وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب و الفنون
قسم اللغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

التخصص : تعليمية اللغة العربية

العنوان

تعليمية القواعد في المرحلة الابتدائية"دراسة وصفية تحليلية"

من إعداد:

مليانـي بن علي

المناقشة بتاريخ 2020/06/25 من طرف اللجنة المكونة من :

فاطمة عبد الرحمن	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف-	رئيسا
أحمد بن عجمية	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف-	مشرفا ومقررا
محمد رزيق	أستاذ محاضر-أ-	جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف-	ممتحنا
الشارف لطروش	أستاذ	جامعة مستغانم	ممتحنا
عبد القادر الحاج علي	أستاذ	جامعة مستغانم	ممتحنا
الطيب بن جامعة	أستاذ	جامعة تيارت	ممتحنا

السنة الجامعية :
2020-2019

بسم الله الرّحمن الرّحيم

النَّحوُ يُصلِحُ مِن لِسَانِ الأَلكُنِ ** و المَرءُ تُكرِمُهُ إذَا لَم يَلحَنِ

وَإذَا طَلَبتُ مِن العُلُومِ أَجَلَّهَا ** فَأَجَلَّهَا مِنهَا مُقِيمُ الأَلسُنِ

(***حسّان بن خلف***)

لايزال المرء عالما إذا ما طلب العلم فإذا ظن أنّه قد علم فقد جهل

قول مأثور

"إنني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا و قال في غده:لو غيّر هذا لكان أحسن ، و لو زيد كذا لكان يستحسن،و لو قدَّم هذا لكان أفضل ولو ترك هذا لكان أجمل ،و هذا من أعظم العبر و من استيلاء النقص على البشر"

العماد الأصفهاني.

شكر وتقدير

أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان لكلّ من قدّم لي يد العون والمساعدة وهم:

أستاذي المشرف: الأستاذ الدكتور: **أحمد بن عجمية** على توجيهاته ونصائحه.

أساتذتي وأذكر منهم:

- أساتذة اللغة العربية وآدابها عبر كل الأطوار،و الذين حبّبوا لي اللّغة و الأدب العربيين؛
- مدير المكتبة الولائية للمطالعة العموميّة لولاية الشلف،السيد قمومية محمد ؛الذي شجعني و فتح لي الباب واسعا في إعارة الكتب و القراءة داخل قاعات المطالعة؛
- أساتذة التّعليم الابتدائي الّذين شاركوني بآرائهم؛
- مفتّشي التّعليم الابتدائي الّذين شاركوني بآرائهم؛
- أساتذة التّعليم في تخصصات أخرى وأذكر منهم الأستاذ الصديق"***جلول فيساح***" الّذي درّسني في جامعة التكوين المتواصل،كما شجّعني طوال مساري الجامعي.
- إلى كلّ هؤلاء تحيّة شكر وتقدير وامتنان.

بن علي ملياني

الإهداء

إلى الّتي حملتني وهنًا على وهن ... ***"أمّي العزيزة*** رحمها الله

إلى الّذي شقى وتعب من أجلي ... ***"أبي العزيز*** رحمه الله

إلى أبنائي: ***أسامة، يعقوب، رميساء ويوسف***

إلى رفيقة دربي ***فلّة***

إلى أساتذة المقاطعة التّفتيشيّة الّتي أشرف عليها.

إلى الّتي ندين لها بهذا العمل فكرًا وبناءً ... جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف.

إلى كلّ من علّمني حرفًا مع حفظ الأسماء والرّتب.

وإلى كلّ أصدقائي دون استثناء.

أهدي هذا العمل ...

بن علي ملياني

بسم الله الرّحمن الرّحيم، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد؛

يشكو البعض من درس النّحو العربي، وممّا يعانيه من تعليم وتعلّم، فمنذ القديم نهض علماء اللّغة بلغة الضّاد، فسنّوا قواعدها وطوّروا سُبل تعليمها وتعلّمُها.

لقد حقّق علم اللّغة الحديث نُموّا وازدهارا، الأمر الّذي أرسى القواعد النظريّة للّغة، كما وضع تطبيقات للأفكار النظريّة، نتج عنها علوم عدّة، منها: التّخطيط اللّغوي، وتعليميّة اللّغة...وغيرها، وتعتبر هذه الأخيرة من أهمّ فروع علم اللّغة التطبيقيّ، تعليميّة اللّغة علم يجمع في طيّاته مواضيع مختلفة أهمّها: المنهج التّعليمي ومحتوياته من برامج ومقرّرات، طرائق، نماذج التّدريس، شروط التّعليم والتعلّم، بيئة التّعليم، وسائل التّعليم ومعيناته، تحليل أخطاء المتعلّم وتقويمها وتقييمها، بناء الأنشطة التّعليميّة، مقاربات التّدريس.

تُعدُّ تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة أهمّ الأعمدة الّتي تقوم عليها تعليميّة اللّغة العربيّة ككلّ، لا لشيء إلاّ لأنّ قواعد اللّغة العربيّة –نحوا وصرفا وإملاءً- هي أهمّ الوسائل لفهم المنطوق المسموع أو المكتوب المقروء، فهي تؤدي لإفهام التّعبير الشفهي والإنتاج الكتابي.

عمل علماء العربيّة على تعليم النّحو العربي، باعتماد وسائل وطرائق مختلفة، كالتّلقين، والمحاضرة المرفقة بالشّرح والتّطبيق الشفوي والكتابي...الخ، ولقد عانوا مشكلة تعليم النّحو، بعدما ضبطوا قواعده وقوانينه ونواميسه.

عمل المهتمّون بلغة الضّاد على تجديد تعليميّتها، فصنّفوا، واختصروا، وشرحوا، وذيّلوا، وعلّقوا في مؤلّفات شتّى، فاعتمدوا منهج الوصف وغيره وهو حال أهل العربيّة في عصرنا الحديث، فقد وظّفوا علم اللّغة التّطبيقي في تعليم العربيّة، فأخضعوا منهج تعليم العربية لمستجدّات اللّسانيّات التّطبيقيّة فوظّفوا المقاربات التّعليميّة المتجدّدة في منهج تعليم العربيّة.

يحتل تعليم قواعد اللّغة العربيّة في حياتنا العلميّة والاجتماعيّة والثقافيّة اهتماما كبيرا،حيث هو أساس الصوابية اللغوية التي تقيم اللسان،فتسهل التعلمّات جميعها، وفي كل العلوم،مما يساعد على بسط العلم و بناء الحضارة العربية الإنسانية من جديد.

أردتُ أن أتناول موضوع تعليم العربيّة وخاصّة قواعدها، فاخترتُ عنوانا – رأيته مناسبًا- وهو تعليميّة القواعد في المرحلة الابتدائيّة، حاولتُ من خلال رسالتي إظهار كيفيّة تعليّم وتعلّم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر، وخاصّة واقع تعليمها الّذي يعتمد المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصية كأسلوب متطوّر وحديث لإنماء الكفاءة اللّغوية عموما.

قد اخترت المرحلة الابتدائيّة لأنّها مرحلة البناء وقاعدة التّعليم، فتعليم الصّغار كالنقش على الأحجار، فالمتعلمون الصّغار هم أولى بأخذ قواعد اللّغة العربية، ليقوّموا ألسنتهم.

فينشؤون على لسان الضّاد القويم السّليم الخالي من اللّحن والزّلل، ولكن بمراعاة طرق التّعليم الّتي توائمهم.

فأمّا عن دوافع الخوض في هذا الموضوع، فهي:

1. حداثة التّعليم وفق المقاربة النصيّة، والمقاربة بالكفاءات في منهج التّعليم الجزائري وغموضه لدى الفاعلين في الميدان التّعليمي والبحثي.

2. قلّة الدّراسات اللّسانيّة النقديّة لمنهج التّعليم الجزائري، والّتي تساعد الفاعلين في لجان التّأليف والمكوّنين والأساتذة على تصويب وتذليل محتويات المناهج الّتي ظلّت غامضة المصطلحات والممارسات البيداغوجيّة، ممّا عاد سلبا على متعلّمي المدارس الابتدائية.

3. شرح المقاربات التّعليميّةوإسقاطها على منهج اللّغة العربيّة الجزائري الحالي.

4. توضيح موقع قواعد اللّغة العربيّة من تعليميّة اللّغة وفروعها، قصد بلوغ الهدف، وإنماء الكفاءة اللّغويّة للمتعلّم الجزائري.

أمّا عن دوافعي الذّاتية للجوئي إلى هذا البحث وانجازه، فهي الإجابة عن تساؤلات أهمّها:

1- كيف ندرّس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة المعتمدة؟

2- ما هي أساليب وطرق واستراتيجيات تعليم اللّغة العربيّة الّتي تُنمّي الكفاءة اللّغويّة؟

3- هل استوعب معلّمو اللّغة العربيّة المقاربة المعتمدة –أمْ أنّهم مازالوا يحتاجون لتوضيح أكثر؟

4- ما هو واقع تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، وما الآفاق المرجوّة؟

5- ما هي الجهود المبذولة من طرف باحثينا للارتقاء بتعليم العربيّة ووضعها في متناول القارئ والكاتب والطالب خاصة؟

لقد اعتمدتُ المنهج الوصفي التحليلي والّذي يعتمد ما يلي:

1) استعمال بعض الجداول لوصف وتحليل بعض القضايا المعالجة في هذه الدّراسة.
2) الحرص على التّمثيل والاستشهاد بمضامين المنهج التّعليمي الجزائري المعتمد رسميًّا.
3) شرح بعض المصطلحات المفتاحيّة لفهم حدود الموضوع وعناصره، كالمقاربة والكفاءة وغيرها.

صمّمتُ رسالتي في شكل مقدمة، ومدخل، وفصلين وخاتمة، فالمدخل، تناولت فيه نشأة قواعد اللّغة، العربيّة الأمر الّذي دفعني لعرض مفهومها لغة واصطلاحا عند القدامى والمحدثين، ثمّ طبيعتها وأقسامها والمناهج المعتمدة في تعليمها من طرف علماء العرب الأوائل، إضافة إلى العقبات الّتي صدّت هؤلاء العلماء في إنجاح تعلّم اللّغة العربيّة.

أمّا الفصل الأوّل، فقد درس: التّعليميّة وقواعد اللّغة العربيّة،حيثُ بدأت بمدخل عن التّعليميّة، ثمّ عرّفت التّعليميّة لغة واصطلاحا، ثمّ عرضتُ على أقطاب التعليميّة بالشرح والتّعليق، كما تناولت التّدريس لغة واصطلاحا وأهميّته، وكذلك قواعد اللّغة المقصودة بالدّراسة، وأهميّة تعلّم القواعد وكذا برنامج القواعد في الطور الابتدائي؛

ثمّ مررت في بحثي إلى مقاربات التّدريس بالأهداف وبالكفاءات، متناولا المصطلحات الضرورية بالشرح والتّوضيح، لأمُرَّ فورَ ذلك إلى البحث في كلّ ما تعلّق بالمقاربة النّصيّة -كمقاربة معتمدة في منهج تعليم اللّغة في الجزائر- بالشّرح والتّوضيح، معرّجا على شرح مفرداتها، وماهيّتها اللّغويّة والاصطلاحيّة وأهميّتها في تعليم اللّغة وتعلّمها وأهداف تعلّم القواعد وفقها، كما عرّجت على طرائق تعليم قواعد اللّغة العربيّة على مرّ التّاريخ وصولا إلى العصر الحاضر.

إضافة إلى أسس تعليم القواعد، وخصائص كلّ من المعلّم والمتعلّم وأثرها على العمليّة التعلّمية، وصولا إلى النّظريات التعليميّة وفوائدها في التعلّم.

أمّا الفصل الثاني، فقد عرضت لمحاولات الإصلاح في تعلّم القواعد في مباحث درست جهود المحدثين في تسيير قواعد اللّغة العربيّة، إضافة إلى واقع تعليم القواعد في مدارسنا الابتدائية، وكذلك الآفاق المستهدفة في تعليمها، وختمت الفصل بمذكرات نموذجية لحصص قواعد اللّغة العربيّة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وأنهيت بخاتمة ضمّنتها نتائج دراستي.

اعتمدتُ في دراستي لهذه الوضعية البحثيّة مصادر ومراجع تهتم باللّغة و تعليميّتها: قديمة وحديثة، نظريّة وتطبيقيّة، عربيّة وأجنبيّة، لسانيّة وتربويّة ولغويّة.

استعنت –كذلك- باستقراء الواقع المدرسي، وفحص المناهج التعليميّة الحاليّة والسابقة، وأدلّة المعلّمين لتعليم اللّغة العربيّة، وكلّ ما وجدته من وثائق دراسيّة ومقالات علميّة تدرّس ظاهرة تعليم وتعلّم قواعد اللّغة عامّة واللّغة العربيّة خاصّة من المصادر الّتي اعتمدت عليها كتاب (الخصائص) لابن جنّي، و(المقدمة) لابن خلدون.

ومن المراجع، كتاب (اللّغة بين المجتمع والمؤسّسات التعليميّة)، و(مقاييس بناء المحتوى اللّغوي)، و(النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد) للدكتور عبد المجيد عيساني، و(تدريس النّحو العربي) للدكتورة ظبية سعيد السليطي، و(أساليب حديثة

في تدريس قواعد اللّغة العربيّة) للدكتور طه علي حسين الدّليمي، والدكتور كامل محمود نجم الدّليمي وغيرها.

أمّا الدّراسات المتقدّمة عن دراستي –هاته-، فإنّني عثرتُ على عدد ضئيل، منها: رسالة دكتوراه للدكتور (عبد المجيد عيساني) بعنوان: (النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد)، ورسالة ماجستير لـ(محمد مدكور) بعنوان: (الأبعاد النّظريّة والتطبيقيّة للتّمرين اللّغوي)، ورسالة ماجستير لــ(لطفي حمدان) بعنوان: (تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بين المناهج المستعملة واللّسانيات التّداوليّة)، لقد استفدت كثيرا من هذه الرّسائل، خصوصا ما تعلّق بالمنهج التّعليمي للّغة العربيّة، وسائله وطرائقه واستراتيجياته وخاصّة تحليلها لواقع التّعليم في المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

دراستي –هاته- تنطلق من صميم منهج تعليم اللّغة العربيّة الجزائري، أريد من خلالها إلقاء الضّوء على تجارب الجزائر التعليميّة وخاصّة حال تعلّمية اللّغة العربيّة فيها، من خلال مقاربة التّعليم بالكفاءات والمقاربة النصيّة كآخر ما بلغته تعليميّة اللّغة عالميًّا ومحلّيًا.

إنّه جهد وعزم وإلهام ربّاني، ما كان ليتوفّر لولا توفيق الله تعالى أولاً، ومرافقة أستاذي المشرف الدكتور: أحمد بن عجمية، الّذي كان له الفضل الكبير في متابعة هذا البحث، كما لا أنسى كلّ المهتمّين الغيورين على حال تعلّم اللّغة العربيّة الّذين أمدّوا لي يد العون والمساعدة ولو بكلمة واحدة إلى أنْ صار البحث كما هو عليه.

ختاما: إنْ أصبْتُ فذلك بتوفيقٍ من الله عزّوجلّ، وإنْ جانبتُ المطلوب، فحسبي أجر الاجتهاد، داعيًا من الله أن يتقبّل خير أعمالي، ويلهمني تصويب زلاّتي، وتوفيقي للبحث في تعليميّة اللّغة العربيّة، حتّى أُحقّق ما يحزُّ في نفسي.

والحمد لله على كلّ حال من الأحوال.

الفصل الأوّل:تعليم القواعد بالمقاربة النصّية.

المبحث الأول:التّعليميّة وقواعد اللّغة العربيّة.
المبحث الثاني:المناهج الحديثة- ما قبل الإصلاح وما بعده-
المبحث الثالث:النصّ والمقاربة النصّية.
المبحث الرابع: طرائق تعليم قواعد اللّغة العربيّة.
المبحث الخامس: أسس تعليم قواعد اللّغة العربيّة.
المبحث السادس:خصائص أقطاب العمليّة التّعليميّة-التعلّميّة.

تمهيد:

تعرّضتُ في المدخل إلى ماهية قواعد اللّغة العربيّة، وطبيعتها وآلياتها وأقسامها والمناهج المتّبعة في تدريسها عند النّحاة العرب القدماء، وصعوبات تدريسها من خلال آراء بعض النّحاة واللّغويين القدماء والمحدثين.

أتعرّض في هذا الفصل، إلى طرائق تعليمها **وفق المقاربة النّصّيّة** حسب ما هو مقرّر في المنهاج التّربوي – في المنظومة التربويّة الجزائريّة – وتوضيح **أهداف** هذه المقاربة.

ولكنّ السؤال الّذي أطرحه هنا، هل المقاربة النصّية طريقة من طرائق التّعليم، أم هي منهج بيداغوجي تربوي؟.

وللإجابة على هذا السؤال الّذي يشغل بال أغلب المعلّمين، في ميدان التّربية والتّعليم، حريٌّ بنا أن نُسلّط الضّوء على بعض المفاهيم تناولتُها في الرّسالة، الّتي سأستهلّها بمفهوم التّعليميّة لغة واصطلاحا،فأقطابها، فالتّدريس لغة واصطلاحا، وأهميته،لأمُرّ إلى ماهيّة القواعد المقصود بالدّراسة،فأهميتها التّعليميّة،لأجُولَ في مناهج تدريسها، وكذلك متطلّبات المقاربات المعتمدة في تعليمها.

المبحث الأول:التّعليميّة وقواعد اللّغة العربيّة.

أوّلا:التّعليميّة وأقطابها:

1- المدخل إلى التّعليميّة:

سعى علم التربيّة الحديث إلى تبنّي طرق ومنهجيات خاصّة لتحقيق أهدافه البيداغوجيّة العامّة والخاصّة، حيث «أنّ التربيّة مطلوبة في رأي جميع الدّول المتحضّرة الحديثة، ولكن مهما يكن، فهناك اقتراح كان طيلة الوقت، موضع مناقشة من قبل بعض الرّجال الّذين تتطلّب أحكامهم الاحترام. وأولئك الّذين يعارضون التربيّة يعملون هكذا مبررات أنّها لا تتمكّن من التّوصل إلى أهدافها المطلوبة، وقبل أنْ أتمكّن من فحص أرائهم بصورة كافيّة، يجب أنْ أقرّر ما هو الشيء الّذي أرغب في التّوصل إليه من التربيّة إذا أمكن»[1].

وبغضّ النظر عمّا يظهره هذا الاختلاف والتّعارض في الآراء والنّظريات، فإنّه بات من الضروري الإقرار بما يواجهه المربّون من صعوبات وعراقيل ميدانيّة في تبليغ المحتويات الدِّراسيّة وجعلها مادة سهلة في متناول المتعلّم الّذي أضحى محور العمليّة التّعليميّة-التعلّميّة.

لقد منحنا انفتاح علم التربيّة على المفاهيم الجديدة النفسيّة والتربويّة، الرغبة في الحديث عن مصطلح حديث، اتّخذ له مكانًا في العلوم التطبيقيّة بما يحمله من استراتيجيات بيداغوجيّة ومساعٍ علميّة يحقّقها العلم وأصول التربيّة في آن واحد كما أصبح رديفا لمختلف الممارسات التّعليميّة في بناء المعارف.

ولعلّ جلَّ التساؤلات العديدة الّتي يطرحها المربّي قبل الخوض في غمار العمليّة التّعليميّة، من مبدأ: كيف أعلّم؟ وماذا أعلّم؟، وما هي الطّرق والإجراءات الناجعة الّتي سأتخذها مسارًا منهجيًا لتحقيق أهداف عقليّة وسلوكيّة ووجدانيّة مخططٌ لها من قبل؟.

وجدنا أنّ التّعليميّة تفرض مفاهيمها وأصولها كمصطلح جديد لم يحدّد له الباحثون في الدوّل العربيّة، وبالأخصّ في الجزائر البديل اللّغوي بدقّة مقارنة مع اللّغات الأجنبيّة الأخرى. فتتباين التسميات باختلاف الترجمات بين: التّعليميّة وعلم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسية، والديداكتيك.

لكن هناك بعض الباحثين اختار مصطلح الديداكتيك كبديل لغوي في اللّغة العربيّة تجنّبًا لأي التباس أو خلط في المصطلحات، وبما أنَّ الديداكتيك أو التّعليميّة تتعلّق في الأصل بالعمليّة التّعليميّة-التَّعلُّميّة، فإنّنا سنتبنّى مصطلح التّعليميّة[2]، تسميّة بديلة في اللّغة العربيّة مقابل مصطلح الديداكتيك.

---

[1] برتراند راسل، التربية والنظام الاجتماعي، تر: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان، ط2، 1978، ص 11.

[2] نلفت انتباه الدّارس كوننا آثرنا اختيار مصطلح **التّعليميّة**، لأنّه في -نظرنا- وليد البيئة الّتي نشأ فيها وكذا السّياق التاريخي والثقافي الذّي يحدّد حضوره، كما أنّنا نوضّح تأرجحنا في الانتقال بين مصطلحي التّعليميّة والديداكتيك هو راضخ للأمانة العلميّة الّتي تفرض علينا الالتزام بما أورده المؤلفون للمادة

2- التّعليميّة لغة:

التّعليميّة لغة: «من الفعل **علِم** بالكسر، بمعنى **عَرفَه**، [...].وعلّمه العلم تعليماً وعِلّاما ككِذّاب و**أعلمه** إياه **فتعلمَه**»[1]، فالتّعليميّة مشتقّة من الفعل علم الّذي يعني المعرفة والدّراية بالشيء. وأورد ابن منظور "**علِمت** الشيء بمعنى **عرفته**، وقال بن بري: وتقول **علِم وفقِه** أي **تعلّم وتفقّه** ...[...] و**علّمه** العلم و**أعلّمه** إياه **فتعلّمه**. [...]. كما قال أُستُغنِي َعن تعلمتُ **بعَلِمْتُ**، وفي قوله تعالى: ﴿**عَلَّمَ الْقُرْآنَ**﴾ فقيل في تفسيره: إنّه جلّ ذكره يسّره ،لأنْ يذكر، وأمّا قوله: ﴿**عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ فمعناه علّمه القرآن"[2].

تعني التّعليميّة بناء على ذلك أخذُ العلم والتعلّم بمعنى المعرفة والدّراية بالشّيء، وهي مصدر صناعي لكلمة **تعليم**[3]، إنّ هذه الدلالات اللّغويّة تضفي على مصطلح التّعليميّة مفهومًا تربويًا، إذْ أنّ المخططات الاستراتيجيّة المعدّة قبل الدروس التّعليميّة تستوجب تقديم المادة العلميّة بطريقة تعليميّة خاصّة لتحقيق أهداف البرنامج أو الوحدة الدراسيّة.

تعدّدت الاستعمالات والتّعاريف في مختلف المعاجم التربويّة والنفسيّة فاستلزم ذلك ضرورة الحرص على تبنّي مصطلح محدّد المفاهيم مرتبط بالتّعليميّة وأصولها بالرغم من صلته الوطيدة بالعلوم الأخرى. «حيث يرجع الأصل اللّغوي للتّعليميّة إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) مشتقّة بدورها من الكلمة ديداكتيكوس (Didactikos) والّتي تعني **علِم** أو **تعلّم**"[4]. فالمصطلح الأصلي للكلمة يدل على التعليم أي «نتعلّم، نُعِلّم بعضنا البعض، أو أعلّمك،وكلمة Didasko أتعلّمُ، وكلمة Didaskon تعني تعليم»[5].

3-التّعليميّة اصطلاحا:

لقد جعل الدّارسون التّعليميّة مرتبطة بالتّعليم وتربيّة الفرد، واعتبروها نظريّة من نظريات التعلّم تهتمّ بكل ما هو تعليمي تعلّمي في جميع المراحل ومع كلّ الفئات المتمدرسة، حيث عرّفها هانس إيبلي (H.Aeblie) «بأنّها علم مساعد

المعرفية الّتي حصلنا عليها، كما يبدو لنا كذلك أنّ مصطلح ديداكتيك غريبًا وغير واضح المعالم، خاصّة وأنّه مترجم حرفيًا عن اللّغة الأجنبيّة.

(1) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، حرف العين، ص1136، 2008.

(2)ابن منظور، لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، المجلد 10، مادة علم، دار صادر بيروت، ط1، 2004، ص 263-264.

(3)المصدر الصناعي اسم تلحقه ياء مردفة بالتاء للدّلالة على صفة فيه، ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة موسوعة في ثلاثة أجزاء، دار بن الجوزي القاهرة، ط1، 2009، ص147.

(4)تعليميّة اللّغة العربيّة –للتعليم المتوسّط- سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم المتوسّط- إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، 2004، ص09.

(5)voir paulfoulquie. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. P.U.F, 1971, PP 357-358.

للبيداغوجيا وتسند له هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة»[1]. هذه المهمات التربويّة هي من صميم العمليّة التّعليميّة وتتطلّب شروطا دقيقة، يسهم فيها المربي بخبرته الميدانيّة المتعلّقة بتصنيف المادة التّعليميّة مع ما يلاءم حاجات المتعلّمين النفسيّة والفكريّة والعمريّة.

كما اعتبرها أندريه لالاند (A,Laland)[2]«فرعًا من فروع البيداغوجيا وموضوعه التّدريس»[3]، وبالتّالي فالحديث عن التّعليميّة يقودنا حتمًا إلى البيداغوجيا الّتي تعود أصولها إلى الإغريق حيث تشير «إلى مجموع الخطابات والممارسات الّتي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من الحالة الطبيعيّة إلى حالة الثقافة، وتنطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرّس وتلميذ بغرض تعليم أو تربيّة»[4]. فإنّ هذا التراكم المعرفي لا يتحقّق إلاّ بوسائط تعليميّة خاصّة وإجراءات مستمدّة من المناهج والمقرّرات الدراسيّة تخدم العمل التربوي بجميع أطرافه.

إذا عدنا إلى تعاريف المختصّين، فنجد سميث آب (A,Smith) يعرّفها: «على أنّها فرع من فروع التربيّة موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربويّة، وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»[5]، على اعتبار أنّ الوضعية التربويّة هي صميم المعرفة بمختلف مراحلها البنائيّة.

ونجد المربّي في أغلب الأحيان يتصارع مع تلك الاستراتيجيات ولا يجد الوسائط التّعليميّة المناسبة لتنفيذ المنهاج الدّراسي، فتتيح له التّعليميّة- بعد المراقبة - فرص التّعديل في مسار العمليّة التّعليميّة بطرق ووسائل علميّة لجميع الفئات المستهدفة من وراء ذلك.

---

[1] voir hansaeblie.psychologique didactique application à la didactique de psychologie de jean piaget 6-paris, Neuchatel, Delachaux et Nsetlé, 1951, p01.

[2] أندريه لالاند André Lalande: فيلسوف فرنسي (1876-1963) ولد في ديجون، درس في عدة مدارس في الريف الفرنسي، ثمّ انتقل إلى مدرسة أنري الرابع، فدار المعلمين العليا ما بين 1883 و1888، نال شهادة في الفلسفة عام 1888، ثمّ شهادة دكتوراه في الآداب عام 1899. وفي سنة 1909 صار أستاذًا مساعدًا في الفلسفة بالسوريون، وأستاذ كرسي عام 1918، ثمّ عمل أستاذًا بالجامعة المصريّة، تخرّج على يديه الفوج الأول من طلاب قسم الفلسفة، ألّف "المعجم الفلسفي" المعروف بمعجم لالاند.

[3] عبد اللطيف الغرابي وآخرون، معجم علوم التربيّة –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسة علوم التربية، عدد 9-10، مطبعة النجاح الجديدة 1994، ص 48.

[4] سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي –من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص20.

[5] تعليميّة اللّغة العربيّة –للتعليم المتوسّط- سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم المتوسّط- إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، 2004، ص9.

أمّا ج بروسو (GUY, brousseau) 1983[1] فيؤكّد اختصاص التّعليميّة فيما يقدّم للتلميذ من مادة معرفيّة دراسيّة ضمن نسق معرفي مبسّط، وفي ظل شروط بيداغوجيّة ناجعة حيث «إنّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط اللاّزم توفّرها في الوضعيات أو المشكلات الّتي تُقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة الّتي يُشغّل بها تصوراته المثاليّة أو رفضها»[2]، فأصبحت بذلك التّعليميّة نظامًا علميًا تخضع فيه الوضعيات التّعلميّة لإجراءات معيّنة من أجل تجسيد أهداف عامّة وخاصّة سطّرت قبل الشروع في عمليّة البناء المعرفي.

يرى الباحثون في التربيّة وعلم النفس أنّ التّعليميّة لا تُجسّد مفاهيمها إلاّ بوجود ثلاثة أطراف أساسية تشكل المثلث الديداكتيكي المعلّم، المتعلّم، المعرفة[3]. فالمعرفة هي المادة الّتي تطبق عليها التّعليميّة مفاهيمها سواء تضمّنت المناهج أو المقررات الدراسيّة أو المادة العلميّة في حدّ ذاتها. فهذه الخبرات التربويّة الّتي تهيّؤها المدرسة أو المؤسّسة التّعليميّة تساعد المتعلّمين على النّمو الحسّي والمعرفي والثقافي، كما تعمل على تحقيق الأهداف التربويّة انطلاقًا من أبعاد نفسية بيداغوجية و إبستيمولوجية (معرفية).

عبّر غاليسون (R,Galisson) في قاموسه الّذي نشره سنة 1976 عن مكانة ووضعيّة هذا العلم بقوله: «من بين جميع المصطلحات الخاصّة بالتّعليم، تعدّ الديداكتيك الأكثر غموضًا وإثارة للجدل، أولاً، لأنّ هذا المصطلح قليل الشيوع داخل فرنسا، بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها، وكذلك في كندا، بمعان مختلفة ممّا يساهم في تشويش محتوياته. وثانيًا لأنّ الديداكتيك تدعو إلى إنشاء تخصص جديد وتبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات والمجالات المعروفة.

وفي إيطاليا وسويسرا، تعد الديداكتيك مرادفًا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللّغة النفسي. أمّا في بلجيكا، فإنّ الديداكتيك والبيداغوجيا يعتبران صنوين لا يميّز بينهما»[4].

---

[1] GUY Brousseau بروسو –هو مختص بديداكتيك الرياضيات باللّغة الفرنسية ولد 1933/02/04 بتازا بالمغرب، بدأ مساره بصفته معلما سنة 1953، وفي نهاية 1960 التحق بجامعة بوردو وبعد تحصله على ليسانس في الرياضيات، وفي 1986 حاز على دكتوراه دولة في العلوم ليصبح أستاذًا للتعليم العالي عام 1991، وهو اليوم أستاذ مجاز بجامعة مونتريال، أسهم على الخصوص في الحقل الديداكتيكي الذّي تأسس عام 1970.

[2] تعليميّة اللّغة العربيّة –للتعليم المتوسّط- سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم المتوسّط- إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، 2004، ص10.

[3] ينظر:المرجع نفسه، ص12.

[4] التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية: محمد الدريج، الجزائر: قصر الكتاب، 2000، ص 21-22، عن Galisson, R&De Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Ed hachette, 1979

كما يشير محمد الدريج للخلط الّذي يعرفه المصطلح في بعض الدول العربية بقوله: «إن استعرضنا سريعًا لبرامج كليات التربية في البلدان العربية يكشف عن نوع من الخلط الاصطلاحي بل الغموض المعرفي، اللّذان أصابا هذا المجال بالكثير من الارتباك، فقد استعملت وما تزال أسماء متعددة، كثيرها غير دقيق، للدلالة على هذا التخصص أو للدلالة على بعض محاوره، وهي كما أسلفنا مشتتة هنا وهناك ولم تجد لها لحد الآن أي مستقر».[1]

فالتّعليميّة«شق من البيداغوجيا موضوعه التّدريس،يستعمل-اللفظ-كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم،...،تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم...إنها نهج،...،أسلوب معين لتحليل الظواهر التّعليميّة...،هي الدراسة العلميّة لتعليم وضعيات التعلّم الّتي يعيشها-المتعلّم-، لبلوغ هدف عقلي أو وحداني أو حسُّ-حركي...»[2]، لها تاريخ، وهي كذلك إلى حدّ ما تصنع التاريخ بخاصة بعد ارتباطها بباقي العلوم والفنون الأخرى، كالأدب وعلم الاجتماع والفلسفة و الأنثروبولوجيا.

كما تسعى من خلالها علوم التربيّة إلى تيسير وتسهيل التواصل والتلقّي بين عناصر الفعل الديداكتيكي أو التّعليمي من خلال استراتيجيّة مُحْكَمة غايتها تحقيق أهداف بيداغوجية مختلفة.

ونعني بالتعليم«عمليّة تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذّاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة الّتي تساعد المتعلّم على القيام بالتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخليّة والخارجيّة ممّا يؤكّد حصول التعلّم»[3].

و«يحدث-التعلّم-من كلّ نشاط مشترك، ويقصد، ويقصد بالتعلّم التغيير في السّلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة،أو تغير دائم نسبيا في معرفة أو سلوك أو شعور ...، ومن أهم مبادئ التعلّم الإنساني مبدأ التّعزيز»[4]، والتّعزيز يكون بإسداء المكافئات.

إذا عدْتُ للحديث عن علاقة التّعليميّة بباقي العلوم والفنون، فإنّني أستشفّ ذلك من التسميات المستحدثة كالنّحو التّعليمي وديداكتيكا النّحو والقواعد،حيث خرقت التّعليميّة مجالها وخاضت في شتّى الفنون، وأصبحت رديفا للعلوم المختلفة،كاللّغة والنّحو خاصّة،باعتبار المدرسة المصبّ الرسمي للمعرفة، أين تتفاعل القدرات والكفاءات مع النّحو لتخلق فنًا يجمع بين النحو والتّعليم، وبين تحقيق رغبات الطفل وإشباع حاجياته النفسيّة والمعرفية والوجدانية،حيث سعت

---

[1] المرجع نفسه، ص23.

[2] معجم علوم التربيّة: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، دار الخطابي، ط1، 1994 ، ص68- 69.

[3] مصطلحات ومفاهيم تربوية: سلسلة من قضايا التربيّة، الملف رقم: 33، المركز الوطني للوثائق التربويّة، حسين داي، الجزائر، 2002، ص23.

[4] المرجع نفسه، ص22.

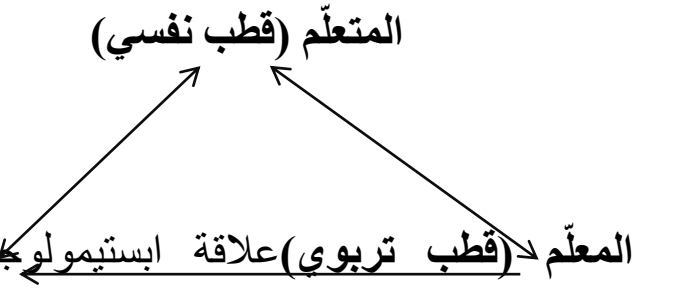
الوزارات الوصيّة على شؤون التربيّة والتّعليم لتنظيم مسابقات علميّة تخصّ النّحو الموجّه للمتعلّمين.

أمّا تعليميّة اللّغات،فهي: «مجموع الخطابات الّتي أُنتجت حول تعليم وتعلّم اللّغات...مهتمة بطرائق تدريس اللّغات...تهتمّ بمتغيرات عديدة... ومنها المتعلّم...المحيط الاجتماعي...المادة التّعليميّة...التّدريس... وقد تميّز خطاب-تعليميّة- اللّغات بتداخل الحقول المرجعية...وانطلاقا من هذه...حاولتُ الإجابة عن بعض المشكلات مثل:النّحو الصّريح، والضمني...،اعتبار الملفوظ أساس تعلّم اللّغة، أو التلفظيّة ؟مسألة الأخطاء اللّغوية وظاهرة التداخل اللّغوي،مسألة العلاقة بين المتن اللّغوي المدرس والنمو اللّغوي للمتعلّم، استراتيجيات الفهم والإنتاج اللّغوي»[1].

4-أقطاب التّعليميّة:

يعتمد الفعل الديداكتيكي على ثلاثة أقطاب أساسية،تتفاعل داخل البيئة التعلّمية، لتحقق المعرفة وترقى بالمتعلّم من المستوى النظري إلى المستوى التنفيذي وإنّ الأقطاب الثلاثة: المعلّم،المتعلّم، المادَّة الدِّراسيّة مكوّنات أساسية في التّعليميّة،كما أنّ علوم التربيّة تولي اهتماما للمتعلِّم الّذي يمثِّل القطب المحوري في العمليّة التعلُّميّة من خلال تفاعله الايجابي مع المعرفة بعد معاينة استعداداته وقدراته العقليّة.

تتفاعل الأقطاب الثلاثة من خلال العلاقة الّتي تربط المعلّم بالمتعلّم والّذي يطلق عليه العقد الديداكتيكي، ويمثل نسقا من الالتزامات المتبادلة تظهر في شكل سلوكيات وقواعد واضحة تمكّن المتعلّم من اكتساب المعرفة، بناء على ما يبديه المعلّم من سلوكيات واستعدادات يتقصَّى منها البناء المعرفي بطريقة مهاريّة تبتعد عن التّلقين[2].



-الشكل رقم (01)[3]-

إذًا العلاقة القائمة بين أقطاب الفعل الديداكتيكي علاقة متبادلة؛ فعلاقة المتعلّم والمعلّم تنبع من عقد تعليمي تربوي يكون فيه المعلّم مؤديا لرسالة بيداغوجية

---

[1]معجم علوم التربية: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، دار الخطابي، ط1، 1994، ص72.

[2]ينظر: تعليميّة اللّغة العربيّة –للتعليم المتوسّط-سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم المتوسّط- إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، 2004،ص17.

[3]ينظر: المرجع نفسه، ص15.

انطلاقا من معطيات وأرضيات نفسية يبني عليه مخطط المعرفة، الّتي تستدعي بدورها بحثا وتقصّ مسبق عن خصائصها وصحتها، ومدى ملاءمتها لقدرات المتعلّمين العقليّة والنفسيّة.

4-1 المعلّم:

«للمعلم دور في نقل الخبرات والتّجارب المعرفيّة من خلال رسالته الّتي يؤدّيها ويرتبط دوره بالبعد البيداغوجي والسبل التربويّة الّتي ينتهجها في تقديم مادته»[1]، فهو يمثل تلك الخبرات في تحركاته مهاراته الّتي ينبغي أنْ يتّصف بها أثناء تقديم الدّروس ولإعداده القبلي البعيد عن العشوائيّة. فكلّما كان متمكّنًا من تسيير مراحل العمليّة التّعليميّة التعلّميّة كان تجاوب المتعلّم معه متناميًا ومتزايدًا، فالمعلّم«كقطب أساسي، على ما يبدو في العمليّة بحيث يتولى مهام التّلقين ويعمل بإتباعه لطرق وأساليب معينة، على مساعدة التّلاميذ لحصول المعرفة لديهم»[2].

4-2. المتعلّم:

يمثّل المتعلّم الطرف الثّاني في الفعل الديداكتيكي، وتمثّل مكتسباته وقدراته الفرديّة أرضيات تمهيديّة لعمليّة التعلّم ومن الصعوبة التّواصل معه دون الدرايّة الكاملة للبعد النفسي الخاص به وما يتضمّنه من استعدادات نفسيّة وتصورات إدراكية تفكيريّة.

«ويبقى الرّهان قائما على معرفة هذا المتعلّم معرفة سيكولوجية واجتماعيّة وعقليّة، بالإضافة إلى معرفة حاجاته والبيئة الثقافيّة الّتي أعدّ لها»[3]. لتنجح التّعليميّة على المتعلّم أنْ يدرك التّصورات المحفوظة والراسخة في عقليات التلاميذ والّتي ستبنى عليها المعارف الجديدة الّتي ستتغلّب بدورها على العوائق التربويّة الّتي تحول دون التمكّن من الإدراك التّام للمعرفة.

4-3 المادة الدراسيّة:

إنّ التّعليميّة لا تنظر إلى المادة بوصفها عاملاً منفصلاً عن باقي العناصر الفاعلة الأخرى، ويستدعي ذلك النظرة الجديدة للمادة الدراسيّة وما تحمله من أبعاد ابستيمولوجية معرفية، وخصائصها البنيوية، وقدراتها الوظيفية ومدى تفاعل مكوّنات المادة مع ما ينبغي تقديمه للمتعلّم[4]، ولنجاح العمليّة التّعليميّة ينبغي طرح

---

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص12.

[2]محمد الدريج. التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية. الجزائر: قصر الكتاب، 2000، ص 28، عن Galisson, R&De Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Ed hachette, 1979.

[3]سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي –من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص163.

[4]ينظر، تعليميّة اللّغة العربيّة –للتعليم المتوسّط- سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم المتوسّط- إعداد هيئة التّأطير بالمعهد، 2004،ص12.

تساؤلات عديدة حول كيفيّة تناول هذه المادة والسّبل الإجرائيّة الّتي يتّخذها المعلّم لبناء المعارف الجديدة بكل سهولة.

كما أشير ها هنا إلى غياب دور المدرسة ضمن محاور الديداكتيك رغم أنّها تنتمي لما يعرف بسوسيولوجيا التربيّة، فهي مجال حيوي، أعتقد أنّ له دورًا فعالاً في تحديد البيئة الّتي يتمّ فيها التعلّم والّتي«تشكّل مجتمعًا حيًا له من المقوّمات ما يجعله يؤثّر في التّدريس ويطبع مختلف مكوناته بطابع خاص»[1].

ثانيا: مفهوم التّدريس وأهميّته:

إنّ عمليّة التّدريس بصفة عامّة، ليست عمليّة بسيطة كما يعتقد البعض، لأنّها تقوم بين طرفين هما المعلّم والمتعلّم، وهما الطرفان اللّذان اهتمّ بهما اللّسانيون، حينما تناولوا القواعد اللّغويّة خاصّة والكلاميّة عامّة، وتدريس اللّغة وخصوصا قواعدها النّحويّة والصّرفيّة،لهي الهدف الأسمى.

«ولقد مضى ذلك الوقت الّذي كان يُنظر فيه إلى التّدريس على أنّه حرفة يستطيع القيام بها وممارستها من غير إعداد لها، كلّ من استطاع القراءة والكتابة، وعرف شيئا من قواعد الحساب ومبادئه، وكان التّدريس حرفة من لا حرفة له من هؤلاء»[2].

أ- لغة:

لقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة «**دَرَسَ**»: «دَرَسَ الشيءَ والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرستْه الرّيح يتعدّى ولا يتعدّى، ودرسه القوم: عفوا أثره والدِّرس أثر الدِّرس: وقال أبو الهيثمّ: درس الأثر يدرس دروسا ودرستْهُ الرّيح تدرسه درسا أيْ محتْه...

ودَرَسَ الطعام يدرسه: داسه،يمانية، ودرس الطعام يدرس دِراسا إذا ديس... ودرسوا الحنطة أي دارسها ، أي دارسوها، درست الكتاب أدرسه درسا أي ذللته بكثرة حتّى خف حفظه عليَّ ...،وليقولوا درسْتُ، وليقولوا دَارَسْتُ وقيل، دَرَسْتُ قرأت كتب أهل الكتاب ودارست:ذاكرتهم، وقُرئ: درست، ودرست أي هذه أخبار قد عفت وانمحت، ودرست أشدّ مبالغة...»[3].

فالدّراسة أساسها القراءة والفهم والإفهام، وتذليل الصعوبات التّعلميّة، بمختلف الطرائق، وبتوظيف الوسائل المتنوعة،قصد إنماء الكفاءة.

---

(1) محمد الدريج. التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية. الجزائر: قصر الكتاب، 2000، ص 28، عن Galisson, R&De Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Ed hachette, 1979.

(2) تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة: محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر، 2000، ص 11.

(3) لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ص 244.

ب- اصطلاحا:

التّدريس«عمليّة التّفاعل بين المدرّس وطلابه وهو في هذا المعنى غير التّعليم، لأنّ **التّدريس:** يعني عمليّة الأخذ والعطاء أو الحوار والتّفاعل، في حين يعني التّعليم: العطاء من جانب واحد هو المدرّس أو المعلّم، **والتّدريس،** هو تعليم للطّرق والأساليب الّتي يتمكّن بها الدّارس من الوصول إلى الحقيقة، وليس تدريس الحقائق فقط، وهكذا فإنّ التّدريس أَعَمُّ وأشمل من التّعليم، فالتّدريس يشتمل على الإحاطة بالمعارف واكتشاف تلك المعارف ..»[1].

يُلَخِّصُ علي عوينات التعلّم على أنّه:«...عمليّة اكتساب لسلوك أو تصرف معين (معارف،مواقف، مهارات...)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محدّدة ومن خلال التفاعل بين الفرد المتعلّم والموضوع الخاص بالتعلّم»[2]، وللتعلم شروط حدّدها العلماء هي: التحفيز، التعاون، الاستمراريّة، الارتياح، التقبّل، الانتباه، الفهم، والممارسة[3].

والتدريس نموذجان ، وهما نموذج كارول ونموذج بلوم،أمّا الأوّل، فيركز على زمن التعلّم،أمّا الثاني،فيركز على مجموعة من الشروط الّتي ينبغي أنْ تتوفر لكي تحدث عمليّة التعلّم بشكل فعّال لدى كلّ التلاميذ المتساوون في مستوى التّحصيل المعرفي[4].

ويرى حسن حسين زيتون أنّ مهارة التّدريس هي: «القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتّحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثمّ يمكن تقييمه في ضوء معايير الدّقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسيّة المتغيّرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، وبعده يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية»[5].

ومن هنا أتبيّن عموميّة التّدريس وشموليّته التّدريس مثلا: درّسته الفعل اللاّزم والمتعدّي، ولا نقول علّمته الفعل اللاّزم والمتعدي، ولكن يجوز أنْ نقول علّمته فنون القتال ...وعلّمته السّياقة ولا نقول درّسته فنون القتال أو السّياقة،غير أنّ البعض يرون أنّ التّعليميّة أو التّدريسيّة سواء...

---

(1) اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبدالكريم عبّاس الوائلي، ط1، دارالشروق، عمان، الأردن، 2005، ص 80.

(2) البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم: علي عوينات، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، 2009، ص 14.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 14 - 16.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 53.

(5) مهارات التدريس-رؤية في تنفيذ التدريس: حسن حسين زيتون، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص12.

كما «ينظر (ستيفن كوري) إلى التّدريس على أنّه عمليّة متعمّدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أنْ يتعلّم أداء سلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معيّن، ويكون ذلك تحت شروط موضوعه مسبّقا»[1].

كما يُجمع أغلب الدّارسين واللّغويين على أنّ التّدريس هو أقرب إلى الفنّ منه إلى العلم، لأنّ «المقوّمات الأساسيّة للتّدريس إنّما هي تلك المهارة الّتي تبدو في موقف المدرّس وقدرته على الاتّصال بطلابه، وكيفية حديثه معهم وقدرته على التّصرف في إجاباتهم وبراعته في استمالهم، ومقدرتهم إلى النّفاذ إلى قلوبهم ... وعليه يمكن القول أنّ الصّفة الغالبة إنّما هي الفنيّة»[2].

ويشير إلى ذلك محمد صالح سمك إذْ يقول: «التّدريس فنٌّ ولا نكون من المبالغين إذا قلنا أنّه أهمّ الفنون الّتي يجب أنْ تكون موضوع العناية في كلّ مجتمع وخاصّة في مجال اللّغة والدّين...»[3].

لكنْ هذا لا ينفي الصفّة العلميّة للتّدريس، لأنّه «نشاط إنساني تعدّل جيلا بعد جيل، في ضوء العديد من خبرات الأجيال، والدّراسات العلميّة، ووصل اليوم إلى مستوى عالٍ من الكفاءة، وأصبحتْ له نظرياته، وفلسفاته وأسسه العلميّة الّتي يقوم عليها»[4].

إنَّ التّدريس يستند إلى مقوّمين أساسيين هما:الفطرة والموهبة وكذلك التّعليم والصّناعة[5].

وللتدريس مهارات منها التّخطيط وهو«أسلوب علمي يتمّ بمقتضاه اتخاذ التّدابير العمليّة لتحقيق أهداف معية مستقبلية، ...، والّذي يقوم به المعلّم قبل مواجه تلاميذه في قاعة الدرس، ويشير التّخطيط إلى صياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس،...، وترجع أهميّة التخطيط للتّدريس إلى أنّ هذا التّخطيط المسبق ينعكس ...على سلوك المعلّم في الصّف أو أمام تلاميذه»[6].

ومن مهارات التّدريس التهيئة وهي ثلاثة أنواع، وهي:التهيئة التّوجيهيّة، لتوجيه انتباه التلاميذ إلى الدرس المستهدف، وثانيها: التهيئة الانتقاليّة، وتخصّ الانتقال ممّا سبق تدريسه إلى المادة المستهدفة وثالثها: التهيئة التقويمية، وتخص

---

(1) اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي،ط1، دار الشروق، عمان،الأردن، 2005، ص 80.

(2)المرجع نفسه، ص 82.

(3)فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1998، ص 07.

(4)تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة: محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر، 2000، ص 11.

(5)ينظر: اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دارالشروق، عمان، الأردن، 2005، ص 83 .

(6)البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم: علي عوينات، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، 2009، ص178.

تقويم المكتسبات السّابقة قبل طرق التعلّمات المقصودة،كما أنّ للتهيئة أساليب ومنها:الأسئلة التحفيزيّة لاكتشاف الدّرس من طرف المتعلّمين، ومنها أيضا: حكاية القصص ومناقشتها لاكتشاف الموضوع المقصود، ومنها:

عرض وسائل ملموسة كالصور والمشاهد والأفلام والعيّنات، ومناقشتها قصد استنباط الدّرس المستهدف، ومنها كذلك:

عرض أحداث جارية أو اعتماد ملاحظات مخبرية أو ربط الدّرس بما سبقه، وفي كل الحالات، يعمد المدرّس إلى مناقشة متعلّميه،قصد اكتشاف الموضوع المقصود[1]، ومن مهارات التّدريس إثارة الدافعيّة والرغبة في التعلّم لدى المتعلّمين، باعتماد فنيّات منها: الفكاهة، وملامح المعلّم وحركاته وتموقعه في القسم ونبرات صوته وفجوات ترويحيّة بحكاية القصص وحل الألغاز أو الإنشاد.

وكلّ ما يحرض على التعلّم من عمل فوجي وتنويع للوسائل التّوضيحيّة وأنشطة تنافسية ومكافئات تحفيزية ممكنة،إضافة إلى مهارة تنويع المثيرات والّتي تتمثّل في التّنويع الحركي الّذي يصل بالمعلّم إلى الجلوس بجانب التلميذ والتواجد في مختلف إرجاء القسم حسب الحالة،فالقراءة النموذجيّة للمعلّم –والكتب مغلقة- يؤديها، وهو واقف أمّا الصّف الأوسط مقابل كلّ التلاميذ متمثلا النص لغويا وملمحا وقيميّا، زيادة على تحقيق تركيز المتعلّمين باستخدام لغة لفظيّة أو غيرها أو مزيج منهما.

كما نذكر استخدام الصّمت والتّوقف عن الحديث لوهلة،قصد جلب الانتباه،أو تنويع الوسائل الّتي تدعو مختلف حواس التلميذ، فكلّما أشركنا أكثر من حاسة في بناء التعلّم حسن التعلّم وجاد وتحقق بصورة مقبولة،كما لا ننسى مهارة التعزيز الّذي يفعله الأستاذ فور كلّ سلوك من طرف المتعلّم، ويكون التعزيز لفظيا بكلمات الاستحسان والإجلال وعبارات ترفع شأن المتعلّم،أو إشاريا بهز رأس المعلّم إلى الأمام أو مصافحة المتعلّم أو التّربيت على كتفه أو المسح على رأسه،أو ماديا برموز وبطاقات استحسان أو درجات تقديرية وجوائز عينية كالحلوى والقصص والشهادات التشجيعية الورقية.

وللتدريس مهارة تتمثّل في حسن صوغ الأسئلة وتوجيهها، وكذا جودة معالجة إجابات التّلاميذ دون عتاب ولا تأنيب، ومنها أيضا مهارة إدارة الصّف وتسييره، وكذلك مهارة بناء الاستنتاج أو الخلاصة المعرفية المستنبطة[2].وللتّدريس **نظريّاته** الّتي ترتبط من الناحية التّاريخية بنظريات التعلّم،وأنّ نظريات التعلّم تهتمّ بالإجابة عن سبب تغيير التعلّم وحدوثه في حين تكون نظريات التّدريس مجموعة من

---

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص180- 182.

[2]ينظر: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم و التعلم: علي عوينات، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، 2009، ص 182 - 196.

العبارات المبنيّة على أساس البحث العلمي الّتي تسمح للفرد بالتنبّؤ بتأثير تغييرات معيّنة في البيئة التربويّة على تعلّم المتعلّمين.

ومن هذه النظريّات (نظريّة برونر (bruner)، ونظرية جان بياجيه (j.piage)،فيجوتسكي (vigotsky) ونظريّة باندورا(bandura)، ونظريّة أوزيل ونظريّة جانيه وسأذكر مبادئ نظريّة برونر على سبيل المثال لا الحصر للاستدلال.

وتقوم مبادئ نظريّته على أربعة مبادئ رئيسيّة هي:

1-الاستعداد القبلي للتعلّم.

2-بنية المعرفة وشكلها.

3-الاكتشاف والحدس.

4-شكل المعزّزات وتقديمها[1].

ج-أهميّة التّدريس[2]:

اهتمّ القائمون على العمليّة التّعليميّة-التعلّميّة بالتّدريس، وأولُوه العناية الفائقة وطوّروا طرائقه ومناهجه ووسائله لِمَا له من أهميّة بالغة في مجال التّربية والتّعليم فالتّدريس يُمكّن من تحقيق ما يلي:

1-إيضاح ما غمض من المعلومات على المتعلّمين من خلال المناقشات والمحاورات المفيدة.

2- تفصيل ما جاء مجملاً في المناهج المقرّرة الّذي لا يمكن للمتعلّمين معرفة تفاصيله إلاّ من خلال ما يؤدّيه المدرّس من مناقشات هادفة يقودها ويديرها ويوجّهها.

3-لا يقتصر على التّلقين وتزويد الذّهن بالمعلومات،بل يمتدّ إلى التّربية الخلقيّة والنفسيّة، وأنّ التّدريس أساسٌ يستندّ إلى علم النّفس وعلوم التّربية، ومن هنا كان المدرّس مربّيا وليس ملقّنا.

ثالثا: قواعد اللّغة العربيّة:

1-ماهية قواعد اللغة العربيّة: [3]

اختلف الدّارسون في تحديد مفهوم لقواعد اللّغة،فظنّ البعض أنّ القواعد متعلقة بالعربيّة الفصحى فحسب،فأقصوا غيرها من اللهجات العربيّة وكذا بعض اللّغات العالميّة،فرأى البعض أنّها تتعلّق بإعراب الكلمات لا غير، وتحديد حركات أواخر الكلمات داخل التّركيب اللّغوي،فصنف أبوابا للمرفوعات، والمنصوبات،

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص17 -53.

[2] ينظر:اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي،ط1 ،دار الشروق ،عمان ،الأردن ، 2005، ص 80.

[3] ينظر: نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا: داوود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص51، 52.

والمجرورات، والمجزومات،كلّ على حدّه،ممّا جعلهم يهملون الجانب الوظيفي في التّصنيف، فمثلا:

إنّ وأخواتها تمثّل بابا قائم بذاته،بغضّ النظر عن وظائفها المتباينة، فإنّ وأنّ تفيدان التوّكيد، ولكنّ تفيد الاستدراك، وكأنّ تفيد التشبيه، وليت تفيد التمنّي، ولعلّ تفيد الترجي.

«أمّا المفهوم الصحيح ...-فهي-القوانين الّتي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتيّة المرتبطة بلفظ الكلمة، أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصرفيّة المتّصلة بصياغة الكلمة، وما يسبقها، أو ما يليها من لاصقات، والقوانين النّحويّة المتّصلة بنظم الجمل، وأواخر حركة الكلمة فيها،...، فليس هناك لغة، أو لهجة دون قواعد،وأنّ القواعد المتعلّقة بالحركة الإعرابيّة ليست سوى جزء يسير من قواعد اللّغة»[1].

وقواعد اللّغة تتعدّى مجال الإعراب،أو ضبط أواخر الكلمات في التركيب اللّغوي،بل تنظر إلى التغيرات الصوتيّة أثناء الحديث، كموضوع اللاّم القمريّة المنطوقة، واللاّم الشمسية المغفلة نطقا لا كتابة، وكذلك موضوع التقاء الساكنين، والتغييرات الصرفيّة الكتابيّة في مثل زيادة إلى الفعل الماضي المسند إلى الغائبين ، ورصف الصفة بعد الموصوف، والمضاف إليه بعد المضاف مع تنكيره، وهي معاني نواصب الفعل المضارع وجوازمه، ومعاني نواسخ الجملة الاسمية،...الخ.

2-أهمية دراسة القواعد: [2]

يهدف درس القواعد عمومًا إلى تقويم اللّسان وحفظه من اللّحن الّذي دبّ في حديث المتكلّم،فلَحَن، وأعجم حديثه مجانبا الفصاحة، ممّا عسر التّواصل اللّغوي، وعطله،فاشتّد الجدار الفاصل بين المتحادثين، فزُفّت الآذان، وتصدّعت الرّؤوس بطنين ورنين، لا يمرّر أيّ رسالة بينهما، وكأنّهما يجلسان على مسافة كيلومترات من بعضهما.

وتتمثّل الفائدة من دراستها في إفهام المتكلّم لمستمعيه، وإفهام الكاتب لقرّائه،ففهم المنطوق، والمكتوب،وإتقان التّعبير الشفهي، والتحكّم في الإنتاج الكتابي،أربعة مهارات لغويّة وجَب امتلاكها، فلذلك،تنهج الخطط المدرسيّة سُبُلاً نقصد تمكين المتعلّمين منها، ولذلك صُمِّمت المناهج الدراسيّة باعتماد هذه المهارات كميادين للتعلّم[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص52.

[2] ينظر: نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا: داوود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص52-65.

[3] ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، التّعليم الابتدائي، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 2016، ص9.

فلا نجد مادة القواعد منفصلة لذاتها، تدرس لذاتها،بل صار واجبا قوميًا وعقيديًا، أنْ تُراعى في الاستعمال والتّواصل بين المعلّم ومتعلّميه في كلّ الأحايين،لأنّها وسيلة لتنميّة المهارات اللّغوية،ممّا يعود على الأمّة بتفاهم أفرادها وقوة تواصلهم،فتتحقّق الوحدة اللّغوية الّتي لا محالة توفّر الأمن والرخاء، والطمأنينة،فيتمّ ربح الوقت وينعدم التفرّق والتشتّت، الّذي عمل المستدمر على نشره من خلال نشر التعدديّة اللّغويّة.

و«لا يتحقّق- امتلاك اللّغة من طرف المتعلّم- بصفّة فعّالة إلاّ إذا بالتحكّم في المواد الدراسيّة الأخرى، الّتي تساعد على إثراء ميادين اللّغة الأربعة:فهم المنطوق،التعبير الشفوي،فهم المكتوب، التعبير الكتابي، ولا يتأتّى هذا التحكّم إلاّ بالممارسة الفعليّة للّغة-مشافهة وكتابة-في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات،باستعمال لغة عربيّة سليمة...

فعن طريق اللّغة يستوعب المتعلّمون المفاهيم الأساسية،...، ومن جهة ثانية لأنّ المواد المقرّرة-والمتعلّمة بالفصحى-،تساهم مساهمة فعّالة في إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة»[1].

3-القواعد في المرحلة الابتدائية:

تُعَدُّ القواعد في هذه المرحلة«الظواهر النحويّة والصرفيّة –الّتي تقدم-انطلاقا من نصوص القراءة،و-يتم ربطها بالنّصوص، -من أجل- العمل على توفير فرص استثمّارها استثمّارًا وظيفيًا،على أنْ يكون هذا التّعليم ضمنيًا في السّنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السنتين الرابعة والخامسة،...،-وتمّ- اعتبار الإملاء نشاطًا لغويًا متصلاً بالقراءة»[2].

وهو ما يؤكّد عليه المختصون،والدّارسون،فلقد افترق التربويون في تدريسها إلى مجموعتين متناقضتين.

فالأولى: تدعو إلى تعليمها ضمنيًا عن طريق التقليد والممارسة الدوريّة للّغة الفصيحة طوال التّواجد بالمدرسة ورفقة القائمين عليها،ممّا يتيح للدّارس امتلاكها بفعاليّة،فيرون أنّ تدريسها في حصص زمنيّة منفصلة مضيعة للجهد والوقت،يجهد التلميذ في فهم مصطلحاتها المجردة ولأنّ تلميذ المرحلة الابتدائيّة ميالّ إلى الملموس المحسوس، وهذا لضيق إدراكه وضعف عملياته العقلية،الّتي لم ترق إلى النّمو الّذي يسمح بفهم المجرّد، فلا قدرة عقلية لإعمال عقله، واستيضاح المبهم من

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص9.

(2)منهاج اللّغة العربيّة، التّعليم الابتدائي، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 2016، ص38.

القول، والمجاز، ولذلك ترى هذه الفئة أنّ دراسة القواعد مستقلة و مصطلحاتها لا يؤدي إلى صون اللّسان من اللّحن[1].

أمّا الثانيّة:فترى ضرورة تدريس القواعد لاعتبارات منها: إنّ دراسة القواعد تكسبهم التّمييز بين الخطأ والصواب، فيتفادونه نطقا وكتابة، كما تكسبهم مهارات الملاحظة والاكتشاف والاستخلاص والتّعليل،كما أنّهم يذكرون أنّ بيئة الفصحى غائبة الآن، فلا مجال للتّقليد والمحاكاة والتأسّي والاقتداء، وإنْ أفصح المعلّم والمدير وكل موظفي المدرسة.

فالعاميّة تحاصر المتعلّم من كل جانب،ممّا يفرض علينا تدريسه القواعد لتكون معايير لتصحيح الأغلاط اللفظيّة أو الكتابية،فهي ضوابط يرجع إليه المعلّم لمناقشة تلميذه المُلحِن في تعبيره الشفهي، أو في إنتاجه الكتابي،كما يري أفراد هذه المجموعة أنّ دراستها تساعد على تنميّة عمليّة التفكير، فدراستها والتزام الفصحى من الفاعلين وتوضع كلّ الوسائل والمواقف والفنيات والطرائق النشطة كلّها تنمّي امتلاكها من طرف المتعلّم[2].

واختلف المربون كذلك في **تحديد سن البدء في دراسة القواعد**،فمن دعاة تدريسها بداية من السّن الثامنة، وهناك دعاة التاسعة،دعاة العاشرة، دعاة الحادية عشر، ودعاة الثانية عشر، ودعاة الرابعة عشر، غير أنّهم يميلون إلى اعتماد السّن العاشرة كمنطلق لتدريسها بشرط تناولها في إطار تكاملي مع فروع اللّغة ألأخرى[3]،وهو السّن المعتمد في المنهج الدراسي الجزائري السّابق والحالي-أي الرابعة ابتدائي- كما أسلفتُ الذكر.

حريٌّ بنا أن نرصْدَ **أسباب ضعف المتعلّمين في مادة القواعد**،فقد نهى الجاحظ عن تدريس ما أشكل من أبواب النحو وما فائدة منه في إقامة اللّسان وضبطه وصونه من اللّحن والغلط التّواصلي الشفهي والكتابي،وأسبابه تتمثّل في تشعّب مواضيعه، ومصطلحاته وما يلزمها من تعاريف وشواهد توضيحية ترهق المتعلّم،وتفوق قدراته العقلية،إضافة إلى صبغتها المجردة، الّتي تستدعي إعمال العقل،زيادة على اعتماد شواهد من التراث ... يصعب فهم مفرداتها ...، إضافة إلى تفشّي الأسلوب الدّارج على لسان المعلّمين، والمتواجدين في بيئة التعلّم، كالمدير وأعوانه وعمال المدرسة،...الخ[4].

وأمّا علاج ضعف تعلّم القواعد، فلقد اقترح له المختصون التخلّص من بعض مواضيع النّحو، وتوزيع مواضعه على مراحل التّعليم باعتماد التّدرج الهرمي من

---

[1] ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجّة ،دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة،ط: 2005، ص241.

[2] ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجّة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط: 2005، ص243.

[3] ينظر:المرجع نفسه، ص243، 250.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص245، 248 .

الأسهل إلى السهل، ومن الكلمة إلى الجملة، إضافة إلى تناول المواضيع المتشابهة متواليّة مع العمل على رفع مستوى المعلّمين وتكوينهم، ودفعهم إلى اعتماد المقاربات الحديثة الفعّالة في التّدريس، وتوفير الوثائق التربويّة للمعلّم[1].

المبحث الثاني: مناهج التّعليم الجزائرية-ما قبل الإصلاح وما بعده-في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

بعدما تعرّضتُ في المبحث الأول إلى مفهوم التّدريس وأهميّته، أودّ أنْ أسلّط الضّوء في المبحث على أهمّ المناهج الحديثة للتّدريس، والّتي ألخّصها فيما يلي:

أ- مقاربة التعليم بالمعارف:

ونعني به المنهج الّذي يستعمل فيه المدرّس، كلّ طاقاته المعرفيّة لتبليغها إلى المتعلّم ومطالبته بعد ذلك بحفظها، ثمّ استظهارها، لكنّ المتعلّم في هذه الحالة يكون غير فعّال، ولا نشط، لأنّه ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدّرس، فالمدرّس هو من يطرح عنوان الدّرس مثل الاسم المجرور بالحرف، ثمّ يستخلص القاعدة بمفرده،والمتعلّم ما عليه إلاّ حفظها كما هي، دون مناقشة أو حوار، ثمّ يستظهرها (المتعلّم) وقتما يُطالبه المدرّس بذلك، سواء في نشاط الاستظهار، أو في نشاط آخر ... كالتعبير مثلا.

وما يُؤخَذْ على هذا المنهج، هو خُلوّه من الأهداف التربويّة المتعلّقة يجعل المتعلم جزءاً من العمليّة التّعليميّة-التعلّميّة،وهناك بعض الدّارسين من يرى أنّ هذا المنهج «تنعدم فيه الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا –وبكل بساطة – تهميش هذه النموذج التّقليدي، للأهداف التربويّة وتغييبه لِمَا يمكن أنْ تلعبه من أدوار داخل العمليّة التّعليميّة».[2]

والهدف التّربوي الغائب في هذا المنهج، هو الأهداف الإجرائيّة، والعامّة الّتي سأتطرّق لها لاحقا، وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها، لأنّ حفظ القاعدة واستظهارها لاحقا يعدّ غاية في حدّ ذاته.

وهذا المنهج معتمد في تراثنا اللّغوي، منذُ أنْ انتقد العلاّمة ابن خلدون طريقة التّعليم في عصره،وبيّن الطّريقة المُثلَى للتّدريس حسب رأيه، إذْ يقول:«اعلمْ أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كلّ باب ... ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ... حتّى ينتهي

---

[1] ينظر:المرجع نفسه، ص249، 250.

[2] التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية): محمد الدريج: قصر الكتاب، البليدة، (د- ط)، 2000، ص53 .

إلى آخر الفنّ ... ثمّ يرجع إلى الفنّ ثانيّة فيرفعه في التّلقين، ويخرج عن الإجمال ...»[1].

ويعني هذا أنّ المعلّم في نظر ابن خلدون يجب أنْ ينتقل بالمتعلّم في كلامه من الإجمال إلى التّفصيل حتّى تصل المعارف إلى المتعلّم، وعلى هذا الأخير حفظها واستظهارها متى تطلّب الأمر ذلك، ومن هنا أستنتج أنّ مكوّنات هذا المنهج هي «المدرّس،المتعلّم، الطّريقة والمواد الدراسيّة، نمط التّواصل، الحفظ، الاستظهار»[2].

وهناك من يسمى هذا المنهج بالتّلقين المطلق، وهو المأخوذ من طريقة التّعليم بالحفظ عن طريق المنظومات، الّتي نشأتْ في حضارتنا الإسلاميّة بعد سقوط الدّولة العباسيّة سنة 656 هـ، حيث ظهرتْ عدّة منظومات أذكر منها: متن ابن عاشر (في الفقه) وألفية بن مالك (في علمي النّحو والصّرف) ...الخ[3].

فلو حصرت على سبيل المثال:درْس (اسم الفاعل) في السّنة السّادسة حسب البرنامج القديم –قبل الإصلاح– ألفيتُ أنّ المعلّم يلقّن المتعلّم كيفيّة اشتقاق اسم الفاعل، فيقول له: يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل)، أمّا من غير الثلاثي، فإنّه يصاغ على وزن مضارعه المبني للمعلوم، مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وكسر ما قبل الآخر،ثمّ بعد ذلك سيلقّنه الدّراسة النّحويّة لهذا المشتق، ثمّ ينتقل به التحليل والاستعمال،بدءا باستخراج الشّواهد من نص (سأعلمك السباحة) ثمّ تلوين صيغة(ذاهبا)ثمّ يدفع بالمتعلّمين إلى نسج جملا مماثلة.

وينتقي أحسنها، ويسجلها على السبورة، لينتقل إلى تحليلها واستخراج صيّغ اسم الفاعل،الّتي يستخرج منها الأفعال الّتي نُسجت منها،ليحدّد نوعها الثلاثي وكذا الرباعي،ثمّ ليحدّد وزن صيّغ اسم الفاعل الموافقة،كما يسعى لاستنباط دلالة اسم الفاعل في كلّ مرة،كما يرافق ذلك بتدريبات شفويّة وكتابيّة بالانتقال من صيغة الفعل إلى اسم الفاعل والعكس،ليبني القاعدة النحويّة ناسخا إياها على السبورة،مكلفا تلاميذه بنقلها على الكراسات الفردية،ليختم درسه بتطبيقات كتابيّة لإرساء الموارد الجديدة[4].

ثمّ يكُون المتعلّم بعدها مطالبا بحفظ ما لقّنَهُ له مدرّسه لاستظهارها بعد ذلك.

وهذا المنهج يمكن أنْ أمثّله في الخطاطة التّالية:[5]

---

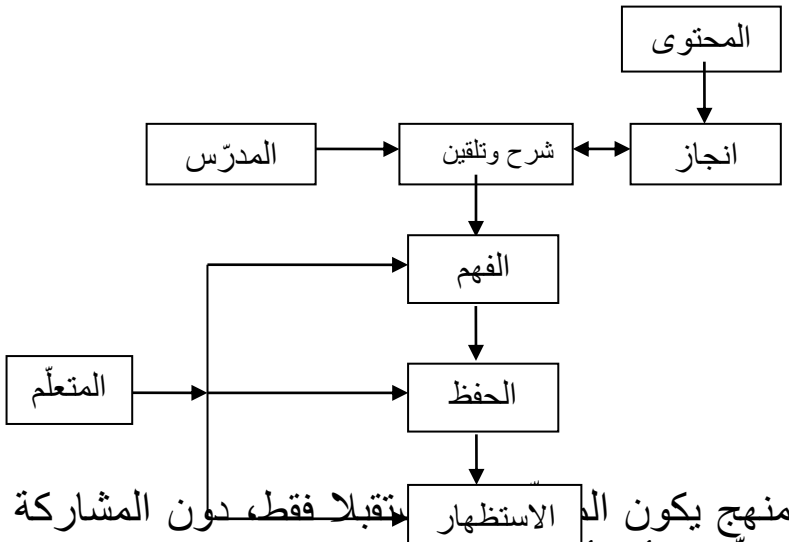
[1]المقدمة: عبد الرحمان بن خلدون، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ص 531- 532.

[2]التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية): محمد الدريج: قصر الكتاب، البليدة، (د- ط)، 2000،ص 52

[3]ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، لطفي حمدان (د – ط)، سنة 2007 -2008، ص 14.

[4]ينظر: كتاب المعلم للّغة العربيّة، السنة السادسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1992-1993، ص: من120 إلى 123.

[5]التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية) : محمد الدريج: قصر الكتاب، البليدة، (د- ط)، 2000، ص 54.



وعليه فهذا المنهج يكون الـ[illegible] متقبلا فقط، دون المشاركة الفعليّة في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة، أيْ أنّ [illegible] فعّالا ولا نشطا ، كما نلحظ من هذه الخطاطة غياب الأهداف الإجرائية والتّقويم المرحلي بالنسبة للمدرّس، وكذا غياب التّقويم الذاتي بالنسبة للمتعلّم كما أنه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات.

ب- مقاربة التّعليم بالأهداف الإجرائيّة:

وهنا يستعمل المعلّم كلّ طاقاته المعرفيّة، لإبلاغ معلوماته إلى المتعلّم عبر مراحل معيّنة، وبمشاركة المتعلّم في كلّ مرحلة من مراحل الدّرس، حيث يقدّم المعلّم تقويما أو اختبارا خفيفا، يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلّم لهذه النقطة من نقاط الدّرس، ثمّ ينتقل إلى الّتي تليها وهكذا حتّى نهاية الدّرس، وهذه الطّريقة المرحليّة في التّقويم يسمّيها علماء التّربية والتّعليميّة طريقة التّقويم المرحلي،والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمّى الأهداف الإجرائيّة[1].

إنّ الغرض من هذا المنهج، هو اكتساب المتعلّمين معارف ومهارات عدّة.

والعمليّة المهمّة في هذه الطّريقة، هي مشاركة المتعلّم في الدّرس المقدّم من المعلّم، إذْ لمْيعدْ هذا مجرّد وعاء يُملأ بالمعلومات والمعارف ويستظهرها فيما بعد،«لأنّ المناقشة بوصفها طريقة تدريس، هي تنظيم مُحْكَم هادف وموجه للحوار، والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محدّدة»[2].

وهذه الطّريقة تصنّف لسانيًا ضمن المدرّسة السّلوكيّة، باعتبارها قائمة على سؤال من المعلّم، وجواب من المتعلّم، وهذا ما يُمْكن أنْ أصنّفه تحت باب (المثير والاستجابة)، فيصبح المعلّم مثيرا للمتعلّم بسؤاله، والمتعلّم مستجيبا بجوابه، وبعد

---

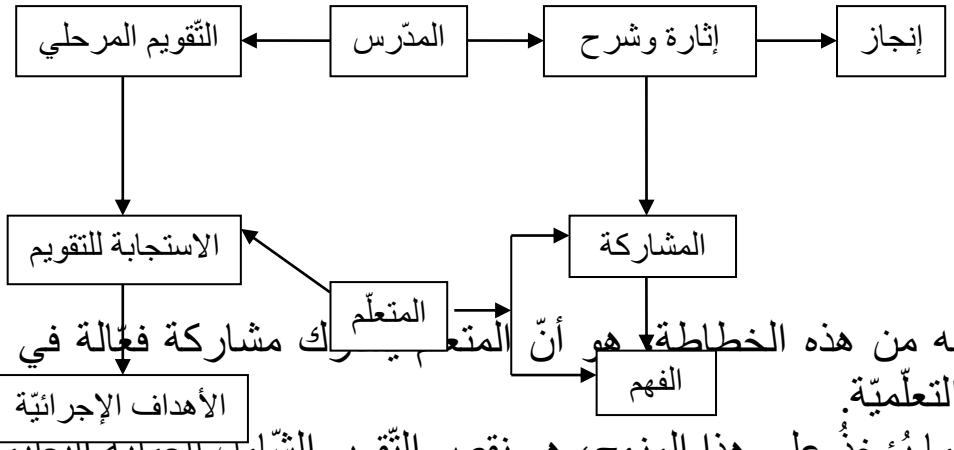
(1)ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، لطفي حمدان (د – ط)، سنة 2007 -2008، ص 15.

(2) ينظر: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص 61.

تحقُّق الهدف الإجرائي وفق التّقويم المرحلي يصبح استيعاب المتعلّم مثيرا للمعلّم للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدّرس، وهكذا إلى نهايته.

درس (النداء)مثلا، يقوم المعلم بتقديم جملة أو مجموعة جمل ورد فيها النداء، مثل جملة: يا عبد الله أطع والديك، أو: يا مُحِبّ الوطن أطع والديك، ثمّ يسأل المتعلّم مثلا: عمّا يقوله إذا أراد أنْ ينادي شخصا،ليسأل عن الأداة الّتي استعملناه لذلك،ثمّ لنسمي الحرف المستعمل للنداء ولنسمي الاسم الّذي نناديه،ليمرّ إلى التّقويم المرحلي بمطالبة المتعلّمين باستخراج المنادى من الجمل المنسوخة على السبورة،ليمرّ إلى مكونات المنادى المستخرج، ومنه إلى تسميّته،فاستخراج حكمه، ومنه إلى نسخ القاعدة النحويّة على السبورة،فالكراسات،ليختم الدرس بتدريبات كتابيّة على كراس التطبيق.[1]

ويمكن تمثيل هذا المنهج في الخطاطة الآتية كما يلي: [2]



ما نستنتجه من هذه الخطاطة هو أنّ المتعلّم يمتلك مشاركة فعّالة في العمليّة التّعليميّة-التعلّميّة.

لكنّ ما يُؤخذُ على هذا المنهج، هو نقص التّقويم الشّامل للعمليّة التعليميّة، لأنّه في هذه العمليّة يعدّ مرحليا فقط حتّى وإنْ قدّم المدرّس تطبيقا شاملاً في نهاية الدّرس وهو ما يُسمى بالتّقويم الختامي، فإنّه لنْ يشملَ كلّ النّقاط المدروسة فمثلا لو كان المدرّس بصدد تقديم درس الأفعال الخمسة مثلا: فلن يستطيع بأيْ حال من الأحوال أنْ يُلمّ بكلّ حيثيات إعراب واستخراج صيّغ الأفعال الخمسة[3]،في وضعيات شتّى لهضم الدرس من طرف مجموع المتعلّمين، إلاّ إذا لجأ إلى حصص أخرى كحصص الدّعم أو الاستدراك.

ومن نقائص هذا المنهج أيضا أنّ إجابات المتعلّم أثناء الحوار (السؤال والجواب) تكون افتراضيّة فقط، فاحتمال أنْ تكون خاطئة فيجب على المدرّس تقويمها، أو أنْ تكون مكتسبات المتعلّم القبليّة غير موجودة أصلا في مخزونه

---

[1] ينظر: كتاب المعلم للغة العربيّة، السنة السادسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1992-1993، ص: من195 إلى 197.

[2] ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، لطفي حمدان (د – ط)، سنة 2007 -2008، ص 17.

[3] ينظر: كتاب المعلم للغة العربيّة، السنة السادسة من التّعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1992-1993، ص: 279،135، إلى 285.

الذهني والمعرفي، كأنْ يكون خالي الذّهن تمامًا من المعلومة، مثل درس: الأفعال الخمسة والممنوع من الصّرف واسم الآلة[1].

فيضطرّ المدرّس في هذه الحالة إلى الرجوع إلى المنهج السّابق وهو التّدريس بالمعارف، أيْ تلقين المتعلّم الدّرس تلقينا مباشرا، وبذلك قدْ يخسر الوقت الّذي هو عنصر مهمّ جدًا في العمليّة التّعليميّة، من جرّاء اصطدام المدرّس بأجوبة المتعلّم الّتي قدْ تكون بعيدة كلّ البعد عن أسئلته.

وبتعدّد هذه الأهداف أصبح من الصعب تحقيقها كلّية، وتقييمها تقييما صحيحا.

إنّ تحقيق كلّ من هذه الأهداف، لا يجعل بالضرورة التّلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها واستثمّارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليوميّة له[2].

ونظرا لهذه السّلبيات والنقائص في هذا المنهج سعى ذوُو الاختصاص في التفكير في مقاربة جديدة أو منهج جديد لأساليب التعلّم والتّعليم واعتماده في التّدريس، إذْ يقوم على بيداغوجيا الإدماج يختلف عن المناهج التّقليدية ذات الطّابع التراكمي ويسمى هذا المنهج «**المقاربة بالكفاءات**».

«وبناء على الدّواعي السّابقة صِيغَتْ المناهج الجديدة على المقاربة بالكفاءات»[3].

«وللأسف تبيّنت محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف،حيث صار المتعلّم يتناول أهدافا متعدّدة ومجزأة ويتعلّم التلميذ قطعا،دون أنْ يفقه معناها، ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية»[4].

و«يرجع الفضل الكبير إلى البيداغوجيا بالأهداف الّتي جعلت التّلميذ لأوّل مرة في مركز اهتمام البرامج الدّراسيّة،فبدلا من تقديم قائمة من المضامين الّتي يلقّنها المعلّم،صارت قائمة من الأهداف الّتي يتعيّن على التلميذ بلوغها»[5].

ج- مقاربة التّعليم بالكفاءات:

وهو **المنهج المُعتمدُ حاليًا من وزارة التّربيّة الوطنيّة**، وهو ما يسمّى تربويا ببيداغوجيا الإدماج.

ولْأتوقف قليلا عند هذا المنهج لأنّه من سيقودها إلى المقاربة النّصّية الّتي أنا بصدد الحديث عنها في هذا الفصل.

ولْنقدّم الآن بعض التعاريف لمفاهيم مفتاحيه نتوصّل بها لفهم المقاربة بالكفاءات.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص:135، 279، إلى 285.

(2) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 02.

(3) المرجع نفسه ،ص 02.

(4) المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: إكزافيي روجيرس، تقديم: أبو بكر بن بو زيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص16.

(5) المرجع نفسه، ص16.

1- مفهوم المقاربة «approche»: هي« تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريات البيداغوجية»[1].

2-المقاربة بالكفاءات «l'approche par compétence»:«هي بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التحكّم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكِّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمّين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[2].

تعمل المقاربة بالكفاءات على تفعيل التعلّم، وتخريج متعلّم لا تعوقه الحواجز،فهو يؤثّر ويتأثّر،يحقّق النفع لنفسه ومجتمعه.

«إنّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهميّة العناية بمنطق التعلّم المركّز على المتعلّم وأفعاله، وردّ أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعلّم يرتكز على المعارف الّتي ينبغي إكسابها للتلاميذ يتدرّب التلميذ في المقاربة بالكفاءات على التصرّف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات،تقويم حلول ... وفق الوضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليوميّة الّتي يمكن أنْ تحدث له.

وهذه الكفاءة على أنّها القدرة على تطبيق مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال، ويتّضح من هذا المثال أنّ المعارف لم تهمل لكنها لا تشكل غاية في حدّ ذاتها إنّها تتدخّل خاصّة بصفتها (النفعية) أو (كأداة) لكونها من مركبات الكفاءة، وكمورد، وتشكّل الكفاءات المطلوب تنصيبها أو تنميّتها معيارا لاختيار الوضعيات التّعلميّة، والأهداف الّتي ينبغي تحقيقها وتجنّد حول هذه الوضعيات والأهداف المحتويات والوسائل التّعليميّة وإجراءات التقويم»[3].

3-المفهوم العام للكفاءة «la compétence»: وهي «القدرة على التعلّم والتّوافق وحلّ المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل، أيْ تكييف التّصرف مع وضعيات جديدة والتّعامل مع الصعوبات الّتي قد يواجهه المتعلّم، كما أنّها ادّخار الجهد، والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتّواصل»[4].

---

(1)المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 02.

(2)المرجع نفسه، ص 02.

(3)المرجعيّة العامّة للمناهج، اللجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التربيّة الوطنيّة، الجزائر، ط: مارس2009، ط2016، ص28.

(4)المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص02.

ويؤكد دليل المعلّم لاستخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي على أنّ الكفاءة هي«القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام ...لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة»[1].

أمّا مركّباتها،فهي: المعارف والمعلومات، الإجراءات والمهارات، والمواقف والقيّم، وبالتّالي أجِدُ المعلّم حريصا على أنْ يتملّك المتعلّم كفاءة لغويّة،تمكّنه من فهم النّصوص المنطوقة والمكتوبة،إضافة إلى أنْ يتواصل شفاهة أو كتابة بلسان عربيّ في مواقفه الحياتية، وأنّ هذا مشروط بالتحكّم في قواعد اللّغة من نحو وصرف وإملاء،فلَحنُ المتعلّم المتحدّث أو الكاتب يمنعه من التّواصل من غيره.

«تتّفق كلّ تعاريف «الكفاءة » على أنّها تتأسّس على الوضعيّة المعقدة (المركبة) الّتي تمكنها من البروز والظهور فلابدّ من حاجز قوي يصطدم به المتعلّم حتّى يتمكّن من تجسيد معارفة. لكنّ الحواجز المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النّمو غير محفزّة، ولا تمكن من تنمية الكفاءة،ولا يمكن للتلميذ أنْ يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلاّ إذَا كانَ يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة أو العائليّة أو الاجتماعيّة، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلاّ إذَا شعر بامتلاكه وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره.

وبذلك فإنّ وضعيات التعلّم (في المقاربة بالكفاءة) لا تركّز على المضامين بل تعقد الوضعيات المقدمة للتلاميذ كسند للتعلّم ... وهي لا تقتصر في مسار التعلّم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها،أي بث الحيلة فيه»[2].

يعتمد التّدريس بالكفاءات منهجا للتعلّم «curriculum»، بدل برنامج programmeالتّعليم، ويهدف إلى تعلّم يكسب المتعلّم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات)، بخلاف المقاربات السّابقة الّتي تعمل على تكديس المحفوظات والمعلومات، وهو تعلّم يرتبط بحياة المتعلّم الحاضرة والمستقبليّة.

كما تتميّز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بالحيويّة، فهي تفسح الباب واسعا للممارسة التّعليميّة، حيث تمنح المعلّم حقّ التصرّف والإبداع، ليكون مشاركا ومساعدا ومنشّط للتّعلّمات، وفي المقابل تجعل المتعلّم عنصرا فاعلاً مساهمًا في بناء معارفه ومهاراته ومكتسباته، فهي لا تكبّل المتعلّم، وتحرره من معاناة لا طالما عانى منها،حينما كانت المقاربة بالمعارف –خاصّة-تجعل من مستقبلا للمعرفة،مانعة إياه من المشاركة في بنائها[3].

---

[1]دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020، الجزائر، ص109.

[2]الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط:مارس2009، ط2016، ص24.

[3]ينظر: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 01.

وترتكز المقاربة بالكفاءات على نظام متكامل ومندمج من المعارف savoirsوالمعارف الفعليةles savoirs-faires ومعارف الكَيْنُونَة-savoirs êtres،المنظّمة الّتي تتيح للمتعلّم ضمن وضعيّة تعليميّة-تعلّميّة القيام بشكل لائق بما هو مطالب به، وبما يتماشى وتلك الوضعيّة[1].

وإذا كانَ التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلّمي، فإنّه لا يستقيم إلاّ مع منهجية حلّ المشكلات والمقاربة التّواصليّة، ومناهج المشروعات، لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس، تعتبرُ التعلّم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم فهي تخلق لديه أمّام المواقف التّعليميّة اهتمامات وحاجات معرفيّة وماديّة، تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجدّدة وبالتالي لمْ يعدْ المتعلّم سجين أهداف مُصاغة بشكل قبليّ وإلزاميّ.

وتعتمدُ بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجيّة، باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات.

«تتّفق كلّ التّعاريف على أنّ –الكفاءة-تتأسّس على الوضعيّة المعقدة الّتي تمكّنها من البروز ...، فلابدّ من حاجز قويّ يصطدم به المتعلّم حتّى يتمكّن تجنيد معارفه،لكنّ المعارف المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النّمو غير محفزّة، ولا تمكّن من تنميّة الكفاءة.

ويرى فيليب برينو prrenoud Philippe-أنّ الكفاءات لا تُبْنَى إلاّ بمواجهة عقبات حقيقيّة في مسعى المشروع أو حلّ المشكلات-ولا يمكن للتلميذ أنْ يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلاّ إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة أو العائليّة أو الاجتماعيّة، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلاَّ إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاج غيره»[2].

وكما أسلفتُ الذّكر«فإنّ وضعيات التعلّم (في المقاربة بالكفاءات) لا تركّز على المضامين فقط،بل على تجنيدها الفعّال والمندمج في الوضعيات المشكلة أيضا، وعلى استغلال تعقّد الوضعيّات المقدمة للتلاميذ كسند للتعلّم والتّقييم التّكويني و الإشهادي...، وهي لا تقتصر في مسار التعلّم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتّفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها،أي بث الحياة في المعارف»[3].

«يجمع أغلب الباحثين على أنّ مجرّد امتلاك موارد المعارف والمعارف الفعليّة والمعارف السّلوكيّة والاتجاهات لا يعني امتلاك كفاءة،في حين يمكن التّصريح بامتلاكها إذا كان المتعلّم قادرا على تجنيد هذه الموارد أثناء إنجاز مهمة

---

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص 04.

[2]الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط:مارس2009، ط2016،ص24.

[3]المرجع نفسه، ص24.

غير مألوفة لديه، وذلك بعد انتقاء ما يتوافق منها مع الوضعية الراهنة، وعليه فإنّ إنجاز عمليّة درب عليها أو استرجاع منصوص حفظه لا يبرهن على أيّة كفاءة.

وهناك كفاءة إذا عندما يواجه المتعلّم بنجاح وضعيّة جديدة ومعقدة...–وهي- تعني أنّ المتعلّم غير مدرب بشكل خاص على الاستجابة لهذه الوضعيّة،لأنّه في حالة تدَرُّبه عليها سوف لن يجند الموارد بمبادرة منه بل سيطبق الخطوات الأساسية للإنجاز تلقائيًا وتشكل آلي... يجمع أغلب المهتمين ببيداغوجية الكفاءات، على أنّ الوضعيّة المعقدة ليست بالضرورة وضعيّة صعبة. وإنّما هي وضعيّة مفتوحة أي تأخذ عدّة أشكال، وكمثال على ذلك نقول أنّ انجاز نص حواري يكون إما:

- بابتكار هذا النّص في مقابلة صحفية.
- بتحويل نصّ من نمط إلى نمط حواري.
- بإتمام نصّ حواري مفتوح»[1].

وللإشارة فقط أنّ منهج المقاربة بالكفاءات «ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف، بل تطويرا وتفعيلا لها، انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرّسي،الأنشطة،الوسائل التّعليميّة، طرائق التّدريس،دور المدرّس والمتعلّم، أساليب التّقويم،الخ...»[2].

4- أنواع الكفاءات:

تصنّف الكفاءة حسب ماهيتها إلى ثلاث،كما يرى المربّون أنّها مركباتها، وهي كما يلي:

4-1:كفاءات معرفيّة (compétences de connaissance):وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلّم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

4-2: كفاءات الأداء (compétences de performance):وتشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/مشاكل، على أساس أنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

4-3: كفاءات الانجاز أو النتائج (compétences résultats): وهنا لا أطلب من المتعلّم أنْ يكون قادرا على إنجاز نشاط، بلْ أطلب منه إنجاز نشاط،أيْ القيام بفعل[3].

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية أنّه:

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، د.و.م.م ،الجزائر ،جويلية2006(د.ط)، ص5.

(2)المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 01.

(3)المرجع نفسه، ص 07- 08

كما«تشعبت تصنيفات الكفاءات...-وأذكر منها كذلك -:

أ)- الكفاءة القاعدية: إنّها الكفاءة الّتي من الضروري أنْ يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات القاعدية اللاّحقة ينبغي أنْ يقع التركيز في الكفاءات القاعديّة في اللّغة العربيّة نذكر:

- يؤدي النصوص أداء جيدا.
- يسمع ويفهم أنواع الخطاب الّتي تردّ إليه.
- يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة.

ب)- الكفاءة الختامية: هناك من يعبرّ عنها بالهدف الختامي الإدماجي، يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة سنة دراسيّة كاملة أو مرحلة تعليميّة، وعليه لا تتحقّق الكفاءة الختاميّة إلاّ بتحقيق الكفاءة القاعديّة الموافقة لها، كمثال الكفاءة الختامية في اللّغة نقول: يكون التلميذ في نهاية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابيّة متنوعة لأنماط (الحوارية، الإخبارية، السردية،الوصفية)»[1].

5- الطّريقة البيداغوجيّة:

هي تقنيّة مبنيّة على حاجات المتعلّم ومشاركته النّابعة من صميمها، وبمحتوى وأدوات مكيّفة للمادة المدرّسة، ومن ثمّ فالطّريقة البيداغوجيّة تقترح الخيط الّذي يؤدي بالمتعلّم إلى التّطبيق[2].

وهي« إجراءات يتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف،قد تكون مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيطا لمشروع أو إثارة لمشكلة أو غير ذلك، وتعني بمفهومها الواسع مجموعة الأساليب الّتي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة،إنّها وفق هذا التّعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة»[3].إنّها«وسيلة أو خطة يرسمها المعلّم قبل الدّخول إلى الدرس ويطبقها على الصّف،يتوقّف على اختيار الطريقة نوع اختيار التّعليم للتعلّم، وبحسن اختيارها،ينجح المعلّم في أداء رسالته»[4].

لذا تحرص المقاربة بالكفاءات في منهاج السنة الثانية ابتدائي «ويوصى ... باعتماد الطرائق النشيطة الّتي تتمحور حول المتعلّم، وتتيح له القيام بالدّور

---

[1]الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، د.و.م.م ،الجزائر ،جويلية2006(د.ط)، ص5، 6.

[2]ا ينظر: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 02

[3]مصطلحات ومفاهيم تربوية: سلسلة من قضايا التربية، الملف رقم: 33، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2002، ص31.

[4]المرجع نفسه، ص31.

الأساسي داخل القسم، لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلّم ودفعه إلى الممارسة والإنجاز، بل وحتى الإبداع»[1].

كما حرصت وثيقة السّنة الخامسة على اختيار الطرائق النشطة«فإذا كانت الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد الّتي تتوافق مع وضعية جديدة ومعقّدة، فإنّ هناك طريقتين ممكنتين للتّعليم والتعلّم، إمّا البدء بتدريب المتعلّمين بشكل نظامي على الطرائق الأساسيّة للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيّات متجدّدة، أو يقحم المتعلّمين من المنطلق في وضعيّات جديدة ومعقّدة وإدماجية (بإتباع أسلوب حلّ المشكلات).

ويستحسن تبنّي الطريقة الثانيّة كونها تسمح للتلاميذ باكتشاف نوع الموارد الّتي يجب أنْ توظّف للتحكّم في الكفاءة،فكما أنّها تجعلهم أمام تَحدٍّ يولّد لديهم صراعا معرفيًا، يدفعهم إلى البحث والتقصِّي»[2].

وتشرح لنا الوثيقة طريقة تناول دروس القواعد ففي«الحصة الثالثة: قراءة واستثمّار النصّ القواعد النحويّة وتطبيقها: تعدّ هذه الحصة، وفي هذه السّنة الختاميّة للمرحلة الابتدائيّة مجالا تمييز آليات النّظام اللّغوي،ومواطنة التركيبة من خلال ما يتجسّد في النصّ من موضوعات نحويّة، وتراكيب لغويّة مختلفة تساعد المتعلّم على فهم المقروء وتحسين أدائه من جهته،وترشّح عنده تلك القوالب اللّغويّة والنماذج التركيبيّة من جهة أخرى،ليتّخذ أسلوبه طابعا مميزًا شفويًا كان أو كتابيًا، فيستقيم لسانه.

ولتحقيق هذا المسعى يشتغل كطيّ القراءة بما يحوي من ظواهر نحويّة، فتستخرج ويقارن بينها وبين غيرها ممّا هو في رصيد المتعلّم ليكتشف المتعلّم بتوجيه المعلّم النموذج الجديد، ويستنتج ضوابطه ويربطه مع بقيّة الظّواهر السّابقة فيوظّفه بعد ذلك في جميع الأنشطة اللّغوية،-وفي-الحصّة الرابعة: قراءة واستثمّار النصّ (إملاء .صرف.وتطبيقات) إنّها حصّة عمليّة تهدف إلى تدريب المتعلّم على استثمّار النصّ من زاوية وظيفيّة تساعده على:

- التّقرب من المعنى.
- تلمّس الظاهرة الإملائية أو الصرفية ...
- اكتشافها وضبطها وتطبيقها فوريًا وإدماجها، ويركّز في هذه الظاهرة على متابعة المتعلّم في تطبيق القواعد الإملائيّة.
- والحرص عليها أنّها أساسيّة من جهة، ونهاية المرحلة من جهة أخرى،وتمهيدًا لما سيتعرّف عليه في المرحلة المتوسطة اللاّحقة.

---

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،جويلية2011،(د.ط)، ص19.

[2] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 02

- أمّا دروس الصّرف فيراعى فيها الوضوح والتّبسيط والإكثار من النّماذج والتّطبيقات وخاصّة التّحويلات منها.
- ويحرص المتعلّم مع هذه التّطبيقات على توظيف تلك القواعد كتابيًا لتحقيق مبدأ الإدماج»[1].

6- القدرة:

هي نشاط مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبّتة، قام ببنائها المتعلّم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي ويمكن تطويرها إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأنْ (يشخّص ،يقارن، يحلّل، يلاحظ ، يخزّن ، يستنتج ، يضبط، يجرّد...الخ[2].

7- المهارة:

هي موضوع ذو صلة بالتعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للسير، والمعرفة الحسيّة، الحركيّة، الأخلاقيّة،

والمهارة ثابتة سببًا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرف، وأكثر خصوصيّة من القدرة، لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة[3]، وللّغة مهاراتها، وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة،حيث تشكل ميادين تعلّم اللّغة الأربعة(فهم المنطوق،التعبير الشفهي،فهم المكتوب،التعبير الكتابي،فالميدان مجال من مجالات المادة الواحدة، ولكلّ ميدان كفاءة ختاميّة –في تصوّر المناهج المتعمدة حاليًا-،حيث يهدف منهج المادة إلى تحقيق كفاءة شاملة خلال سنة،أو طور.

كما أنّ التحكّم في مهارات اللّغة كفاءة عرضية أفقيّة،تتحقّق من خلال ممارسة التعلّم في كلّ المواد الدراسيّة، وهذا ما يجب إيفاءه عناية المعلّم،فاحترام السّلامة اللّغويّة مشافهة وكتابة أثناء تنشيط التعلّمات الدراسيّة عمومًا من طرف الأستاذ شرط أساسي لتطوير مهارات التّلاميذ اللّغويّة[4].

8- الإدماج:

هو مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات، أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة، في وضعيّة ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقًا لمستلزمات سيّاق معيّن لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات، ولا يمكنه أنْ يدمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلاً[5].

---

(1)الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، د.و.م.م ،الجزائر ،جويلية2006(د.ط)، ص12،13.

(2)ينظر: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 02.

(3)ينظر:المرجع نفسه، ص 01.

(4)ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص109.

(5)ينظر: معجم المصطلحات التربوية: علي أحمد الجمل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1999، ص 84 .

«-و-بيداغوجيا الإدماج-هي-جعل العناصر الّتي كانت منفصلة في البداية مترابطة،بشكل متناسق تبعًا لهدف محدّد هو تنظيم يستهدف تجاوز القطائع التّقليديّة بين التعلّمات ومختلف عناصر المنهاج، وإحداث العلاقات فيما بينها،-ف- التّعليمات الجديدة معرضّة للنّسيان بنسبة كبيرة،بعد فترة قصيرة من اكتسابها إذْ لمْتُدعّم بإدماجها واستعمالها بعد فترات زمنيّة،تسمح بتشغيل مختلف أنواع الذاكرة...

ونشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي، وظيفته جعل المتعلّم يجنّد مجموعة من المكتسبات المنفصلة...بصورة جيّدة في إطار وضعيّة ذات دلالة يكون المتعلّم هو الفاعل فيها،...،يكون مرتبطا بوضعية جديدة لئلا يكون النّشاط مجرّد إعادة وتكرار فيسخّر أساسًا القدرة على التذكّر و يهمل القدرة على التّمييز والمقارنة والتّحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات.

-ف-وضعية الإدماج:هي وضعيّة مشكّلة مركّبة،تُتِيح الفرصة للمتعلّم للتدرّب على إدماج الموارد (كفاءات مادية وعرضيّة،معارف تقريريّة،إجرائيّة شرطيّة، مواقف وتصرفات)من أجل ربط المعارف الّتي كانت مجزّأة في البداية»[1]، ويحرص منهج التّعليم الابتدائي على الإدماج في تعلّم العربيّة،حيث يؤكّد على أنّ: «المنهاج يتبنّى بيداغوجيا المشروع الّتي من شأنها أنْ تحمل المتعلّم على الممارسة الفعليّة، وعلى الاندماج النّفسي الاجتماعي،فضلاً عن بناء كفاءات جديدة، لذلك تقترح انتقاء وانجاز عدّة مشاريع يغلب عليها الطّابع الكتابي»[2].

9- وضعيّة- مشكل:

هي وضعيّة يحتاج المتعلّم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أنْ يكون فيها السّياق والناتج جديدا أو إحداهما على الأقل، وتستدعي القيام بمحاولات منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهّد للحلّ النهائي، مقاربة النتائج وتقييمها.

ومن بين ما تتطلّبه تنظيم التّدريس القائم على إيقاظ دافعيّة وفضول المتعلّم عبر التّساؤل، ووضعه في وضعيّة بناء للمعارف وهيكلة المهمّات لكي يوظّف كلّ متعلّم العمليات الذهنيّة المستوجبة قصد التعلّم[3]،«يعدُّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتّحليل،فهي ...ذات دلالة ينتج عنها جوّ من الحيرة والتّساؤل، وتدعو المتعلّم للتّفكير والاختيار واستحضار موارد قبليّة للتّعامل مع ماهو مطلوب منه وحلُّ المشكلة الّتي ينبغي حلّها،-ومكوّناتها أربعة:

---

(1)دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، ص110، 111.

(2)مناهج السّنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2011، 2012، الجزائر، ص19.

(3)ينظر: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص 03.

1-السياق:-أي-المعطيات الضروريّة لحلّ الوضعية،2-السند:-أي-نص، صورة، خريطة ، مخطط...الخ،3-الموارد:-و-تتمثّل في نوع المعارف اللاّزم تجنيدها،4-التعليمة:-و-ترتبط بالسّؤال المطروح بشكل صريح»[1]، ومثالها الوضعيّة الانطلاقيّة المعتمدة في منهج اللّغة العربيّة حاليًا.

10-الوظيفية:

معناها توظيف ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة عبر المناهج الدراسيّة المختلفة، لاستخدامه في المواقف الحياتيّة الّتي تواجهه، وبغرض التّواصل والتّعايش مع الآخرين[2].

11- البنائيّة[3]:

وهي نظرة خاصّة إلى العلوم الإنسانيّة، ترى أنّ الواقع النّفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو في الحقيقة إلاّ نتيجة بناء، يتمّ انطلاقا من العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الّذي يعيش فيه، وهي ترى أنّ المعارف لا تنتقل من شخص «يعرف» إلى شخص «لا يعرف» ولا تأتي عبر الحواس، وإنّما يبنيها الشّخص بواسطة الأعمال الّتي يُجريها على الأشياء.

وعندها المعرفة تكتسب، والتّعليم يتحقّق عن طريق معالجة الأشياء الّتي تتسبّب في بعث أو تغيير الصور والأشكال الهندسيّة.

والبنائيّة هي نظريّة من نظريات التعلّم ترى أنّ الفرد يتعلّم عن طريق بناء معارفه بفضل ممارسة أعمال شتّى.

ولكن ما الّذي أوْحَتْ به البنائيّة في مجال التعلّم؟.

لقد كان لهذه النظريّة انعكاس ايجابي على التربيّة، حيث أوْحت باللّجوء إلى الطرائق البيداغوجيّة النشطة الّتي تفتح للمتعلّمين مجال الممارسة أو المشاركة الفعّالة في الأعمال الّتي تجري في القسم.

والتّدريس بواسطة الكفاءات قد اتّخذ من البنائيّة قاعدة ومنطلقا له، لأنّه تعليم يُوصي بخلق الأوضاع والظروف الّتي تُتِيح للمتعلّم، أنْ يبني معارفه بنفسه.

أمّا العمل وفق المسعى البنائي فيتطلب ميلي:

---

[1]دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، ص110.

[2]ينظر: معجم المصطلحات التربوية: علي أحمد الجمل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1999، ص 275 .

[3]ينظر: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم: علي عوينات، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، 2009، ص 17-23.

-رفع شعار التّخلي عن التّعليم الّذي يعتمد على الإلقاء والتّلقين.
-الإقبال على التّعليم الّذي يقوم فيه المتعلّم بالدور الأساسي في عمليّة التعلّم.
- انجاز مشاريع،حيث«تساهم بيداغوجيا المشروع في إنماء الكفاءات، إذْ تجعل المتعلّم يتصرّف فرديا وجماعيا،داخل وضعيّات حقيقيّة هادفة، ولتحقّق بيداغوجيا المشروع أهدافها، لابدّ من توافر الشّروط الآتية:

- أنْ يكون الموضوع المقترح واقعيًا ومن دائرة ميول واهتمامات وحاجات المتعلّم.
- أنْ يقتصر دور المعلّم على التّوجيه والتّنشيط والإرشاد.
- أنْ يجنّد المتعلّم ما أمكن من موارده لإنجاز المشروع.
- أنْ يراعي فيه الفروق الفرديّة.
- أنْ ينمي المشروع قدرات المتعلّم العلاقيّة والعمليّة والاجتماعيّة والعلميّة والمعرفية.
- أنْ يُنَمّي عند المتعلّم حبّ العمل الجماعي والتعاوني والإحساس بالمسؤولية»[1].
- اللّجوء إلى عمل الأفواج.
- العمل بشعار (نتعلّم كيف نتعلّم)؟.
- التّركيز على المسعى لأعلى نتيجة، أيْ على طريقة مواجهة المهمّة أو الوضعيّة المشكلة لأعلى نتائج هذه المواجهة.

12- خصائص الكفاءة[2]:

نذكر منها:

-تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات – خبرات معرفيّة – سلوكات– قدرات – حسن الأداء – معرفة سلوكيّة)، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمّرها المتعلّم في سياق ذي دلالة، وفائدة بالنسبة له.

-**الفائدة النهائيّة:**إذ يُسخّر المتعلّم مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أوحلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليوميّة.

-**الارتباط بفئة وضعيات:** أيْ وضعيات ذات مجال واحد، إذْ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها، إلاّ من خلال وضعيات توظّف فيها هذه الكفاءة.

-**التّعلق بالمادة:** بمعنى تُوظّف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلّق بعدّة مواد، أيْ أنّ الكفاءة لدى المتعلّم تقتضي التّحكم في عدّة مواد لاكتسابها.

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، د.و.م.م ،الجزائر ،جويلية2006(د.ط ، ص8،7.

[2] المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 08.

-قابليّة التّقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعيّة العمل المنجز من طرف المتعلّم، ونوعيّة النّاتج الّذي توصّل إليه.

13-أهداف المقاربة بالكفاءات[1]:

تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أذكر منها:

-إفساح المجال أمّام المتعلّم لما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتّح، وتعبّر عن ذاتها.

-تدريبه على كفاءات التّفكير المتشعّب، والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفيّة المختلفة، عند سعيه إلى حلّ مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعيّة.

-تجسيد الكفاءات المتنوّعة الّتي يكتسبها المتعلّم من تعلّمه في سياقات واقعيّة.

-زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصّر بالتّداخل والاندماج بين الحقول المعرفيّة المختلفة.

-استخدام أدوات منهجيّة ومصادر تعليميّة متعدّدة مناسبة للمعرفة الّتي يدرّسها وشروط اكتسابها.

-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة الّتي تحيط بالمتعلّم.

-الاستبصار والوعي بدور العلم، والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعيّة الحياة.

ومن خلال جملة الأهداف المذكورة، ألمسُ أنّ بناء المناهج في الحقل التّربوي باعتماد هذه المقاربة إنّما أُوتي به استجابة لمواكبة التّطور السّريع للمعارف من جرّاء هذا الزّخم المتراكم، لتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال المؤثرة مباشرة في الحياة الإنسانيّة، والمتعلّم- بطبيعة الحال – هو فرد يتأثّر ويتفاعل بهذه الحياة.

«وفي هذا الإطار،لا ينبغي ألّا نهمل في إعداد مناهج الرّبط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي. وبعبارة أخرى،ينبغي أنْ نسجّل مختلف الطّلبات الاجتماعيّة في الحقيقة، لأنّ الثقافة في قلب معارف المادة...ينبغي أنْ تعطي المحتويات التّعليميّة الأولويّة للمفاهيم، التّصورات المبادئ، الطرائق المهيكلة للمادة، لأنّها تشكّل أسس التعلّمات، وتسهّل الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة»[2].

ولذلك فإنّ المدرّسة الجزائريّة تطمحُ بهذه المقاربة في تكوين متعلّم يكون فعالاً وفاعلاً في حياته الفرديّة الجماعية، لا مستهلكا للمقرّرات مكتفيا بما يُلقى له من طرف المدرّس وخزّانا تفرغ فيه المعارف، «ففي المقاربة بالكفاءات تمكّن

---

[1] المرجع نفسه، ص 10.

[2] الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط:مارس2009، ط2016، ص20، 21.

الوضعيّة التعلميّة التّلميذ من تجنيد المضامين والمسارات المكتسبة من أجل حل الوضعيات المشكّلة الّتي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة.أمّا ضبط هذا التعلّم،فإنّه يكون بتقييم تكويني مندمج.

ويكون التعلّم مستمرًا ودائمًا من أجل:

- التحكّم في المضامين –الموارد-؛
- تعلّم كيفيّة تجنيدها لحلّ وضعيّات مشكلة معينة؛
- إدماجها في عائلة الوضعيات؛»[1].

والمقاربة بالكفاءات تعتمد وضعيات تعلمية «تزعزع التّلميذ فيما يعتقد هو في مهاراته، وتزوده في الوقت نفسه بالوسائل الّتي تمكّنه –من- تجاوز المشكلة بعد بحث.فيتوصل إلى عدّة حلول ممكنة،بعضها أفضل من بعض:أنْ يتعيّن على المتعلّم أنْ يجد أفضل الأسئلة،أنْ يتصرّف،أنْ يبرهن،أنْ يبني نماذج ويستبدلها بغيرها، وأنْ يتعرّف على تلك الّتي تتطابق وسيّاقه الثقافي الاجتماعي.

-ف-الوضعيّة المشكلة وضعيّة تعلميّة تمكّن من بناء معارف لها سياق وهدف، ويمكن أنْ تعتبر وضعيّة إدماجيّة...-ف-الوضعيّة المشكّلة ... واقعية وذات دلالة، وترتبط بواقع التّلميذ وتدعوه إلى التّساؤل. واستعمالها المبني على النّشاط يعطي الفرصة للتّلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره وتبرير اختياراته، للإجابة عن الأسئلة المطروحة،أو المشكلة الّتي ينبغي حلّها»[2].

والخلاصة أنّ المقاربة بالكفاءات، هي بيداغوجيا تربويّة عامّة لجميع المواد، أيْ منهج بيداغوجي عام يقترح تعلّما اندماجيًا غير مجزئ، يريد من المتعلّم أنْ يتحوّل من متعلّم مستهلك إلى متعلّم فاعل في الحياة، أيْ تحوّل معارفه المكتسبة من نظريّة إلى عمل تطبيقي يفيده في حياته المدرسيّة والمستقبليّة لأنّه سَندُ البلاد مستقبلا.

وبما أنّ موضوع الرّسالة يخصّ تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة، فإنّه من الضروري التّركيز على كيفيّة نظرة هذا المنهج إلى تعلّم اللّغة العربيّة الّتي تُعدّ قوام الفعل التّعليمي-التعلّمي في منظومتنا التربويّة عامة.

ولقد أسلفتُ القول إنّ المقاربة بالكفاءات تستوجب مراعاة خاصيّة الإدماج في تفعيل النشاطات التّعليميّة، ومن هنا أصبح النصّ محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة (قواعد، تراكيب، تعبير، مجاز،قراءة،...الخ) ومن هذا المنطق تبنّى المنهاج الجديد –**المقاربة النّصّية**– في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة.

---

[1] الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط:مارس2009، ط2016، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص27.

المبحث الثالث:النصّ والمقاربة النصّية.

أ- النصّ في اللّغة:

يبدو أنّ مادة (ن.ص.ص) في البيئة العربيّة تدلّ على جملة من المعاني، يمكن النّظر إليها من جوانب أربعة: الرّفع والإظهار، والاستقامة والثّبات، والانتهاء في الشّيء والتّركيب والحركة.

وإذا تأمّلتُ في دلالات الرّفع والإظهار أجدها تتنوّع في كلامهم بين الاستعمالين الحسّي والذهني.

يُقال في الميدان الحيّي: نصّت الظبيّة جيدها إذا رفعته، والنصّ في السّير رَفَعهُ ...، ولهذا قيل: المنصّة ما تظهر عليه العروس لترى، فهو موضع لإظهار[1].

وتتوسّع الدّلالة في الميادين الاجتماعيّة الحسّية فيقال لمن يظهر أمره ويفتضح: وُضح على المنصّة أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور[2]، وفي العاميّة الجزائريّة (التّمنشير)، وتبدو الدّلالة الأكثر شيوعًا في مجال الحديث نصّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه[3].

لقد تعدّدت التّعريفات العربيّة والغربيّة حول مفهوم النصّ ومدلولاته، وتجدر الإشارة هنا إلى الكشف عن الدّلالة اللّغويّة لكلمة (نصّ) في اللّغة العربيّة والغربيّة وفقا لما أَوْرَدَتْهُ بعض المعاجم الّتي تحصّلتُ عليها، لأجدَ نقاط التّشابه والاختلاف، وذلك «لأنّ اللّغة تمثّل النّظام المركزي الدّال في بنية الثقافة بشكل عام»[4].

ففي لسان العرب لابن منظور: «(**النّصُّ**): رفْعُك الشّيء: نص الحديث ينصه نصّاً : رفعه ، وكلّ ما ظهر فقد نصّ ... ونصّت الظبية جيدها: رفعته ووضع على المنصّة: أيْ على غاية الفضيحة والشهرة والظهور ... وقال أبو عبيد: **النصّ**: التّحريك حتّى تستخرج من الناقة أقصى سيرها، وأنشد: وتقطع الخرق بسير نص.

والنصّ والنّصيص: السير الشديد والحث، **وأصل النصّ**: أقصى الشيء وغايته، ثمّ سُمِّيَ به ضرب من السير السّريع **والنصّ**: التّوقيف، والنصّ: التّعيين على شيء ما، **نصّ** الرّجل نصّا إذا سأله عن شيء حتّى يستقصي ما عنده وقال الأزهري: **النصّ**: أصله منتهى الأشياء... ومنه قيل: نصصت الرّجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتّى تستخرج كل ما عنده ...

---

(1) لسان العرب، مادة: ن.ص.ص، ص354/14.

(2) المرجع نفسه، ص355/14.

(3) المرجع نفسه، ص355/14.

(4) مفهوم النّص دراسة في علوم القرآن: نصر حامد أبوزيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص178.

وفي حديث هرقل: ينصّهم: أيْ يستخرج رأيهم ويظهره، ومنه قول الفقهاء: **نصُّ** القرآن **ونصَّ** السنّة أيْ ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام، وانتصّ الشيء وانتصب إذا استوى واستقام»[1].

كما أورد الفيروز أبادي في مادة (**نَصَصَ**)،قوله: «(**نصّ**) الحديث إليه: رَفَعَهُ، ونصّ ناقته: استخرج أقصى ما عندها من السّير، والشّيء: حرّكه، ومنه: فلان **ينصّ** أنفه غَضَبًا، وهو نصّاص الأنف- والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، و-فلانًا: استقصى مسألته عن الشيء ... والشواء ينصّ نَصِيصا: صَوَّتَ على نار، و-القدر: غلت.**والنصّ**: الإسناد إلى الرّئيس الأكبر والتّوقيف والتّعيين عل شيء ما. ونصيص القوم: عددهم.**والنَّصَّة**: العصفورة وبالضمّ: الخُصلة من الشَّعر أو الشَعر الّذي يقع على وجهها من مقدَم رأسها.

ونَاصَّه: استقصى عليه، وناقشه. وانتصَّ: انقبض، وانتصب، ارتفع، ونَصْ نَصَه: حركّه، و-البعير: أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرّك للنّهوض»[2].

وفي مختار الصّحاح للرّازي مادة (**ن-ص-ص**) «في حديث عليّ رضي الله عنه: إذا بلغ النّساء **نص** الحقاق، يعني منتهى بلوغ العقل **ونص نص** الشيء حرّكه، وفي حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه حين دخل عليه عمر (ض) وهو ينص نص لسانه، ويقول:هذا أوردني الموارد »[3].

ويُشَار في علم اللّغويّات إلى فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولُها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة[4].

كما ورد في لفظ (نص) (Text)ما ترجمته: «الجمل والكلمات نفسها المكتوبة (أو المطبوعة أو المنقوشة) أصلاً، الكتاب أو المخطوطة أو النّسخة.

-البنية الّتي تشكّلها الكلمات وفق ترتيبها.

-مضمون البحث (حول موضوع ما)، الجزء الشّكلي (أو الرّسمي) المعتمد.

-قطعة قصيرة من الأناجيل، يستشهد بها المرء كمصدر موثوق، أو كشعار أخلاقي أو كموضوع شرح أو موعظة، أو حكمة أو بديهة أو مثل أو قول مأثور أو نصوص يستشهد بها.

-تستخدم كاسم للكتاب المقرّر الدّراسي.

-عمليّة أو فنّ النّسج الحبك إنتاج نسيج محبوك، أيْ بنية طبيعيّة لها المظهر أو التّكوين النسيجي، مثلا: نسيج العنكبوت.

-تركيب أو بنيّة مادة أيّ شيء مع مراعاة عناصره التّشكيليّة المكوّنة له.

---

(1) لسان العرب: ابن منظور، مادة (ن.ص.ص)، ص 371.

(2) القاموس المحيط: الفيروز أبادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، مادة (نص)، ص 858.

(3) مختار الصحاح: أبو بكر الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999، مادة (نص)، ص 381.

(4) نحو النّص، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، 2001، ص 23.

أمّا **النصّيّة**: فهي التمسّك التّام بالنصّ خاصّة الأناجيل»[1].

فمن خلال استقراء الدّلالات المتعدّدة الواردة في القواميس العربيّة، يمكن القول إنّ الدّلالة المركزيّة الأساسيّة للدّال «**نص**»، هي: الظهور والاكتمال في الغاية، وهي تؤكّد جزءا من المفهوم الّذي أصبح متعارفا عليه في **النصّ**، ولا تزال هذه الدّلالة بارزة في الاستخدام اللّغوي المعاصر كما سنراه لاحقا.

هذا ولم يقتصر تعريف **النصّ** على ما ورد في المعاجم القديمة، فلقد تطوّر تعريفه وأصبحت المعاجم الحديثة تميل إلى تعريفه بشكل أشمل وأكثر إجرائيّة، كما في معجم المصطلحات اللّغوية للدكتور خليل أحمد خليل الّذي يعرّف **النصّ** (Text)بأنّه النّسيج أو الضفيرة من الشّعر:

وهو «يعني في العربيّة الرّفع البالغ ومنه منصّة العروس.

-**النصّ** كلام مفهوم المعنى فهو مورد لا منهل ومرجع.

-النصّ (Textus) هو النسيج أيْ الكتابة الأصليّة الصّحيحة المنسوجة على منوالها مقابل الملاحظات (Notes)والشّروح والتّعليقات (Commentaisre).

-**النصّ**:المدوّنة الكتاب في لغته الأولى، غير المترجم قرأت فلانا في نصّه أيْ في أصله الموضوع.

-**النصّ:**كلّ مدونة مخطوطة أو مطبوعة ومنه النصّ المشترك (Co-Texte).

-**سياق النصّ**: مساقةُ أجزاء من نصّ سِيقَ استشهادا أو تليه فتمدّه بمعناه الصّحيح.

يقال: ضع الحدث في سياقه التّاريخي أيْ: في مكانه الصّحيح.

التّساوق(Contexture): هو التّوالف بين أجزاء الكلّ: تناسق القصيدة تساوم الكلام»[2].

يتبيّن من الاستقراء لما سبق وجود فرق في **مفهوم النصّ** بين التراث القديم والمعاصر، لأنّ مفهومه في السّابق يشير إلى الدّلالة المركزية للفظ (**النّصّ**) وما به من ظهور واكتمال، وإلى تركبه من أجزاء مترابطة ومتحرّكة وقابلة للتّفكيك عبر استقصاء مسألة الفرد لاستنطاق نصّه، إلاّ أنّه لا يؤدي إلى التّعريف التّام الّذي تثبته الدّراسات الحديثة والمعاصرة في التّعامل مع النصّ كمصطلح دلالي وإجرائي، وبالأخصّ الدّلالة الفقهيّة للنصّ، والّذي قصّرتْه المعاجم على ما دلّ ظاهر اللّفظ عليه من أحكام للنصّ.

---

[1]Webster’s third new international dictionary of the English language un braided- Merriam webseterinc-publishers spring field mussachuesetts,u.s.a- p 2365- 2366

[2]معجم المصطلحات العربيّة: خليل أحمد خليل، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص136-137.

ولذلك أجدُ أنّ الدّراسات المعاصرة مالتْ إلى الأخذ بالمفهوم الغربي ولذلك –أعتقد–تشابه تعريف النصّ عند د/ خليل أحمد خليل مع المعاجم الغربيّة.

ولقد تطورّت **دلالة النّصّ** و«أدرك عدد من المفكّرين الغربيين أهميّة هذا الأمر بعد سقوط البلاغة عندهم، ولذا نرى أنّ (رولان بارت) مثلا، يرفض تعريف (تودورف) للنصّ وينتقد عليه قربه من البلاغة لأنّه كما قال: (خاضع لمبادئ العلم الوصفي)، ثمّ ينتهي إلى القول بعد تحليل طويل: نفهم الآن أنّ **نظريّة النّصّ** موضوعة في غير مكانها المناسب في المجال الحالي لنظريّة المعرفة، ولكنّها تستمدّ قوّتها ومعناها من تموْضعها اللاّمناسب بالنسبة إلى العلوم التقليديّة للأثر الفنّي تلك العلوم كانت ولا تزال علوما للشّكل أو للمضمون»[1].

إنّ غيبة التّعريف بالنصّ –غياب تصوّر أصيل لمفهومه–لا تعني عدم معرفة العرب قديما به،أو عدم وجود جذور له في العربيّة، فلقد تناول العرب قديما **النصّ** ومارسوه وإنْ اختلف المنهج المتّبع في ذلك، فالتّعريف به غائب ولكنّ ممارسته حاضرة، ولا بأس هنا أنْ أشير إلى:

ب- النصّ في عرف العلماء القدامى:

«ففي البلاغة العربيّة برزتْ النّظرة **الشموليّة** إلى **النّصّ** لدى عدد من البلاغين العرب فعندما يُتَاح لنا النّظر –مثلا–في كتاب (إعجاز القرآن) للباقلاني أبي بكر المتوفى نحو (403 هـ)، نجده يفرط إفراطًا كبيرا في التّأكيد على النّظرة الشموليّة للقرآن الكريم، مستبعدا جُلّ ما رجّح به البلاغيون –قبله–من ظنون في إشكاليّة الإعجاز،مؤكّدا أنّ خصائص الرّشاقة والأسلوب الّتي تتكرّر في القرآن الكريم كلّه حيثمّا أمعنّا النّظر، هي سبب الإعجاز ومصدره...

أمّا عبد القاهر الجرجاني المتوفى في (471هـ)، فقد دعا إلى النظرة الشموليّة الّتي تمكّن القارئ من الوقوف على **جماليّة النصّ الأدبي**، فهو –في نظره- لا يستطيع أنْ يحكم على المزيّة فيه من قراءة البيت أو الأبيات الأولى، وإنّما يقتضيه هذا النّظر والانتظار،حتّى يقرأ بقية الأبيات وقد لا يستطيع أنْ يتبيّن المزايا الّتي تجعله يقف على ما فيها من براعة النّقش وجودة التّصوير والتّعبير ...[2].

أمّا ضياء الدين بن الأثير المتوفى في (637هـ)، فقد أنكر في كتابه (المثل السائر) ما ذهب إليه الجمهور،من أهل النّظر البلاغي من حيث أنّ البيت الشعري يجب أنْ يكون مستقلاً الاستقلال الكلّي عن غيره من الأبيات، وأنّه لا يجوز أنْ يكتمل معناه في أول البيت الثّاني –مثلا–، وأنكر ما عابه النقّاد على الشّعراء ممّا سَمُوه (التّضمين)، وهو ألاّ يكتمل المعنى بقافيّة البيت، بل يحتاج إلى الشّطر الّذي

---

[1] مقالات في الأسلوبية –دراسة –منذر عياشي منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1990، ص208، عن نظرية النص: رولان بارت / ت: محمد خيير البقاعي / مجلة العرب والفكر العالمي، عدد (3)، بيروت، 1988.

[2] دلائل الإعجاز في علم المعاني: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، 1981،ص299.

يليه ...، وذهب إلى القول بأنّ علاقة البيت بالبيت كعلاقة الفقرة بالفقرة من النثر ...»[1].

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّ **العرب القدامى** عرفوا النصّ وأدركوا حقيقته، وهناك إشارات عديدة في أدبنا العربي ترشدني إلى ما يؤكّد أنّ النصّ غير متناه في الإنتاج والحركة، وقابل لكلّ زمان ومكان، لأنّ فاعليّته متولّدة من **ذاتيته النصيّة**،«ولكنّ لم يعرف العرب في تاريخهم ممارسة نصيّة كما عرفوها مع القرآن، ولعلّ أُولى مظاهر هذه الممارسة تكمن في الوقوف على (النصّ في ذاتيه النصيّة) بتعبير رولان بارت، فذاتيّة النصّ تجلّيها قراءة للمكتوب تجعل النصّ كلاما يقوم بنفسه إزاء كلام آخر يظهر عبر إنجاز لغوي مختلف»[2].

كما يرى الجرجاني أنّ«للكتابة القرآنية خصائص لم تعرف قبل نزول القرآن،... وإنّما تكمن هذه الخصائص في النّظم و التّآليف، اللّذين يقتضيان الاستعارة والكناية والتّمثيل وسائر ضروب المجاز، فمن هذه يحدث النّظم و التّآليف، و بها يكونان»[3].

كما عبّر الباقلاني على أنّ القرآن الكريم نظام لغوي يقوم على غير مثال، حيث يقوم: «على تصرّف وجوهه وتباين مذاهبه خارج عن المعهود من نظام جميع كلامهم، ومخالف للمألوف من ترتيب خطابهم وله أسلوب يختصّ به ويتميّز في تصرّفه من أساليب الكلام المعتاد»[4].

«فالنّص من خلال المصطلح القديم في ثقافتنا أطلقَ على ما يتضمّنه الكتاب والسّنة من كلام يدلّ على معنى محدّد واضح، فهو الكلام المكتوب أو الملفوظ الذّي ورد في الكتاب والسُّنَّة، ويعطي دلالة واضحة لا تحتمل التّأويل»[5].

وإذا تتبّعنا مصطلح النصّ في العصر **الحديث** ألفينا عددًا لا بأس به من الدّارسين قد تطرّقوا له.

فالدكتور محمد مفتاح يقول: «النصّ مدوّنة حدث كلامي ذي وظائف متعدّدة.

-مدونة كلاميّة: يعني أنّه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية ورسما أو عبارة أو زيّا، وإنْ كان الدّارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التّحليل.

---

[1] مقالات في الأسلوبية ونظرية النص: إبراهيم خليل، دراسات وبحوث المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، ط1 ، 1997، ص 55-56 .

[2] المرجع نفسه، ص202.

[3] دلائل الإعجاز في علم المعاني: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، 1981، ص 300.

[4] إعجاز القرآن : أبو بكر الباقلاني، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، ط3،1971، ص 35 .

[5] ينظر: نسيج النّص: الأزهر زنّا، بيروت، ص12.

-وحدث: إنْ كان النصّ هو حدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي.

-وتواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب ... إلى المتلقّي.

-وتفاعلي: على أنّ الوظيفة التّواصليّة في اللّغة ليست هي كل شيء،فهناك وظائف أخرى للنصّ اللّغوي أهمّها الوظيفة **التّفاعليّة** الّتي تُقِيم علاقات اجتماعيّة بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها.

-ومغلق: ونقصد انغلاق سِمَته الكتابيّة الّتي لها بداية ونهاية، ولكنّه من الناحيّة المعنويّة هو –**توالدي**:إنّ الحدث اللّغوي ليس منبثقا من عدم، وإنّما هو متولد من إحداث تاريخيّة ونفسانيّة ولغويّة ... وتتناسل منه أحداث لغويّة أخرى لاحقة له»[1].

ويرى الغذامي أنّ النصّ: «كليّ في حركة مرحليّة لأنّه نصّ بنيوي، والبنيّة شموليّة ومتحوّلة، وذات تحكّم ذاتي والنصّ يتحرّك داخليًا بحركة مفعمة بالحياة كي يكوّن بنية الوجوديّة، ليكون له هويّة تميّزه فإذا ما تميّز فإنّه يتحرّك كاسرًا لحواجز النّصوص ليدخل مع سواه في سيّاق يسبح فيه كما تسبح الكواكب في مجرّاتها»[2].

كما يرى منذر عياشي: «إنّ وضع تعريف للنصّ يعتبر تحديدا يُلغي الصّيرورة فيه ويثبت إنتاجيّة على هيئة نمطيّة لا يكون فيها زماننا للمتغيّرات الأسلوبيّة والقرائيّة أثرا، ويلغي قابليّته التّوليديّة زمانًا ومكانًا ويعطّل في النّهاية فاعليّته النّصّية»[3].

«ويذكر (دوبوجراند) في بداية تأريخه لعلم النصّ رأيا لـ(فان دايك) يقول فيه: لا يخضع علم النصّ لنظريّة محدّدة أو طريقة مميّزة، وإنّما يخضع لسائر الأعمال في مجال اللّغة الّتي تتّخذ من النصّ جمالا لبحثها واستقصائها، ويعني ذلك ألاّ نتوقّع في دراستنا لتاريخ علم النصّ أنْ تبرز نظريّة واحدة أو اتجاها محددًا، وإنّما يجب أنْ نتّجه نحو سائر الأعمال الّتي أسهمت في إبراز هذا الحيوي في دراسة اللّغة»[4].

فالنصّ هو: «...عبارة عن وحدات لغويّة طبيعيّة منضّدة منسّقة، ويقصد بالتّنضيد ما يضمن العلاقة بين الأجزاء والنص ... وبالتّنسيق ما يحتوي أنواع

---

(1)تحليل الخطاب الشعري –إستراتيجية التناص- **محمد مفتاح** ، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، 1986، ط2، ص120.

(2) الخطيئة والتفكير: عبد الله الغذامي، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، ص90 .

(3) مقالات في الأسلوبية –دراسة –منذر عياشي، ص 207 .

(4)نظرية النقد الأدبي الحديث: يوسف نور عوض، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص67.

العلائق بين الكلمات المعجمية»[1]، وهو أيضا: «المجموعة الواحدة من الملفوظ،أيْ الجمل المنفّذة الخاضعة للتّحليل،فالنّص إذَنْ عيّنة من السّلوك اللّساني، وهذه العيّنة يمكن أنْ تكون مكتوبة أو محكية»[2].

«فالنّص يتّخذ أشكالاً، فيمكن أن يكون جملة واحدة، كما يمكن أن يكون فقرة أو مقالة أو موضوعًا»[3].

«واعتمادًا على خصائص كلّ نصّ اتّخذ وسمًا خاصًّا به، فهذا حجاجي وذاك تفسيري، حواري، سردي، أو وصفي ...إلخ»[4].

«لقد اعتمد المنهج المعاد كتابته نمط لكلّ مستوى دراسي، فالحواري للأولى ابتدائي، والتوجيهي للثانيّة، أمّا السّردي للثالثة والوصفي للرابعة، أمّا التّفسيري و الحجاجي للخامسة»[5].

حيث تدرسُ النّصوص في مستوياتها المختلفة، ولا يفصل بينها، حيث يداوم المعلّم على معالجة الصيّغ دلاليًّا ونحويًّا وصرفيًا وصوتيًا وبلاغيًا، من ناحيّة المجاز والحقيقة كحدّ أعلى في السّنة الخامسة ابتدائي.

ويراه الدّكتور: رياض زكي قاسم على أنّه: «مجموعة من الأحداث الكلاميّة تتكوّن من:مرسل للفعل اللّغوي،ومتلقٍ له، وقناة اتّصال بينهما، وهدف، وموقف اتّصالي، فالمتحصل لدينا ثلاثة مكوّنات رئيسيّة:

-**المكوّن الدّلالي:** فهو تصوّرات كليّة تربط بينهما علاقات التّماسك الدّلاليّة النطقيّة.

-**المكوّن النّحوي:** فيتكوّن من وحدات نصيّة صغرى،تربط بينهما علاقات نحويّة.

-**المكوّن التّداولي:** ويتمثّل في مقصد النصّ أو هدفه،جوانب تتعلّق بمنتج النصّ ومتلقّيه، والعلاقات بينهما وأشكال التّواصل والتّفاعل وسياقات الفعل اللّغوي واختلاف المقامات ومستويات الاستخدام»[6].

ج- النصّ في المنهج التّربوي:

وبعد سرد بعض **مفاهيم النصّ** لغة واصطلاحا،عند اللّغويين القدامى والمحدثين،أتوجّه إلى النصّ**في المنهج التربوي.**

---

(1) التشابه والاختلاف: محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1996، ص34.

(2) dictionnaire linguistique-larousse ;paris ;1972 ;p468.

(3) منهجيّة المقاربة النصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة، أحمد سعيدي، جامعة الشلف، مجلّة اللّغة والاتّصال، العدد6، مارس 2010، وهران-الجزائر، ص31.

(4) منهج التّعليم الابتدائي،د.و.م.م ،الجزائر، ط: 2016، ص12.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص37.

(6) ينظر: تقنيات التعبير العربي، رياض زكي قاسم، ط1، 2000، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص 56.

ولمّا كان النصّ هو مدار نشاطات اللّغة العربيّة، فمن الأفيد للمعلّم أنْ يتعرّف على أهمّ المواصفات الّتي يتميّز بها النصّ الأدبي حتّى تُؤخذَ هذه المواصفات بعين الاعتبار في تناول النّصوص بالدّراسة، ونجملها فيما يلي:

-يحتمل النّصّ الأدبي معاني كثيرة وهو ما يبيّن قابليّته للاختلاف في تفسيره.

-يخضع النصّ الأدبي إلى شكل من الانتظام في بنيته،مع العلم أنّ هذه البنية تختلف من نمط إلى آخر.

-يحتوي النصّ الأدبي على الحقيقة والمجاز.

-النصّ الأدبي جزء من مجموعة من النّصوص، يتفاعل معها فيضيف لها ويقتبس منها.

وهذه الظّاهرة من شأنها أنْ تعطي صورة عن الثقافة الّتي ينتمي إليها النصّ، ومهما يكن من أمر، فعلى الأستاذ أنْ يجعل المتعلّم يكشف من خلال دراسة النصّ على الاستعمالات اللّغوية والأسلوبيّة غير المألوفة، والّتي تضفي الجمال الفنّي على النّص، وهذا من شأنه أنْ يجعله يعيش تجربة الإبداع اللّغوي من خلال المحاكاة، سواء في القراءة والتّحليل أو في تعبيره الشّفوي وإنتاجه الكتابيّ، ولا سيما أثناء تدريب المتعلّمين على دراسة المبنى والمعنى للنصّ المقصود.

-الرّبط النّصّي:[1]

وهو الّذي يتمّ من خلال أدوات الرّبط النّحويّة الأفقيّة والمتمثلة في مؤشرات لغويّة مثل: العطف، والوّصل، والفّصل والتّرقيم، ومثل أسماء الإشارة، والتّعريف، والأسماء الموصولة، أبنيّة الحال والزّمان والمكان، وغيرها ويتمّ الرّبط أيضا بوسائل دلاليّة على المستوى العميق من خلال العلاقات والتّصورات،الّتي تعكسها الكلمات والجمل وغيرها وتُسهم التّداولية[2]، في ربط العلاقة بين **النصّ والسّياق**، والعناية بشروط الأقوال اللّغوية: (مقبولة، ناجحة، ملائمة ...).

-معايير تحقيق النّصيّة:

يتضمّن المكوّن التّداولي معايير تساعد في تحقيق النّصيّة ومن هذه المعايير:

1-القصديّة: وهي هدف النصّ.

2-المقبولية : إقرار المتلقي بأنّ المنطوق اللّغوي يُكوّن نصّا متماسكا مقبولا لديه.

3-الإخباريّة: وهي تحديد جدّة النصّ، أي توقّع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقّعها.

4-الموقفيّة: وهي مناسبة النصّ للموقف.

---

[1]ينظر: تقنيات التعبير العربي، رياض زكي قاسم، ط1، 2000، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ، ص56.

[2] **التداولية**: هي الترجمة المستخدمة لمصطلح (pragmatique)، وهي مصطلح لساني حديث.

تحليل العلاقات بين مكونّات النصّ:

ويتمّ ذلك بإدراك مظاهر **الاتّساق والانسجام** في النصّ من خلال استكشاف العلاقات القبليّة و البعديّة والتّرابط الموضوعي، والتّدرّج والتّماسك.

فالاتساق:هو ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ ما، ويكون مناط الاهتِمَام فيه منصبّا على الوسائل اللّغويّة،الّتي تربط بين هذه العناصر المكوّنة للنصّ مثل: الإجابة (القبليّة والبعديّة) والضّمائر والعطف والاستبدال والحذف والمقاربة وغيرها من الوسائل، والرّوابط من حروف عطف وأسماء موصولة وغيرها.

أمّا الانسجام: فهو ذلك المعيار الّذي يختصّ بالاستمراريّة المتحقّقة للنصّ،أيْ استمراريّة الدّلالة المتولّدة عن العلاقات المتشكّلة داخل النصّ.

الانسجام ووسائل الربّط: يقوم تحليل مظاهر الانسجام على استقراء الوسائل وأدوات الرّبط الزّمانيّة والتركيبيّة و الإحاليّة والعلاقات التأسيسيّة والسّببيّة...الخ.

ومن أهمّ أدوات التّماسك نذكر: الإحالة، التّكرار، الاستبدال، الحّذف، الوّصل[1].

د- مفهوم المقاربة النّصيّة:

لقد أَسلفتُ الذّكر،أنّه لتحقيق منهج المقاربة بالكفاءات في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، اعتمدتْ المنظومة التربويّة الجزائريّة (**المقاربة النّصيّة**)، كطريقة تربويّة لتحقيق أهداف هذا المنهج، وعليه **فسأتعرّض** في هذا المبحث إلى المقاربة بين المفهوم والمصطلح، وكذلك مصطلح **المقاربة النّصيّة** لأصِلَ إلى أهدافها وأهميّتها وآليات تحليلها.

د-1:المقاربة لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (**قَرَبَ**)،«قرُب: القرب: نقيض البُعد،**قرب** الشيء، بالضمّ، يقرب قربا وقربانا وقِربانا أيْ: دنا، فهو قريب ... **واقترب** الوعد أيْ تقارب، وقاربته في البيع **مقاربة**، والتّقارب: ضدّ التّباعد ... وقارب الشّيء داناه وأقرب المهر والفصيل وغيره إذا دنا للإثناء أو غير ذلك من الإسناد»[2].

و«قارب فلان فلانًا إذا داناه، كما يقال: قارب الشّيء إذا صدق وترك الغلو، ومنه: قرب أيْ أدخل السّيف في القراب»[3].ومن خلال **التّعريف اللّغوي** للمقاربة، أستنتج أنّها تعني الدُنُوّ والاقتراب مع السّداد وملامسة الحقّ.

د-2:المقاربة اصطلاحا:

---

(1) ينظر: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات (رسالة ماجستير)، سارة قرقور، جامعة سطيف، 2010-2011، ص من 67 إلى 78.

(2)لسان العرب: ابن منظور، دارصادر، بيروت، لبنان، ص 52-53-54 .

(3) المنجد في اللّغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة 30، مادة (قرب).

تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطّة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلّم، والوسط والنّظريات البيداغوجيّة[1].

والمقاربة «كيفيّة دراسة مشكل أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الّذي يحبّذه فيه لخطّة معيّنة، وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة للعمل»[2].

والمقاربة أنواع ومنها البيداغوجيّة، والّتي تشمل المقاربة النصيّة كخيار لدراسة النّصوص وفق نظرة تكامليّة[3].

ومن هنا أستنتج أنّ المقاربة هي مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات،الّتي يتمّ خلالها تصوّر منهاج دراسي مع تخطيطه وتقويمه.

د-3:المقاربة النّصيّة:وهي مقاربة تعليميّة (Approche Didactique)فهي الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة، الّتي تنطلق في دراسة قواعد اللّغة العربيّة من النصّ الأدبي، وهي أحدث الطّرق، وتقوم على تحليل الظّواهر اللّغوية في النصّ وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرًا تأتي مرحلة التّطبيق ... وفيها يتمّ تدريس قواعد اللّغة في ظلّ اللّغة، وتمزج القواعد بالتّراكيب والتّعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلّة[4].

كما تعتمد المقاربة النّصيّة على دراسة الظّواهر النّصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التّركيب، وتحليل الألفاظ والجمل ونقد الأساليب اللّغويّة ودراسة الخصائص التّركيبيّة لبعض الفقرات، وإدراك المعنى وفهم السّياق والمقام، واستكشاف طاقات النصّ التعبيريّة والبُنى العميقة للّغة، والاستعمالات المختلفة كلّ ذلك بهدف إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصّ على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكوّنات النصّ.

والنصّ يشكّل محور الفعل التّربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة (قواعد– بلاغة–عروض...)،«يعتبر نصّ القراءة في إطار المقاربة النّصيّة أساس النشاطات اللّغويّة، فنصّ القراءة يتطرّق إلى موضوع ويروّج رصيدا وظيفيا، وحوله تدور كلّ الفعاليّات اللّغوية ...، فالقراءة فعاليّة لغويّة يتدرّب بها المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص الموضوعة.إنّ نصّ القراءة وحدة يتّصل

---

(1) معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغظراف، محمد آيت موسى، عبد الكريم غريب، سلسلة علوم التّربيّة، ط1، 1994،ص21.

(2)معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغظراف، محمد آيت موسى، عبد الكريم غريب، سلسلة علوم التّربيّة، ط1، 1994، ص21.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص25-26.

(4)ينظر: تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق: حسن شحاتة ، الدار المصرية اللبنانية، (د-ط)، (د-ت)، ص 222 .

بها المتعلّم لا ليقرأ فحسب، بل ليكتسب مهارة استثمّاره والبحث عمّا يوسّع موضوعه فإتقان القراءة إذًا ينعكس على سائر فعاليّات متعلّم المدرسة »[1].

يقوم المتعلّم بتفكيك النصّ، لينسج على منواله في تعبيره الكتابي أو الشّفوي، فإتقان القراءة سبيل للنّهل من النّص بتطعيم المعجم الشخصي للمتعلّم برصيد لغوي جديد، وهو أداة لتفادي اللّحن والغلط، كما أنّه سبيل لتوظيف النّحو والصّرف والإملاء في إنتاج الخطابات الفرديّة والجماعيّة للمتعلّمين سواء في الإنشاءات الفرديّة، أو الجماعيّة في إطار المشاريع الشهريّة المبرمجة شهريًا في منهج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في الجزائر حاليًا.

«يحث منهج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، شأنه شأن مناهج السّنوات السّابقة على اعتماد المقاربة النصيّة،الّتي تجعل النصّ محورًا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة فيكون المنطلق الوحيد لها. تتمثّل هذه المقاربة في نصّ يقرأه المعلّم،ثمّ يمارس من خلاله التّعبير الشّفوي والتّواصل ويتعرّف على كيفيّة بنائه، ويتلمّس منه القواعد النحويّة والصرفيّة والإملائيّة، ليدمجها في إنتاجه الكتابي وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة»[2].

و«ولا تلقّن قواعد الإملاء في هذا المستوى بكيفيّة صريحة بل يكتسبها المتعلّمون عن طريق ممارسة الكتابة واستيعاب الصّور الخطيّة للنصّ المكتوب. مع العلم أنّ الظّاهرة الإملائيّة تستخرج من نصّ القراءة»[3].

«كما يوصى بالتقيّد بالمقاربة النصيّة، بحيث يتمّ معاملة اللّغة على أنّها كلّ ملتحم وربط الخطاب فيها بنية المتكلّم وبالسّياق الّذي يصدر فيه»[4]،كما أنّ «القراءة(تعتبر) في إطار المقاربة النصيّة أساس النشاطات اللّغويّة، فنصّ القراءة يتطرّق إلى موضوع ويروج رصيدا وظيفيًا، وحوله تدور كلّ الفعاليّات اللّغويّة ...، فالقراءة فعاليّة لغويّة يتدرّب بها المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من نصوص الموضوع.

إنّ نصّ القراءة وحدة يتّصل بها المتعلّم لا ليقرأ فحسب، بل ليكتسب مهارة استثمّاره والبحث عمّا يوسّع موضوعه، فإتقان القراءة إذا ينعكس على سائر فعاليّات المتعلّم المدرسية»[5]، من هنا **فالمقاربة النصيّة** تتّخذ **النصّ** محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو المنطلق في تعليمها والمرتكز في تحقيق

---

(1) مناهج السنة 2من التعليم الابتدائي: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص13 .

(2) الوثيقة المرافقة للمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي .د.و.م.م، و.ت.و، الجزائر، ص7.

(3) مناهج السنة 2من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص15 .

(4) المرجع نفسه، ص19.

(5) مناهج السنة 2من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص13.

كفاءاتها إذْ يمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة: الصّرفيّة والنّحويّة، الصّوتيّة، الدلالية،والأسلوبيّة،كما تنعكس عليه المؤثرات السّياقية (المقاميّة، والثقافيّة والاجتماعيّة)، وبهذا يصبح النصّ محور العمليّة التّعليميّة بكلّ أبعاده،إضافة إلى أنّها:

«اختيار بيداغوجي يجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية،حيث يتّخذ النصّ محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدلاليّة(المعجم اللّغوي والدّلالات الفكريّة باعتبار النصّ يحمل ويبلغ رسالة هادفة)والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النصّ المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلميّة، ومن خلالهما تُنَمَّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة»[1].

وهناك بعض الدّارسين واللّغويين من يقابل **مصطلح المقاربة النّصيّة** بمصطلح آخر هو **الدّراسة اللّغوية للنصّ**، والسّؤال الّذي أطرحُه هنا هو كيف تكون دراسة النصّ مقاربة؟.

وللإجابة على هذا السّؤال يقول منذر عياشي: «تكون دراسة النصّ مقاربة عندما تحول (ملامسة سطحه) والدنوّ منه بصدق،دون الحكم المسّبق عليه،أيْ بجعل الدّراسة اللّغويّة المـُنْغلِقة أساسا لذلك»[2].

ومن هنا أستنتج أنّ المقاربة النّصيّة حسب هذا الجواب تعني الدنوّ من النصّ والصّدق في التّعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبّق عليه.

وقولنا بالبنية الدّلاليّة يقتضي لا محالةَ اعتبار كلّ التّخصصات إنجازات نصيّة،تكون الإحالة إلى نظمها المعرفيّة من خلال النّظم اللّغويّة نفسها[3].

إنّ فرضيّة كهذه تسعى لإثراء الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم، هذا الرّصيد الّذي يتمّ اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التّحليليّة السّابقة، وجعل النصّ حقلا خصبًا لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه، طالما أنّ المعرفة العلميّة الدّقيقة بالنسبة للمتعلّم مسألة معقّدة، كما أنّ الهدف من القراءة ذو طابع لغوي تواصلي بالدّرجة الأولى.

حرصًا على الأداء الحسن لهذه المستويات، سأعرضها مختصرة مع تمييز خصائص كلّ مستوى بما يخدم الوظيفة التّعليميّة.

أ)المستوى الفونولوجي – الصّوتي-:

فالدراسات الصّوتية في مجملها ترتكز على آلية الأداء اللّغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللّغوية الجماعيّة، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروق الصّوتية

---

(1) دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2017-2018، الجزائر، ص11.

(2) الكتابة الثانية وفاتحة المتعة: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988، ص 148 .

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص156.

الفرديّة: غير أنّ الدراسة العلميّة لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروق الّتي لا تمثل أيّة مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقيّة بعينها[1].

ب)المستوى النّحوي-التّركيبي-:

من المعلوم أنّه يقصد بالمستوى النّحوي الجانب التّركيبي لوحدات النصّ،الّتي تشكّل بدخولها في هذا التّجانس نسقا اعتدنا على تسميته "الوظائف النّحويّة".

والدّراسات اللّغويّة العربيّة استوفتْ دراسة الجملة حقّها، وتمكنّت من خلال النّحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدّقة، تمكّنْتُ من تفصيل الأدوار الوظيفيّة للكلمات، غير أنّه، وعلى مستوى النصّ لم يكتب لهذه الدّراسة أي مجال لتقف عليه، ممّا حذا بالدّراسات المعاصرة إلى التّنويه بضرورة الاهتمام بنحو النصّ[2]، خاصّة بعد ظهور جهود **هاريس** الّذي قدّم من خلال تحليل الخطاب «نماذج تجاوزت نحو الجملة»[3].

ج)المستوى الدّلالي:

لقد تأسّس علم الدّلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحوّلاتها عبر التّاريخ ليضع أُسسًا لنظريّة المعنى، وتفرعّ عنه دراسات مختلفة (تاريخيّة ووصفيّة ومقاربة)، ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصيّة التّرادف اللّغوي الّتي لم تحضَ بتأييد الكثير من اللّغويين من منطلق أنّ ظاهرة التّرادف مسألة غير موضوعية[4].

ومن هذا المنظور يبدأ التّأسيس لمفهوم الدّلالة السّياقيّة كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلاليّة للكلمات، ومن وجهة نظر اللّسانيات المعاصرة فإنّ الدّال لا يشكّل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثّل الصّورة الذهنيّة، وهو بذلك يختلف عنه تماما إذْ لا نلاحظ أيّة علاقة حتميّة أو طبيعيّة بين الدّال والمدلول، وتظلّ السّمة التّواضعيّة أساس العلاقة.

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشّرح التّرادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز أخر، بدل استحضار الصّورة الذهنيّة،الّتي لا يمكن لها أنْ تتهيّأ إلاّ بالتّوظيف السّياقي الّذي يفتح أُفُق الخيال لتمثيل الفكرة.

إنّ أوّل ما يثير انتباه الملاحظ في كتاب اللغة للمرحلة الابتدائية، هو ذلك التّوظيف المقصود لنظريّة السّياق (شرح الكلمة من خلال السّياق).

ولذلك نجد في كتاب النصّوص: أثري رصيدي اللّغوي، في الحقل المعجمي، في الحقل الدّلالي.

---

(1) ينظر: تعليميّة النصّ الأدبي في ضوء مناهج النّقد اللّساني الحديث: عبد الخالق رشيد ، جامعة وهران، مقال منشور لمجلة اللّغة والاتّصال، العدد6، مارس 2010، مختبر اللّغة العربيّة ،السانية ،وهران ،الجزائر، ص74-75.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص80-81.

(3) علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق: صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء، ط1، 2000، ص51.

(4) ينظر: الوجيز في فقه اللّغة: محمد الأنطاكي، دار الشروق، بيروت،لبنان، (د-ط)، (د-س)، ص399.

وهو عمل مهّم جدًا كونه يرسّخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمدرّس أنْ يصاحب هذه النظريّة في عمليّته التّربويّة عند تعرّضه للكلمات الغامضة الّتي تحتاج إلى تدليل، وذلك بأنْ يوظّفها في جمل تعبّر عن محيط المتعلّم الّذي يتطلّع إلى الاهتمام به بمجرّد سماع المثال، ومنه يتوصّل إلى التّركيبة المفهوماتية للدّليل اللّغوي(الكلمة).

د-5: المستوى الصّرفي:

يهتمّ ببنية الكلمة وما يتعلّق بها زيادة ونقصان، واشتقاق وأوزان، وما يطرأ على الكلمة في أحوالها المختلفة من تغيّر دلالي «ومن ثمّ قبل كلّ زيادة في المبنى زيادة في المعنى»[1]، فزيادة همزة إلى الثّلاثي، تحوّل اللاّزم إلى متعدّي مثل: (أدخل) من (دخل)، فالمزيد متعدّ بقولك: (أدخل الرّجل النّقود في جيبه)، بخلاف (دخل الرّجل).

روافد فهم النصّوص وتحليلها:

فإنّ النصّ من منظور المقاربة النصّيّة-وكما ورد في التّهميش السّابق الذّكر-، هو بنية كلية ونظام محكّم مترابط، وأنّ دراسته تكون من هذا المنطلق، ومن هنا لابدّ أنْ تتوجه عناية المربين واللّغويين، إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّص، وكذا العناية بمستوى النصّ ككلّ، لدراسته دراسة كاملة برصد كلّ الشّروط الّتي ساعدتْ على إنتاجه، فجعلته مُحْكَم البناء، متوافق المعنى، ولتحقيق هذا الهدف، يكون المتعلّم في حاجة إلى التحكّم في **روافد**، لفهم النصّ تحليلا ونقدا.

ومن هذه الرّوافد **قواعد النّحو والصّرف والإملاء**، الّتي أُأكّد على أنّها لا تدرّس لذاتها، بل هي وسيلة لغايات تربويّة وفكريّة وثقافيّة، باعتبارها أدوات تساعد المتعلّم على فهم خصائص البِنْية اللّغويّة ونظام التّراكيب اللّغويّة ووظائف الكلمات داخل النّسق اللّغوي، فيتدرّب على التّعبير الفصيح، والاستعمال السّليم للّغة، ويتجنّب الأخطاء الّتي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدّلالة المقصودة، ولا يتأتّى كلّ هذا إلاّ عندما يتّخذ النصّ منطلقا لشرح الظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة.

إنّ قواعد اللّغة العربيّة حتى وإنْ كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغويّة، فإنّ لها أثر في تكوين شخصيّة المتعلّم وتهذيب ذوقه الفنّي وتمكينه من بعض طرائق التّفكير، ولا شكّ في أنّ المتعلّم في هذا المستوى من التّعليم في حاجة إلى تنميّة تفكيره، وإلى الاستخدام السّليم للّغة وهذا ما **سيهيّئه** للمرحلة الجامعيّة والحياة العمليّة والمهنيّة فيما بعد.

فهذا المتعلّم هو ذخر الأمّة في الغدّ، فقد يصبح أستاذا... الخ، فإنْ لم يكن مزوّدا بالمـَلَكَة اللّغويّة السّليمة ومتمكّنا من الاستخدام الصّحيح لها، فحتما ستأتي على يدّه أجيالا من المتعلّمين قد لا تفقه شيئا في اللّغة العربيّة.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص78.

وتجسيدا لأهميّة ووظيفة هذا النشاط الهام، الّذي أصبح الآن يسمّى رافدا لغويًا بتبنّي المنظومة التربويّة الجزائرية منهج المقاربة بالكفاءات، واتّخاذها لطريقة المقاربة النصّيّة في تدريس اللّغة العربيّة سبيلا، فإنّه يدرس من خلال دراسة النصّ المكتوبة بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النّشاط، أو الرّافد مفصولة عن دراسة النصّ.

أهميّة المقاربة النصّيّة:

لقد بُنيَ المنهاج الجديد في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، على المقاربة النصّيّة لما لها من أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، ومنها ما يلي:

1- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي "الملاحظة والاكتشاف".
2- التدرّب على دراسة النصّ دراسة وافيّة تنضوي تحتها عدّة مجالات(المعجميّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة، البلاغيّة-حسب مستوى المتعلّم- والذّوقيّة).
3- تفتّح المتعلّم على مبادئ النّقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور(مناقشة معطيات النصّ، تحديد بناء النصّ، تفحّص الاتّساق والانسجام ...).
4- تقويّة الميل للتّعبير والتّواصل الشّفهي والكتابي، فيتمكّن من الإعراب عن حاجته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
5- اعتبار المتعلّم أساس العمليّة التربويّة، والارتكاز على التّعليم التّكويني وتعزّز المشاركة والحوار.
6- الإفادة من رصيد المتعلّم وخبرته السّابقة، والعمل على تطويرها، وبناء عليها انطلاقا من كون عمليّة النموّ متكاملة.
7- اعتبار اللّغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

د-6: أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة:

فإذا كانت هذه هي أهميّة المقاربة النّصيّة في منظومتنا التربويّة، فما هي **أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة؟**

إنّ تدريس قواعد النّحو والصّرف والإملاء من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النّظر إلى هذا النشاط على أنّه يمكّن المتعلّم من المـَلَكَة اللّسانية الصّحيحة، ومنه فالهدف من تدريس هذا **الرّافد اللّغوي** يتحقّق بإكساب المتعلّم مَلَكَة تبليغيّة مشافهة وكتابة بحسب ما تقتضيه الظّروف والأحوال المختلفة، وإدراكا لهذا المبدأ يدرّس هذا الرّافد ليجعل المتعلّم قادرا على:

1- التّعبير الفّصيح الصّحيح الّذي يراعي قواعد النّحو والصّيغ وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

2- تقبّل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التّخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا.

3- تنويع صيّغ الخطاب بما يناسب المقام.

وهكذا تتلخّص وظيفة قواعد اللّغة في ثلاث قدرات هي:

القدرة اللّسانيّة والقدرة التّواصليّة والقدرة التّعبيريّة.

وهذه القدرات إنّما تتحقّق بالأهداف الآتيّة:

أ- الإلمام بأساليب التّبليغ والتّخاطب واستعمال عبارات محدّدة للتّعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التّعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة الّتي تمثّل محور الدّرس.

ب- تنمية القدرة على التّعبير مشافهة وكتابة تعزيزها بالتّدريبات الشّفويّة والكتابيّة.

ج- دعم المعارف اللّغويّة وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيًا، والعمل على تنميّة قدرات التّلاميذ على التّعبير السّليم، وعلى تمييز الخطأ من الصّواب وتزويدهم بالمعاني والتّراكيب اللّغويّة الصّحيحة.

د- تعزيز القدرات التّخاطبيّة الّتي تمّ اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدلّ على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبّر عنها.

ه- تعميق ثروة التّلاميذ اللّغويّة بما يدرّسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللّغوية.

و- زيادة قدرة المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللّغويّة الّتي يسمعونها أو يقرؤونها، لأنّ دراسة النّحو تقوم على تحليل الألفاظ والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتّراكيب اللّغويّة والفروق بينها.

ز- تزيل ما علق في أذهان المتعلّمين من أنّ قواعد النّحو صعبة، باقتصارها على الأحكام العمليّة ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

وبهذا الأسلوب في التّعامل مع قواعد النّحو، يتخلّص المتعلّمون من عناء حفظ الأحكام النّحويّة والصّرفيّة الكثيرة الّتي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا، والّتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التّلقينيّة دون تمييز بين ما هو ضروري منها، وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلّم.

وعلى العموم، يتناول نشاط قواعد النّحو والصّرف، كغيره من النّشاطات الرّافدة في ظلّ المقاربة النّصيّة، خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى[1].

وللإشارة هنا أنّ التّدريس وفق المقاربة النّصيّة يتدرّج ضمن تعليميّة اللّغات فقط، دون غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء وعلوم الطّبيعة والحياة

---

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ط2017-2018، الجزائر، ص27-28-35-36.

وغيرها،لقد اعتمد المنهج التّعليمي الحالي النصّ الحواري للسّنة الأولى ابتدائي،كما اعتمد التّوجيهي للسّنة الثّانيّة، والسّردي للسّنة الثّالثة، والوصفي للرّابعة،أمّا الحجاجي والتّفسيري للخامسة، وذلك مراعاة لقدرات المتعلّم في فهم النصوص[1].

المبحث الرابع: طرائق تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

تعدّ قواعد النّحو والصّرف من بين فروع اللّغة العربيّة الّتي نالت اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس وطرائقه، وذلك لِمَا لها من أهميّة بالغة اكتسبتها من أهميّة اللّغة نفسها.

1- طريقة التّعليم: هي النّمط أو الأسلوب الّذي يختاره المدرّس في سبيل تحقيق أهداف الدّرس، ففي درس القواعد النّحويّة مثلا:يختار المدرّس الطّريقة القياسيّة أو طريقة النصّ الأدبي ...الخ.

ولقد كانت **الطّرائق القديمة** تقتضي معظم وقت الحصّة في الاستماع للمدرّس أو العمل في أوراق منفصلة، أمّا **الطّرائق الحديثة** فإنّها تعتمد على التّفاعل الإيجابي النّشط للمتعلّم، بتوجيه وإرشاد من المعلّم، لأنّ التّعليم يكون أبعدَ أثرًا وأعمق، إذا توصّل إليه المتعلّم بنفسه.

ولقد **تعدّدت طرائق التّعليم** وتنوّعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثّرها بالاتّجاه التّربوي الّذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلّم من حيث نشاطه وإيجابيّة في العمليّة التّعليميّة.

وأُشير هنا إلى أنّه ليس هناك طريقة مناسبة وطريقة غير مناسبة، لأنّ الطّريقة النّاجحة هي الّتي تستند إلى معرفة المتعلّم من حيث طبيعته وخصائصه، ودوافعه، وحاجاته، وخبراته السّابقة(المكتسبات القبلية)، «**والطّريقة في التّدريس** وسيلة لتحقيق الهدف، ولقد اشتغل المربّون والفلاسفة منذ محاولة الإنسان التّعلّم بالبحث في طرق التعلّم، وأكدّ تاريخ البحث في الطّرائق أنّ الحكم على طريقة ما هو أمر شائك، ومتشابك وخاضع للنّقاش والأخذ والرّد»[2].

ولكنّ المشكلة الأساسيّة في طريقة التّدريس هي: الاختيار، فعلى المدرّس أنْ يختار المحتوى التّعليمي أو النمط التّنظيمي، والأنشطة فالوسائل التّعليميّة، وكلّ ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وقد يكون سوء الاختيار أحد أسباب نفور المتعلّم من الطّريقة والمعلّم معا، بل من النشاط نفسه.

ومن هنا يمكن تقسيم طرائق التّعليم إلى ثلاث مجموعات هي:

2- طرائق قائمة على جهد المعلّم:

وتنقسم إلى قسمين هما:

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، الجزائر، ص6-8.

[2] تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1، 1423 ه- 2002 م، ص64.

2-أ: الطّريقة الإلقائيّة (المحاضرة):

ترجع بدايات هذه الطّريقة إلى العهود اليونانيّة والرومانيّة القديمة، ثمّ انتهجها العرب والمسلمون أيّام النهضة العلميّة(في الدولة العباسيّة وما بعدها)، ويقصد بها قيام المعلّم بتزويد تلاميذه بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلّقة بموضوع معيّن، وهذه الطّريقة تصلح ربّما في التّعليم للكبار الرّاشدين أو الطّلاب ذوي الأعداد الكبيرة، مثل الجامعات، وهي أسهل إستراتيجية للتّدريس في وصفها، وتحديدها، مادام أنّ دور المحاضر هو نقل المعلومات، ولكن لها عيوب من أبرزها:

-سلبيّة دور المتعلّم ،وصعوبة اكتساب الكثير من الصّفات الاجتماعيّة المرغوب فيها، مثل احترام آراء الآخرين، والمشاركة النّشطة، والإصغاء.

وهُو ما جعل العلاّمة "ابن خلدون" يثور ضدّ هذه الطّريقة في التّعليم ويقترح طريقة أخرى بديلة رآها مُثلى، وأكثر فائدة وإيجابيّة حيث يقول: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلاً يلقي عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يُورد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ.

وحينئذ يحصل له مَلَكَة في ذلك العلم، إلاّ أنّها جزئيّة وضعيفة، وغايتها أنّها هيّأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله، ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانيّة فيرفعه في التّلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشّرح والبيان، ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أنْ ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود مَلَكَتَهُ، ثمّ يرجع به وقد شدَا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا، إلا وضّحه وفتح له مُقْفله فيخلص من الفنّ وقد استولى على مَلَكَتَهُ، هذا وجه التّعليم المفيد، وهو كما رأيت إنّما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسّر عليه...»[1].

واللاّفت للانتباه في هذا النصّ أنّ ابن خلدون عالج قضيّة هامّة جدّا في عصره وهي مرتبطة بعلم النّفس والتّربيّة وطرق التّدريس، وقدّم لنا تصوّرا رائعا حول الطّريقة التربويّة الصّحيحة وإبداء رأيه فيها، حيث أنّ التّدرج في التّعليم مهمّ وضروري لذلك فإنّني ألمحُ في النصّ حديث ابن خلدون عن ثلاث مراحل تمرّ بها العمليّة التّعليميّة حتّى تكون مفيدة وهي:

أ- **المرحلة الأولى:** ويقدّم فيها المدرّس الأصول العامّة الّتي يدرّسها، فيراعي في ذلك مستوى المتعلّمين وقدراتهم العقليّة ومداركهم وسنّهم مستعينا بالشّرح، والمقصود بالأصول العامّة في النصّ هي المحاور والنقاط العامّة

---

[1] مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمان بن خلدون، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د-ط) 2005م، ص531 – 532.

للنشاط أو المادّة أو الدّرس، بهدف إعداد المتَعلم وتهيئته لتقبّل ما سيلقى عليه.

ب- المرحلة الثانية: وهي مرحلة التّفصيل، فبعد الإجمال والعموميات والمبادئ العامّة، يتلقّى المتعلّم المادة أو الدّرس بالشّرح والتّفصيل.

ج-المرحلة الثّالثة: ويتمّ فيها الارتقاء إلى مستوى المقارنة والتّحليل والتّعميق في مسائل المادة أو الفنّ المدروس حتّى تكتمل المعلومات لدى المتعلّم ويزيد استيعابا لها.

هذه هي مراحل التّعليم لدى المتعلّم العادي في نظر ابن خلدون، أمّا بالنسبة للذّكي أو المتفوّق فإنّه يمكن اختصارها وفق ما لدى المتعلّم من قدرات، فطريقة التّعليم المثلى هذه الّتي حدّثنا عنها ابن خلدون تعود إلى ما كان سائدا في عهده، حيث لاحظ أنّ المعلّمين قد سلكوا طريقة مخالفة تماما للطّريقة السّليمة المقترحة لذلك، وألفيتُ أنّ ابن خلدون في هذا المقتطف ناقدًا لهم مبرزا لخطورة الطّريقة الّتي انتهجوها .

حيث كانوا يبدؤون بإعطاء المسائل الصّعبة للمتعلّمين، علما أنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى تحليل ومقارنة ومجهود ذهني كبير، وهو يَفُوقُ قدرات المتعلّم العادي إلاّ إذا كان ذو قدرة عقليّة فائقة، وهؤلاء المعلّمين كانوا يظنّون أنّ تقديم الصّعوبات في بداية المحور أو المادة، أو النّشاط يجعل المتعلّم أكثر ذكاء، وأكثر استعدادا لاستيعاب ما سيقدّم له بعد ذلك.

وممّا تقدّم أستنتج أنّ نظرة ابن خلدون الثّاقبة الّتي انتقد فيها الطّريقة التربويّة السائدة في عصره، فوقف منها وقفة الرّافض لها، والمُستاء من عناصرها، كما وضّح خطورتها المتمثّلة في ظنّ المتعلّم أنّ الصّعوبة تعود إلى العلم فيهجره، ويبتعد عنه وبذلك تصبح هذه الطّريقة سببًا من أسباب نفور المتعلّمين خصوصا الناشئة عن العلم كالقواعد مثلا.

« وهي طريقة صالحة في مراحل التّعليم العالي...، ولأنّ الطّلاب في هذه المرحلة يتمتّعون بمستوى مرتفع من الذكاء، وبإمكانيتهم ...على الفهم والاستيعاب،فإنّ منفعتها كبيرة في التّعليم العالي، ومن خصائصها أنّها تصلح في الشعب الكبيرة العدد...، في معالجة الموضوعات ...الّتي تتّسم بالصعوبة...تتطلّب معلمين غزيري المادة العلميّة،يتمتّعون بأصوات حسنة، وإجادة الإلقاء،ذوي شخصيات قويّة مؤثرة في السّامعين ولعلّ ممّا يؤخذ عليها قلّة مشاركة الطّلاب في المحاضرة،

ممّا ينتج خمول-هم- ولهذه الأسباب،ينصح المحاضرون...، أنْ يكلّفوا الطّلاب بتحضير،موضوع المحاضرة في بيوتهم، وطرح أسئلة تتخلّل المحاضرة ،ليحصل المحاضر على إجابات من تحضيرهم»[1].

2- ب:الطّريقة القياسيّة[2]:

وهي الّتي تبدأ بعرض القاعدة على السبورة، ثمّ يؤتى بالأمثلة الّتي تؤيّد القاعدة وتوضيحها، وتعتمد هذه الطّريقة على حفظ المصطلحات النّحويّة أو الصّرفيّة من قبل المتعلّم، وترديدها فقط، وأوّل الكتب الّتي تمّ تأليفها بهذه الطّريقة هو كتاب "ألفية ابن مالك".

وألفتُ الانتباه هنا أنّ هذه الطّريقة لا تستخدم الآن في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عمليّا، لأنّها لا تساعد في تكوين السّلوك اللّغوي الصّحيح لدى المتعلّم، ولذلك ظهرت بعدها طريقة أخرى هي الطّريقة الاستقرائية.

- كما أنّها تعدّ أقدم الطّرائق المتّبعة في تعليم النّحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلّي إلى الحكْم على جزئي، أو جزيئات داخلة تحت هذا الكلّي ونعلم أنّ القياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامّة إلى الجزيئية.

«والطّريقة القياسيّة في الواقع صورة موسّعة لخطوة التّطبيق من الطّريقة الاستقرائية يقدّم المعلّم فيها إمّا الأسس العامّة والقواعد، والقوانين جاهزة إلى الطلبة لتطبّق على الأمثلة والحقائق الجزئية الّتي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد وإمّا أنْ يفسّر ويشرح القواعد والحقائق الّتي سبق أنْ ألقيتْ على المتعلّمين»[3].

وهذه الطّريقة تتطلّب عمليّات معقّدة لأنّها تبدأ بالمجرد، أيْ بذكر القاعدة كاملة وفي هذا مخالفة لسير النّمو اللّغوي لدى المتعلّمين، ومخالفة لطبيعة اللّغة المتعلّمة نفسها، ففي الواقع أنّ الجزيئات أقرب إلى مدارك المتعلّمين من الكلّيات، ومن أمثلة الكُتب الّتي أُلّفَتْ وفق هذه الطّريقة أذكر كتاب "جامع الدروس العربيّة" لمصطفى الغلاييني، وكتاب "النّحو الوافي" لصاحبه عباس حسن.

وأشير هنا إلى بعض **مزايا هذه الطّريقة:** فهي تمتاز بسهولة السّير فيها على وفق خطواتها المقرّرة، فالمتعلّم الّذي يفهم القاعدة فهما جيّدا يمكن أنْ يستقيم لسانه أكثر بكثير من الّذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضّح له قبل ذكرها، وهي طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتا طويلا، وتساعد المتعلّمين على تنميّة العقل على عادات التّفكير الجيّد، وسبيل ذلك الحفظ، فحفظ القاعدة هو الّذي يعين على

---

(1) أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة،دار الكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربيّة المتحدة،ط2005،ص262،261.

(2)ينظر: المرجع نفسه، ص259-261.

(3) اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها: طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، الطبعة العربيّة الأولى، الإصدار الثاني 2005، دار الشروق، رام الله، المنارة، ص 182.

تذكّرها، واستخدمت هذه الطريقة في الكتاتيب إبّان العهد الاستدماري،بتلقين الألفيّة.

وعلى الرّغم من مزاياها فإنّ هذه الطّريقة لا تخلو من **بعض المآخذ** أُوجِزُهَا فيما يلي:فهي بتركيزها على الحفظ المسبّق للقاعدة قد لا تضمن فهم القاعدة وتطبيقها في مواضع مختلفة، ومن ثمّ فهي قد تساعد على إعمال عقل المتعلّم، وأنّها تؤكّد المحاكاة والتّقليد ولا تشجّع على الابتكار والتّخمين.

مراحل هذه الطريقة تمرّ بتمهيد يحفز الطلبة على متابعة الدّرس الجديد،ثمّ عرض القاعدة أمام أنظار المتعلّمين،ثمّ تحليلها وتفصيلها،فتطبق بتناول مزيد من الأمثلة لتثبيت القاعدة،وأخيرا تكليف الطلبة بعمل بيتي يتضمّن إنجاز تمارين.

وللحدّ من سلبياتها التّعليميّة،ينصح الدكتور عبد الفتاح حسن البَجَة بتحري الدّقة المتناهيّة في صوغ القاعدة أو القانون المستهدف بالدّراسة، واعتماد الجِدّة في الطّرح إمّا بمعارف جديدة أو تناول معارف مستهلكة،لكن بطريقة مختلفة[1].

3- طرائق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم:

وتنقسم إلى عدّة طرائق منها:

3-أ: الطّريقة الاستقرائيّة[2]:

لقد ارتبطت هذه الطّريقة بظهور المفكّر الألماني فرديريك هاربارت (1776-1844)، وهي تقوم على نظريّة في علم النّفس التّرابطي تسمى نظريّة(الكتل المتآلفة)«والتّفسير التّطبيقي لها أنّ الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السّابقة»[3].

وفيها يقوم المعلّم بتدوين الأمثلة على السّبورة،ثمّ شرحها بمشاركة المتعلّمين بطريقة حواريّة، ومن ثمّ استنباط القاعدة وتدوينها على السّبورة وهي تسير في خطوات خمس وهي التّمهيد -العرض-الربط- الموازنة والاستنتاج والتّطبيق، ومن أهمّ الكُتب النّحويّة الّتي تبنّت هذه الطّريقة وأشهرها هو كتاب (النّحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين، كما تُدْعى بالطّريقة الاستنتاجيّة أو الاستنباطيّة، لها معارضون،ذكروا عيوبها، ولها مؤيّدون،مدحوا إيجابياتها، وتتّخذ أسلوبين متغايرين في عرض المادة،متّفقين في الأهداف العامة، أولهما:

طريقة الأمثلة المفردة غير مستنبطة من نص القراءة أو غيره،ثمّ القاعدة، وثانيها: طريقة النّصوص، ثمّ الأمثلة والقاعدة، حيث تنتزع الأمثلة من النّصوص،بواسطة المناقشة والحوار،ثمّ يسير المعلّم في درسه عبر مراحلها ربات المذكورة سلفا، ولكلّ منهما مُؤيّدون مَادحون ذاكرون للإيجابيات، ومعارضون

---

[1] ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة ، ط: 2005، ص264-266.

[2] تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي، ط1، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة، مصر، 2002، ص 67.

[3] المرجع نفسه، ص 67.

ناقمون معدّدون للعيوب والسّلبيات، فقد يكون النصّ المعتمد جالبًا ومشوقًا ودافعًا للتعلّم الجديد، وقد يكون مضيعة للوقت،مشوّشًا للذّهن بسبب طوله وعمق معانيه ومتطلبات تفسيره.

وهي الطّريقة السّائدة في تعليم القواعد النّحويّة والصّرفيّة في المرحلة الابتدائية، ومثال ذلك على سبيل الذّكر لا الحصر، درس اسم الفاعل للسّنة السّادسة أساسي، حيث جاءت مراحل الدّرس كما يلي:

1-**تهيئة، أو تمهيد:** وتمثّل في مناقشة التّلاميذ في نص:(سأعلّمك السّباحة) وذلك قصد استخراج الجمل التاليّة(1-شاهدْتُ أخي ذاهبا إلى الشاطئ،2-يشق السّابح أمواج البحر،...الخ) ونسخها على السّبورة.

2-**تحليل واستعمال:** وتتمّ بمناقشة التّلاميذ لاستخراج اسم الفاعل من كلّ جملة وتلوينه بلون مغاير، والتّدرج في محاورة المتعلّمين لاشتقاق أفعال أسماء الأفعال الملوّنة على اللّوح،ثمّ استنباط نوعها الثلاثي الماضي،وبعد ذلك استخلاص وزن اسم الفاعل،يُتبَع ذلك تقويم مرحلي شفوي متمثّل في صوغ اسم الفاعل من أفعال ثلاثية مثل:(قعد،جلس،عمل،بحث،نظر،وقف...الخ)، ثمّ محاورة التّلاميذ حول أفعال غير ثلاثية –بعد عرض أفعال على السّبورة،مع ضرورة أنْ تكون من بيئة معجم المتعلّم-،يدفعهم المعلّم لتحويلها إلى صيغة المضارع.

ثمّ استبدال أوّل المضارع ميمًا مضمومة وكسر ما قبل حرفه الأخير،ثمّ مناقشتهم لاستنتاج دلالة كلّ كلمة ممّا نتج بعد عمليّة الاستبدال،ليُتبِع ذلك بتقويم مرحلي يتمثّل في الإتيان بأمثلة لصيّغ الفعل الماضي الثلاثي وغير الثّلاثي،مع صوغ اسم الفاعل لكلّ مثال،مع ضرورة استغلال مخطّط جدول على السّبورة كدعامة بيداغوجيّة جماعيّة.

3-استنباط القاعدة بواسطة الحوار الموجه لبنائها وتدوينها جزءا جزءا على السّبورة (اسم الفاعل:هو اسم مشتقّ من الفعل، يدل على من فعل الفعل،نصوغُه من الفعل الثلاثي على وزن فاعل، كجالس من جلس، ونصُوغه من غير الثّلاثي باستبدال حرف مضارعه ميما مضمومَة، وكسر ما قبل آخره،مثل: مُشاهِد من شاهد، مُستمِع من استمع، ومُستخرِج من استخرج.

4-تطبيقات شفهيّة وأخرى كتابيّة تهدف إلى صوغ اسم الفاعل من مجموعة أفعال،ثمّ العكس بصوغ أفعال من أسماء الفاعل،ثمّ تصنيف مجموعة من صيّغ اسم الفاعل في جدول من عمودين لاسم فاعل من الثلاثي، واسم فاعل من غير الثلاثي[1]، ومن الكُتب الدّراسيّة التّجاريّة المؤلّفة وفق أسلوب الحوار،أذكر كتابا لصاحبه خير الدين هني، انصبَّ على دروس القواعد للسّنة الخامسة ابتدائي[2].

---

[1] ينظر: كتاب المعلّم للّغة العربيّة، السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1992-1993، ص: 120-123.

[2] يراجع: أتعلم القواعد بالحوار: خير الدين هني، مطبعة بن، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2007.

وتحقّق هذه الطّريقة كثيرا من الممارسات التّربويّة الايجابيّة-حسب مؤيّديها- منها:

أ- إيجابيّة المتعلّم واستثارة دوافعه نحو التّعليم، إذْ أنّ استثارة دوافع المتعلّم تؤدي إلى سرعة الاستجابة والفهم والتعلّم.

ب- تحقّق كثيرا من التفاعل بين المعلّم و المتعلّمين، يؤدي ذلك إلى إشاعة روح البهجة والسّرور والحيويّة والديناميكيّة التّربويّة المنظّمة، وروح التّنافس بين المتعلّمين داخل القسم، خصوصًا إذا عرف المعلّم كيف يوزّع الأسئلة الهادفة لتلاميذه، ويتحكّم في القسم، ويقوم بالتّحضير الجيّد للدّرس، ويطلب من التّلاميذ تحضير الدّرس مسبقا في المنزل ...، كم يبتهج السّادة مفتشي مادة اللّغة العربيّة حينما يلاحظون ذلك التفاعل بين المعلّم و متعلّميه، وتلك الحيويّة لدى التّلاميذ خصوصا في الزيارات الرسميّة كزيارات التّثبيت وغيرها...

ج- تعمل على حفظ تفكير المتعلّمين، وتوصّل إلى الحكم العام تدريجيًا، وذلك يجعل المعنى واضحا جلّيًا فيصير التّطبيق عليه سهلا، والتّطبيق أنواعه كثيرة،منها:تطبيق البطاقات العلاجيّة المتضمّنة وضعيات تقويميّة إدماجيّة،تنجز فرديا، أو فوجيا ضمن مجموعات متجانسة وغير متجانسة، أو تطبيق مباشر بتلوين المطلوب أو رسم خط تحته أو تحويطه أو عبارات معيّنة.

أو تشكيل أواخر مفردات محدّدة وتحويل عبارة من إلى المؤنث أو العكس، وإلى الجمع أو العكس، أو إدخال أدوات على عبارة مع ضرورة تغيير ما يجب تغييره، أو إتمام النّاقص من المفردات باحترام شروط إعرابيّة معينة.أو تطبيق تحليلي إعرابي،جزئي خاصّ بكلمات مشار إليها بلون أو رسم،أوكلّي خاصّ بإعراب عبارة كاملة، أو تطبيق آلي يخص تشكيل أواخر كلمات عبارة منسوخة في أوراق فردية أو على السبورة،يكون مقرونا بالسّرعة،أو تطبيق إيجابي يتطلّب إكمال قاعدة بكلمات أواخرها موسومة بحركات إعرابيّة، وتكون التّطبيقات شفهيّة أو تحريريّة كتابيّة.

وبعدما تعرّضتُ لأهم النّقاط الّتي تحقّقها هذه الطّريقة، أريدُ طرح السؤال الآتي: هل حقا أنّ هاربرت هو مكتشف هذه الطّريقة، وهل ارتبطت فعلاً بظهوره؟.

إنّ الحقيقة الّتي لا يمكن لمنصف حقّ أنْ يجحدها هي أنّ علماء العربيّة القدماء، وفي فترة التقعيد نظروا في النصّوص القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشّريفة، أو الشّواهد الشّعريّة والنثريّة، وخرجوا من بحوثهم الطّويلة وعن طريق الاستقراء هذا بالقوانين النّحويّة «الّتي رصدوها بالملاحظة والمشاهدة والتّحليل

والتّركيب والمقارنة، وعليه فإنّ العلماء المسلمين كانوا روادًا في الاستدلال الاستقرائي،الّذي يقوم على الملاحظة والتّجربة والقياس»[1].

وأعودُ إلى هاربرت ثانية والّذي تعرّضتْ طريقته هذه ومذهبه العقلي لنقد من الباحثين، ومن علماء النّفس ورجال التّربية، فهم يرَونَ أنّ هاربرت لم يوضّح حقيقة العقل ولا كيفيّة الأفكار فيه، وأنّه لم يوضح عمليّة الإدراك العقلي المُؤتلف والمختلف من الأفكار، ولا القوّة الحقيقيّة الّتي على أساسها استنبط القواعد العامّة والقوانين، فهم يرون أنّ رأيه هذا يكتنفه الغموض والإبهام.

ومن سلبيّاتها أيضا أنّ هاربرت أهمل النّاحية الإيجابيّة بالعقل والمتّصلة بالغرائز والميول الفطريّة الدّافعة،الّتي تحمل الإنسان على العلم والنّشاط، وهي أيضا لا تتّفق وطريقة العقل في إدراك الحقائق، فالعقل لا يسير خطوة خطوة في عمليّة التّفكير مثلما افترض هاربرت، وإنّما يظفر غالبا نحو الاستنباط قبل أنْ تقوى دعائمه أي قبل إتمام مرحلة العرض[2].

ويمكن الجمع بين الطّريقتين القياسيّة والاستقرائيّة تحت اسم الطّريقة الاستدلالية، فما الطريقة الاستدلاليّة؟

3-ب:الطّريقة الاستدلاليّة:

وهي الطّريقة الّتي يتمّ فيها استنتاج الكلّيات من الجزئيات، والجزئيات من الكلّيات، والمعلّم الناجح هو الّذي يلجأ إلى استخدام هاتين الطريقتين في الوقت المناسب، فبعد أنْ ينتهي المعلّم من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس وذلك لتزويد المتعلّمين بالمادة الّتي يدور حولها تفكيرهم وليثبت ما انتهوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة، ويكون هذا بمثابة التّقويم التّحصيلي، وهي معتمدة في كتاب المعلّم لما قبل الإصلاح،مثلا في درس المفعول لأجله[3]، ولا زالت متداولة في ظلّ المناهج المعاد كتابتها:مثلا درس الأسماء الخمسة[4].

3-ج: طريقة النصّوص الأدبيّة المعدّلة:

---

(1) اللّغة العربيّة و مناهجها و طرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص189.

(2) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي ،ط1، الدار المصرية اللبنانيّة ، القاهرة ، مصر، 2002، ص 67.

(3) ينظر: كتاب المعلم للغة العربيّة، السّنة السّادسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1992-1993، ص: 223-226.

(4) ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربيّة الوطنية، الجزائر، 2019-2020، ص68، 69.

وقد ظهرت هذه الطّريقة في نهاية الأربعينات في كتاب (تيسير النّحو) للمرحلة الابتدائيّة 1949م من تأليف عبد العزيز القوصي وآخرين، وقد اعتمد مؤلفو الكتاب على القصّة المسلسلة الأجزاء واهتموا في كلّ جزء منها بإبراز تشكيلة لغويّة تصلح مقدمة لقاعدة معيّنة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التّمرينات، وتعتمد عمومًا بالإتيان بنصّ متكامل بدلاً من الأمثلة، ثمّ تسير خطوات الدّرس بالطّريقة الاستقرائية لأنّها متأثرة بها.

ويعتبر كتاب (النّحو الجديد) لعبد المتعال الصعيدي للصّف الأوّل الإعدادي عام 1959م، أوّل كتاب مدرسي يمثل هذه الطّريقة.

« ولقد لقِيَتْ هذه الطريقة رواجًا في الأوساط التّعليميّة لما لها من فائدة في رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة، كما أنّها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصّحيح للّغة في مجالاتها الحيويّة وفي الاستعمال الواقعي، ويجري الآن التّدريس بها في بعض البلدان العربيّة مثل جمهورية مصر العربيّة»[1].

وأنّ لهذه الطّريقة أساسين أحدهما **لغوي** ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلّية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

والآخر **تربوي**: لأنّ أصدق أنواع التعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كليّة مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده.

«وهكذا يبدو أنّ هذه الطّريقة لا فرق بينها وبين الاستقرائيّة من حيث الأهداف العامّة، ولكن الفرق في النصّ الّذي تعتمد عليه»[2].

ومن هذا وتمشّيا مع أهداف النصّ وطريقة تدريسه أُلِّفتْ نصوص في النّحو اعتمدت كتب القواعد المقرّرة في المراحل الدّراسيّة المختلفة، وقد رُوعي فيها تضمنها القيّم السّامية والمعاني التّهذيبيّة والمفاهيم الوطنيّة والقوميّة والتوجيهات التّربويّة، وتكمل سابقاتها، ويمكن القول أنّها صلب المقاربة النصيّة،وبالتّالي والأمثلة المذكورة أعلاه في وثائق المناهج الجزائرية،سواء ما تعلّق بفترة التّدريس بالأهداف الخاصّة، ثمّ الإجرائيّة،أو التّدريس بالكفاءات، وإلى غاية اليوم، كانت مستعملة ولا زالت كذلك.

وما تمتاز به هذه الطّريقة هو مزجها للقواعد باللّغة نفسها ومعالجتها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التّراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتّب، زيادة على أنّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو، وتجعل من تذوّق النصّوص مجالاً لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.

---

[1] تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي ،ط1 ، الدار المصرية اللبنانيّة ، القاهرة ، مصر، 2002، ص68.

[2] اللّغة العربيّة و مناهجها و طرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي،و سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي،ط1،دار الشروق ،عمان،الأردن، 2005، ص196.

وعلى الرّغم من هذه المزايا لطريقة النصّ إلاّ أنّها لا تخلو من مآخذ وأهمها:

-صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض الّذي وضع من أجله، لأنّ كاتب النصّ لم يهدف إلى مراعاة غاية لغويّة معيّنة أو معالجة موضوع نحوي معيّن.

-ثمّ إذا كان الهدف من النصّ هو تضمينه مسائل نحويّة معيّنة يحتاج إليها درس معيّن فيتّصف هذا النصّ بالتكلّف والاصطناع ويخلو من أدبيّته.

-ثمّ أنّ المدرّس قد لا يستوفي خطوات طريقة النصّ جميعها، خصوصا النصّ المطوّل فقد يضيع وقت الدّرس، ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة، زدْ على ذلك قد تدفع هذه النصّوص المتعلّمين إلى التّركيز على القراءة وإهمال القواعد لأنّ اللاّزم لها يتوزّع على أنشطة أخرى فيقلّ نصيبها من الدّرس.

3-د:طريقة الاكتشاف[1]:

تعدّ هذه الطّريقة من أبرز الاتجاهات الحديثة في التّعليم الذّاتي الّذي تنادي به التربيّة الحديثة، ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونرBronerسنة 1961م، والشّرط الأساسي لحدوث التعلّم بالاكتشاف هو معالجة المتعلّم للمعلومات الّتي يتلقّاها وتمثّله لها، وإعادة بنائها.

ويغلب استخدام هذه الطّريقة عندما يتعلّق موضوع الدّرس بقضية أو مشكلة ما، وأساس هذه الطّريقة أنّ المتعلّم في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق، ويحتفظ بها لمدة طويلة، وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة.

وفي هذه الطّريقة يوجه التّلميذ من قبل المعلّم لكي يكتشف المبدأ أو القاعدة أو يكتشف بنفسه، وفي هذه الطّريقة يكون التّلميذ نشطا، وإيجابيًا لأنّه محور العمليّة التّعليميّة والمعلّم يتمثّل دوره في التّوجيه والإرشاد(منشط للدّرس)، وهناك ثلاثة أنواع للتعلّم بالاكتشاف وهي:

أ. الاكتشاف الاستقرائي، والاستكشاف الاستدلالي.

ب. الاكتشاف القائم على المعنى والاكتشاف غير القائم على المعنى.

ج. الاكتشاف الموجّه، والاكتشاف غير الموجّه.

3-ه: الطّريقة الاستجوابيّة[2]:

ويقصد بها الطّريقة الّتي تعتمد على سؤال المتعلّمين وإجابتهم عن دقائق الموضوع الّذي يأخذونه في واجبات منزليّة.

وهي طريقة لا تحتاج إلى علم غزير أو اطّلاع واسع أو جهد كبير، أو بحث من قبل المعلّم وهي كذلك تفيد المعلّم الّذي يجيد توجيه الأسئلة على تلاميذه، وهي

---

[1] ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي ،ط1، الدار المصرية اللبنانيّة ، القاهرة ، مصر، 2002، ص 69.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص70، وينظر: اللّغة العربيّة و مناهجها و طرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص263.

تساعد المعلّم في إكمال البرنامج والمنهاج، وهي تصلح للموضوعات النّحويّة والصّرفيّة الّتي تقتصر على العدّ، والّتي ليست في حاجة إلى التّفصيل والإفاضة في الشّرح مثل حروف الجر، إنّ وأخواتها، كان وأخواتها، مصدر الفعل الثّلاثي المزيد ...الخ.

كأن يكتفي المعلّم بتدريس كانَ وليس وصار وأصبح، ويترك بقيّة أخواتها التّسعة كواجب منزلي يقوم به التّلاميذ،ثمّ يركّز المعلّم في حصّة التّطبيقات على حلّ تمارين حول بقيّة أخوات كان التّسعة.

ومن أبرز **عيوبها**: أنّه أثناء تحضير المتعلّمين لهذه الواجبات قد لا يلونها الأهميّة الكبرى، أولا يحضّرونها تحضيرا دقيقا أولا تكون حصّة التّطبيقات كافيّة لإتمام حلّ التّمارين.

3-و: الطّريقة الاقتضائيّة[1]:

يوعز سبب تسميّتها بذلك لأنّ القواعد فيها تدرّس وقت اقتضائها(أي عرضا أثناء دروس القواعد أو النصّوص أو البلاغة أو العروض)، تدريسًا بخطوات عمليّة دون أنْ تخصّص حصص لذلك، مثل: الضمائر الّتي تشترك في النصّب والجرّ، وهي الياء والهاء والكاف أو ضمائر الرّفع المتحرّكة كأنْ يقول المدرّس للتّلاميذ – إذا اتّصلت الضّمائر: الياء والهاء والكاف بالأفعال تعرب في محلّ نصب مفعولا به والفاعل يؤخر وجوبا مثل: سابقني زيدٌ، وسابقك زيدٌ، وسابقها زيدُ، وإذا اتّصلت بالأسماء تعرب في محلّ جرّ مضاف إليه مثل: هذا كتابي وهذا كتابك وهذا كتابها ...الخ.

وبعضهم يرى أنّها الطّريقة المناسبة لتدريس القواعد في المرحلة الثانويّة خصوصا لمتعلّمي المرحلة النهائيّة، لأنّهم يدركون المعاني المجردة والكليّة للأشياء.

كأنْ يقول المدرّس لتلاميذه: كلّ المفعولات تأتي منصوبة.

ولذلك إذا ما واجه المتعلّم الخطأ في القراءة أو الكتابة يستطيع تمييز نوعه، وسببه والرّجوع إلى القاعدة بمفرده أو بتوجيه المعلّم.

كما يمكن إتّباع هذه الطّريقة في حال المراجعات النّحويّة والصّرفيّة، لموضوعات سبق دراستها، وهذه الطّريقة متّبعة أيضا في الكلّيات والمعاهد بالجامعات.

---

[1]ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي ،ط1 ،الدار المصرية اللبنانيّة ،القاهرة ، مصر، 2002، ص70، وينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربيّة المتحدة ، ط:2005، ص262.

4- طرائق قائمة على نشاط المتعلّم[1]:

نتيجة للصّيحة التربويّة الّتي تنادي بضرورة الاهتمام والتّركيز على نشاط المتعلّم وفعاليّته وايجابيّته، ظهرت مجموعة من الطرائق تسمّى أحيانا بطرق "الفاعليّة" أو النشاط.

وبها يتمُّ التعلّم بسرعة فائقة وبشغف أعظم ممّا لو ظلّ التعلّم قائما على طرائق فنّية في أصول التّدريس خالية من الفاعلية ومن هذه الطرائق ما يلي:

4-أ:طريقة النّشاط[2]:

وتعتمد هذه الطّريقة على نشاط المتعلّمين وفاعليّتها وفيها يقوم المدرّس بتكليف المتعلّمين بجمع الشّواهد والأمثلة الّتي لها صلة بموضوع الدّرس من القرآن الكريم والأبيات الشعريّة والأحاديث النبويّة الشّريفة، ومن موضوعات القراءة والنصّوص، ثمّ يطلب منهم أنْ يقوموا بعمل جماعي على شكل أفواج مثلا على فهم موضوع الدّرس، واستنباط القاعدة.

وهي طريقة يستحيل توظيفها في المرحلة الابتدائيّة،بسبب ضعف موارد المتعلّم في مادة قواعد النّحو والصّرف والإملاء.

4-ب:طريقة حلّ المشكلات:

تعدّ هذه الطّريقة من الطّرائق الجيّدة، وتصلح لتدريس كثير من المواد الدّراسيّة كالقواعد مثلا، ويطلق عليها «الطّريقة العلميّة للوصول إلى النتائج»، وهذا ما أظهرته بعض الدّراسات كدراسة (حازم محمود راشد سنة 2000)،الّتي استهدفت التحقّق من فعاليّة استخدام مداخل: التعلّم التّعاوني وحلّ المشكلات والتعلّم للإتقان في تنميّة مهارات التّعبير الكتابي الوظيفي، لدى تلاميذ الحلقة الثانيّة من مرحلة التّعليم الأساسي وانتهت إلى تفوق مدخلي التعلّم للإتقان وحلّ المشكلات على مدخل التعلّم التّعاوني في تنميّة هذه المهارات لدى هؤلاء المتعلّمين[3].

وتعتمد هذه الطّريقة على نشاط المتعلّم، وذلك بمتابعة المدرّس لأعمال المتعلّم اللّغويّة من قراءة وكتابة وتعبير، فيقوم المعلّم مثلا بملاحظة كتابات المتعلّم من خلال موضوعات التّعبير أو الكتابة على السّبورة، فيجمع الأخطاء اللّغويّة ويناقش المتعلّمين في نوع الخطأ، وأسباب الوقوع فيه، وبهذا يتبيّن للمعلّم جهل المتعلّمين بالقاعدة في الموضوعات الّتي سبق دراستها أو عدم المعرفة بالقاعدة، أو نسيانها، وهي موضوع الدّراسة، فيقع المتعلّم في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه.

---

(1) ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي ،ط1 ،الدار المصرية اللبنانيّة ، القاهرة ، مصر، 2002، ص71.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص71.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص71.

نضرب لذلك مثلا في كيفيّة كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، أو همزة القطع والوصل،أو التّاء في آخر الكلمة...،وما إلى ذلك من الأمور النّحويّة والصّرفيّة، وهنا يتدخّل المدرّس لمساعدة المتعلّمين، وذلك بتوضيح القاعدة سواء أكانت نحويّة أو صرفيّة.

ولذلك فإنّ نجاح هذه الطّريقة يعتمد على:

أ- مدى فاعليّة المتعلّمين من جهة.

ب-مدى مهارة المعلّم في إشعار المتعلّمين بما وقعوا فيه من أخطاء، وكيفيّة معالجتها.

ويتمثّل دور المعلّم في تفويج المتعلّمين إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكلّ مجموعة ما يمثّل مشكلة بالنسبة لها.

4-ج:طريقة الألعاب التربويّة: [1]

الأطفال الصغار يميلون إلى الحركة واللّعب،لذلك ينصح التّربويون باعتماد التّدريس باللّعب، كما جرّبوه في تعليم القواعد، الأمر الّذي أظهر نجاحا في جودة التّحكم والاكتساب وتملك مهارات اللّغة، وقد ذكروا الأبواب النحويّة المناسب لذلك، ومنها:الفاعل، والمفعول به، والمبتدأ والخبر، والنفي والإثبات والأمر والنّهي.

4-ج -1:لعبة ساعي البريد:

يغمض التّلاميذ عيونهم، ليوزع عليهم المعلّم بطاقات كلمات،ثمّ يطلب ممّن يملك الكلمة المشابهة لما هو في جملة،يكون قد عرضها على لوحة الجيوب، وهكذا مع بقيّة الكلمات.

4-ج -2:لعبة أنا وأنت:

تخدم موضوع الأفعال والمفعول به، وتكون بوقوف التّلاميذ في صفين متقابلين يقول التّلميذ الأول:أنا كتبت قصة، وأنت:ماذا كتبت؟، ثمّ تُحوّل الكلمة إلى التّلميذ الّذي بجنبه،ليسأل مقابله في الصّف الآخر، وهكذا تنتقل الكلمة إلى آخر تلميذ في الصف،ثمّ تنقل إلى الصّف الثّاني، وهكذا...، مع توجيه المتعلّمين إلى تنويع الأفعال، والمفعولات.

4-ج -3:لعبة التغميّة:

تفيد في استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به، وتنجز بأنْ يقوم تلميذ بلمس رأس المعصوب،ثمّ يسأله:من لمس رأسك؟، فإنْ عرفه، يأخذ مكانه، وإنْ استمر المعصوب في الخطأ،يخرج من اللّعبة، وتكرّر اللّعبة مع تلاميذ مختلفين، وبأفعال أخر(دفع،جذب،صافح...الخ).

---

[1]ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها: عبد الفتاح حسن البجة ، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة ، ط: 2005 ، ص253-255.

4-ج -4:لعبة الكشف عن المخبوء:

تدرّب على استخدام الاستفهام بِهَل، والجواب بِنعم، وتلعب كالآتي:يخرج أحد التّلاميذ من القسم،ثمّ يعرض قائد القسم شيئا نصف عدد القسم فرادى،ثمّ يحضر من خرج،ليسألهم واحدا واحدا إلى أنْ يصنّفهم إلى مجموعتين،تصطفّ في تقابل،يسأل كلّ تلميذ مقابله سؤالا عن هذا الشيء:هل هو كائن حي؟هل هو جماد؟...إلى أنْ يُكتَشف الشيء.

4-ج -5:لعبة الصندوق:

هدفها التّدريب على الاستفهام بكم والجواب بِالتعيين،يقف التّلاميذ في صفين متقابلين،يمرّ بينها قائد الصّف حاملاً صندوقًا به تمرّ أو غيره،ليكلّف تلميذ بأخذ حبّة في قبضته، ثمّ يسأل مقابله:كم حبّة في يدِي؟ فيجيب، وإن أصاب المسؤول،أخذ الصندوق، ليسأل مجاوره، وإن أخطأ،أُخرج من اللّعبة، وانتقل الصّندوق إلى مجاوره، وهكذا يتكرّر اللّعب.

4-ج -6:لعبة الكيس:

هدفها التّمرين على الاستفهام بما، أو ماذا، ويعتمد فيها كيس بدل صندوق وأشياء معروفة لدى التّلاميذ بداخله، وتتمّ بنفس لعبة الصّندوق في أخذ شيء،ثمّ طرح سؤال عن ماهيّة الشيء الّذي بقبضة السّائل، وبنفس طريقة الإقصاء، ونقل الدّور، وتكرار اللّعب.

ويمكن للمعلّم توظيف اللّعب بأشكال أخرى،قصد التّدريب على مهارات اللّغة،إضافة إلى التّمثيل والمسرح ولعب الدوار والمناظرات[1]، وكذلك ورشّات التّفكير الّتي بدأت تنتشر مؤخرا، والّتي تستعمل في تدريس الفلسفة لصغار المتعلّمين، وهناك الورشات المغلقة، والمفتوحة، والصغيرة، ولكلّ منها مقرّر وقائد، وجولات محدّدة بزمن محدّد.

5-طريقة تدريس قواعد اللّغة بأسلوب تحليل الجملة:

وتعتمد هذه الطّريقة أسلوبا جديدا في تدريس قواعد اللّغة يقوم أساسا على تحليل الجملة، وهي تعتمد فهم المعنى أساسا، ومعنى أنْ يحلّل المتعلّم بمساعدة معلّمه النصّ، سواء أكان آية قرآنية أم حديثا نبويًا شريفا أم بيتًا من الشعر...، تحليلا يقوم على فهم المعنى لأنّ فهم المعنى يُيسّر على المتعلّم الوصول إلى تحديد موقع اللّفظة أو الجملة من الإعراب وهذا التّحديد يتوصل به المتعلّم إلى الاستنتاج الصّحيح للقاعدة النّحويّة أو الصّرفيّة، كما أنّ التّحليل يجعل التعلّم دقيقا في فهم النصّ، وإعمال الفكر فيه، وتحريك قدرة النقد فيه.

ومن هنا يستطيع المتعلّم أنْ يركِّب الجمل تركيبا صحيحا، ويتذوّق النصّوص ويكتب بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء.

---

[1] الأنشطة اللغويّة، أنواعها، معاييرها، استخداماتها: علي سعد جاب الله، عبد الغفار محمد الشيزاوي، محمد جهاد جمل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدة، ط1، 2005، ص:22، 23، 25.

و«أنّ ما ينبغي أنْ تنصرف له عناية الدّرس اللّغوي الحديث درس معاني النّحو، وكشف ما وراء تلك الظواهر الّتي استقلّتْ بالنّحو، بل استبدّت به وحجبتْ الكثير من حقائقه وجوهر مادتّه ومعناه عن الدّارسين، وقعدت بوظيفته عند الظّواهر والأغراض»[1].

ومثال ذلك قوله تعالى:﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ**﴾[2].

فلو تركنا لفظتي اللّهَ والعُلَمَاءُ، دون شَكْل أواخرهما وطلبنا من التّلميذ إعرابهما، فحسب ما تعلمه من قواعد فيعرب حتما: الله: لفظ جلالة فاعل نظرا لأنّه جاء بعد الفعل يخشى، وفي هذا خطأ كبير والعُلَمَاء: مفعول به لأنّه جاء بعد الفعل والفاعل، وهنا لابدّ من تحكيم المعنى، فطبعا، الله:لفظ جلالة مفعول به لأنّه هو من وقع عليه فعل الخشية والعلماء: فاعل مؤخر لأنّ العلماء، هم من يخشون الله وهم من قاموا بفعل الخشية.

- ثمّ أليس عدم فهم المعنى الصّحيح هو من جعل قارئ قوله تعالى: ﴿**أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَ رَسُولُهُ**﴾[3]،بعطف (رسوله) على المشركين ويقرأها بالكسر: والأصحّ في المعنى أنّ لفظ (رَسُولُهُ) يقرأ بالرّفع.

ومنه فإنّ لهذه الطّريقة أهميّة كبيرة في فهم المعنى الصّحيح، وبالتّالي الإعراب الصّحيح للّفظ أو للجملة.

6-طريقة تعليم قواعد اللّغة بالأسلوب التّكاملي:

يرى بعض المربّين ضرورة المحافظة على تدريس اللّغة العربيّة وحدة متماسكة، والغاية من ذلك ترمي إلى خدمة القراءة والتّعبير واستعمال اللّغة استعمالا وظيفياّ تطبيقياّ.

ويمكن تدريس اللّغة العربيّة وحدة متماسكة من خلال النصّوص القرائيّة، وتكون محور الدّراسات النّحويّة والصّرفيّة في المرحلة الابتدائيّة، لأنّ الفصل بين فروع اللّغة العربيّة لا يعتمد أساسا علميا، ولا يخضع لمنطق سليم، وأرى أنّ تعليم اللّغة العربيّة بأسلوب التّكامل هو الطّريق الطبيعي في الحياة.

«إنّ مؤيدي الأسلوب التّكاملي يجدون في النصّ وحدة متكاملة يدرّب من خلاله على القراءة والتّعبير والإملاء والقواعد وغير ذلك، وفي ذلك إدراك للحقائق في الانتقال من الكلّ إلى الجزء، والمعالجة التّكاملية تبعث النشاط والحيويّة لدى الطلبة، وتُوَطّد العلاقة بين فنون اللّغة العربيّة من خلال الوحدة»[4].

---

(1)أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، عمان – الأردن – ط1، 2004، ص 84،83.

(2)سورة فاطر: الآية 28.

(3)سورة التوبة: الآية 03.

(1) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، عمان – الأردن – ط1، 2004، ص 112.

والتّكامل في تدريس فروع اللّغة العربيّة يزيح ذلك الحاجز بين فروعها، من قواعد ومعجم وأسلوب وتراكيب ...الخ، «فالتّحدث والاستماع والكتابة هي جزء من منهج اللّغة، ولا حاجة لدروس منفصلة في تعليمها»[1].

ولهذا الأسلوب في تعليم قواعد اللّغة العربيّة أهميّة قصوى تكمن في «أنّه هو الأسلوب الأساس الّذي به نفهم اللّغة العمليّة والوظيفيّة، فليس من الأهميّة بمكان حفظ القواعد وسردها وحشوّ الذّهن بها، بل المهمّ تدريب الطالب وتمرينه على القراءة الصّحيحة، والكتابة الصّحيحة، وما القواعد إلاّ وسيلة من الوسائل للتّوصل بها إلى النتيجة المتوخاة»[2].

أمّا مآخذ هذا الأسلوب فتنحصر في ما يلي:

- لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعيّة الدقيقة.
- صعوبة إعداد كتاب مدرسي يحيط بكلّ فروع اللّغة العربيّة إحاطة تامّة عادلة.
- يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المدرّسين والمتعلّمين من الصعب توافرها.
- صعوبة اختيار نصوص تصلح لكلّ سنّ ولكلّ مستوى تعليمي.

بعد هذا الملخّص لأهم طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة وإظهار مميّزات وأهداف وأسس ومآخذ بعض منها.

أُقِرُّ أنّه لا توجد طريقة أفضل من أخرى، فالمعلّم الناجح والجادّ، هو الّذي يستطيع اختيار الطّريقة المناسبة ويكيّفها حسب مستوى المتعلّمين في الموقف المناسب، وبما أنّ بحثنا هذا يخصّ مرحلة التّعليم الابتدائي، فالمعلّم يستطيع:

- أنْ يجمع بين الطريقتين القياسيّة والاستقرائيّة إذا كان موضوع الدّرس جديدا على مدركات المتعلّمين، أيْ أنّ المتعلّم لم يتناوله من قبل، وليس له مكتسبات قبلية حول هذا الدّرس، وهو مع جميع الدّروس.
- أو يستخدم طريقة النصّ: سبق وأنْ تناول المتعلّمون موضوع الدّرس، وتكون في وضعيّات الإدماج،في ختام تناول مجموعة من الدّروس كتقويم تحصيلي.
- أو يستخدم الطّريقة الاقتضائية في المراجعة النّحويّة والصّرفيّة لأحد المواضيع المتناولة سلفا.

يتمّ دراسة القواعد –مثلا في السّنة الخامسة- وفق المقاربة النصيّة، «(ف) لا يزال نشاط القراءة نشاطا هامًّا ومحوريًا حتّى في نهاية المرحلة الابتدائية، وينجز بالكيفية المعروفة الّتي تعوّد عليها المعلم والمتعلّم من خلال نصّ يقرؤُه المتعلّم ليتمرّن على:

أولا:

ثانيًا: اكتشاف التراكيب النحويّة، والصيّغ الصرفيّة والقواعد الإملائية وتلمّس قواعدها ثمّ التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه المقاربة النصيّة.

---

(1) المرجع نفسه، ص 113.

(2) المرجع نفسه، ص112.

ثالثا: بعض مبادئ التذوّق ليحقّق المتعلّم وجه القراءة بشقّيه الأدائي والاستثماري، انطلاقا من الأهداف الآتية:

- القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوصف والاسترسال.
- توظيف التّراكيب النّحويّة المختلفة.
- تناول صيّغ الكلمة وفهم أثر التّصريف والتّحويل في تغيّر معنى الجملة ...الخ»[1].

كما يمكن أنْ نستنتج أن طريقة **تعليم قواعد اللّغة بأسلوب النصّ هي عينها طريقة المقاربة النصّيّة.**

كما أنّ طريقة تعليم قواعد اللّغة بالأسلوب التكاملي[2] قريبة جدًا من طريقة المقاربة النّصيّة، وعليه يمكن الإجابة الآن عن السّؤال المطروح سابقا حول المقاربة النّصيّة، أَهِيَ منهج بيداغوجي تربوي أم هي طريقة بيداغوجية تربوية، وها قد ألفيتُ الإجابة واضحة أمامي بعدما تعرّضتُ لطرائق التّعليم، ومنه **فالمقاربة النصّيّة هي طريقة بيداغوجيّة تربويّة.**

7-أسلوب الحقائب التّعليميّة:

حيث فصَّل الدكتور محمد محمود الحيلة، أستاذ تكنولوجيا التّعليم بجامعة الإسراء في حدوث التعلّم ذاتيا باعتماد حقائب تعليمِيّة،تسمح بدراسة وحدات دراسيّة ذاتيا،ثمّ التقدم لاختبار ذاتي بالإجابة على الأسئلة التّابعة لها، فإذا تحصل الطالب على علامة 90%، يمرّ إلى الحقيقة الموالِيّة، وإذا عجز عن تحقيق ذلك،يعود إلى الوحدة ذاتها وهكذا، فإذا صحّح اختباره الذّاتي وفق الإجابات النموذجيّة المسطّرة في الحقيبة التّعليميّة، واكتشف نجاحه بنسبة 90%، ينتقل إلى الوحدة التّعليميّة الموالِيّة.

تعتمد هذه الحقائب التّعليميّة في التعلّم عن بعد ، أو عن قرب كما أنّها تساعد على ربح الوقت باعتماد اختبار قبلي، قد يسمح للمتعلّم بالمرور إلى الوحدة التّعليميّة الثانية،إذا اكتشف أنَّه يتقن التعلّمات المستهدفة في الوحدة الأولى[3].

وقد مرَّت الحقائب التّعليميّة في تطوُّرها عبر محطات، أوّلها مرحلة صناديق الاكتشاف في السّتينات، والّتي عالجت مواضيع تعلُّم الصّغار، ومنها صندوق الدُّمى، وصندوق الحيوانات المتنوعة،وصندوق السيارات المختلفة ...الخ، اعتمدت هذه الصناديق وسائل تعلّم الخرائط والمجسمات والكتيّبات وغيرها، ونظرا لمحدوديتها في تحقيق التعلُّم المنشود، طَوَّرها الباحثون إلى وحدات تقابل (match units)، بإدخال تعديلات عليها، كتضمينها مواد تعليمية

---

(1) ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص15-16.

(2) الأسلوب التكاملي هو اعتماد التكامل بين مهارات العربية أثناء تدريسها، تنظر الرسالة ، ص115.

(3) ينظر: حقيبة في الحقائب التعليمية: محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان ط1، 2009، ص 14-23.

جديدة، كالصور الثابتة، والأفلام المتحركة، والأشرطة المسجلة، والألعاب التربويّة المسلّية،ولأنّها خضعت لانتقاد.

تحوَّرَت إلى الحقائب التّعليميّة في صورتها الجديدة كبرامج للتعَلُّم الذّاتي، اعتمدتها معاهد تعليميَّة أمريكيّة،قصد تطوير التعَلُّم الفردي للأطفال، إنَّها أُسلوب، وهو يُراعي خصائص المتعلّم وبيئته ،إنّها تعتمد تنفيذ نشاطات تعليميّة لتحقيق نتائج، تُقاس بمراجع محددة،وذلك دون وجود معلّم[1]، إنَّه «نظام تعلُّمِيٌّ يشمل مجموعة من المواد المترابطة بأشكال مختلفة،ذات أهداف متعدّدة، ومحدّدة،ويستطيع المتعلّم، التّفاعل معها معتمدا على نفسه،وبحسب سرعته الخاصّة، وبتوجيه من المعلّم أحيانا،أو من الدّليل الملحق بالحقيقة أحيانا أخرى»[2]

وللحقائب التّعليميّة خصائص[3]أذكر منها:

1-توظيف وسائل وطرائق وأساليب تعليمية متنوعة،تساعد على تعلّم مجموع التلاميذ في جو تعاوني فعال، بواسطة تفعيل حواس المتعلّمين عن طريق الاستماع، أو المشاهدة، أو القراءة.

2-تفعيل النشاطات التفاعليّة الفوجيّة التعاونيّة،بتوزيع أساليب التّفاعل بين أقطاب التعلم الثلاثة(المعلّم ، التعلّم، المادة التّعليميّة)،ممّا يشحذ العمليات العقلية المساهمة في التعلّم.

3-اعتماد التدرّج في صعوبة المهمات مراعاة للفارقية البيداغوجيّة بين المتعلّمين،مع منح الفرصة لأيِّ متعلّم في تجاوز وحدة تعليميّة بعد نجاحه في الاختبار الشّخصي الذّاتي.

4-تحتوي الحقائب التّعليميّة نشاطات عدّة، منها الاستماع، والمشاهدة،والقراءة، وحلِّ التّداريب، والتجريب، والزيارات الميدانيّة، وقراءة المصادر الخارجيّة، إضافة إلى حضور الملتقيات، والقيام بلقاءات، ممّا يُعِينُ على تحقيق التعلّم وتوطينه.

5-نظرا لإحاطة متعلّم ما بخبرات معينة مقصودة في الحقيبة التّعليميّة، تُتَاحُ له الفرصة لتجاوز وحدة تعليمية، أو جزء منها.

6-تهتم الحقائب التّعليميّة بمدى تحكم المتعلّم وسيطرته على الخبرات المقصودة،قبل وأثناء وبعد التعلّم بإنجاز اختبارات تشخيصية، فتكوينية، فتحصيلية، فمعرفة مستوى التّحكم في الخبرة مطلوب دوريا،وهو أساس في بناء الحقيبة التّعليميّة.

7-بحرص صُنَّاع الحقائب التّعليميّة على ارتباط عناصرها،وتأثير كل عنصر فيما يتبعه، خدمة للتعلّم المستهدف.

---

[1]ينظر: حقيبة في الحقائب التعليمية: محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان ط1، 2009، ص24،25.

[2]المرجع السابق، ص27.

[3]ينظر: المرجع نفسه، ص28-32.

8-يحترم صُنَّاع الحقائب شروط التعلّم كتحديد الأهداف، وايجابية عناصرها في جلب انتباه المتعلّم وتحريك التعلّم لديه،والتّكرار،والإثارة،والتدرّج،وتسلسل التعلّمات،وتنويع الأمثلة والوضعيات والتدريبات،وتثمّين نتائج التعلّم وإسداء المكافآت الفورية.

9 -كما يحرصون على تحقيق الإتقان، قبل المرور إلى وحدة تعليمية موالية، مع إمكانية تجاوز وحدة ما،من طرف متعلّم معين، يجد نفسه متقن لتعلّماتها بعد انجاز اختبار تشخيصي ذاتي قبليّ.

10-يحرص رواد الحقائب التّعليميّة على مرافقة المتعلّمين حسب تسارع تعلّمهم، فيراعون ظروف بطيء التعلّم وكذا سريع التعلّم، بعدم إجبار الأول على اللّحاق بالثاني،وعدم إلزام الثّاني بانتظار الأول.

إنّ أسلوب الحقائب التّعليميّة ذو فوائد جمّة في خدمة التعلّم الذاتي،فهو يختصر عامل الزمن والمسافة والسن، يعمل على توفير التعلّم للجميع، وفي كل وقت ممكن، دون توقيت محدّد، ممّا جعل الأنظمة التّعليميّة المختلفة ساهرة على توظيفه في كل مراحل التّعليم، والتعلّم –عموما- مسألة فردية،لذا يحرص على التعلّم الذاتي حيث « يقوم الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التّعليميّة المختلفة، لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلّم إلى المتعلّم.

فالمتعلّم هو الّذي يقرر من أين يبدأ؟، ومتى ينتهي؟،وأي الوسائل والبدائل يختار؟، ومن ثمّ يصبح المسؤول عن تعلّمه وعن النتائج والقرارات الّذي يتخذها»[1]، فهذا الأسلوب تجسيد للمقاربة بالكفاءات الّتي تسعى لبناء أفراد أكفاء فاعلين في مجتمعاتهم،إنها طريقة صالحة لتعليم قواعد اللّغة، وهذا ما قام بتصميمه الأستاذ محمد محمود الحيلة في حقيبة تعليم القواعد[2].

فصل الأستاذ في بناء وحدات تعليمية، تخصّ مواضيع القواعد كالتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير،واللاّمين الشمسية والقمرية، وفق أسلوب الحقائب التّعليميّة،حيث صمّم اختبارات تشخيصية قبلية لها،كما فصَّل في تسيير التعلّمات في وحدات مقرونة بمواد لغوية أخرى،كما وضع تصحيحات للاختبارات الذاتيّة وفق سلم تقييم مرفق،يسمح للمتعلّم بمعرفة مدى تحكمه في التعلّمات،فيجتازها إلى وحدات أخرى.

كما يُقيِّم ذاته وفق التّصحيح المرفق، بعد إنجاز تدريبات لاحقة لتنفيذ التعلّمات،قصد تحديد نسبتها المحقّقة،الأمر الّذي يسمح له بالمرور للوحدة المواليّة،أو يقوم بمراجعته الوحدة المدروسة،قبل التّقدم في تناول وحدات

---

[1] حقيبة في الحقائب التعليمية: محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان ط1، 2009، ص35.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص287.

التعلّم[1]،إنّها الطريقة الّتي تستخدمها مراكز التّعليم المعمّم، ويمكن للأستاذ أو الولي الاستعانة بهذه الحقائب لتنمية التعلّم، غير أنّ فوضى السوق جعلت المتعلّم حائرا في اختبار ما يعينه على التعلّم،ممّا يفرض عليه الاستعانة بخبير لانتقاء حقائب تحترم شروط التعلّم المذكورة سلفا.

المبحث الخامس: أسس تعليم قواعد اللّغة العربيّفي المرحلة الابتدائيّة:

إنّ عمليّة التّدريس بصفة عامّة هي عمليّة شاقّة، مضنية، وليست بسيطة أو سهلة كما يظنّها البعض، فما بَالُنَا بتدريس قواعد اللّغة العربّة، الّتي تعدّ العمود الفقري للّغة العربيّة ككلّ، إذْ يجب أنْ تتضافر فيها مجموعة من الأسس التّربويّة والنفسيّة واللسانيّة حتّى تؤدي وظيفتها، ويكون تدريسها ناجحًا وفعّالاً، ومن بين هذه الأسس ما يلي:

أ- اختيار المحتوى[2]:

مـمّا لا شكّ فيه أنّ مكوّنات قواعد اللّغة العربيّة كثيرة، ولا يمكن تدريسها دفعةً واحدةً لمتعلّمي هذه المرحلة وإنّما نختار منها ما يناسب هذه الفئة، وذلك بتحديد الغايات البيداغوجيّة، والمستوى اللّغوي المطلوب، ومعارف المتعلّمين السّابقة، والحجم السّاعي المخصّص لهذا الرّافد اللّغوي، وغير ذلك ممّا يجعل تدريس قواعد اللّغة العربيّة يحقّق أهدافه المنشودة لهذه الفئة.

فمتعلّم السّنة الخامسة «لا يحتاج إلى تناول مواضيع أنواع الكلمة وأنواع الجمل والفعل والفاعل والمفعول به واللاّزم والمتعدي...، وغيرها ممّا تمّ تناوله في السّنة الرابعة»[3].

فهذه الموضوعات وغيرها، إنّما تعدّ بالنّسبة لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي مكتسبات قبليّة، يعتمدها المعلّم نقطة انطلاق لموضوع جديد يلبّي حاجات هذه الفئة، ولذلك «ينبغي البحث عمّا يحتاجه هذا المتعلّم من عناصر لغويّة محدّدة، وهذا ما يدفع المعلّم والجهات الوصيّة إلى التّفكير بجدّية في الألفاظ والتّراكيب الملائمة للمتعلّم في أيّ طور من الأطوار الدّراسيّة، إنّ الجهات الوصيّة مخوّلة بإعداد جيّد لتحديد متطلّبات كلّ مرحلة من المراحل وكلّ مستوى من المستويات، والمعلّم مطالب أنْ ينفّذ لكلّ مرحلة متطلّباتها وصولاً إلى الأهداف المحدّدة لديها»[4].

«حيث ينبغي أنْ يكون المحتوى المعرفي متّصلا بخبرات المتعلّمين وأغراضهم، وذلك لأنّ تنميّة الميول والاحتفاظ بها يتطلّب أنْ يكون المحتوى ذا

---

[1]ينظر: حقيبة في الحقائب التعليمية: محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان ط1، 2009، ص253، 263-279، 271-285، 284، 281.

[2] ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص08.

[3] منهاج التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص31.

[4] ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص09.

معنى ودلالة بالنسبة للمتعلّمين، وأنْ يتحرّك من المألوف لهم، وأنْ يتّصل بما يعرفون أو يودّون معرفته حتّى يُمْكنهم فهمه وتصديقه، واستخدامه.

كما ينبغي أنْ تكون المعارف كافيّة للاستخدام، والكفاية هنا: تعني كمّ المحتوى وفائدته للمتعلّمين، ومناسبته لخلفيّاتهم العلميّة، وخبراتهم الثقافيّة، وفي هذا السّياق يجب أنْ تُقدّم المعارف بشكل واضح ودقيق، فطريقة العرض ونمطه ضروريّتان للوضوح والقبول من الدّارس، هذا بجانب مراعاة عوامل الدّقة والحداثة في المعلومات»[1].

«وهذا كلّه يدفعنا إلى القول إنّ الكُتُب المدرسيّة والمقرّرات التربويّة يجب أنْ تكون من الدّقة بمكان، بحيث تؤسّس وفق خطّة علميّة واقعيّة محكمة، وإلاّ أصبح الاضطراب هو سيّد الموقف، وبناء عليه فإنّ المقرّر الدّراسي ينبغي أنْ يكون بنيانًا متسلسلاً، يتكامل صعودًا نحو دعم المـَلَكَة اللّغويّة للمتعلّمين، بحيث لا يمكن أنْ تخلّ بترتيب الكُتب الدراسيّة دون أنْ تُخلّ بمجمل العمليّة التربويّة، وهذا الشرط يغيب في المقرّرات المدرسيّة في أغلب المراحل الدراسيّة من الابتدائي إلى الثّانوي»[2].

وأرى أنّه من الضروري أنْ تكون المقرّرات الدراسيّة بمثابة البنيان المتسلسل خلال المراحل الدراسيّة جميعها، مع عدم الفصل بينها، ولو نظرتُ على سبيل المثال لا الحصر، بين مقرّرات السنتين الرابعة والخامسة، لألفيتُ هذا الاضطراب في مواضيع قواعد اللّغة العربيّة.

ويعود هذا –فيما أرى- إلى قلّة التّنسيق بين واضعي البرامج الدراسيّة للسنتين، فكلّ لجنة تضع برنامجا دراسيًا قد يكونُ مستقلاً عن اللّجنة الأخرى.

-كما يجب أيضا على معلّمي السّنوات الابتدائيّة مثلاً التّنسيق فيما بينهم، لمعرفة المواضيع المقرّرة، لتفادي الاضطراب.

والوقوف على نقاط الضّعف لدى متعلّمي السّنة الأعلى ومعالجتها من طرف المعلّمين، خصوصًا في الدّروس المكرّرة بين المستويين كموضوع النّاسخ كان وأخواتها، إنّ وأخواتها... والخ.

ومن واجب معلّم اللّغة العربيّة أنْ يفكّر منذُ البدء في العناصر اللّغوية الّتي يمكن له تدريسها في مستوى معيّن من مستويات التّعليم، وذلك بالكيفية الآتية:

1- ليست كلّ ألفاظ اللّغة وتراكيبها تلاءم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي.

---

(1) اللّغة العربيّة إلى أين؟ مقال: أسس إعداد مواد تعليم اللّغة العربيّة وتأليفها: محمود كامل الناقة، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربيةّ والعلوم والثقافة إيسيسكو2005، ص 12.

(2) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص09.

2- ليس بالضّرورة أنْ يكون المتعلّم في حاجة إلى كلّ مكوّنات اللّغة المعيّنة للتّعبير عن أغراضه، واهتماماته التّواصلية داخل المجتمع، وإنّما قد تكيّفه الألفاظ الّتي لها صلة بالمفاهيم العامّة الّتي يحتاجها في تحقيق التّواصل[1].

3- قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة الّتي يتلقّاها من درس من الدّروس يجب أنْ تكون محدودة جدّا مع مراعاة الطّاقة الاستيعابيّة لدى المتعلّم، حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الّذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للّغة[2].

إنّ الهدف من اختيار المحتوى هو جعل المتعلّم يكسب مهارة معيّنة في استعمال اللّغة بجميع مستوياتها في الظروف والسّياقات المناسبة، «وللوصول إلى هذه النتيجة، فهو في حاجة إلى الألفاظ الأساسيّة والتّراكيب الوظيفيّة الّتي تعدّ القاعدة الأوليّة الّتي تتميّز بها لغة من اللّغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعيّة، والقواعد التّحويليّة الّتي يمكن اكتسابها لاحقًا بالتدرّج المطلوب»[3].

وبناء على ما تقدّم فإنّ اختيار المحتوى نجده يبنى على رافدين اثنين[4]:

أحدهما: دور المربي ووعيه العميق بأهميّة إحصاء جميع المفاهيم الّتي يحتاج إليها المتعلّم في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، والسّعي من أجل تحديدها تحديدًا علميًا دقيقًا، وقد يعزّز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم الّتي لها علاقة باهتمامات الطّفل المتعلّم في مرحلة زمنيّة من عمره، والمفاهيم الّتي تقدّم له بالفعل في البرنامج التّعليمي المجسّد في الكتاب المدرّسي، والنصّوص الأدبيّة، والوثائق المدعّمة لعمليّة التّحصيل.

والآخر: دور المربّي واللّساني معًا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحيّة الألفاظ المقدّمة بالفعل، والمقرّرة في برنامج الدّراسة، ثمّ الإضافات أو التّعديلات الّتي يمكن لها أنْ تُقْترح لإثراء البرنامج الدّراسي أو تقويمه وفق معايير لسانيّة ونفسيّة.

- ولقد جرت العادة عند أصحاب الطّرق التقليديّة أنْ يكون اختيارهم للمادة اللّغوية على النّحو التّالي:

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 2000، ص 143.

(2) مجلة اللّسانيات: مقال: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة: عبد الرحمن الحاج صالح، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص44.

(3) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 2000، ص144.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 46.

1/ من حيث الكمّ: فقد كان يقدّم للمتعلّم حشدٌ هائل من قواعد اللّغة العربيّة مطّردها وشاذّها دون انتقاء أو تخطيط أو تدرّج محكم، وهذا ما ظهر في عصر ابن خلدون الّذي اقترح منهجا جديدا لمعالجة التّعليم آنذاك.

2/ من حيث الكّيف: فقد قدّمت للمتعلّم مادة لغويّة لا يحتاجها في الغالب، فهي مادة قلّ استعمالها، ولا تستجيب لمتطلبات الحياة اليوميّة، فقد حاولوا إخراج المكتوب إلى المنطوق، وهذا غير ممكن، لأنّ المستوى الثّاني يجب أنْ يتميّز بالاسترسال، والعفويّة، والخفّة[1]، لكن في التّعليميّة الحديثة لا يتمّ تحديد المضامين بالمحتويات اللّغوية إلاّ بناء على معايير خارجيّة وأخرى داخليّة تخصّ اللّغة[2].

فأمّا **المعايير الخارجيّة** فترتبط بالمحيط الّذي يتعلّم فيه المتعلّم، وبالأغراض الّتي يهدف إليها من تعليمه، وتتمثّل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرّر والوقت المخصّص للتّدريس ونوعيّة التّدريس (مكثّف أو ممتد).

أمّا **المعايير الداخليّة** الّتي تتّصل باللّغة ذاتها لا بخصائص المتعلّمين فتتمثّل في:

1- تحديد النّمط أو المستوى اللّغوي (لغة وظيفيّة –لغة علميّة-لغة أدبيّة...).

2- تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة).

3- تحديد قوائم التّراكيب الأساسيّة[3].

وذلك بناء على معايير لغويّة تتمثّل في المعيار الدّلالي والاستعمالي واللّفظي[4]، وأخرى نفسيّة في قابليّة التعلّم[5]، وقابليّة التّعليم، ثمّ توزّع بعد ذلك هذه المحتويات توزيعًا على المستويات المختلفة حسب المادة المخصّصة لها وعدد الدّروس بحيث تتدرّج بانسجام من درس الآخر.

«ويضع المهتمّون بهذا الموضوع جملة من المبادئ لاختيار المحتوى التّعليمي، ومن ذلك:

- أنْ يرتبط المحتوى بالأهداف التربويّة الّتي ننشدها من خلال العمليّة التّعليميّة، والأمم تختلف في ذلك بالطبيعة باعتبار أنّ اللّغة قبل أنْ تكون ألفاظا وأساليب، فهي محتوى ثقافي قبل ذلك.

- مراعاة المحتوى التّعليمي لمستوى المتعلّمين واستعداداتهم وقدراتهم، وتوجهاتهم، فقدرات المتعلّمين على أصنافهم تتفاوت من مستوى إلى آخر، ولا

---

(3) ينظر: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: عبد الرحمن الحاج صالح، ص 46.

(4) ينظر:علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة: عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، مصر 1996، ص61-77.

(3)ينظر: وثيقة "مشروع الرصيد اللغوي" دليل تعريفي: عبد الرحمن الحاج صالح، شرته المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1981، ص08.

(4) أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة: عبد الرحمن الحاج صالح، ص46-53.

(5) ينظر: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة: عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، مصر 1996، ص69-70.

ينبغي أنْ يُعْطَى المتعلّم أكثر ممّا لا يستوعبه، حرصًا على سلامته الفكريّة، وتماشيًا مع مبادئ المنطق السّليم.

- ارتباط المحتوى بواقع المجتمع وثقافته ومعتقداته وقضاياه المختلفة ليجد المتعلّم نفسه غير مفصول عن الواقع الّذي يعيش فيه، فكمْ من نصوص لغويّة وأمثلة في بطون كتب مدرسيّة لا علاقة لها بواقع المجتمع وأصالته وهذا مُنافٍ للمطلوب.

- مواكبة المحتوى للتقدّم العلمي، والتغيّر الاجتماعي والثقافي الحاصل في المجتمع تحقيقًا لمسايرة الواقع والتّعرف عليه، لأنّ المعارف في تقدّم مستمر، والحركة العلميّة والاجتماعيّة تتطوّر يوما بعد يوم، لذا ينبغي التطلّع إلى المستقبل بعناية، بُغْيَة استشراف المستقبل والتطلّع إليه، شريطة أنْ يكون هذا التغيّر والرُّؤَى المستقبليّة في خدمة الأهداف التربويّة وفي خدمة المجتمع برمّته.

- تحقيق مبدأ التّكامل بين الخبرات التّعليميّة السّابقة والحاضرة، قصد إيجاد علاقة بين السّابق واللاّحق، أيْ ما يريد المتعلّم أنْ يتناوله، بحيث تكون كلّ خبرة لاحقة مبنيّة على السّابقة، وفي خدمتها، إلى غيرها من شروط أخرى تحقّق النّجاعة أكثر للمحتوى التّعليمي اللّغوي شكلاً ومضمونًا، وتزيده قوّةً ودعمًا»[1].

ب-عرض المادة اللّغويّة:

«إنّ الأمر المؤكّد لدى جميع المهتمّين بالتّعليميّة، هو أنّ لعرض المادة اللّغوية دورا مركزيًا في إنجاح العمليّة التّعليميّة وأستاذ اللّغة العربيّة مؤهّل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان (العرض، والتّقديم)»[2].

ومن هنا فإنّ العرْضَ الجيّد لمادة قواعد اللّغة العربيّة، يتوقّف على **المعلّم الكفء، والمتمكّن** من مادته اللّغوية و«لذلك فعرض المادة يتوقّف على أمرين اثنين هما:

1- كفاءة المعلّم والفنيّات الّتي يتمتّع بها، والّتي تساعده على تحقيق الهدف، وهي مسألة ذاتيّة، لها علاقة بتكوينه ورغبته في العمل، وخصائصه الجوهريّة الّتي يتمتّع بها.

2- ومن ناحيّة أخرى الوسائل الممكنّة الّتي تعينه وتسهّل عليه القيام بالمطلوب، ومن ذلك:

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010،ص11-12.

(2) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 2000، ص146.

- ضرورة اختيار الوسيلة المناسبة لعرض الموضوع، فقد يكون الكتاب المدرسي هو الأنجع، وقد تكون التسجيلات الصوتية، ... أو مطبوعات خاصّة بين أيدي المتعلّمين، أو غيرها من وسائل أخرى تكون وسيلة مناسبة.

- مراعاة الآليات اللّغويّة المناسبة أثناء العرض، فقد يكون الحوار هو الأسلوب المناسب أو الكتابة، أو السّؤال والجواب المباشر، أو غير ذلك ممّا يناسب الموضوع المقدّم وهي مسألة يختارها المعلّم تُمْلِيها عليه خبرته بالعمل»[1].

و«من هنا، فإنّ منهجيّة عرض المادة اللّغوية حتّى تكون ناجعة يجب أنْ تتَوافَر فيها العناصر الآتية:

- مراعاة مراحل التدرجّ في تدريس قواعد اللّغة العربيّة.
- مراعاة المقاييس اللّسانية والنفسيّة لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسيّة المكوّنة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات»[2].

ولذلك فإنّ «عرض المادة اللّغوية عرضا جيّدا، عمليّة نفسيّة تشدّ المتعلّم للمعلّم، ويجعله يتعلّق بالموضوع بطريقة أكثر فاعليّة، فكمْ من طرق وعروض أفسدت المادة اللّغوية، لأنّ طريقة العرض لم تكن مناسبة، أو لأنّ المعلّم يفتقد إلى الآليات المناسبة للعرض الجيّد المناسب»[3].

ج- التدرّج في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

يعدّ التدرّج آليّة تربويّة معلومة، وهو أمر طبيعي يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي، ولذلك وجب أخذُ هذا العامل بعين الاعتبار، أثناء وضع البرنامج التّعليمي لرافد قواعد اللّغة العربيّة.

لذلك ينبغي مراعاة القضايا الآتية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

1-«ضرورة البدء بالسّهل قبل الصّعب، بحيث تفتح شهيّة الدّارس بالمسائل السّهلة الّتي يمكنه استيعابها ببساطة، ثمّ المرور إلى غيرها ممّا يصعب عليه فهمها أو إدراكها لتعقّدها أو لتجرّدها، حيث تتطلّب نضجا أكبر من حيث مستواه العقلي»[4].

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص12-13.

(2) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 2000، ص146.

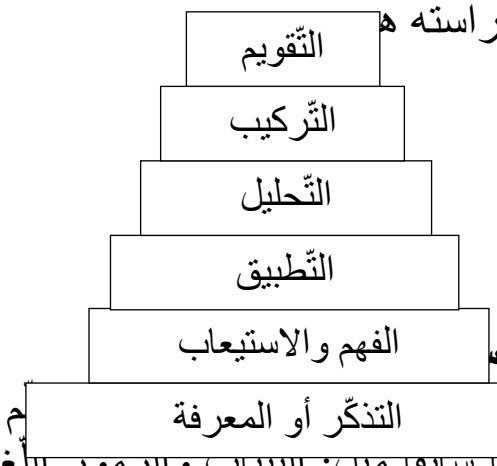
(3) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص13.

(4) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص14.

«ويجب الارتكاز ههنا على ما يقدّمه علم النّفس اللّساني وعلم الاجتماع اللّساني، والدّراسات اللّسانيّة بعامّة»[1].

ومن هنا فإنّ الانتقال من المرامي إلى الأهداف العامّة، يتطلّب عمليّة تصنيف تُنظّم بفضلها الأهداف، وقد حدّد الباحثون كيفيّة التّصنيف، باعتماد (صنافات) للأهداف أذكر منها: صنافة (بلوم) في المجال المعرفي، وصنافة (كراثوول) في المجال الوجداني، وسأقتصر على ذكر هاتين الصنافتين لرواجهما.

صنافة بلوم: مصنّف بلوم للأهداف التّعليميّة في المجال المعرفي (1956)، وهو ترتيب هرمي لمستويات المجال المعرفي ابتداء من السّهل في (القاعدة) وانتهاء بالصعب في (القمة)، وقسّم هذا المجال إلى ستّة مستويات، ويعتبر من المقترحات الموفّقة، لأنّه عمل جماعي شارك فيه أكثر من ثلاثين باحثا، وممّا ساعد على انتشاره، مرونته وقابليّته للتّطبيق، خاصّة في تعليميّة اللّغة والأدب، وأوّل هدف يقوم بدراسته ه



1-المعرفة واكتس

والقدرة ع م في هذا المستوى هو تذكّر الحقائق الّتي تعلّمها سابقا مثل: البنيات والرّموز اللّغويّة تبتدئ بالأصوات وتنتهي بالجمل المعقّدة»[2]، فيطلب من المتعلّم مثلا «أنْ يذكر شروط بناء الفعل المضارع»[3].

2-الفهم والاستيعاب:

وذلك بمقدرة المتعلّم على إدراك معنى خطاب لغوي، أو يكون قادرا على شرح أو تلخيص نتاج لغوي، أو قادرا على إدراك أبعاد واتجاهات المعلومات، وتأويل مضامينها مثل: أنْ يعلّلَ سبب غلبتْ نمط من الأنماط النّصيّة على الأخرى (حجاجي أو تفسيري أو وصفي...الخ) معتمدا على الخصائص اللّغوية لكلّ نمط نصّي.

مثل: كثرة حروف الجر والعطف، وأمّا التفسيريّة...الخ.

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 2000، ص145.

[2] تعليم وتعلم اللّغة العربيّة وثقافتها: مصطفى بن عبد الله بوشوك، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2000، ص219.

[3] استخدام الأهداف التّعليميّة في جميع المواد الدراسيّة: جودت أحمد سعادة، دار الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 1986، ص110.

3- التطبيق:

الّذي يقتضي تذكّر علاقات مجرّدة وتطبيقها في حالات خاصّة ملموسة، حيث يقوم المتعلّم بتطبيق قاعدة في مقامات متعدّدة ومختلفة وفي هذا المستوى يبرز نشاط التّدريب اللّغوي، وذلك بأنْ يطلب من المتعلّم المفاهيم الّتي درسها مثل:

1) أنْ يطبّق قواعد النّحو الصّحيحة عند الحديث مع الآخرين في ضوء قراءاته لقواعد اللّغة.
2) أنْ يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة المعطاة في ضوء القواعد الّتي تعلّمها.
3) أنْ يعرب الكلمات الّتي تحتها خطّ في العبارات الواردة في إحدى صفحات الكتاب المقرّر[1].

4- التحليل:

تمثّل نواتج التّعليم في (التّحليل) مستوى ذهنيًا أعلى ممّا هو عليه في التّطبيق أو الفهم، بحيث يطلب من المتعلّم تفكيك عناصر النّاتج اللّغوي المدروس، مع التدرّج في الأفكار وفي هذا المستوى أيضًا يبرزُ نشاط التّمرين اللّغوي ويتمثّل في: «أنْ يحلّل، أنْ يقارن، أنْ يوازن، أنْ يفرّق»[2].

كأنْ يدرك العلاقة بين عناصر خطاب لغوي أو أنْ يبحثَ عن أُسْس النّظام من حيث التّسلسل والبناء، وإبراز الأدوات أو الوسائل اللّغويّة.

5- التّركيب:

أنْ يطلب من المتعلّم وضع أجزاء المادة التّعليميّة، مع بعضها في قالب أو مضمون جديد من بنات أفكاره، وهو على العكس تمامًا من التّحليل، وتؤكد نواتج التعلّم في هذا المستوى على السّلوك الإبداعي للمتعلّمين، وتتمثّل الأفعال السّلوكية في: (أنْ يركّب، أنْ يؤلّف، أنْ يربط، أنْ يصوغ جملة...الخ).

6- التّقويم:

وهذا المستوى هو أعلى درجة في التّنظيم الهيكلي المعرفي، لأنّها تتضمّن في الغالب عناصر من جميع المستويات السّابقة، وفي التّقويم يدرّب المتعلّم على اكتساب الحسّ النقدي وإصدار الأحكام انطلاقا من معايير ومناهج مناسبة ويتدرّج في مستويين:

أ-النقد الداخلي:

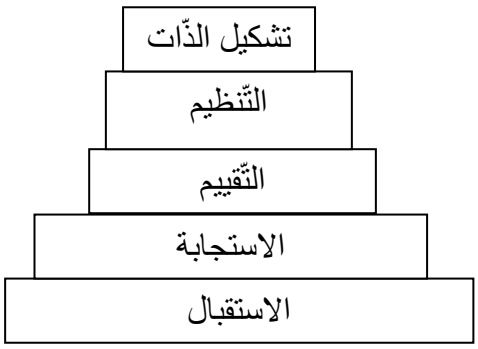
وهو تقويم مدى صحّة نتاج لغوي، ومطابقته لقواعد اللّغة ومن حيث خصائصه الأسلوبيّة ومن حيث ترابط المعاني والأفكار وانسجامها بإنتاج تعبير شخصي.

---

[1] المرجع نفسه، ص123.

[2] المرجع نفسه، ص129.

ب-النقد الخارجي:



«يعتمد فيه التّلميذ على معايير خاصّة أثناء إصداره الأحكام النقديّة»[1]، أمّا الأفعال السّلوكيّة فهي مثل: (أنْ يحكم، أنْ يختار، أنْ يبدي رأيا، أنْ يقرّر...) ومثاله: أنْ يبدي المتعلّم رأيه في أبيات قصيدة "فتح عموريّة" من حيث الجمال واللّغة ... أو أنْ يحكم على الدور الّذي قام به"ابن يعيش" في"شرح المفصل"لتسهيل قراءته في ضوء المعلومات الّتي قرأها عن الكتاب[2].

وفيما يلي أوردُ أهميّة المجال الوجداني في اكتساب اللّغة حسب (مصنّف كراثول)، في مجال الأهداف الوجدانيّة.

- أهميّة المجال الوجداني في اكتساب اللّغة:

صنّف كراثوول سنة (1964) خمسة أهداف وجدانيّة متدرّجة في شكل هرمي يبدأ من السّهل في (القاعدة) وينتهي إلى المستوى الوجداني العالي في (القمة) «والمطلوب من المتعلّم أنْ يتعامل مع ما في وجدانه من مشاعر وقيّم تؤثر في سلوكه وأنشطته المختلفة»[3]، وتبدأ الأهداف من المستوى الأوّل وهو: مصنّف كراثوول.

1- الاستقبال:

أو التّلقي(الحضور الوجداني) ويقصد به: جعل المتعلّم يتحفّز وينتبّه لتلقّي المعلومات والتهيؤ لها: كأنْ يهتمّ بحضور محاضرة أو ينتبّه إلى معلّمه الّذي يسرد عليه رواية تدور مثلا حول: ظاهرة لغويّة، كالرّواية المعروفة عن أبي الأسود الدؤلي وابنته.

2- الاستجابة:

وفي هذا المستوى الثّاني يتعدّى اهتمام المتعلّم من الانتباه إلى المشاركة الفعليّة، وهنا أجد "جون ديوي" يلحّ على إثارة نشاط التّلميذ وأهميّته في نمو التعلّم، ويمكن الاعتماد على الطّريقة الحواريّة والاستنباطيّة أو الطّريقة الاستقرائية أو القياسيّة أو المشاريع وحلّ المشكلات[4]، ومن أمثلة الاستجابة: أنْ

---

[1] تعليم وتعلّم اللغة العربية و ثقافتها: مصطفى بن عبد الله بوشوك،ط3، مطبعة النجاح الجديدة، 2000، ص220.

[2] استخدام الأهداف التّعليميّة في جميع المواد الدراسيّة: جودت أحمد سعادة، دار الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 1986، ص143.

[3] استخدام الأهداف التّعليميّة في جميع المواد الدراسيّة: جودت أحمد سعادة، دار الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 1986، ص166.

[4] تعليم وتعلّم اللغة العربية و ثقافتها: مصطفى بن عبد الله بوشوك، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، 2000، ص223.

يقرأ التّلميذ قراءة مسترسلة معبّرة وأنْ يستخرج منه الموضوع النّحوي حسب الطلب.

3- التّقييم:

وهو شعور المتعلّم أنّ ظاهرة أو سلوكًا يتضمّن قيمة في حدّ ذاته، فيثمّنه ويُولِيه اهتمامًا فيتبنّاه ثمّ يرغب في تطويره أو محاكاته أو الدّفاع عنه ومثاله في اللّغة العربيّة: أنْ يقيّم جهود (سيبويه) في تطوير اللّغة وعلم النّحو العربي، أو أنْ يقدّر دور (مجامع اللّغة) في الوطن العربي، أو أنْ يقدّر أهميّة اللّغة العربيّة في الحفاظ على هويّة الأمّة.

4- التّنظيم:

عندما يصبح المتعلّم قادرا على استنباط مجموعة من القيّم من خلال تعامله مع النصّوص وتفاعله مع النتاجات اللّغوية، يجد نفسه في مواقف تستلزم اختيار أكثر من قيمة، فيعمل على ترتيبها وانتقاء أكثرها عمقًا ورجاحًة، ومثاله أنْ يلتزم المتعلّم بالدّفاع عن الوطن حسب مقطع التعلّم الخاص بالهويّة الوطنيّة وأنْ يعظّم العمل التّعاوني الوارد في مقطع الحياة الاجتماعيّة حسب برنامج الرابعة ابتدائي.

5- تشكيل الذّات:

أو (التطبّع بقيمة) وهو أعلى مستويات المجال الوجداني بحيث يتكوّن لدى المتعلّم نظام من القيّم، تتحكّم في سلوكه وتشكلّ أسلوب الحياة عنده ومن معايير تقويم مدى تحقيق هذا المستوى لدى المتعلّم: تطوّعه لإنجاز رسالة مثلا: تتعلّق بمناسبة، مبديا قدرته على توظيف اللّغة الفصحى.

«وهكذا يلتقي ما هو وجداني في التّعليم بما هو عقلاني ومنطقي للمساهمة في تحقيق تكوين علمي سليم، وبالتّالي في تحقيق مَلَكَة لغويّة متينة»[1].

2-«ضرورة تناول القواعد العامّة الّتي تدرك بسهولة، قبل تناول القواعد الخاصّة الّتي ترتبط بإجراءات أخرى أكثر تعقيدًا والتواءً»[2].

كأقسام الكلمة ثمّ أقسام الفعل فالفاعل والمفعول بأنواعه ثمّ الحروف ووظائفها وهكذا- أو ندرّس الجملة كوحدة متكاملة لأنّها تدرك بسهولة، ثمّ نتناول التّفصيلات الخاصّة بها.

3-«ضرورة البدء بالألفاظ الّتي يكثر تداولها في الأوساط العلميّة أثناء الكلام، وبالأكثر تواترًا بين المتخاطبين على الألفاظ الّتي ينذر ذكرها»[3].

ومن هنا تأتي أهميّة المعاجم المتخصّصة لكلّ مستوى من المستويات التّعليميّة الّتي تضمّ مفردات أساسيّة يحتاجها المتعلّمون في كلّ مرحلة من المراحل[1].

---

(1) تعليم وتعلّم اللغة العربية و ثقافتها: مصطفى بن عبد الله بوشوك، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، 2000، ص 226.

(2) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص14.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص15

«إذْ يُراعي فيها مستوى فهم المتعلّمين، وسنّهم، وظروف نفسيّة أخرى كثيرة، ولابدّ أنْ تكون المقرّرات الدّراسيّة ملائمة لمستواهم، وإلاّ فسدت العمليّة كلّها بتقديم ما حقّه التّأخير، وتأخير ما حقّه التّقديم، وتنميّة مهارات التّلميذ ترتبط بنوعيّة المناهج المقرّرة، وملاءمتها لمستويات النّاشئين العقليّة، وتلبيتها لحاجاتهم العمليّة»[2].

ويعدّ ابن خلدون واحدًا من المهتمّين الأوائل بقضيّة التّعليم وهذا ما جاء في مقدّمته، حينما تحدّث عن التّعليم، وتعرّض لمسألة التّدرّج، حيث حدّدها في مراحل ثلاث، ولكلّ مرحلة هدفها وغايتها، وهي تتماشى مع حقائق علم النّفس وعلوم التّربيّة فيما يتعلّق بالتّعلّم في العصر الحديث، حيث يقول: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا، إذا كان على التّدريج، شيئا فشيئا، وقليلاً قليلاً ...»[3].

ميّز ابن خلدون بين طرائق ثلاث في اكتساب المَلَكَة اللّسانيّة.

أ. **السّماع**: أهمية السّماع من خلال المحيط الّذي يعيش فيه الطفل ويتّصل بغيره.

ب. **الممارسة والتّكرار**: أي بممارسة كلام النّاس (العرب) والتّكرّر على السّمع، ويرى الجاحظ أنّ الممارسة هي الأساس في تعلّم أي شيء مهما كان ومن هذه الجوارح "اللّسان".

ومن خلال ما سبق نجد العلماء قد ركّزوا على أهميّة ممارسة الكلام لاكتساب اللّغة والحفاظ عليها.

ت. الحفظ: أدرك أهميّة حفظ كلام العرب لتحصيل مَلَكَة اللّغة العربيّة وهو الكلام الجاري على أساليبهم[4].

د- التّرسيخ:

«وهو عمليّة تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلّم، عملاً على أنْ تتمثّل له اللّغة أثناء عمليّة الممارسة، أو هي عمليّة المحافظة على المعلومات وتقويّتها في الذّهن لاسترجاعها عند الحاجة، أو هي عمليّة انتقال المعلومات من الذاكرة اللحظيّة إلى الذاكرة الدائمة، حتّى يتوقّف نجاحها على مدى محاكاة المتعلّم من نماذج لغويّة، لذلك تظلّ الممارسة الفعليّة للّغة هي الضمان الأكثر لتحقيق التّرسيخ، والّتي ينبغي أنْ تستغرق وقتا أطول»[5].

إنّ عمليّة ترسيخ وتثبيت المعلومة حول موضوع معيّن من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة في ذاكرة المتعلّم، ليس بالأمر الهيّن، بل يتطلّب جهدا فكريا ومهارة لغويّة من طرف المعلّم الكفْء، ويمكن تثبيت هذه المعلومات خلال درس من

---

(1) المرجع نفسه، ص15.

(2) الحصيلة اللّغوية: أحمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد212، 1996، ص159.

(3) المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون، دار العودة ،بيروت ، لبنان، ج2، ص695.

(4) المرجع نفسه، ص695.

(5) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص18.

دروس قواعد اللّغة في الحصّة نفسها، كأن يعرض المعلّم عنصرا من عناصر درس القواعد، ويقوم **بالتّقويم الفوري** على ذلك العنصر قبل الانتقال إلى العنصر الموالي ليتأكّد من ترسيخه في أذهان المتعلّمين.

وذلك بطرح سؤال شفهي، أو كتابي، وينظر بعد ذلك إجابات المتعلّمين، وهذا مثال توضيحي لكيفيّة التّرسيخ ففي درس المبتدأ والخبر، يبدأ بالاسم الّذي ابتدأت به الجملة، ليسمي بذلك ويكرر العمل مع أمثلة أخرى، كتقويم مرحلي، لنمر إلى الخبر ونرّسخ بنفس النّهج، فلقد تعلّم من تكلف وتعودًا.

ولكي تتمّ عمليّة التّرسيخ بطريقة ناجحة، ينبغي الأخذ بما يلي[1]:

أولا: حفظ بعض النّصوص النموذجيّة، لتكون زادا للمتعلّم يحتاج إليه أثناء استعماله للّغة العربيّة، فهذه النّصوص، سواء كانت شعريّة أو نثريّة، أو آيات قرآنيّة، أو أحاديث نبويّة شريفة، فهي نماذج جاهزة يستخدمها المتحدّث في وظائفها المناسبة، فيتعوّد على النّطق الصحيح، والكتابة الصّحيحة، الخاليّة من الأخطاء النّحوية، والصّرفيّة، بناء على ما حفظه من تلك النّصوص فالمتعلّم يقيس على هذه النماذج الجاهزة، وبالدربَة والمرَان، ترسّخ قواعد اللّغة، ويكتسب مَلَكَة لغويّة، تساعده على الاستخدام والاستعمال الصّحيح للّغة العربيّة.

ثانيا: «الاشتغال باللّغة بواسطة عمليات مختلفة، ومن خلال تمرينات متعدّدة، ومتنوّعة، فإجراء الحوارات حول مختلف الموضوعات، وفتح مجال النّقاش فيها ودفع المتعلّم للتّعبير عن أرائه، تجعله يبدع في التّعبير، ويمارس اللّغة واقعا بنفسه ...

إنّ ما ينقص متعلّم اللّغة اليوم هو الممارسة الفعليّة للّغة...، إنّ الضّروري هو التّجسيد العملي للّغة عن طريق ممارستها في الخطاب الفعلي ...، كما ينبغي وجود بعض الأنشطة المناسبة والمصاحبة للمنهاج، وبعض الموضوعات العلميّة الخاصّة بالأنشطة التجاريّة، والصناعيّة، والزراعيّة، بحيث لا يقتصر المنهاج على الجوانب الفكريّة والتربويّة فحسب، بل ينبغي إدراج القوانين والحقائق المجرّدة وغيرها، كلّ هذه الأمور والقضايا تُعين المتعلّم على التّعبير والإدلاء برأيه، وجودة التّعبير فيها.

إنّ المعلّم داخل القاعة يجب أنْ يفرض على المتعلّم الالتزام باللّغة العربيّة السّليمة، ويعينه على الالتزام بها عندما يخطئ، ولا يسمح له بالتحدّث بغيرها، إلاّ للضّرورة القصوى، وعندها يصحّح له المعلّم بما ينبغي أن يقوله في مثل هذه الحالات الّتي تصعب على المتعلّم»[2].

وممّا لا شكّ فيه أنّ هذا الإجراء ضروري لاكتساب المـلَكَة اللّغوية الصّحيحة وأشير هنا، إلى أنّه ينبغي على كلّ معلّم أثناء تعليم التّاريخ والجغرافيا، والفلسفة،

---

[1] ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص18.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص19.

والعلوم الإسلاميّة، والرياضيات، والفيزياء، والعلوم الطبيعيّة أنْ يلزموا المتعلّم على الاستخدام والاستعمال الصّحيح للّغة.

إذْ أنّ معلّم اللّغة العربيّة وحده لا يكفي، لاكتساب المتعلّم المَلَكَة اللّغويّة الصّحيحة، وهذا ما يسمّى تربويا بالكفاءة الأفقيّة، وهي تضافر جهود الفاعلين الآخرين كالمدير وأعوانه وفي مختلف المواقف و التّواصلات، وفي مختلف المواد التّعليميّة لاكتساب المتعلّم المَلَكَة اللّغوية الصّحيحة، وإلاّ أصبح المتعلّم يستعمل اللّغة العربيّة فقط في هذه المادة.

ثالثا: «الإكثار من المطالعة باللّغة العربيّة، ولمختلف النصّوص والموضوعات، والاستماع المستمر لها، لامتلاك القدرة على حسن النّطق بها، وجودة الأداء بمختلف تراكيبها»[1].

لأنّ قراءة ومطالعة النّصوص المختلفة بكثرة وتكرار هذه العمليّة تكسب المتعلّم مهارة الكفاءة اللّغوية، الّتي يستطيع من خلالها أنْ يواجه عوائق اللّغة العربيّة نطقا أو كتابة، فغالبًا ما يخطئ المتعلّمون في كتابة همزة الوصل والقطع، والهمزة وسط الكلمة أَتكتبُ على الألف أم على النبرة؟ ... كما يخطئون في كتابة الفعل معتل الآخر مثل: دعا – قضى...الخ.

هذا على سبيل المثال لا الحصر، بعض القضايا الّتي غالبا ما يخطئ المتعلّمون في كتابتها، نظرا لنقص القراءة والمطالعة.

- كما أنّ المتعلّم غالبا ما يكون قاصرا على تبليغ فكرته إلى الآخرين، لأنّه لا يملك الذّخيرة اللّغويّة الكافيّة، ولا يستطيع في أغلب الأحيان أنْ يعبّرَ شفهيا عن موضوع في نشاط التّعبير الشفهي، وعلى العموم فإنّ الاستمرارية في القراءة، وتكرار العمل بها يثبّت القضايا اللّغويّة، ويكسب المَلَكَة اللّغويّة.

و- التّقويم اللّغوي:

يعدّ التّقويم أهمّ آلية من آليات العمليّة التّعليميّة ككلّ، فهو مرتكز بيداغوجي، لأنّه يسمح للمتعلّم بالوقوف على أهمّ نقاطّ الّتي يعاني منها المتعلّم، وهو أساسها الّذي تقوم عليه، عمليّة تدريس قواعد اللّغة العربيّة ولذلك فلا بأس أنْ أشير إلى تعريف هذا المصطلح في اللّغة وفي الاصطلاح التّربوي.

و.1- التّقويم لغة:

فهو من"ق. و. م"، جاء في لسان العرب: «قوَّم الأمر، أزال عوجه وأقامه، وقِوام الأمر نظامه وعِماده، وقوم السّلعة، قدرها والقيمة ثمن الشيء بالتّقويم، والتّقويم الاستقامة والاعتدال»[2].

---

[1] مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص20.

[2] لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ص498-500.

وفي منجد اللّغة والأعلام: «قوّم الشيء عدّله، يقال قومته فتقوّم: أي عدّلته فتعدّل، وقوام الأمر قيامه: نظامه، وعماده، وما قام به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة»[1].

ومن خلال ما سبق من التّعاريف يتّضح جليّا أنّ المفهوم اللّغوي للتّقويم يفيد: «إصلاح اعوجاج الشيء وفي نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه، وقد ظهرت عدّة مصطلحات في هذا الشّأن، ومن ذلك: القّياس، والتّقييم، بجانب **التّقويم** الّذي نحن بصدد دراسته»[2].

فالتّقويم هو كما أسلفتُ الذّكر، الإصلاح والتّعديل وإعطاء القيمة.

أمّا **القّياس**: «فهو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كمّيا عن طريق استخدام وحدات رقميّة مقنّنة»[3].

أما **التّقييم**: فهو «معرفة المظهر العام للمتعلّم، أي تثمينه، وجعل له قيمة معلومة»[4].

ومصطلح **التّقويم**: أشمل وأعمّ من القياس والتّقييم معًا، لأنّه يشمل القياس مضافا إليه حكم معيّن مع اتّخاذ الإجراءات الّتي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة، و«التّقويم أشمل وأعمّ من مصطلح "التّقييم" إذْ أنّ الكلمة الأولى تتعدى قيمة الشيء إلى تصحيحه وإصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه»[5].

و.2- التقويم اصطلاحا:

التّقويم في الاصطلاح التّربوي: فيعرّف: «بأنّه العمليّة الّتي تستخدم فيها نتائج عمليّة القياس الكمّي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلّم، أو على جانب من جوانب المنهج، واتّخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصيّة المتعلّم، أو عنصر المنهج.

كما أنّه وسيلة للوقاية باتّخاذ احتياطات تجنّب المعوقات الّتي تظهر أثناء العمليّة التربويّة، وتعرف بمواطن القوة والضعف لدى الطلبة كما يعمل على إثارة دافعيّة الطلبة للتعلّم، وتزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتّغذيّة الراجحة عن مستوى التحصيل»[6].

---

(1) منجد اللغة والأعلام: مادة-قوم-دار الشروق-بيروت-لبنان ط 28، 1986، ص 663.

(2) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص20.

(3) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان الأردن،2003، ص267.

(5) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص21

(6) المرجع نفسه، ص21.

(6)أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003، ص267.

«كما يذكر "بلوم" أنّ التّقويم: مجموعة منظّمة من الأدلة الّتي تبيّن فيما إذا أجرت بالفعل تغيّرات على مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التّغيير على التّلميذ بمفرده، ويعرفه "جرولاند" بأنّه: عمليّة تنظيميّة لتحديد المدى الّذي يحقق فيه التّلاميذ الأهداف التّربويّة الموضوعيّة»[1].

ومن خلال التّعاريف السّابقة يتضّح لي التّقويم: «هو إصدار حكم شامل وواضح بعد القيام بعمليّة منظّمة بعد جمع المعلومات، وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقّق الأهداف واتّخاذ القرارات بشأنها، وفي مجال التربيّة يُعرّف التّقويم بأنّه العمليّة الّتي يحكم بها على مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه يتّضح أنّ التّقويم عمل تربوي، الهدف منه إجراء فحص عام يتبيّن من خلاله صلاح الأمر من عدمه، ومدى استفادة المتعلّم من العمل الّذي قُدّم له، أو العمل الّذي يعمل على تحصيله»[2].

3- الأسس والمعايير الّتي ينبغي توفرها في عمليّة التّقويم:

قبل الشّروع في عمليّة التّقويم ينبغي توفّر مجموعة من الأسس والمعايير حتّى تكون هذه العمليّة ناجعة ومؤدية للهدف المرجو في عمليّة تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ومن بين هذه الأسس والمعايير[3].

1- أنْ يكون التّقويم هادفا، وذلك بتحديد الأهداف الّتي يسعى لتحقيقها، وارتباطها بأهداف المنهج، ورافد قواعد اللّغة العربيّة.

2- أنْ يكون التّقويم مستمرا وملازما لرافد قواعد اللّغة، بمعنى أنْ يراعي كل مستويات التّقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوما إلى المتابعة المستمرة.

3- أنْ يكون تعاونيا: يشترك فيه كل من المعلّم والمتعلّم، والمشرف الفنّي لكي يتخلّص من القرارات الفردية.

4- أنْ يكون التّقويم علميا وموضوعيا، يتميز بالصدق والثبات في أدواته الّتي يستخدمها.

5- أنْ يكون التّقويم مميزا بين التلاميذ ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة.

6- أنْ يكون التّقويم شاملا لكلّ عناصر موضوع قواعد اللّغة، وذلك حتّى لا تأتي المعلومات التّقويمية جزئية وغير متكاملة.

7- تنوّع أدوات التّقويم، فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كلّ الظواهر.

8- أنْ يتصّف بالعدل: «والمقصود أنْ يكون التّقويم ذا طابع يراعي الجوانب الإنسانيّة المختلفة تحقيقا للعدل، ويأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل الّتي يمكن أنْ تؤثر في النتائج سلبا أو إيجابا، وقد تصعب ملاحظتها بسهولة،

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص21.

(2) المرجع نفسه، ص22.

(3) ينظر أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003، ص267.

كالعوامل البيئية المختلفة بين المتعلّمين من قساوة الطبيعة أو عوامل طارئة مانعة أو غيرها، أو عوامل نفسية كالخوف والاضطراب والقلق، أو اجتماعية لها علاقة بطبيعة المجتمع وتقاليده وما أكثرها في حياة المتعلّمين، ما لا يمكن حصره بحال»[1].

4- أنواع التّقويم:

يصنّف التّقويم إلى أنواع لعلّ أهمّها ما يلي:

أ- التّقويم التشخيصي Evaluation Diagnostiqueأو التّقويم القبلي:

ويطبّق في بداية كلّ درس، أو مجموعة من الدّروس، أو في بداية العام الدّراسي، وهو نقطة الانطلاق الّتي ينطلق منها المعلّم لاكتشاف المكتسبات المعرفيّة القبليّة لدى المتعلّم، قصد الوقوف على نقاط القوة والضعف في أداء المتعلّم أثناء المرحلة المواليّة المقبل عليها، حيث يكشف هذا التّقويم مهارات المتعلّم الضرورية والمعرفة لديه حتّى يتسنّى للمعلّم الوقوف على الوضع الحقيقي لتلاميذه.

وهكذا ينبغي على المعلّم أنْ يولي أهميّة بالغة لهذا التّقويم، لأنّه القاعدة الأولى الّتي ينطلق منها لبناء مهارات وخبرات ومعارف جديدة لتلاميذه.

ب- التّقويم التّكويني Evaluation Formativeأو التّقويم البنائي:

وهذا النّوع يستخدم أثناء عمليّة التّدريس، فهو يسهم في تزويد المتعلّمين بمعلومات ومهارات ملائمة بغرض ضبط تعلّماته، «ويتضمّن مراقبة تقدم تعلّم التّلميذ أثناء التّدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذيّة الراجحة للتّلميذ فهو يزوّد المدرّس بالمعلومات الكافية عن طريقة وأساليب التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليميّة المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة الصفيّة أثناء التّدريس، والاختبارات القصيرة، والتّمارين والملاحظات والمناقشات»[2].

«وكما أنّ هذا التّقويم يمكّن المتعلّم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل، وهدف التّقويم التّكويني:

- تعديل التعلّم أثناء المرحلة التّكوينية.
- تقويم مستوى التّحكم في المستويات.
- التّأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.
- يكتسب كل من المعلّم والمتعلّم التغذيّة الرّاجعة»[3].

---

[1] مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص24.

[2] أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003، ص268.

[3] مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص26.

ومنها هنا ينبغي على المعلّم أنْ يولي أهميّة بالغة أيضا لهذا التّقويم، لأنّ المعلّم أثناء الدّرس يُكَوّنُ ويبني معارف جديدة لدي المتعلّم، فعن طريق هذا التّقويم يستطيع أنْ يغيّر الطّريقة إنْ لم تكن مناسبة، أو الأسلوب إنْ لم يخدم أهداف الدّرس ...الخ.

ج- التّقويم التّحصيلي Evaluation Sommative أو التّقويم النّهائي (الختامي):

ويحصل غالبا بعد نهاية كلّ درس أو مجموعة من الدّروس، أو محور دراسي، أو وحدة دراسيّة محددة «ويتمّ فيه التّركيز على معرفة ما تمّ تحصيله من المتعلّم، وقياس مستوى التّلاميذ ونتائج التّصنيف»[1].

ويكون في نهاية الدّرس والوحدة والمقطع والفصل والسنة، لتبنى خطّة العلاج الأسبوعيّة أو المقطعيّة ...الخ.

ويهدف إلى «تحديد المدى الّذي تمّ من خلاله تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة مثلا، وتقدير درجات التّلاميذ وتصنيفهم، **ويرتبط** التّقويم التّحصيلي بأهداف المقرّر الدّراسي، ومن أدواته، الاختبارات التّحريريّة والشفهيّة والعمليّة، والتّقارير والأبحاث، وهو يمدّنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرّر وفعاليّة التّدريس»[2].

د- التّقويم الذّاتي:

هذا التّقويم يجريه المتعلّم النّاضج نفسه على مدى اكتسابه لمعارفه، وتدرجه في التّدريس ليتعرّف على نقاط ضعفه لتقويمها، والبحث عن السّبل الّتي من شأنها أنْ ترفع من مستواه الدّراسي، وتشجّعه على بذل الكثير من الجهد حتّى يتحصّل على درجات أعلى.

وهذا التّقويم هو خاصّ بالمتعلّمين ذوي المستويات النّاضجة، الّذين يمثّلون نخبة القسم فنجدهم يتنافسون، ويغارون من بعضهم حول الدّرجات الممنوحة لهم من طرف المعلّم فيثيرون جوا تنافسيا في القسم، ويفلجون صدر المعلّم أحيانا، حين يستقبل منهم إجابات علميّة دقيقة مقنعة تدلّ على مثابرتهم، وبحثهم الدائم نحو الأفضل وما أحوجنا إلى مثل هؤلاء، خاصّة في ظل بيداغوجيا الكفاءات، والمقاربة النّصيّة.

5- أدوات التّقويم:

للتّقويم أدوات ووسائل عديدة ولعلّ أهمها: التّمارين والاختبارات.

5-أ:التّمارين اللّغوية: يعدّ التّمرين اللّغوي في مجال اللّغة مُرتكزا بيداغوجيًا.

---

(1) المرجع نفسه، ص 26.

(2) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003، ص268.

1. التّمرين **لغة:** «من مرن مرانة ومرونة ومرونا: لاَنَ في صلابة، ومرّنْته تمرينا: ليّنْته. ورمح مارن: صلب لَدْنُ، ومَرنَ على الشيء: تعوّده. ومرنه تمرينا، مرونا ومرانة، فتمرّن: درّبه»[1].

وفي الخصائص جعله ابن جني (ت 392) في باب: تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني «فالمرن: كالحلف والكذب، والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه، وهو أيضا عائد إلى أصل الباب، ألا ترى أنّ الخليقة والنحيتة، والطبيعة والسجيّة، وجميع هذه المعاني تؤذن بالألف والملاينة والإصحاب والمتابعة ...، وهي كلّها رياضيات وتدريب واحتمالات وتهذيب»[2].

2. و**التمرين في الاصطلاح التّربوي** فهو: «نوع من أنشطة التّعلّم المنظمة المتكرّرة الّتي تهدف إلى تنميّة أو تثبيت مهارة معيّنة، أو احد جوانب المعرفة»[3].

وهو أيضا: «التّدريب المنظّم الّذي يتعدّل به السّلوك وتتحوّل به القاعدة اللّغويّة عادة لسانيّة سليمة، تهدف إلى تنميّة القدرة الاتّصاليّة بكفاءة ودقّة، وتنميّة التّعابير الإبداعيّة»[4].

ولقد أولى المربون التّمرين اللّغوي أهميّة بالغة، لأنّه عندما تقدّم الأولويّة للاستعراض النّظري، والتفاصح بالمصطلحات الحديثة، ذات البريق، تنصرف نفوس المدرّسين عن التّطبيقات وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التّلميذ على امتلاك المهارات والمـَلَكَات الضروريّة سواء عن قصد أو غير قصد[5].

و«تبنى التطبيقات الكتابيّة –مثل- في السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شأنها شأن السّنوات السّابقة، على المكتسبات القبلية، حيث يوظّف بواسطتها المتعلّم معارفه، ويعزّزها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلّمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة، فيسعى المعلّم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء، إمّا جماعيًا أو فرديًا»[6].

3. **أهميّة التّمرين اللّغوي:**

---

(1) القاموس المحيط: الفيروز أبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب)، عبد الله إسماعيل الصوفي، دار الجيل، بيروت، لبنان الجزء الرابع، ص273.

(2) الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جنّي ، تح: محمد علي النجّار، ج2، دار الكتب المصرية ، مصر، ص474-475-476.

(3) معجم التقنيات التربوية(عربي- انجليزي)، عبد الله إسماعيل الصوفي، دار المسيرة-عمان، الأردن، ط2، 2000م،ص241.

(4) الأبعاد النظريّة والتطبيقيّة للتّمرين اللّغوي- مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي –إعداد الطالب: محمد مدور –جامعة الحاج لخضر–باتنة، السنة الجامعية: 2006-2007،ص31.

(5) ينظر: اللغة العربية إلى أين؟ مقال: ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، عبد الجليل هنوش، ص194.

(6) ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011-2012، د.ط، الجزائر، ص18

يعدّ التّمرين اللّغوي مرتكزا بيداغوجيا هاما في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، «من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وذلك بإدراك النّماذج الأساسيّة للنّظام اللّساني المراد تعليمه»[1].

والتّمرين اللّغوي هو من صميم دراسة قواعد اللّغة، لأنّ فيه يتجلّى إبداع المتعلّم في الممارسة الفعليّة للّغة العربيّة، وفيه يبرز التمثّل اللّغوي الحقيقي ويظهر الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين بكلّ وضوح.

وقد أثبتت الدّراسات في تحليل الأخطاء «أنّ نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ، وقد يكون من المفيد التّركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا، وجعل العمليّة التّعليميّة ذات أهداف سلوكيّة لغويّة محدودة وواضحة»[2].

إنّ التّدريب هو وسيلة لتحويل القاعدة النّحويّة إلى مهارة لغويّة، «فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإنّ التّدريب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة والوسائل الّتي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظريّة إلى تمثيل حقيقي»[3].

والتّمرين هو تكوين عادة، ولهذا فالتّكرار هنا لترسيخ الأنماط اللّغوية الصّحيحة، ثمّ إنّ التّمرين يُكَوِّنُ المـَلَكَة، «ولا يصل إلى التّمثيل اللّغوي إلاّ بعد تدريبات ترسّخ لديه القواعد المنشودة حتى تتحوّل اللّغة لديه إلى مَلَكَة»[4].

«ومن أهم الأهداف الّتي تتحقّق من خلال ممارسة التّطبيقات الكتابيّة بنوعيها أنذكر:

- ✓ ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في الحصص الدراسيّة؛
- ✓ تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنقائص؛
- ✓ استخدام اللّغة استخدامًا صحيحًا في مواقف الحياة.
- ✓ اكتساب الدقّة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي؛
- ✓ تنميّة المهارات اللّغويّة واستخدامها استخداما سليمًا؛
- ✓ تطبيق المتعلّم لما تعلّمه في مواقف معيشة؛
- ✓ تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخطّ»[5]. نعم هذه أهدافه هي تخدم العربيّة كلّها.

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات: أحمد حساني،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص147.

(2) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: رشدي طعيمة، دار الفكر العربي- القاهرة-مصر، ط2، 2000، ص 105-106.

(3) البحث اللّغوي: محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د-ط)،(د-ت)،ص131-133.

(4) المرجع نفسه، ص136.

(5) ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية،جوان 2011،د.و.م.م،الجزائر، ص194.

4. أنواع التّمارين اللّغويّة في الطّرائق الحديثة:

لقد تطورّت التّدريبات اللّغوية في الطّرائق الحديثة في تعليميّة اللّغات، ويتمثّل هذا التّطور في اكتشاف المختصّين لتمارين حديثة، تمثّلت في التّدريبات البنيويّة، والتّدريبات التّواصلية التبليغيّة والتدريبات الوظيفيّة، فما هي طبيعة هذه التّدريبات؟.

أ) التّمارين البنيويّة (Les Exercices Structuraux):

وهي تمارين تهدف إلى اكتساب المتعلّم العناصر اللّغويّة الصّوتيّة، أو النّحويّة عن طريق الاستعمال المنظّم في سلسلة من الجُمل والأنماط قياسًا على المنوال المقدّم ليبني جملاً وفق النموذج المقدم نماذج أخرى بغرض التّرسيخ، ويتطلّب إجراء هذه التّدريبات مساهمة المتعلّم الإيجابيّة، بتوجيه من المدرّس، في القيام بعمليات استبداليّة أو تحويليّة، لعدد من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال (PharaseTupe).

إنّ أهمّ وظيفة حدّدها اللّسانيون للتّمارين البنيويّة هي: الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة يصبح فيها قادرًا على إنتاج جمل جديدة، قياسًا على الأنماط الّتي حذفها دون حاجة إلى حشْو ذهنه بالقواعد النّظريّة ومصطلحاتها الكثيرة.

فالتّمارين البنيويّة «مكمّل ضروري لعرض حواري، من حيث أنّها تسمح بواسطة تطبيق مكثّف ومنظّم بتثبيت التّراكيب اللّغوية الّتي تظهر في الحوار»[1].

ب)التّمارين التّواصلية:

«يعطى هذا النّوع من التّمارين من أجل أنْ يتدرّب التّلميذ على حسن التّواصل مع الآخرين و(القدرة على التّعبير الشفهي، أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التّواصل مع الآخرين»[2].

والتّمرين التّواصلي يطلق على اكتساب التّلقائيّة في التّعبير عن المقامات، والهدف منه حفظ اللّسان من خطأ استعمال المقالِ في غير مقامِه.

ج) التّمارين الوظيفيّة:

---

[1]Linguistique appliquée et didactique des langues : Denis Girard. Armand Calin-paris2 émeed 1972-p63.

[2] مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص34

«يتمثّل هذا النّوع من التّمارين في تدريب التّلميذ على حسن استعمال العناصر اللّغويّة في سياقتها ومواقعها المناسبة، وهي وسيلة فعّالة لتحليل الأخطاء ووصفها، وتفسيرها، ثمّ تصويبها وعلاجها.

ولا ينبغي الوقوف عند هذه الأنواع فحسب، بل يجب أنْ أبحث عن كلّ نوع نستطيع أنْ نصل به إلى تمكين المادّة اللّغويّة للدّارسين، ولا يتوقّف الأمر عند هذه الأنواع المذكورة»[1].

«والتّطبيقات الكتابيّة نوعان: فوريّة: تقدّم للمتعلّم فور تناوله لكلّ ظاهرة لغويّة بغرض تثبيت المعلومات، إدماجيّة: تغطّي كلّ تناول أثناء الأسبوع بنيّة إدماج التعلّمات»[2]، «ومن الأهداف الّتي يرمي التّعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي: ... استثمار الصيّغ والظّواهر اللّغويّة المدروسة...»[3]، وهذا هو قمّة الإدماج.

5. مصادر التّمارين اللّغويّة:

ومصادر هذه التّمارين يعود إلى مرجعيّات مختلفة:

حيث ينبغي أنْ تكون إعدادا منها موجودة في كتاب المتعلّم، وهي المـُعِدَّة من طرف الهيئة الوصيّة (وزارة التّربيّة الوطنيّة)، حيث يستطيع المتعلّم إنجازها بمفرده في المنزل.

لترسيخ المعارف، وقد يستغلها المعلّم داخل القاعة للتّصحيح الفردي والجماعي لتقويم مستوى المتعلّمين

- ونوع آخر في كتاب المعلّم، حيث يستغلها المعلّم لتدريب متعلّميه على ما درسوه في روافد قواعد اللّغة العربيّة مثلا.

-وهناك تمارين من إعداد المعلّم، وهي مهمّة جدًا لأنّها تعكس اجتهاد المعلّم وتحضيره الجيّد للدّرس، وفق متطلبّات المتعلّمين وطبيعة المادة التّعليميّة بشرط مراعاة الدقّة والعلميّة والموضوعيّة، وموافقة المقرّر الدّراسي، والمنهاج.

- وهناك تمارين موجودة في الكتب والمراجع الموازيّة، بشرط موافقتها للبرنامج الدّراسي والمنهاج، حيث يرشد إليها المعلّم تلاميذه للعودة إليها للاطّلاع عليها، ومحاولة إنجاز ما ورد فيها من تمارين وتطبيقات مختلفة ومتنوّعة، دعما للمكتسبات المعرفيّة الّتي ينبغي أنْ يطلّع عليها المتعلّم[4].

ب. الاختبارات:

يعدّ من أهمّ وسائل التّقويم، فبواسطته نتوصّل إلى معرفة تحصيل المتعلّمين وتمكّنهم من المعارف، وهو الّذي يكشف على المستوى الحقيقي الّذي وصل إليه

---

(1) ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص 34.

(2)ينظر: مناهج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، د.و.م.م، الجزائر ، ص18.

(3) المرجع نفسه، ص18.

(4) ينظر: مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص 34.

التّلميذ، كما أنّه يزوّد المعلّم ويساعده على بناء العمليّة التّدريسيّة من خلال مستوى التّلاميذ، ومن خلاله يقوم المعلّم بتعديلات وفق ما يساعده تلاميذه لنجاح سير العمليّة التّعليميّة[1].

1.**فالاختبار:** طريقة منظّمة، ونشاط ينجزه المتعلّم في مدة زمنية محددة، تستهدف التّقدير الموضوعي لكافّة المظاهر المرتبطة بالتعلّم[2]، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة يختارها المعلّم أثناء الاختبارات الفصليّة أو عن طريق مجموعة من الأسئلة الّتي يختارها الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات أثناء الاختبارات الرسميّة كشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مثلا.

والّتي يطلب من المتعلّم إنجازها، بهدف قيّاس مستواه، في مهارة لغويّة معيّنة، وهو جهد عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلّمين للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والادعاءات السّلوكية الّتي اكتسبوها خلال تعلّمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات، في مدّة زمنيّة معيّنة، وتعتّبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولاً في حقل تدريس اللّغة العربيّة لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراسته[3].

أسس وقواعد بناء الاختبار:

إنّ وضع أيّ اختبار ينبغي أنْ يبنى على أسس وقواعد علميّة وموضوعيّة ومنهجيّة، حتّى يؤدي أهدافه المنشودة، ومن ذلك[4]:

- تحديد الأهداف: إنّ أوّل ما ينبغي عمله، قبل الشروع في وضع الأسئلة، توفّر الوضوح التّام فيما نرغب أنْ يتمكّن منه الطالب كنتيجة لخبرة التّدريس، فينبغي تحديد المفاهيم والمعلومات والمهارات الّتي نرجو أنْ يكتسبها التّلميذ أثناء عمليّة التّدريس، ومن هنا ينبغي أنْ يكون السُّؤال واضحًا غير قابل للتّأويل وخالي من الغموض والإبهام.

- تحليل المادة الدّراسيّة[5]: وهنا يقوم المعلّم بتصنيف وتبويب المحتوى العلمي المراد قيّاسه، ومن هنا يتحصّل على الشّمول والتّوازن في الاختبار.

- تحديد الوزن النّسبي للوحدات: وهنا يضع المعلّم جدول مواصفات، تربط فيها الأهداف بالمحتوى، ويتحدّد فيه الوزن النسبي لكلّ موضوع، وجدول المواصفات يمثّل مخططا تفصيليّا، يتحدّد فيه المحتوى على شكل عناوين للمواصفات مع تحديد الوزن النسبي لكلّ عنوان يمثله عدد الأسئلة الخاصّة به، وعليه ينبغي ضبط الوقت الكافي لإنجازه ليتناسب مع الأسئلة المطلوبة.

---

(1) ينظر: دروس اللسانيات التطبيقية: صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر ، ط3 (د - ت)، ص167.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص167.

(3) ينظر: خصائص العربية وطرق تدريسها، نايف معلوف، دار النفائس، لبنان، ط1، (د-ت)، ص240-241.

(4) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص 40.

(5) ينظر:مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص 40.

- تقدير عدد فقرات الاختبار: ينبغي على المعلّم أو واضع الاختبار أنْ يقدّر عدد الفقرات بما يناسب الوقت المسموح به للإجابة، كما ينبغي أنْ يكون مجموع الأسئلة كافيّة لتمثيل معظم الأهداف[1].

ومن بين الأسس الّتي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار أيضا:

1- صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار، أنْ يقيس الاختبار ما صمّم من أجله.

2- ثبات الاختبار: ويقصد بذلك، إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف، ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الّتي حصل عليها التّلاميذ في المرّة الأولى وبين النتائج في المرّة الثانيّة.

3- الموضوعيّة: ويقصد بالموضوعيّة، إخراج ذاتيّة المصحّح أو حكمه الشخصي أو عدم وجود فوارق كبيرة لعلامة التّلميذ، إذا اختلف المصحّحون.

4- التّمييز: ويقصد به، أنْ تُصَاغ الفقرات بحيث نميّز بواسطتها بين التّلاميذ فلا فائدة في اختبار يتحصّلون فيه على نفس العلامة.

5- التّدرّج: فعند إعداد الاختبار ينبغي التدرّج بالأسئلة من السّهل إلى الصعب. لأنّ البداية بالسّؤال الصعب يضع المتعلّم في جوّ نفسي صعب منذ البداية وهذا سيعود على أدائه وإجابته في باقي الأسئلة بالسّلب.

6- التنوّع في شكل الأسئلة: فمن الأفضل أنْ يحتوي الاختبار على أنواع مختلفة من الأسئلة فمنها: أسئلة التّذكر والحفظ، ومنها أسئلة قصد التّحليل وأخرى قصد التركيب[2].

أهداف الاختبارات:

تحقّق الاختبارات مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

- قيّاس مستوى تحصيل الطلاب العلمي، ومعرفة مستوى تقدمهم وتحصيلهم في المادة، وتحديد نقاط القوّة والضعف لديهم، وبالتّالي تصنيفهم في مجموعات.

- التّنبؤ بأدائهم في المستقبل وذلك من خلال درجة تحصيلهم في الفصل.

- الكشف عن الفروق الفرديّة بين الطلاب، ودليل ذلك العلامة المحصّل عليها، فيبرز منهم المتفوّقون، العاديّون، والضعفاء.

- تنشيط واقعية التّعليم، ونقل الطّلاب من صف إلى آخر، ومنح الدرجات والشهادات.

- التّعرف على مجالات التّطوير للمناهج والبرامج والمقرّرات الدّراسية[3].

---

(1) المرجع نفسه، ص41.

(2) ينظر:أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003 ، ص270-271-272.

(3) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص42.

- تمكّن المعلّم من تحليل مضامين البرامج التّعليميّة قصد تحديد ما ينتظر من المتعلّم.

- كشف ورصد مواطن التعثّر لدى المتعلّمين، ويتوفر لدى المعلّم المرجعيّة الملائمة لتنظيم عمليّة التّعديل في إطار إستراتيجية ملائمة للدّعم والعلاج[1].

أهداف التّقويم:

إنّ للتّقويم أهدافا متعدّدة الجوانب والمجالات، خاصّة فيما يتعلّق بالعمليّة التربويّة، فهو يمكّن من:

- التأكّد من مصداقيّة الغايات التربويّة، والأهداف التّعليميّة الّتي تتبنّاها المؤسّسة، ومدى موافقتها لنموّ الفرد، وحاجات المجتمع.

-التعرّف على نواحي القوة والضّعف في جميع أركان العمليّات التّعليميّة التطبيقيّة، ومعرفة مدى نجاح طرق التّدريس المعتمدة.

- إعطاء الفرصة للمعلّم قصد التّعرف على قدرات المتعلّمين، ومشكلاتهم الّتي تواجههم أثناء تعليمهم.

- معرفة مدى فعّالية التّجارب التربويّة الّتي تطبّقها الدولة.

- تقديم معلومات أساسيّة عن الظّروف الّتي تحيط بالعمليّة التّعليميّة، وتحسين مستوى الأداء التّعليمي للمعلّمين والمتعلّمين.

- دفع المتعلّمين للمراجعة المستمرة وإنجاز الواجبات.

- تسهيل مهمّات الإدارة المدرسية والتوجيه والإرشاد المدرّسي[2].

المبحث السادس: خصائص أقطاب العمليّة التّعليميّة التعلمية:

أ- خصائص المعلّم وأثرها في التّعليم:

– يعدّ المعلّم أحد أهمّ أركان العمليّة التّعليميّة، بل هو حجر الزّاوية في العمليّة، ومن هنا ينبغي أنْ ينصبّ الاهتمام الأكبر إليه، و«لابدّ أنْ يوضع في بؤرة اهتمام من يريد تطوير العمليّة التّعليميّة، وتمكينها من تلبيّة حاجات الأمّة والمجتمع، ذلك للدّور الّذي يؤديه في حياة الأمّة، وإعداد الجيل»[3].

ومن هذا المنطلق ينبغي إعداده إعدادا جيّدا حتّى يقوم بهذه المهمّة الشّاقة، المقدّسة في آن واحد.

ولكي ينجح معلّم اللّغة العربيّة في ضبط الغايات البيداغوجيّة الّتي يسعى إلى تحقيقها، ينبغي أنْ تتوافر شروط منها:

1- الكفاية اللّغويّة:

---

(1) ينظر: أهمية العمليات التحصيليّة في التعليم، المركز الوطني للوثائق التربويّة، الجزائر، العدد23 ،2007، ص8.

(2)مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص22-23.

(3) تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2007م، ص25.

يتّفق جميع المربيّن على أنّ نجاح المعلّم في مهنته «لا يمكن في الطّريقة العاديّة لتأديّة واجبه، ولكنّها كامنة في قدرته على القيادة، عن طريق تأثير شخصيّته العقليّة والخلفيّة، وعن طريق قدرته الحسنة»[1].

والكفاية اللّغويّة هي: «تلك المعرفة المتكاملة الّتي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللاّزمة لأداء مهمّة ما أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعليّة»[2].

ومن هنا ينبغي على معلّم اللّغة العربيّة امتلاك هذه الكفاية اللّغويّة الّتي تسمح له باستعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا وسليما، حتّى يتمكّن من تدريسها، وتحقيق الأهداف المنشودة منها كما ينبغي عليه أنْ يكون على دِرَاية ومعرفة تامّة بكلّ مصطلح أو مفردة أو عبارة يخاطب بها متعلّميه.

2- متانة المادة اللّغويّة وإلمامه بها:

«والمقصود بها معرفة قضايا اللّغة الّتي يقوم بتدريسها معرفة علميّة دقيقة، تناسب الزمن الّذي نعيش فيه، بحيث يعرف صغيرها وكبيرها، وما ذلك إلاّ لتكون للمعلّم القدرة على أنْ يؤسّس ثقة قلوب التّلاميذ بمادته...»[3].

كما ينبغي على معلّم اللّغة العربيّة أنْ يكون على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللّساني، وعلى ما توصّل إليه عصرنا من أساليب وطرق حديثة في التّدريس، وإتّباع المنهج المعمول به حاليًا في منظومتنا التربويّة وهو منهج التّدريس بالكفاءات، **وتدريس قواعد اللّغة العربيّة** على أساس أنّها **رافد لغوي** ينطلق من النصّ، وفق **المقاربة النّصيّة.**

كما ينبغي عليه «التعرّف على ما توصّلت إليه النّظريّة اللّسانيّة في ميدان وصف اللّغة وتحليلها»[4].

كما ينبغي عليه أنْ يتّصف بالتّكوين المستمر، سواء ذاتيا او من الجهات الوصيّة أو بهما معا، حتى يُلِمَّ بمادته، ويتمكّن منها جيّدا.

والمعلّم المـُلِمُّ بمادته العلميّة، والمتمكّن منها، وقدراته البارعة فيها، يعطيه مكانة مرموقة لدى المتعلّمين، وتقديرا خاصًا، فيُقبِلون على الدّرس بكلّ حماسة ورغبة وطمأنينة، لأنّهم متأكّدون من أنّهم سوف يستفيدون، ويتزوّدون بمعارف جديدة تفيدهم في تحصيلهم المعرفي، كما يُجْلَبُونَ جلْبًا إلى هذا الدّرس عن وَعْيٍ

---

(1) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: رشدي طعيمة، دار الفكر العربي- القاهرة-مصر،ط2، 2000، ص66.

(2) التربيّة وطرق التدريس: صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف، مصر، ط12، ص 159.

(3) اللّغة العربيّة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص36.

(4) دراسات في اللسانيات التطبيقيّة،حقل تعليميّة اللغات: أحمد حساني،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2000، ص141.

واقتناع وبذلك لا ينفرون من درس قواعد اللّغة العربيّة، لأنّ المعلّم جعل من صعوبتها أَمْرا سهلا، بسيطا، ويسيرا.

و-طبعا- هذا الأمر لا يَتَأَتَّى إلاّ للمعلّم الماهر، الكفء، المحبّ والمتقن لعمله.

3- **الإلمام بقواعد التّعليم**:

وهنا ينبغي على معلّم اللّغة العربيّة أنْ يكون ملِمًا بقواعد التّعليم الّتي هي معرفة طريقة تطبيق ما سيدرّس للمتعلّم داخل القاعة، وهذا يتطلّب منه إعدادا جيّدا لما سيقدّمه من مادة علميّة للمتعلّم، ودُرْبَةٍ على مهنة التّعليم لأنّها ليست أمرا هيّنا، ومعرفة إمكانيات المتعلّمين واستعدادهم، ومعرفة أهداف تدريس اللّغة العربيّة وقواعدها، والإحاطة بأساليب التّدريس وطرائقه لوضعها موضع التّطبيق أثناء عمليّة التّعليم.

«كما ينبغي عليه أنْ يتأَقْلَمَ مع جميع المستويات، وأنْ يكون على وعْيٍ تامّ بهذه المعارف والخصائص اللّغويّة، وأنْ يملك القدرة على التّجاوب مع الآخرين وفي جميع المستويات»[1].

- كما ينبغي عليه «الإحاطة باستراتيجيات التّعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التّعليم»[2].

- وفي هذا الشّأن يرى الدكتور «عبد الرحمن الحاج صالح»، أنّ المعلّم لكي يكون قادرا على أداء مهمّة التّدريس يجب أنْ تتوفّر فيه ثلاثة شروط وهي[3]:

- أنْ يكون صاحب مَلَكَة لغويّة أصيلة تمّ له اكتسابها من ذي قبل.
- أنْ يملك أدنى كمية من المعلومات للنظريّة اللّسانيّة، وتصورًا سليما حولها وذلك عن طريق اطّلاعه على اللّسانيات العربيّة.
- وأنْ يكون ذا مَلَكَة تمكّنه من تعليم اللّغة الّتي تعدّ الهدف الأسمى لديه.

وأنّه لا يتمّ له تحقيق هذا الشّرط إلا بتوفير الشّرطين السّابقين ...

وبعدما تعرّضتُ لبعض خصائص المعلّم وأثرها في التّعليم، إلى ذكر بعض خصائص **المتعلّم** وأثرها في عمليّة التّعليم.

---

(1) اللّغة العربيّة بين المجتمع و المؤسسات التعليمية: عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1، 2010، ص39.

(2) تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطيّة، ط1، دار المناهج للنّشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص27.

(3) مجلة اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة : عبد الرحمن الحاج صالح ، ص41-42.

ب- خصائص المتعلّم وأثرها في التّعليم:

يعدّ المتعلّم الرّكن الثّاني في العمليّة التّعليميّة بعد المعلّم، وهو المستهدف في هذه العمليّة، فبناؤه بناء جيدا، يقود إلى نجاح العمليّة، والعكس إذا أهملناه فتكون النتائج وخيمة، لأنّه أمل الأمّة، ومصباحها الّذي يُضيء بنوره عليها مستقبلا.

إنّ **المتعلّم** الّذي أقصده هاهنا هو **متعلّم مرحلة التّعليم الابتدائي**، الّذي يختلف جسميًا ونفسيًا واجتماعيًا ومعرفيًا عن متعلّمي المراحل المواليّة.

فما طبيعة تلاميذ المدرّسة الابتدائية؟.

تتراوح أعمار متعلّمي الابتدائية بين السّنة الخامسة والحادية عشر، وهي مرحلة تتطلّب الدّعابة والاهتمام العاطفي والوجداني، كما أنّ الحفظ على الصّغر كالنقش على الحجر، تلاميذ يعيش بعضهم الانطواء والخيل والعزلة ممّا يتطلّب إدماجهم في جماعة التّلاميذ، كما أنّهم يتعلّمون بالملموس، ولا قدرة لهم في فهم المجرد ولذلك، يتمّ تعلّم القواعد ضمنيًا، إلى غاية الثالثة ابتدائي، مراعاة لتطوّر العمليّات العقليّة بالتّدريج الّذي وجب مراعاته، وقد تتعدّد عندهم نواحي القوى العقليّة:

«من قدرة عاليّة على التّذكر، والتّخيل والاستنتاج، والاستدلال، والتّجريد وإدراك القضايا، والاتجاهات، والفنون، والأحاسيس، والنّقد، وفهم الدّلالات، ومواجهة المواقف، واستخدام المكتبة والانفتاح على المراجع، وجمع المادة»[1]، ومن هنا ينبغي أنْ **ندرّس قواعد اللّغة العربيّة لهذه الفئة** اعتمادا على الجانب الوظيفي مع الإكثار من التّعليل والاستنباط، و«الاهتمام بالإعراب مع عدم الإغراق في التّفاصيل، ومع التّدريب على الأمثلة، وصياغة الجمل، وباستخدام الطّريقة الغرضيّة القاصدة»[2].

1. إنّ **الشّخصيّة المتّزنة** لدى المتعلّم، وما تتصّف به من إيجابيات تلعب دورها الإيجابي في إنجاز العمليّة التّعليميّة.

2. كما تعدّ **الشجاعة الأدبيّة** لدى المتعلّم عنصرا هامًّا وايجابيًا في نجاح هذه العمليّة، إذْ بواسطتها يتعرّف المتعلّم على أخطائه، والعقبات الّتي تواجهه، ودور المعلّم تقويم هذه الأخطاء، وتسهيل هذه العقبات لأنّ المتعلّم الّذي لا يملك الشجاعة الأدبيّة، ولا يقوم بالمغامرة داخل القسم أو خارجه تظلّ الأخطاء تتراكم في ذهنه، وتستمر، وبذلك تعيق له تحصيله اللّغوي.

إنّني أدعو المتعلّمين داخل قاعات الدّراسة للمشاركة الدائمة أثناء تقديم الدّروس، ونطلب منهم الإجابات عن الأسئلة الشفهيّة أو الكتابيّة، ولا يهمّ إنْ كانت صحيحة أمْ خاطئة، المهمّ والأهمّ أنّهم يشاركون أثناء تقديم الدّرس، وأثناء نشاط

---

(1) التدريس في اللّغة العربيّة: محمد اسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض، (د-ط)، 1984، ص84.

(2) طرق تدريس اللّغة العربيّة: زكريا اسماعيل، دار المعرفة الجامعية، (د_ط)، (د-س)، ص 227.

التّمارين، ليتّصفوا بصفة الشّجاعة الأدبيّة، لأنّني أُدرِك تلك الضغوطات النفسيّة والاجتماعية الّتي يعانون منها.

3.ويعدّ **طبع المتعلّم،** عاملاً مهما في هذه العمليّة، فهناك التّلاميذ ذوو الطّبع **المنبسط،** وذوو الطّبع **المنطوي** [1].

وللإشارة هنا أنّ كثيرا من المتعلّمين ذوي الطبع المنبسط، يخفقون في نتائجهم الدّراسيّة، لأنّ هذا يعود -فيما أرى- إلى عدم التّركيز، أو عدم الانتباه أو اللاّمبالاة وغيرها، وفيهم من يتّصل على نتائج جيّدة.

في حين أجدُ بعض المتعلّمين ذوي الطبع المنطوي، يتحصّلون على نتائج جدُّ إيجابيّة خصوصًا أثناء الفروض المحروسة والاختبارات الفصليّة، وكثيرا ما يكون هذا النّوع من المتعلّمين منقذًا للمعلّم، حين لا يستقبل إجابات صحيحة ودقيقة من المتعلّمين حين يطرح بعض الأسئلة، خاصَّة أثناء الزيّارات المفاجأة لمفتش المادة أو مدير المدرّسة وغيرهم...، وفي بعض الحالات يكون تمامًا لمـا ذكرته حول هذا النّوع من المتعلّمين.

4.كما تعدّ **صفة الدافعيّة:** مفتاحا لنجاح العمليّة التّعليميّة لأنّ المتعلّم الّذي يمتلك هذه الصّفة يسهل على المعلّم عمليّة التّدريس، فهي من يدفع المتعلّم نحو تحسين سلوكه تحصيله اللّغوي.

ومن هنا ينبغي تحضير هؤلاء المتعلّمين، ومكافأتهم ماديًا أو معنويًا كي لا تتلاشى هذه الصّفة أو تنقص، من طرف المعلّمين.

5.والاستعداد: فهو عامل نفسي مهمّ أيضا لنجاح العمليّة التّعليميّة «فالاستعداد القبلي للمتعلّم، يتطلّب تشخيص العوامل الّتي تشجّع المتعلّم ليكون **راغبا** وقادرا و**مستعدا** للتعلّم، وهنا يجب التّركيز على عمليّة التنشيط، وعمليّة التّوجيه، فالمتعلّم يجب تنشيطه ودفعه للاستمرار في العمل، والمحافظة عليه وتوجيهه الوجهة الصّحيحة»[2].

لأنّه من غير الممكن أنْ أقدّم درسًا في موضوع من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة مثلا، والمتعلّم غير مستعد نفسيًا لذلك.

«فالاستعداد قد يكون موجودا، ولكن صاحبه يجهل كيف ينمّيه، أوانه لا يريد أنْ ينمّيه أوانه لا يجد الفرصة لتنميّته، ولعلّ الاستعداد يكون محدودا، وربما يكون

---

(1) التدريس في اللّغة العربيّة: محمد اسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض، (د-ط)، 1984، ص84.

***الانطواء:** ظاهرة نفسيّة تتميّز بميل الفرد إلى توجيهه وفقا للعوامل الذّاتيّة والعزوف عن الحياة الاجتماعيّة.

(2)اللّغة العربيّة و مناهجها و طرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي،ط1، دار الشروق ،عمان ،الأردن، 2005، ص83.

عند فرد أقلّ ممّا هو عليه عند فرد آخر، وهذه كلّها عوامل تجعل التّفاوت ظاهرا والفروق إذن بين الأفراد واضح»[1].

وأُشيرُ هنا إلى أنّ استعداد المتعلّم لاكتساب مهارة ما، أو تحصيل معرفة معيّنة مرتبط ارتباطا وثيقا بنموّه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، فتضافر هذه الجوانب جميعها يشكّل أرضيّة الاستعداد في العمليّة التّعليميّة[2].

وهناك خصائص أخرى لدى المتعلّم، ينبغي الاهتمام بها لأنّها تُساعد على إنجاح العمليّة التّعليميّة وهي **الخصائص المعرفية**، ومن بينها:

6. الذّكاء:

و«هو القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلّم، كما يعرّف على أنّه قدرة الفرد على التّوافق الجديدة، هذا وقد تمّ تحديد مفهوم الذّكاء على أنّه قدرة عامّة عند الفرد تساعده على التّوافق مع نفسه ومع البيئة الّتي يعيش فيها، **والذّكاء** كما استخدمه **المتخصّصون في علم النفس** هو ما يصف الفروق الفردية في السّلوك المعرفي عند الأفراد وهو مفهوم فرضي»[3].

7. الأوضاع الاجتماعيّة الصّعبة:

وتعدّ عاملا مهما في التّحصيل المعرفي إذْ أَجِدُ أنَّ هناك فرق شاسع بين متعلّم أسرته فقيرة لا تقوى على لقمة العيش، ومتعلّم أسرته ذات خلفيّة اجتماعيّة واقتصاديّة راقيّة.

8. الخصائص الشخصيّة:

وتكمن في الفرق **البيولوجي** بين **جنس** الذكور و**جنس** الإناث، فيما يتعلّق بعمليّة التّحصيل المعرفي.

وما يمكن أنْ أخلصُ إليه من خلال ما تقدم، «هو أنّه من الضروري مراعاة الخصائص النفسيّة والقدرات العقليّة والمعوقات الطارئة للمتعلّم، وذلك من خلال مجموعة من الفروق في الإعداد والتّكوين وأهمّ ما ينبغي مراعاته:

- إعداد خبرات تعليميّة متنوّعة يستطيع كلّ متعلّم استيعابها حسب السّرعة الّتي تناسبه والذّكاء الّذي يملكه.
- استخدام عدد من الوسائل التّعليميّة المختلفة الّتي تناسب مختلف المتعلّمين وما يتميّزون به من فروق في أسلوب التعلّم.
- التوسّط في شرح الأفكار بغية أنْ يفهمها جميع المتعلّمين.

---

(1) علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية: عبد العلي الجسماني، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص89.

(2) ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمة اللغات- عبد المجيد عيساني ، ص53.

(3) ينظر: اللغة بين المجتمع و المؤسسات التعليميّة: عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ص60.

- إعداد مجموعة متفاوتة من التّدريبات اللّغويّة، بحيث يناسب كلّ منها فريقًا من المتعلّمين وتنوّع الواجبات المنزليّة، بحيث يقدّم لكلّ مجموعة من المتعلّمين ما يناسبها.

- تقدير الحالات الخاصّة بالأفراد ومراعاتها دفعا للإحراج ولما من شأنه أنْ يثبّط من عزيمة المتعلّم وينفره من التّعليم، كوجود الحبسة والسّرعة المفرطة أو ثأثأة معيّنة أو غير ذلك ممّا له علاقة بالنّطق على وجوه الخصوص نظرا لخصوصيات المناطق الجغرافيّة في المجال الصوتي...»[1].

- وبما أنّ المنهج هو ثالث أركان العمليّة التّعليميّة ينبغي أنْ نبيّن أُسس هذا المنهج.

و) أُسس منهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

بادئ ذي بدء ينبغي أنْ أعرف مفهوم المنهج، حيث تعدّدت تعريفاته لدى المهتمّين باللّغة، ومن بين هذه التّعاريف أنّ المنهج هو: «الخطط الموضوعيّة لتوجيه التعلّم في المدرّسة ويتمّ تحقيق هذه الخطط في الصّف الدّراسي، كما يعيشها المتعلّمون تجريبيًا وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليميّة تؤثّر بدورها فيما يتعلّم»[2].

أمّا "تايلور" فيرى أنّ المنهج هو «الخبرات التّعليميّة جميعها الّتي تكون مخطّطة وموجّهة من المدرّسة لتحقيق الأهداف التّعليميّة»[3].

ومنهج تدريس قواعد اللّغة العربيّة هو صورة من منهج اللّغة «ولابدّ أنْ يتمشّى مع سيكولوجية المتعلّم من حيث المستوى، ومن حيث الحاجات والميول، ومن حيث القدرة على الاستنتاج والتّعميم والتّطبيق، ولذلك يجب أنْ يوضع المنهج ... في ضوء هذه المفاهيم»[4].

فالقدرة على هذه النّواحي تكون قد اكتملت لدى متعلّمينا ، ومن هنا يمكن مناقشتهم في كلّ ما يقعون فيه من أخطاء نحويّة أو صرفيّة، أو ما يحلّل لهم من أساليب أثناء القراءة أو الكتابة، كما يعدّ علم الصّرف في بناء منهج تدريس النّحو ضروريًا، ومهمًّا لأنّ بعض أبوابه ضروريّة في السّيطرة على الكلمة ومعرفة

---

(1) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليميّة: عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي ، الجزائر، ص67.

(2) اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي،وسعاد عبدالكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص21.

(3) اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي،وسعاد عبدالكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص21.

(4) تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة: محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص378- 379.

أوجه الاشتقاق اللّغوي وغير ذلك «ويتّفق المنهجيون على أنّ هذه الأسس هي أسس فلسفيّة ونفسيّة واجتماعيّة ومعرفيّة»[1].

9.الأسس الفلسفيّة لبناء منهج تعليمي[2]:

1- اهتمام المنهج باحترام شخصيّة المتعلّم وبيان أهميّة دوره في المجتمع.

2- الاهتمام بذكاء المتعلّم وفكره، بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حريّة التّفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعيّة الّتي تواجهه.

3- الاهتمام بقدرة المتعلّم على التّفكير النّاقد من خلال تعلّمه كيف يفكّر؟ وكيف يتأمل؟، وضرورة تدريبه على استخدام الطّرق العلميّة في حلّ مشكلاته.

4- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلّم، ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.

5- الاهتمام بحرية التّعبير بالسّماح لكلّ متعلّم في التّعبير عن وجهة نظره، بالطّريقة الّتي يراها مناسبة مع احترام وجهات نظر الآخرين.

6- الاهتمام بحريّة اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات الّتي تنمّي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل، وفي احترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسيّة الّتي تساعد المتعلّم على تحقيق ذلك.

10. الأُسس النفسيّة لبناء المنهج التعليمي:

- أذكرُ هاهنا دراسة طبيعة المتعلّم، لأنّه الرّكن الثّاني في العمليّة التّعليميّة، ومعرفة خصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته.

- التّعرف على أغراض المتعلّم، وواقعه كي يتعلّم بشكل أفضل.

-ينبغي على المنهج أنْ يعمل على تنميّة الميول الّتي تؤدي إلى مصلحة المتعلّم والمجتمع.

ومن هنا يمكن أنْ «نخلص من هذا إلى أنّ الأُسس النفسيّة للمنهج تعني الحقائق النفسيّة، والنتائج العلميّة الّتي توصّل إليها الفكر التّربوي نتيجة لأبحاث علم النّفس، وبخاصة علم النّفس التّعليمي، وأنّ هذه الأبحاث تؤدّي دورًا مهمّا في بناء المناهج وتحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتيجيات تطبيقاتها»[3].

11. الأسس الاجتماعيّة: تتخلّص هذه الأُسس فيما يلي[4]:

1-أصول الثقافة العربيّة والتراث العربي الإسلامي.

2-واقع الأمّة العربيّة والتحديات المعاصرة الّتي تواجهها.

3-واقع التّربية والمشكلات الّتي تعاني منها.

---

(1) اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي،وسعاد عبدالكريم عبّاس الوائلي،ط1،دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص 22 -23.

(2) المرجع نفسه، ص23.

(3)اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي،ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص 24.

(4) المرجع نفسه، ص 27.

4- الحضارة العالميّة المعاصرة وما تتميّز به من علوم وأفكار إنسانيّة.

12. الأسس المعرفيّة: تكمُن في[1]:

1- ينبغي الرّبط بين المنهج وخصائص المجال المعرفي الّتي أقصد بها المعلومات وطريقة البحث واكتساب المعرفة.

2- ينبغي على المنهج أنْ يختار التّفاصيل الّتي يدرّسها المتعلّم بعناية.

3- الأخذ بعين الاعتبار بنية المادّة الدّراسيّة.

4- ينبغي أنْ يهتمّ بالمفاهيم، وهي أفكار مجرّدة تتكوّن من خبرات أو مواد دراسيّة متتابعة.

5- وينبغي على المنهج أنْ يصمّم بشكل يؤدي فيه التّعلم إلى التّفكير المنتظم لدى التّلميذ.

6- أنْ يؤكّد المنهج على التّنسيق بين المحتوى الدّراسي وطريقة التّدريس على نحو يؤدي إلى تنميّة التّراكيب لدى المتعلّمين.

هذا باختصار شديد الأُسس الّتي ينبغي أنْ يبنى عليها منهج تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

أسس طريقة التّدريس:

إنّ أركان العمليّة التّعليميّة (المعلّم، والمنهج والمتعلّم) بحاجة شديدة إلى وسيلة ينساب من خلالها المنهج، ألا وهي **طريقة التّدريس**، ومن هنا ينبغي علينا التعرّف على الأُسس الّتي وضعها المربّون **لنجاح طريقة التّدريس ومن هذه الأسس[2]:**

1- إسناد الطّريقة إلى علم النفس، لدراسة الميول ومراحل النموّ والقابليّة وطرائق التّفكير.

2- مراعاة صحّة الطالب العقليّة والبدنيّة مثل عدم التّخويف، وتنميّة الانضباط الذّاتي وإيجاد رغبة في العمل بالتّعاون.

3- مراعاة الأهداف التربويّة المطلوب تحقيقها في التّدريس.

4- مراعاة طبيعة مادة الدّرس وطبيعة الموضوعات الدّراسية.

5- استخدام وسائل الإيضاح.

6- القدرة على التكيّف (المرونة).

7- شخصية المعلّم وإبداعه وابتكاره، فشخصية المعلّم تتجلّى في طريقته وفي أعماله الأخرى.

ز) نظريات تعليم وتعلّم اللّغة وأثرها في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

وتفسير نظام اللّغة، وطريقة تدريسها يمكن أنْ أقول أنّه تأثر بالنّظريات اللّغويّة وفق الاصطلاحات الحديثة وهي المعروفة، بالنظريّة البنيويّة، والنظريّة

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص30.

[2] اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص31.

السّلوكيّة، والنظريّة المعرفية لا أوّد هنا التّعريف بتلك النظريات ولا بأسسها، وإنّما ما يعنيني، هو كيف أستفيد من هذه النّظريات في تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟.

وماذا أمدّت هذه النّظريات لتعليم قواعد اللّغة العربيّة؟، وللإجابة على هذين السّؤالين يمكن أنْ أعرِضَ –بشكل مختصر-أهمّ ما قدّمته هذه النّظريات لتعليم قواعد اللّغة العربيّة.

أ. النظريّة البنيويّة:

لقد ارتبط اسم هذه النظريّة بالعالم السويسري (دي سوسير1858 -1913)، بمراجعة تاريخ الفكر اللّغوي، وبمناقشة القضايا اللّغويّة الّتي سبقت عصره، وضمن آرائه في كتابه (cour de l'linguistique générale)، الّذي جمعه بعض تلاميذه بعد وفاته، ويتفّق الدّارسون على أنّ هذا الكتاب هو أهمّ عمل بدأ تحديد الأسس الّتي صدر عنها علم اللّغة الحديث[1].

لكن ارتباط هذه النظريّة بالعالم دي سوسير، يرى فيه الباحث "علي أحمد مدكور"، نوع من الإجحاف في حقّ الإمام عبد القاهر الجرجاني-المتوفى سنة (741ه) يقول: «أنّ "البنيوية" اسم حديث نسبيًا لأطروحات قديمة، بدأها الإمام عبد القاهر الجرجاني –المتوفى سنة 741 هـ- فيما يُسمّى بنظريّة "النّظم" الّتي تناولها بالتّفصيل في كتابه "دلائل الإعجاز".

ثمّ أعاد طرحها-بشكل أو بآخر– دي سوسير تحت اسم البنيويّة، ثمّ أعاد الحديث عنها تشومسكي في الستينات من القرن العشرين، تحت اسم النظريّة "التّحويليّة التّوليديّة" أو "النّحو التّوليدي" الّذي ظنّ كثير من الباحثين أنّها ثورة في كيفية تعلّم اللّغة غير مسبوقة»[2]، ثمّ قدّم بعد ذلك الباحث أدلّة تؤكّد ما ذهب إليه، ولكنّ ما يُهمّني هنا ماذا قدَّمتْ هذه النظريّة لتدريس قواعد اللّغة؟ كما أسلفتُ الذكر.

البنيويّة وتدريس قواعد اللّغة العربيّة:

«إنّ المدخل في تدريس اللّغة –وفقا لهذه النظريّة- هو شرح النّظام النّحوي والصّرفي (البنية العميقة)، ثمّ الانطلاق من هذه المعاني النّحويّة وقواعدها إلى المهارات اللّغويّة الأخرى والتّطبيق عليها، من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة والشّواهد والنصّوص ...الخ، وهو ما نسمّيه حاليًا بالطّريقة "القياسيّة" في تعليم اللّغة العربيّة...»[3].

---

(1) ينظر: النّحو العربي والدّرس الحديث بحث في المنهج: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1986، ص26.

(2)طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن، 2007، ص81.

(3) المرجع نفسه، ص89.

وما يلاحظ هنا، هو أنّ هذه النظريّة، أفادت تعليم قواعد اللّغة العربيّة، في أنّها تشرح المعاني النّحويّة والصّرفيّة وقواعدها، ثمّ التّدريب على المهارات اللّغويّة الأخرى، وتنتهي بالتّطبيق، وذلك باستعمال "الطّريقة القياسيّة" في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، وهي الطّريقة المعروفة بانتقال الفكر من القاعدة العامّة إلى الحالات الجزئيّة بناء على القاعدة.

طرائق التّعليم وفقًا للنظريّة البنيويّة[1]:

الطرائق المتّبعة في تعليم اللّغة العربيّة وفقا للنظريّة البنيويّة كالطّريقة القياسيّة، وطريقة النّحو والتّرجمة، تسير غالبا على النّحو الآتي:

1- يلمّ الدّارس (المتعلّم) بقواعد اللّغة العربيّة ويتعرّف على أصواتها وقواعدها وخصائصها أوّلا.

2- تقدّم القواعد النّحويّة حسب التّرتيب المنطقي لها، ثمّ يتمّ القياس عليها عن طريق الشّواهد والنّصوص.

3- تقدّم الأمثلة والنّصوص والتّراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللّغة وقواعدها، فالألفاظ تابعة للمعاني النّحويّة، والمتعلّمون-بمساعدة المعلّم- يردّون الفروع إلى الأصول، ويطبّقون القواعد على النصّوص.

4- ضبط النصّوص والأمثلة والشّواهد، مرتبط بمعرفة النّظام اللّغوي والقواعد النّحويّة والصّرفيّة.

إنّ هذه النّظريّة ترى أنّ تدريس قواعد اللّغة يرتكز على ما يلي:

- تكون البداية في العمليّة التّعليميّة بالأنماط الصّرفيّة النّحويّة الأكثر شيوعا.
- تأكّد أهميّة المكوّنات المختلفة للّغة (صوت-صرف-نحو-دلالة) عند وصف المستوى اللّغوي، أو عند اختيار المقرّر التّعليمي، أو أثناء التّدريبات اللّغويّة.
- الأداء اللّغوي هو الاستخدام الفعلي للّغة في مواقف محدّدة.
- قواعد اللّغة تمثّل المعرفة العقليّة الكامنة وراء النّصوص.

كما أنّ لهذه النظريّة دوراً كبيراً في التّمارين اللّغويّة، إذْ أنّها أظهرت التّمارين البنيويّة، والّتي تعدّ حديثة، وتهدف إلى اكتساب البنية اللّغويّة، عن طريق الاستعمال المنظّم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدّم، وتقدّم في مرحلة التّرسيخ.

ب. النظريّة السّلوكيّة:

[1] طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أ حمد مدكور،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن، 2007، ص89.

«ظهرت النّظريّة السّلوكيّة الّتي تزعمّها "ليونارد بلومفليد" في الثقافة اللّسانيّة الأمريكيّة منذ أنْ ظهر كتابه "اللّغة" إلى الوجود عام 1933، وهو الكتاب الّذي مهّد للدّراسات الأمريكيّة منهجا جديدا يقوم على مبدأ التوأمة بين علم النّفس السّلوكي واللّسانيات»[1].

كما عرّف عدد آخر من السّلوكيين ومنهم واطسن، وسكينر.

«ويعتبر السّلوكيّون أنّ اكتساب اللّغة عند الطفل لا فرق بينها، وبين أيّ سلوك آخر لأنّ اللّغة عندهم شكل من أشكال السلوك، **ويدور محتوى النظريّة السلوكيّة** حول أنّ السّلوك اللّغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بين أنْ تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعيّة أو غيرها»[2].

وقد شنّ تشومسكي هجومًا عنيفًا في مقالة له عام 1959، ينقد فيها كتاب – سكنير-"السّلوك اللّغوي" الّذي أصدره عام 1957.

«وبعد الستينات انتقل الاهتمام إلى المتعلّم ذاته باعتباره عاملاً أساسيًا وفاعلاً في عمليّة تعلّم اللّغة، ومن ثمّ بدأ التّركيز على المتعلّم وحاجاته والأغراض الّتي يتعلّم اللّغة من أجلها»[3].

النظريّة السّلوكيّة في التّعليم:

- إنّ النّظريّة السّلوكيّة ترى أنّ عمليّة التّعليم الّتي يقوم بها المعلّم للمتعلّمين، هي عبارة عن استقبال مثير وإصدار استجابة، وأنّ تعزيز استجابات معيّنة يؤدي إلى تكرارها حتّى تتكوّن العادات اللّغويّة على حدّ تعبير سكينر وأنصاره.

كما ترى أنّ اللّغة نظام صوتي كلامي، وليست كتابة، والمتعلّم يتعلّم اللّغة بالاستماع أوّلاً، ثمّ نطق أصواتها، قبل أنْ يتعرّض لشكلها المكتوب.

- كما ترى أنّه ينبغي تدريب المتعلّم على الممارسة اللّغويّة وليس على تعلّم القواعد.

-اللّغة تعلّم للمتعلّم من خلال ذاتها، وليس من خلال لغات أخرى، فالمتعلّم لابدّ أنْ يفكّر باللّغة الّتي يتعلّمها من خلال منهجها الفكري ونظامها الدّلالي.

- كما تدعو إلى اصطناع بيئة لغويّة طبيعيّة، حيث تُعلّم النّصوص والأمثلة والشواهد في مواقف طبيعيّة ترتبط بمدلولات النّصوص، وذلك بتعلّم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة الّتي يوجد فيها المتعلّم.

- تدعو إلى تعليم **القواعد اللّغويّة** بأسلوب غير مباشر من خلال التّعبيرات المُحكمة والنّصوص الجميلة، الّتي يتمّ تكرار الاستماع إليها وممارستها[1].

---

(1) اللغة بين المجتمع و المؤسسات التعليميّة: عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ص87.

(2) المرجع نفسه، ص86.

(3) طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص91.

كما ترى هذه النّظريّة «أنّ **المعلّم** هو السند الحقيقي، والرّكن الأساس، لذلك فهو يحتلّ المكانة المرموقة في العمليّة التّعليميّة، وهو محورها ويتمثّل دوره في تهيئة بيئة التعلّم، لتشجيع الطلاّب لتعلّم السّلوك المرغوب ويعمل على تعزيزه»[2].

«أمّا **المتعلّم** فتظهره النظريّة السّلوكيّة بطابع المستجيب للمؤثرات، فهو في نظرهم خزّان ينبغي أنْ يملأ ويعز، والأسس الّتي قامت عليها عمليّة تعلّم معنى اللّفظ، قد ظهرت في نظريّة التعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التّكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما»[3].

لكنّ المناهج الحديثة (المقاربة بالكفاءات) تدعو إلى أنْ يكون المتعلّم عنصرا نشطا في العمليّة التّعليميّة، أمّا المدرّس فهو منشط العمليّة التّعليميّة، وهذا عكس ما تدعو هذه النّظريّة.

ج. النّظريّة المعرفيّة:

«تشير النّظريّة المعرفيّة إلى تصور نظري لتعليم اللّغات...، يستند إلى فهم الواعي لنظام اللّغة كشرط لإتقانها، وأنّ الفهم اللّغوي سابق على الأداء اللّغوي، وشرط لحدوثه»[4].

ومن هذا المنطلق ينبغي على المتعلّم أنْ تتوافر لديه من السيطرة الواعيّة على النّظام الأساسي للّغة، حتّى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسير في مواقف طبيعيّة.

«فتعلّم اللّغة وفقا لهذه النّظريّة هو عمليّة ذهنيّة واعيّة لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصّوتيّة والنّحوية والمعجمية للّغة، وذلك من خلال تحليل الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا»[5].

ومن هنا فإنّ التعلّم وفق هذه النّظريّة هو عبارة عن نشاط ذهني يعتمد على قدرة المتعلّم الابتكاريّة في استخدامه لذلك المخزون، أو المكتسب القبلي الّذي تعلّمه في مواقف تعلمّية جديدة، هذه هي وجهة نظر تشومسكي فيما يخصّ "النّحو التّحويلي التّوليدي".

منطلقات هذه النّظريّة[6]: هي كما يلي:

---

(1) ينظر: طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، 2007، ص100.

(2) اللغة بين المجتمع و المؤسسات التعليميّة: عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ص93.

(3) المرجع نفسه، ص94.

(4) ينظر: طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2007، ص101.

(5) ينظر: المرجع في تعليم اللّغة: رشدي طعيمة، ص 399.

(6) ينظر: طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن، 2007، ص102.

1- اللّغة الحيّة محكومة بقواعد أو نظم ثابتة، واستخدام اللّغة يعتمد على قدرة المتعلّم على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.
2- إنّ قواعد اللّغة ثابتة في نفوسنا، فيكون إتقانها إنْ تعلّمناها في مواقف طبيعيّة يمارس فيها بالفعل هذه القواعد.
3- تولي هذه النظريّة اهتماما خاصًا بتعليم المهارات اللّغويّة الأربع في وقت واحد.
4- تعتمد هذه النّظريّة على عنصر الفهم، الّذي يعني أنْ تكون الممارسة اللّغويّة ممارسة واعيّة، وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية مكرّرة.

أثر النظريّة المعرفيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

1- يتحتّم على المتعلّم الإلمام بالنّظام الصّوتي والنّحوي والصّرفي والمعجمي، حتى يتمكّن من ممارسة اللّغة العربيّة، وهو على وعي بنظامها.
2- يسيّر الدرس وفق الطّريقة الاستنباطية، أو وفق ما يسمى "بالمنظّم المتقدّم" ويهدف إلى مساعدة المتعلّم على تحقيق بنية معرفية تتّصف بالثّبات، والوضوح، وربط المادة التّعليميّة (قواعد اللّغة العربيّة) بالخبرات السّابقة للمتعلّم، وتهيئة كلّ الظروف الممكنة الّتي تجعل التّعلم ذا معنى، وتسهّل مهمّة نمو المفاهيم الوظيفيّة، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها بالبنية المعرفيّة للمتعلّم.
3- تقدّم النّصوص في مواقف ذات معنى لدى المتعلّم، وتحتوي على المفاهيم المراد شرحها، وعن طريق شرح هذه النّصوص يتمّ عرض المفاهيم والقواعد اللّغويّة، مع توضيح إبعاد النّظام اللّغوي للغة العربيّة، ثمّ يأتي التّطبيق والتّمارين اللّغويّة في مواقف تشتمل على نصوص وحوارات وغيرها.
4- إنّ الهدف ليس هو حصر المواقف الّتي يمكن أن يمرّ بها المتعلّم، ثمّ التّدريب عليها كما في النظريّة السّلوكيّة، لكنّ الهدف هو تدريب المتعلّم على الاستخدام الواعي للقاعدة النّحويّة أو الصّرفيّة في مواقف جديدة يصعب توقّعها أو التّنبؤ بها أو حصرها، وهنا تلتقي النظريّة المعرفيّة مع نظريّة النّظم، ونظريّة النّحو التّوليدي.
5- التّركيز في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، وفقا لهذه النّظريّة على تنميّة القدرة الذهنيّة عند المتعلّم، وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء، وعلى مبادئ التّعميم والتّطبيق، لأنّ فهم قواعد اللّغة العربيّة لابدّ أنْ يسبق التّطبيق عليها.
6- بما أنّ المتعلّم في هذه النّظريّة يبدأ بالفهم الواعي للمفاهيم النّحويّة والصّرفيّة والممارسة عليها، فإنّ الكتاب المدرّسي المقرّر على المتعلّمين يسير على

المنهج الاستنباطي أو القياسي، الّذي يبدأ بعرض المفاهيم، ثمّ التّدريب عليها[1].

سادسا/ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية:

لتدريس قواعد اللّغة العربيّة أهداف عامّة بعيدة المدى لا تتحقّق بدرس واحد، إنّما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسيّة كاملة وهناك أهداف خاصّة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

أمّا الأهداف العامّة فهي واحدة لجميع الدّروس في المرحلة الواحدة، ولا موجب لتكرارها عند تصميم خطّة التّعليم لكلّ درس نحوي أو صرفي، إنّما يكتفي المعلّم بتثبيتها في كراس التّخطيط لتدريس القواعد عند بدء العام الدّراسي، أما الأهداف الخاصّة فهي تختلف من درس إلى آخر، ويجب تحديدها بدقّة، وصياغتها بعبارات سلوكيّة، قابلة للملاحظة والقياس.

والأهداف العامّة لتدريس القواعد ، يمكن إجمالها فيما يلي[2]:

1- تمكين المتعلّم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النّحو واللّغة.

2- تمكين المتعلّم من الاستعانة بقواعد اللّغة في فهم معاني التّراكيب والجمل.

3- تمكين المتعلّم من إدراك الفروق الدقيقة بين التّراكيب والجمل والصيّغ والألفاظ.

4- تمكين المتعلّم من تذوق ما يسمع ويقرأ من خلال معرفة الضبط الصّحيح للكلمات والتّراكيب والصيّغ.

5- تعويد المتعلّم دقّة الملاحظة والموازنة، والتّحليل، والرّبط، والاستنباط.

6- زيادة الثروة اللّغويّة لدى المتعلّم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.

7- تمكين المتعلّم من تفهّم صيّغ اللّغة واشتقاقاتها.

8- ترويض عقل المتعلّم، وتنميّة قدرته على التّفكير.

9- توسيع ثقافة المتعلّم العامة من خلال ما تتضمّنه النصّوص والشواهد من معلومات.

وإضافة إلى هذه الأهداف، فإنّ أكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلّم في هذه المرحلة، هو إكسابه الملَكَة اللّغويّة، الّتي لا تتحقّق إلا بالدَرَبَة والممارسة، ولعلّ هذا هو السرّ في كون المنهاج اعتمد تعليم قواعد اللّغة في إطار المقاربة النصّيّة، ولهذا المسعى جملة من المزايا منها:

1- تدريب المتعلّم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى وفهم السيّاق ومتطلّبات المقام.

---

[1] ينظر: طرق تدريس اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن، 2007، ص102-103.

[2] الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة: محسن علي عطية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2006، ص271-272.

2- تنميّة الذوق الفنّي لدى المتعلّم من خلال تعامله مع النّصوص المتنوّعة وإبراز ما فيها من أساليب راقيّة وصورة جميلة.

3- تنظيم المعلومات اللّغويّة حتّى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.

وسعيا إلى تنشيط درس قواعد النّحو والصّرف، فعلى المعلّم أنْ ينظر إلى المتعلّم على أنّه محور أساسي وطرف فاعل في عمليّة التعلّم، مع التّنويع في الطّرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدّرس فمن الاستقراء إلى القيّاس إلى الحوار، والمهمّ أنْ يدفع المتعلّم إلى المشاركة البنّاءة في الدّرس، وإلى البحث والاكتشاف ويحفزّه على بذل الجهد للوصول إلى الحقائق بنفسه.

ويرى الباحثان: د/طه علي حسين الدليمي، ود/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي أنّ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة ... تكمن فيما يلي:

1- استكمال دراسة القضايا الأساسيّة في النّحو والصّرف.

2- تنميّة ثروة المتعلّمين اللّغوية عن طريق ما يدرسونه من الشواهد والأمثلة والأساليب.

3- إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وأثر اللّغة في الإبانة عن المضمون.

4- توظيف القواعد النّحويّة والصّرفية الّتي تعلّمها المتعلّم ... في حياته العلّمية والعمليّة.

5- التّمييز بين الخطأ والصواب، ومراعاة العلاقة بين التّراكيب عن طريق التّحليل، والتذوّق.

6- تعرف المصادر والمشتقات في اللّغة ودلالة كلّ منها في النصّ وعمل المصدر والمشتقات الأخرى.

7- تعرف بعض أدوات اللّغة والمعاني الّتي تستعمل لها.

8- التّعمق في فهم بعض القضايا النّحويّة والصّرفيّة على نحو تفصيلي متكامل[1].

ويرى الباحث "محمد صالح سمك " أنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة يهدف إلى: «إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وتتّضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه، ولا لُبْس، وإبهام لدى المتحدّث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب»[2].

ويلخّص أهداف تعليم قواعد اللّغة العربيّة في مجموعة من النقاط أهمها:

1- تقويم ألسنة المتعلّمين، وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغويّة صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل

---

(1) ينظر: اللّغة العربيّة و مناهجها و طرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن، 2005، ص181.

(2) فن تدريس التربية اللّغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية: محمد صالح سمك، دارالفكرالعربي، القاهرة، مصر، ص 515.

والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلّف ولا جهد، وتعويدهم التّدقيق في صياغة الأساليب والتّراكيب حتّى تكون خاليّة من الخطأ النّحوي والصّرفي الّذي يذهب بجمالها، وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للمتعلّم عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمعلّم حينما يقوم بتصحيح تعبير المتعلّم كتابيا أو شفهيا.

2- تنميّة ثروتهم اللّغويّة، وصقل أذواقهم الأدبيّة بفضل ما يدرسونه ويبحثون من الأمثلة والشّواهد والأساليب الجيّدة والتّراكيب الصّحيحة البليغة.
3- تعويدهم صحّة الحكم، ودقّة الملاحظ، ونقد التّراكيب نقدا صحيحا، والتّمييز بين الخطأ والصواب فيما يقرؤون وما يسمعون، وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب، ومراعاة العلاقات بينها وبين معانيها.
4- تيسير إدراكهم للمعاني والتّعبير عنها بوضوح وسلامة.
5- شحذ عقولهم وتدريبهم على التّفكير المتواصل المنظّم، لأنّهم أثناء تعلمها يفكّرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة.
6- تعيينهم على ترتيب المعلومات اللّغويّة وتنظيمها في أذهانهم.
7- تساعدهم على فهم التّراكيب المعقّدة والغامضة، وتبيّن أسباب غموضها وتفصيل أجزائها تفصيلا يساعد المتعلّمين على تركيبها من جديد، تركيبًا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض.
8- توقفهم على أوضاع اللّغة العربيّة وصيغها، لأنّ اللّغة العربيّة إنّما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيّغ، وبيان التّغييرات الّتي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوّعة الّتي يسير عليها أهلها.
9- تساعد المتعلّمين الّذين يدرّسون لغات أجنبية أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة، على فهم اللّغة الأجنبية وقواعدها، لأنّ بين اللّغات قدرا مشتركا من القواعد العامّة، كأزمنة الأفعال والتّعجب، والنّفي، والاستفهام والتّوكيد وغيرها[1].

ومن خلال ما تقدّم من عرض لآراء بعض الباحثين حول أهميّة تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة، أفدتُ أنّهم يتّفقون إلى حدّ بعيد حول الأهداف السّاميّة، والمرامي المرجوة من تدريس هذا الرّافد اللّغوي المهمّ في تعليم أنشطة وروافد اللّغة العربيّة جميعها.

وللإشارة هنا، فإنّ أهداف تعليم هذا الرّافد اللّغوي ترمي إلى غايات أهمّ من التّعليم، وهي تربية المتعلّم على تنميّة الذّوق الفنّي، يتعامل مع النصّوص المتنوّعة، وكيف يكتسب الملَكَة اللّغويّة الصّحيحة، وكذلك الخصال الّتي تولّد عنده، خلال عمليّة التّدريس، فالأهداف المرجوة أعلى من تلك المعلومات الّتي يقدّمها المعلّم للمتعلّمين، وأسمى من المعارف الّتي يكتسبونها، لأنّها تصبو إلى

[1] فن تدريس التربية اللّغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية: محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ص 516.

بلوغ الحقيقة عن طريق المشاركة بين المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّدريس، أي عمليّة الأخذ والعطاء والتّفاعل والحوار والنقاش المثمر، وليس تدريس الحقيقة فحسب، وبهذا فأهداف التّدريس أشمل من التعليم[1].

إنّ التّعليم النّاجح الّذي يهدف إلى تحقيقه المربّون والمتخصّصون في التّدريس، يشمل قدرة وكفاءة المعلّم على تنظيم مجموعة من المتعلّمين وإدارتهم، وضبطهم بأقل قدر ممكن من التخبط والفوضى[2].

كما يشمل طرائق وأساليب ومناهج حديثة تتماشى وحاجيات التعلّم واهتماماته، وواقعه الاجتماعي والاقتصادي لأنّه بمعزل عن هذا الواقع، فهو يتفاعل معه باستمرار.

خلاصة الفصل الأول:

تناولتُ في هذا الفصل تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النصيّة، فمررتُ على مفاهيم المصطلحات المشكّلة للعنوان، كما أنّني تدرجتُ في الحديث عن مقاربات التّدريس الّتي اعتمدتها المنظومة التربوية في تعليم القواعد، ممّا دفعني إلى طرق أساليب التعلّم وأُسس تعليم قواعد اللّغة العربيّة وأهدافها، ممثّلا أحيانًا بما جاء في مناهج التعلّم الجزائريّة الرسميّة السّابقة والحاليّة، معلّقًا عنها لإظهار مدى فعاليّتها في تحقيق الكفاءة اللّغويّة لمرتادي المدارس ومتعلّميها.

لقد سار القائمون على التّربيّة والتّعليم في الجزائر على خطّ موازٍ لتطوّر تعليميّة اللّغات عبر العالم، آخذين بما جدّ من مقاربات وأفكار تربويّة ونظريّات بيداغوجيّة، غير أنّهم- كغيرهم- أصابوا وأخطئوا في بناء المنهج والكتاب المدرسي، ممّا صعّب المهمّة البيداغوجيّة على الفاعلين، فكلّما ألقوا منهج، إلاّ وفاجأه التّغيير، دون تكوين جادّ لهؤلاء، ممّا أثّر سلبا على المتعلّمين، فتكاد المدرسة الجزائريّة تنهار من حين إلى حين، لكنّ جهد أبناءها العاملين بها والباحثين في منهجها، يحميها من كلّ انهيار وشيك.

«يقف ابن خلدون في مقدّمته على طرق تعليم القرآن في محاولة منه لتوضيح أثره في رسوخ مَلَكَة اللّسان الفصيح، ... فمن خلال معاينة واقع تدريس اللّغة ... يحاول ابن خلدون أنْ يشكّل نقد الطريقة، وكان نقده ذاك هو الأساس الذّي قاده إلى تشكيل تصوّر واضح عن إحدى الطّرق المثلى لامتلاك اللّسان ... ليُشير ... إلى أنّ تعلّم اللّغات لابد أنْ يكون مشفوعًا بالممارسة والتّطبيق والتّوظيف، وهو الأمر الّذي وعاه علماء التّربيّة وسعوا إلى تكريسه من خلال خلق البيئات اللّغويّة

---

(1) ينظر: تحليل عملية التدريس: أحمد أبو هلال، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان- الأردن-(د - ط)، 1979، ص09.

(2) ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق ، عمان – الأردن – ط1، 2004، ص35.

المماثلة للبيئة اللّغويّة في المدارس، استثمار المواقف اللّغويّة لجعل السيّاق محورًا للتّعلّم اللّغوي»[1].

[1] مقال بعنوان: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النّظريّة في تعليميّة اللّغة، مسعودة خلاف شكور، الأكاديميّة للدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، العدد 10، جامعة جيجل، جوان 2013، ص23-24.

الفصل الثاني: محاولات الإصلاح في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول: جهود المحدثين في تيسير قواعد اللّغة العربيّة.

المبحث الثاني: واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

المبحث الثالث: الآفاق العلميّة المطلوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

المبحث الرابع: مذكرات أنّموذجية لحصّص قواعد اللّغة العربيّة للسّنتين الرّابعة

و الخامسة من التّعليم الابتدائي.

المبحث الأول: جهود المحدثين في تيسير قواعد اللّغة العربيّة.

إنّ الإنسان بطبعه توّاق إلى الإصلاح وتذليل الصّعوبات التّي تواجهه في حياته، حتّى يسهل عليه فهمها، وممارستها ممارسة مجديّة فعّالة.

ولعلّ موضوع التّيسير والتّبسيط في قواعد اللّغة العربيّة من أهمّ المواضيع التّي أولاها النّحاة واللّغويون أهميّة بالغة قديمًا وحديثًا.

إذْ من الواضح إنّه ليس وليد السّاعة، بل هو قديم قدم النّحو ذاته، إذْ ما فتئ علماء النّحو ينتهون من البحث في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والتقعيد لها، حتّى وُوجِهوا بمشكلة تعليمها وتدريسها للناشئة والمبتدئين،و«لقد أحسّ النّحاة قديما بالعبء الفادح الذّي حملوا أنفسهم عليه، وأرادوا أنّ يحملوا النّاس عليه أيضا، فاصطدموا بالنّفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبّهوا إلى ضرورة التّيسير على المتعلّمين من النّاس العاديين والصّغار النّاشئين»[1].

ومن هنا يتّضح أنّ تلك التّعقيدات والتّأويلات والخلافات في المسألة الواحدة بين المدارس النّحويّة وكثرة الشّروح والحواشي...، أدّت إلى نفور المتعلّمين من قواعد اللّغة العربيّة فلجأ النّحاة واللّغويون إلى التّيسير والتّبسيط «وكان من نتيجة ذلك أنّ أُلّفَت قديما مختصرات كثيرة في النّحو بدأتْ بالكسائي الذّي ألّف كتابا للمبتدئين أسماه "المختصر الصغير"، ثمّ توالت المختصرات، كمختصر الزّجاج، وأبي حيان الأنّدلسي، وأبي عليّ الفارسي وغيرهم»[2].

وهذا ما يؤكّده عبد المجيد عيساني يقول:«فكرة تيسير النّحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض، بل هي فكرة قديمة قدم هذا النّحو ذاته، حيث نادي القدماء بها، كما ينادي المحدّثون بها اليوم الذّين يرغبون في أنّ يستمر هذا النّحو استمرار الحياة، وذلك بديهي لأنّ الإحساس نفسه الذّي يحسّ به المحدثون اليوم من تعقيد بعض القواعد النّحويّة أو الصعوبة التّي تكتنف تعليمها هي الصعوبة نفسها التّي أحسبها القدامى من النّحويين وغيرهم بعد أنّ تأسّس النّحو وخطا خطوات جبّارة نحو التّأليف والتّقعيد»[3].

والواضح من خلال رأي عبد المجيد عيساني أنّ إحساس المحدثين بصعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة، إحساس قديم، قدم النّحو ذاته، ويعود هذا –فيما اعتقد- إلى طرق وأساليب تدريسه زيادة إلى كثرة التّأويلات والتّخريجات.

- كما أنّ تعقيد بعض القواعد النّحويّة أدى إلى ضرورة التّيسير والإصلاح.

فمثلا: الاسم المرفوع بعد إذا الشّرطية، يعرب:

- فاعلا لفعل محذوف يفسّره الفعل الذّي يليه.
- نائب فاعل لفعل محذوف يفسّره الفعل الذّي يليه.
- اسمًا لناسخ (كأنّ وأخواتها) لفعل محذوف يفسّره الفعل الذّي يليه مثل: قول الشّاعر:

وإذا المنيّةُ أنّبشتْ أظفارَها*ألْفَيْتَ كلَّ تميمة لا تنفعُ.**

- وقوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ﴾[4].

---

[1]تدريس فنون اللغة العربية: علي أحمد مدكور، ص284.

[2]المرجع نفسه، ص284.

[3] النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دراسة وصفيّة نقديّة لبعض الآراء النّحوية: عبد المجيد عيساني، دار ابن حزم للطّباعة والنشر والتوزيع-بيروت-لبنان ط1-2008، ص78-79.

[4]سورة التكوير: الآية 08.

- وإذا المعلّم كان حاضرا أتيتُ.

وعلى هذا الأساس فلقد تنبّه النّحاة الأوائل إلى ضرورة الإصلاح والتّيسير في قواعد اللّغة العربيّة، ولجأوا إلى التّأليف في مصنّفات النّحو التّعليمي، «فلقد ألّف النّحاة الأوائل نوعين من المصنّفات، تعرف الأولى بمصنّفات النّحو العلمي، وتعرف الثاني بمصنّفات النّحو التّعليمي أو النّحو التّربوي...، والمقصود بالصنف الثاني هي الكتب المختصرة قياسا على النّوع الأول، والتّي أراد منها مُؤلّفها أنّ تكون في أيدي المتعلّمين، يستعينون بها على تقويم ألسنتهم، ويعودون إليها وقت الحاجة، وهي التّي اختصرت فيها قواعد النّحو بأسلوب واضح وبعبارات دقيقة...»[1].فشتّان بين كتاب مدرسي تعليمي و رسالة أو أطروحة علمية موجهة إلى مؤلفي الكتب المعهدية التعليمية لمختلف المراحل التعليمية –التعلّمية.

كما أنّ «المؤشّرات الزّمنيّة في النّحو التّعليمي توضّح أنّ المحاولات الأولى فيه قد وضعها أولئك النّحاة الذّين كانوا يمارسون فعلا مهنة التّعليم لتلاميذ من أبناء الصّفوة العليا في المجتمع، من خلفاء وأمراء ووزراء وقادة، إذا تحت إلحاح الحاجة العمليّة التّي أوقفتهم عليها العمليّة التّعليميّة، أدركوا ضرورة وجود مستوى من المؤلّفات النّحويّة المختصرة من ناحيّة، والميسّرة من ناحيّة أخرى، حتّى يتمكّنوا من تقديم قواعد اللّغة لمتعلّميهم، دون عنت أو إرهاق، وهكذا خلت مؤلّفاتهم من الإسراف في التّفصيل والتّقسيم، والولع بالاحتجاج والاستشهاد والتّعليل»[2].

وأشير هنا إلى أنّ النّحاة الأوائل قد وضعوا، ونهجوا مناهج مختلفة في التّأليف النّحوي، وأنّ«الباحث المستقرئ ظواهر مسيّرة التّأليف النّحوي في الحقبة الزّمنيّة الممتدّة بين سيبويه وابن هشام الأنّصاري (ت 761ه) تستوقفه ظاهرة لابدّ من تأمّلها، والتّفكير في أسبابها، وهي تعدّد اتّجاهات النّحويين في عرض الموضوعات النّحويّة، واختلافهم في طرائق تبويبها، وتباينهم في صياغة أساليب عرضها، الأمر الذّي جعل تآليفهم النّحويّة تسلك سبلا كثيرة، وتنهج مناهج مختلفة...»[3].

ويوضّح الدكتور عبد الصبور شاهين مفهوم المنهج قائلا:«المنهج في أبسط معانيه هو الخّيط الذّي يتّخذه مؤلّف معيّن ليسلك فيه موضوعات تفكيره أو دراسته، ويُراد بكلمة المنهج عمليّا الخطّة التّي اتّبعها مؤلّف الكتاب في علاج

---

[1] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص79.

[2] تعليم النحو العربي عرض وتحليل: علي أبو المكارم، ص44.

[3] مناهج التأليف النّحوي: كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص07.

المشكلة التّي اختارها موضوعا له وقِيَّاما على أساس المنطق، أو من الاستقراء، أو منهما معا»[1].

ومن أبرز المناهج التّي أنتهجها النّحاة العرب الأوائل في التّأليف النّحوي نجد:

أ/ المنهج الوصفي:

وهو الذّي: «يكتفي بوصف أيّة لغة من اللّغات عند شعب من الشعوب أو لهجة من اللّهجات في وقت معيّن، أيْ أنّه يبحث اللّغة بحثا عرضيا لا طوليا، ويصف ما فيها من ظواهر لغويّة مختلفة، ويسجّل الواقع اللّغوي تسجيلا أمينا...»[2].

والمنهج الوصفي قد اتّبعه سيبويه ومن سار على نهجه من العلماء الأوائل، ذلك أنّ«تاريخ النّحو العربي يدلّ على اتخاذه منهج الوّصف في تحليل الظّواهر اللّغويّة بدءا بالاستقراء كما هو ملاحظ بصورة جليّة في كتاب سيبويه»[3].

ويتّخذ المنهج الوّصفي ثلاثة طرق متكاملة في تحليل الظّاهرة اللّغويّة بُغية الوصول إلى تقعيدها وهي"استقراء المادة اللّغوية مشافهة، ثمّ تقسيمها أقساما وتسمية كلّ قسم منها، وضع المصطلحات الدّالة على هذه الأقسام لنصل بعد ذلك إلى وضع القواعد الكليّة، والجزئيّة التّي نتجت بالاستقراء..."[4].

ب/ المنهج التعليمي:

لقد اتّخذ النّحاة الأوائل هذا المنهج لتعليم النّحو إلى المتعلّمين، فقد«ارتبط النّحو بالتّعليم ارتباطا وثيقا على مدى العصور التّي عرفت التّأليف في النّحو، فمنذ ظهور كتاب سيبويه وحتّى يومنا هذا كان التّعليم في مقدمة الأغراض التّي يضعها النّحاة نصب أعينهم عند وضعهم لمؤلّفاتهم النّحويّة»[5].

ومن بين الدّوافع التّي حفّزت النّحاة على إتّباع هذا المنهج في التّأليف النّحوي ما يلي:[6]

1- رغبة عدد كبير من المسلمين الذّين ينتمون إلى قوميات غير عربيّة في تعليم اللّغة العربيّة، لأنّها لغة القرآن الكريم حتّى يتسنّى لهم فهمه فهمًا صحيحا زيادة على ارتباطها بمصالحهم وعبادتهم وأمور حياتهم.

---

(1) مجلة كلية الآداب والتّربية مقال الدكتور عبد الصبور شاهين، عنوانه (المنهج اللّغوي في كتاب سيبويه)، جامعة الكويت، العدد 4، 3 سنة 1973، ص60.

(2) المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي: رمضان عبد التواب، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، 1982، ص181.

(3) منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللّغة الحديث: علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1-1986، ص11.

(4) منهج البحث اللّغوي بين التراث و علم اللّغة الحديث: علي زوين، ص11.

(5) مناهج التأليف النّحوي: كريم حسين ناصح الخالدي، ص49.

(6) المرجع نفسه، ص50-51.

2- ظهور عدد كبير من المدارس التّي يدْرس فيها النّحو والتّفسير والحديث النّبوي الشّريف وغيرها من العلوم، الأمر الذّي استوجب وضع كتب نحويّة يعتمدها الشّيوخ في تدريسهم.

3- رغبة عدد من الخلفاء والأمراء والوزراء في وضع كتب نحويّة مبسّطة للدّارسين، كما هي الحال في كتاب (الحدود) الذّي وضعه الفرّاء تنفيذا لرغبة المأمون في تأليف كتاب يجمع فيه أصول النّحو.

4- الرغبة في تبسيط التّآليف النّحويّة وجعلها قريبة في متناول الناس ولاسيما المتعلّمين المبتدئين، وتسهيل حفظها.

ولا بأس في هذا المقام من ذكر بعض الكتب التّعليميّة التي ظهرت في ذلك الوقت المبكّر، وهي عبارة عن مختصرات نحويّة مُيسّرة «ومن المختصرات المتعدّدة التّي سايرت مرحلة النّحو العربي عبر حقبه المتتاليّة نذكر ما يلي على سبيل التّمثيل لا الحصر:

- مقدّمة في النّحو لخلف الأحمر (ت 180 ه)؛
- الموجز في النّحو لابن السّراج(ت316 ه)؛
- التفاحة في النّحو لأبي جعفر النّحاس(ت 338 ه)؛
- الواضح في النّحو للزبيدي(ت 379 ه)؛
- اللّمع لابن جني (ت 392 ه)، - العوامل المائة للجرجاني (ت 471 ه)؛
- المصباح في علم النّحو لناصر بن أبي المكارم المطرزي(ت 610 ه)؛
- الفصول الخمسون لابن معطي (ت 628 ه)، - المقرّب لابن عصفور (ت 669 ه) – قطر النّدى وشذور الذّهب لابن هشام (ت 761 ه)؛

ومن المتون والمنظمات النّحويّة نذكر: متن الآجروميّة لابن آجروم،نظم الألفيّة لابن مالك...»[1].

ج/ المنهج المعياري (العقلي):

إنّ المنهج هو بخلاف المنهج الوصفي، هو قائم على فرض القاعدة، أيْ يبدأ بالكلّيات وينتهي إلى القاعدة أساسا وينأى عن الوّصف،و«يتأوّل لما خرج عن القواعد التّي يصوغها بأحكام شتّى التّأويلات، ويحكم عليها بالشّذوذ والقلّة إنْ لمْ يجد فيها تأويلاً مناسبًا ولو كان بعيدًا أو مستغربًا.

وعرفت المعياريّة في الدّراسات اللّغويّة الأوربيّة واستخدم لها عبارة اللّغة المعياريّة StandarLanguage،أو عبارة (المعياري)Prescriptive حينما توصف اللّغة أو النّحو أو القواعد عامّة»[2].

لقد نشأ النّحو العربيّ نشأة وصفيّة باعتماد الاستقراء كما لاحظنا، وبعدها اتّجه النّحاة به صوب المعياريّة بعد أنْ وضعوا القواعد والأصول، وتوقّفوا عن

---

[1] النحو العربي بين الأصالة والتجديد : عبد المجيد عيساني، ص81.

[2] منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللّغة الحديث، علي زوين، ص23.

استقراء المادة اللّغويّة المستنجدة وبذلك برزت اللّغة الرّسميّة ممثّلة بهذا النّحو، معتبرة قواعده ومقاييسه فيصلا في الصّحة والخطأ، ولقد بيّنْتُ فيما سبق أنّ الهدف من هذا العمل الذّي قام به النّحاة كان منصبّا في الغالب على تعليم النّاشئة والمبتدئين وغيرهم من المثقّفين والمتخصّصين ولذلك نراهم يتّجهون بالنّحو العربيّ وجهة تعليميّة «والتّعليميّة أداة المعياريّة إذْ بواسطتها يمكن المحافظة على المستوى الصّوابي لمعياريّة اللّغة»[1].

إذ أنّ الغرض التّعليمي لمْ يكن هو السّبب الوحيد في معياريّة النّحو العربيّ بل تأثّر النّحو بالمنطق الأرسطي،«ومن آثار المنطق في الدّرس اللّغوي عند العرب هو القول بالقيّاس والبرهان والعّلل، وقد شغل النّحاة ولاسيما في القرن الرّابع الهجري وما تلاه بهذه المبادئ واعتبرها أصولا للنّحو»[2].

وهناك ملامح بارزة للمنهج المعياري تبيّن ظهوره بشكل أو بآخر في التّآليف النّحويّة التّي ظهرتْ بعد كتاب سيبويه منها:

أ/ إتّباع أساليب الحوار والجدل والحجاج: «وقد بدأ هذا الأسلوب يشيع منذ بدء القّرن الرّابع الهجري حيث ظهرتْ معالمه في أساليب الزجاجي (ت 337 ه) والسّيرافي (ت 368 ه)»[3].

حيث يقول الدكتور مازن المبارك: «وأمّا السّيرافي فقد تأثّر أسلوبه بأساليب المتكلّمين في الجدل ومحاولة الإقناع كما تأثّر بأساليب الفقهاء في بسط الموضوع واستقصاء مسائله،أي أنّ السّيرافي كان في نحوه متأثرا بثقافته الكلاميّة، وهو من علماء الكلام وبثقافته الفقهيّة، وهو فقيه شغل منصب القضاء خمسين سنة»[4].

ومن الذّين اتّبعوا هذا الأسلوب في تآليفهم النّحويّة أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن الأنّباري (ت 577ه)، ويتجلّى ذلك بصورة واضحة في كتابيه (أسرار العربيّة) و(الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين)، حيث كان أسلوبه في هذين الكتابين «يقوم على الجدل والحوار في عرض الآراء النّحويّة وتفسيرها ومقارنتها وتحليلها ودحض ما لا يقبله، أو ما لا يتّفق مع آراء هذه المدرسة أو تلك، وربّما يفصل القول في الرّد على هذا النّحويّ أو ذاك...»[5].

وعلى سبيل المثال لا الحصر، إثباته أنّ(كَيْفَ) اسم، نجده«يلجأ إلى محاورة جدليّة افتراضيّة بعيدة عن الوّصف والتّقرير، يفترض فيها أنّ(كيف) حرف في بادئ الأمر، ثمّ يثبت بالبرهان بطلان ذلك، ويفترض بعد ذلك أنّها فعل ماض، ثمّ يدلّل على بطلان ذلك كذلك، ثمّ يفترض أنّها اسم ولكنّه سرعان ما يذكر أنّ شروط

---

[1] المرجع نفسه، ص24.

[2] منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللّغة الحديث، علي زوين، ص26.

[3] مناهج التأليف النّحوي: كريم حسين ناصح الخالدي، ص83.

[4] الرماني النّحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه. مازن المبارك – مطبعة جامعة دمشق، ط1، 1963، ص44.

[5] مناهج التأليف النحوي: كريم حسين ناصح الخالدي، ص84.

الاسميّة لا تنطبق عليها، وبعد أنّ يفرغ من هذه الافتراضات العقليّة والرّد عليها يصل إلى ما يريد أنّ يقرّره قائلا:»[1]

«فإن قيل:فعلامة الاسم لا تحسن فيه كما لا يحسن فيه علامة الفعل والحرف فلِمَ جعلتموه اسما ولا تجعلوه فعلا أو حرفا؟،قيل: لأنّ الاسم هو الأصل والفعل والحرف فرع، فلمّا وجب حمله على أحد هذه الأقسام الثلاثة كان حمله على الاسم الذّي هو الأصل أولى من حمله على ما هو فرع»[2]، إلاّ أنّ هذا الأسلوب-فيما أرى-يزيد من تعقيد قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين خصوصا، النّاشئة والمبتدئين، ويجعلهم ينفرون منها ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في العلم ذاته.

هذا بإيجاز، الملمح الأوّل وأردتُ توضيحه بمثال لابن الأنباري لأبيّن وضوح صورة المنهج المعياري في التّآليف النّحويّة أمّا بقية الملامح فسأكتفي بذكرها باختصار.

ب/ العناية بالحدود،**ج/** الاهتمام بأوجه الخلاف في الآراء،**د/**التعليل،**ه/**كثرة ورود الألفاظ المنطقيّة.

كما «ألّف ابن مضاء القرطبي النّحوي الأنّدلسيّ كتابه (الرّد على النّحاة) دعا فيه إلى إلغاء نظريّة العامل، والعلل الثّواني والثّوالث، وأبطل فكرة التّقدير، لأنّه يرى فيها أنّها لا تتمسّك بحرفيّة القرآن وذهب إلى أبعد من ذلك، إذْ دعا إلى أنْ يحذف من النحو كلّ ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم»[3].

ومن الواضح أنّ ثورة ابن مضاء القرطبي(ت 592ه) إنّما كانت منصبّة نحو محتوى المادة النّحويّة نفسها، إذْ انتقد النّحو العربيّ والنّحاة الأوائل، وهذا ما نستنتجه من خلال كتابه(الرّد على النّحاة)، «والكتاب تضمّن ثلاثة فصول تتعلّق كلّها بالمجال النّحوي، **أولها**: إلغاء نظريّة العامل وما تعلّق بها من تقديرات مختلفة، **ثانيا**: الدّعوة إلى إلغاء القياس،**وثالثها**: دعوته إلى إلغاء التّمارين غير العمليّة، وجميع هذه القضايا مثل جوهر النّحو العربي وأسسه التّي بَنَى عليها النّحاة الأوّلون جميع أبوابه، خصوصا(نظريّة العامل) و(القياس)»[4].

كما أراه يرفض أيضا كلّ ما لا يفيد نطقا، أيْ ما يستغني عنه المتعلّم أثناء عمليّة الكلام لأنّه من الخلافات الكبيرة بين النّحاة أنفسهم وبين مدارسهم، وهي لن تفيد المتعلّم في شيء، بلْ ستزيد من صعوبات فهم واستخدام واستعمال قواعد اللّغة العربيّة، وتزيدها تعقيدا.

---

[1] المرجع نفسه، ص84.

[2] أسرار العربيّة: أبو البركات عبد الرحمن بن محمد أبي سعيد الأنّباري، تحقيق محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي، دمشق، 1973، ص16.

[3] أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، ص28.

[4] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص108.

وأشير هنا إلى أنّ المجهودات التّي قام بها النّحاة القدماء في مجال تيسير قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين، تعدّ كثيرة وعظيمة، لا يمكن حصرها، وإنّما تعرضتُ لجزء ضئيل ويسير منها ليكون تمهيدا لجهود المحدثين في هذا المجال، كما ودِدْت أنّ أبيّنَ قِدَمَ هذا العمل الجّليل، الذّي قام به نحاتنا القدماء، فجزاهم الله خير جزاء على ما قدّموه من بحث، وجمع وتقعيد، ووضع، وتبويب، وتصنيف وتيسير، رغم قلّة الإمكانيات والوسائل في عصرهم.

غير أنّ حرصهم الشديد على تعليم قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين عامّة والنّاشئة والمبتدئين خاصّة، دفعهم للبحث عن أيسر الطّرق والأساليب والمناهج التّي تسهّل فهم واستعمال واستخدام هذه القواعد الاستخدام الصّحيح والسّليم.

وبما أنّ سُنَّةَ التّجديد والتّطوير مستمرة، ما دام استمرار الحياة فَمَا المجهودات التّي قام بها النّحاة واللّغويون والباحثون المحدثون لتيسير قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين؟.

ففي العصر الحديث«وفي أوائل القّرن العشرين أَلَّف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائيّة والثانويّة سار فيها على نفس الرّوح التّي اتّبعها ابن هشام في القّرن السّابع، ثمّ جاء علي الجارم بكتابه الشهير "النّحو الواضح" مغيّرا في الطّريقة، ومستخدما للنّصوص الأدبيّة بروح الأديب الشّاعر، وظلّ الأمر على ذلك حتّى جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور "إحياء النّحو" عام 1937م، وطبّقت طريقته، وهي طريقة "المسند والمسند إليه" في المدارس حتّى نهاية الخمسينات»[1].

«وجرت محاولة أخرى بتيسير النّحو قامت بها لجنة تيسير قواعد اللّغة العربيّة في مصر عام(1938م)، ووجدت هذه اللّجنة أنّ أهمّ ما يعسّر النّحو على المعلّمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء هي:

الإسراف في التّعليل والافتراض، والإسراف في الاصطلاحات، والإمعان في التعمّق العلمي، ممّا باعد بين الأدب والنّحو، وفي ضوء ذلك اقترحت اللّجنة إلغاء الإعراب التّقديري والمحلي، لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان»[2].

و«أمّا أمين الخولي فقد طالب عام (1942) بتيسير النّحو، وذلك بأنْ ندع النّحاة وآراءهم، ونتّجه إلى الأصول التّي استخرجوا منها هذه القواعد، مع الأخذ بنظر الاهتمام تقليل الاستثناء، واضطراب القواعد، وأنْ يكون اختيارنا ممّا هو مناسب للغة الحياة والاستعمال، مع ضرورة التّخلص من الإعراب وعلاماته»[3].

كما ظهر في **العصر الحديث صراع بين أنصار الأصالة وأنصار التّجديد، فيما يخصّ تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة**، وكان الصِّراع على أشده ، خاصّة

---

(1) تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص184.

(2)أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، ص28.

(1) المرجع نفسه،ص28

بين دعاة العاميّة، ودعاة التّمسك بالنّحو العربيّ كما ورثوه من تراثنا العربيّ القديم.

فإنّ«النتيجة الطبيعيّة التّي كان لابدّ أنّ تولّدها المواقف المتطرّفة لدعاة العاميّة، هي ظهور التّيار الأصيل متمثّلا في حُماة اللّسان العربيّ، والمتمسّكين بأصالته كما ورثوه من التراث العربيّ القديم، فقد هبّ فريق من ذوي الغيرة على اللّسان العربيّ الفّصيح يردّون على الآراء المتطرّفة يدحضون حججهم ويفضحون نواياهم السيّئة التّي كشفوا عنها بالتّلميح تارة وبالتّصريح تارة أخرى»[1].

إنّ دعاة الأصالة لا يمكن حصرهم، ولذلك سأكتفي بذكر بعضهم على سبيل المثال«إذا أردنا تتبّع ردود بعض الشّخصيات الأدبيّة المعروفة على السّاحة الأدبيّة واللّغويّة، والتّي تجنّدت للدّفاع عن الفصحى والتّي تندرج في إطار الرّأي العام فلتكنْ البداية **بمصطفى صادق الرافعي**،الذّي خَصَّ كتابه"تحت راية القرآن" لهذا الغرض بشكل عام، ويربط الكاتب ردوده القويّة على دعاة العاميّة عموما وعلى لطفي السيّد خصوصا انطلاقا من النّظرة الدّينيّة والعقائديّة، حاسبا أنّ المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم لأنّ الفصحى هي الإطار اللّغوي لهذا الذّكر الحكيم...»[2].

فمن خلال ما تقدّم به الدكتور عبد المجيد عيساني حول دفاع مصطفى صادق الرافعي عن اللّغة العربيّة الفصيحة، وردّه على دعاة العاميّة وخصوصا لطفي السّيد، إذ يربط الرافعي المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم، وهذا انطلاقا من نظرة القداسة لهذه اللّغة الفصحى التّي يصبغها عليها القرآن الكريم لأنّه ارتبط بها، ونزل بها، والتعرّض لها يعدّ تعرّضا للقرآن الكريم، أجد من هنا أنّ موقف الرافعي يعدّ موقفا دينيا يرى ألاّ فرق بين من يحارب اللّغة العربيّة الفصحى وبين من يحارب القرآن الكريم، وبالتّالي يجب محاربته والتصدّي له.

كما أجد أنّ الرافعي يتصدى ويردّ على من يدعو إلى تمصير اللّغة العربيّة الفصحى، ويربط ذلك بتمصير الدّين الإسلامي وهو أمر مستحيل وهذا تعجيز لهم،«وهو حين يردّ على هؤلاء في تمصير العربيّة، فإنّه يكشف لهم عن المآل الذّي يمكن أنّ تَؤُول إليه الفصحى لو أخذنا بما ينصحوننا به، ولو أخذت الأقطار الأخرى بالنصّيحة نفسها»[3].

يقول الرافعي:«ولعلّ هذا الرّأي أنْ يشيع من ناحيتنا نحن المصريين، ويطمئن في كلّ أمّة عربيّة فتأخذ مأخذها في عاميتها، وتنزع إلى ما نزعنا إليه، فإذا أمكن أنّ يتّفق ذلك وأنْ تتوافى عليه الأمم كان لعمري أسرع في فناء العربيّة ومحوها...»[4].

---

[1] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص119.

[2] المرجع نفسه، ص123.

[3] المرجع نفسه ، ص124.

[1] تحت راية القرآن: مصطفى صادق الرافعي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د-ط) 2001، ص44.

إنّ الرافعي يبيّن لي من خلال هذا التّصدي لدعاة العاميّة من خلال تمصير لغة القرآن الكريم إلى أمر في غاية الخطورة وهو، لو يأخذ كلّ قطر عربي بالفكرة التّي يدعو إليها هؤلاء لأضحتْ اللّغة العربيّة الفصيحة أطلالا بعيدة عن تفكير شعوبنا العربيّة، يصعب فيما بعد لَمّ شملها حسب ما يريده لها أعداؤها المتربّصون، ولكن هيهات لما يطمحون ويرغبون فتصدي الرافعي وأمثاله من الغيورين على هذه اللّغة حال دون ذلك.

وللإشارة أنّ الرافعي، وهو يتصدّى ويهاجم هؤلاء، يرى أنّ اللّغة العربيّة في حاجة إلى إصلاح إذ يقول:«نحن لا نماري في وجوب الإصلاح اللّغوي، ووجوب أنْ يكون للّغة في هذه النهضة مجمع يحوطها...، ولا نقول أنّ هذه العربيّة كاملة في مفرداتها، ولا أنّه ليس لنا أنْ نتصرّف تصرّف أهلها»[1].

ما يلاحظ من خلال قول الرافعي أنّه لا ينكر بأي حال من الأحوال الإصلاح اللّغوي بلْ هو ضرورة وذلك لِمَا تتطلّبه مستجدّات الحياة لكن ليس بطريقة من يريدون هدمها أو تمصيرها أو إلغاء قواعدها، بل عن طريق المختصين، العارفين، والقادرين على إيجاد حلول ممكنة فعّالة لتيسيرها وفهمها و استعمالها الاستعمال الصّحيح، ويكون هذا عن طريق مجمع أمين يحوطها ونطمئن إليه.

«تِلْكُمْ هي أهمّ الرّدود التّي واجه بها الرّافعي خصوم العربيّة الفصحى، وتلك قناعته العميقة بضرورة الإبقاء على هذا اللّسان العربيّ الفّصيح، ولكنْ دون رفض منه القيام بما يقتضيه المقام من إصلاح في سبيل حفظ هذه اللّغة وتمكينها من القيام بأدوارها الأدبيّة الحقّة والعلميّة الصّحيحة، مسايرة العصر وما يحمله من تكنولوجيات ومعارف حديثة، فاللّغة هي صورة الأمّة، ولا ينبغي بحال فصل الأمّة عن صورتها...»[2].

ومن هذا المنطلق جَاز لنا أن نقول إنّ إصلاح أو تيسير قواعد اللّغة العربيّة يكون على مستوى طرائق وأساليب تدريسها، فَمَنْ أراد التّجديد والتّيسير فليتّجه إلى المناهج التّربويّة يعالج نقائصها، لا إلى قواعد اللّغة في حدّ ذاتها.

ويطالعنا **عبّاس محمود العقاد** أيضا بآرائه في الرّد على دعاة العاميّة«انطلاقا من النّظرة الأدبيّة الموضوعيّة»[3].

وخلاصة رأي العقاد حول موضوع الفصحى والعاميّة، أنّ حجج الدّاعين إلى العاميّة، وإحلالها محلّ الفصحى، هي حجج ضعيفة وغير موضوعيّة بحيث أنّ العاميّة غير قادرة في مجال التأليف والأدب والعلوم، لأنّ للعاميّة مجالها وإطاره االذّي يكمن في الخطابات الشّعبيّة وشؤون الحياة العامّة المختلفة كدور السينما والأسواق غيرها فمثلا لو اتجهت إلى بائع الخضر والفواكه وقلت له: وزِنْ لي

---

(1) المرجع نفسه، ص45.

(2) النّحو والعربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص131.

(1) النّحو والعربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص131.

كيلوغرام موزا، ورطلا كرزا فقد لا يفهمك، أو أنّك اتجهت إلى بائع الملابس وسألته: بكم هذه التّنورة؟،فقد لا يفهمك أيضا!.

وللّغة العربيّة مجالها وإطارها الذّي يمكّن العالم والأديب من تدوين علمه وإيصاله إلى الملتقى، ثمّ إنّ هذه اللّغة الفصيحة هي حضارة أمّة وتاريخها، وأحد مقوّماتها الأساسيّة، وهي«اللّسان الذّي تعبّر به الحضارة العربيّة الإسلاميّة في كلّ مظاهرها وشؤونها»[1].

ومن هنا فلا مجال للمقارنة أو المساواة بين اللّغة العربيّة الفصيحة وبين العاميّة وفي هذا يقول العقاد:«في كل أمّة لغة كتابة ولغة حديث»[2].

«أمّا أنّ تكون العاميّة لغير ذلك فليس ذلك من صالح الأمّة وليس من صالح لغتها الفصيحة أنْ تنزوي تاركة المجال لغيرها وهي أحقّ به»[3]، وهذا أمر في غاية الأهميّة فإذا كانت اللّغة العربيّة محصورة في القسم أو الفصل، أو في التقارير الرّسميّة أو بعض المناسبات، وهو من يرميها بالقصور والعجز هذا ما يزيد من كارثة التّطاول عليها.

ومن الرّافضين لِمَا يقوله ويروّج له دعاة العاميّة، والمدافعين عن اللّغة العربيّة الفصحى الباحث (**عباس حسن**) في كتابه "اللّغة والنّحو بين القديم والحديث".

فهو يرفض فكرة إيجاد نحو يقارب العاميّة، فأقاليم الأمّة العربيّة كثيرة، فكيف يمكننا إيجاد لكلّ إقليم نحو خاص به يقارب العاميّة في ذلك الإقليم؟، ففي الإقليم الواحد نجد عدّة عاميّات، وهذا ما يؤدي إلى تعدّد النّحو وتشتيت الرّأي وضرب وحدتنا القوميّة والإسلاميّة، ويقطع صلة المجتمعات العربيّة بتراثها اللّغوي والديني والثقافي والأدبي والعلمي[4].

ويتلخّص ردّ الكاتب في النقاط التالية في تخطئته لهذا الرّأي بقوله: [5]

1- إنّ هذا النّحو المقترح يعدّد اللّهجات الرّسميّة وينوّعها فيعمل على تفرقة الشّعب الواحد.
2- يقطع الصّلات الأدبيّة والماديّة بين تلك الشّعوب ويجعلها معزولة عن بعضها البعض.
3- تمزّق شمل قوة الأمّة الواحدة إلى شعوب وقبائل.
4- عدم استقرار وثبات هذا النّحو لاعتماده على ظروف قصيرة المدى ومعطيات تتغيّر بتغيّر الزّمن والأجيال.

---

(1) المرجع نفسه، ص127.

(2) المجموعة الكاملة: عباس محمود العقاد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1984م، 26، ص164.

(3) النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص132.

(4) ينظر: النّحو والعربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص139-140.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص140.

- كما يرفض الكاتب بشدّة فكرة دعاة العاميّة الراميّة إلى«اصطناع العاميّة لغة للتّفاهم كتابة ومشافهة ولجميع مناحي الحياة علميّا وأدبيّا وفنيّا، أو إلى الذّين يقترحون الاستغناء عن الإعراب واعتماد تسكين أواخر الكلمات...»[1].

إنّ رفض الكاتب لهذه الفكرة يعود إلى أنّ العاميّة تفتقر إلى الضوابط والقواعد اللّغويّة، زيادة على أنّ العاميّة ليس لها الأثر والوقع النّفسي في نفس المتلقي مثلما نجده عند الفصحى، فبلاغة اللّغة العربيّة الفصحى لا تضاهيها لغة، لِمَا لها من سحر وجمال فنّي، لا ترقى إليه العاميّة، ومنه فالعالم والأديب والفنان ولن يجد ضالته في توصيل إبداعه إلى الملتقى أو السامع إلاّ بهذه اللّغة الفصيحة.

أمّا فيما يتعلّق بالاستغناء عن الإعراب واعتماد تسكين أواخر الكلمات، فهذا أمر مرفوض جملة وتفصيلا، فكيف يمكن لنا قراءة القرآن الكريم، وفهمه، إذْ من المعلوم أنّ البحث في التّأليف النّحوي والتّقعيد للّغة العربيّة إنّما وضع لغرض قراءة القرآن الكريم قراءة خالية تماما من اللّحن، وفهمه فهما صحيحا، وهكذا يصعب على الأجيال فهم التراث الدينيّ، وهذا سيخلّف عندهم مشاكل نحن في غنى عنها.

ثمّ ما رَأْيُ هؤلاء الداعين إلى تسكين أواخر الكلمات، والاستغناء عن الإعراب، في إعراب«أواخر الكلمات التّي لا تقف في آخرها على حركات وإنّما تعرب بالحروف كالأسماء الستّة»[2].

نحو: مررت بأخيك، وهذا أخوك...،والأفعال الخمسة نحو: التلاميذ يكتبون الدّرس...

والمثنى نحو قوله تعالى:﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أنت وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَ هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾[3].

فلا أثر للسّكون في هذه الكلمات، ونفس الشيء يقال مع الفعل المبني للمجهول نحو:قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الذّينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الذّينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[4].

إنّ النّحو العربيّ هو بحاجة إلى التّيسير والتّجديد في كيفية تعليمه وتدريسه للنّاشئة والمتعلّمين، وليس بحاجة لمثل هذه المحاولات لهدمه أو الإنقاص من شأنّه.

وبعدما تعرّضتُ لآراء بعض دعاة الأصالة حول موضوع تيسير قواعد اللّغة العربيّة، ووُجهات نظرهم الدّاعية إلى رفض مقترحات وادّعاءات دعاة العاميّة.

أودّ عرض آراء بعض دعاة التّجديد حول هذا الموضوع، مع الإشارة إلى أنّ آراءهم مختلفة،فمنهم طائفة المجدّدين الذّين أرادوا أنْ يجعلوا من العاميّة سبيلا للتّطوير والتّيسير، وطائفة قصدت محتوى المادة النّحويّة ومضمونها، وطائفة

---

(1)المرجع نفسه، ص141.

(2)ينظر: النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص144.

(3)سورة البقرة: الآية 35.

(4)سورة البقرة: الآية 183.

المجدّدين في الطّرق والأساليب والمناهج التّي يجب أنّ تسود في الدّرس النّحوي والصّرفي[1].

إلاّ أنّني أرى أنّ آراء الطائفة الأولى لا تخدم هذا البحث، لذلك سأتعرّض لآراء بعض المجدّدين فيما يخصّ الطّرق والأساليب والمناهج، لأنّهم يمثلون الباحثين المعتدلين، وكذلك المجدّدين في محتوى المادة النّحوية ومضمونها.

فمِنَ المدافعين عن التّجديد-**إبراهيم السّامرائي**-في موضوعه«تعريب الوسائل وتيسير تعلّم العربيّة»[2]، فهو يرى ألاّ نمسّ بجوهر اللّغة العربيّة الفصحى، لأنّها تمثّل صلة الرّحم بين تراثنا العربيّ الأصيل وحاضرنا.

«وأهم الاقتراحات التّي يقدّمها الكاتب في هذا المجال عملا على التّجديد:

أولا:أنّ نزيل عنه الغثّ البالي ليتجرّد منه ويظهر على حقيقته.

ثانيا:ضرورة دراسة هذه العلوم بمنظور علمي نزيه تماشيا مع متطلبات الحياة العصرية»[3].

إنّ هذه الاقتراحات تستدعي عملا مضنيا جبّارا، شاقًا، وصبرا طويلا من الباحثين، لتقنيّة ما علق بنحونا العربيّ من الشوائب ككثرة الحواشي، وتعقيد الأساليب والاختلافات حول المسألة الواحدة...الخ[4].

ومن القضايا التّي تحدّث عنها في موضوعه[5]:

- **أولا:**المادة التّعليميّة التّي يجب أنْ يعرفها المتعلّم أوّلا في بداية حياته التّعليميّة مركّزا على عمليّة (القراءة) لدورها في تنميّة قدرات المتعلّم قبل عمليّة الكتابة.

- **ثانيا:** المرحلة التّي يجب أنّ يكلّف فيها المتعلّم بتأليف بعض الجمل القصيرة عن طريق الدّربة والمران، والأمثلة التّي ينبغي استعمالها.

- **ثالثا:** متى تبدأ مادّة القواعد وبأيّ جانب تكون البداية هل بالصّرف أم بالنّحو ولماذا؟منتقدا بعض الكتب المدرسيّة التّي لا تتّبع نظاما معيّنا في توزيع الموضوعات الصّرفية تناسبا مع المادة النّحوية.

رابعا: الخلوص إلى ما ينبغي على الطالب في الجامعات ومختلف الكليات في تعامله مع المادة النّحوية.

إنّ القضايا التّي تحدّث عنها **إبراهيم السامرائي** تعدّ بالفعل قضايا ومقترحات في غاية الأهميّة،خصوصًا فيما يخصّ النّاشئة في المرحلة الابتدائيّة، والتّي تمثّل الأساس الأوّل في العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة كلّها، إذْ يجب على واضعي البرامج

---

[1]النّحو والعربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص165.

[2]النّحو والعربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني ، ص194.

[5]ينظر: : المرجع نفسه ، ص194.

[1]ينظر: المرجع نفسه،ص195.

[5] مجلة: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربيّ: إبراهيم السامرَّائي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص443 إلى448.

التّعليميّة، دراسة هذه المرحلة دراسة علميّة دقيقة، مبنيّة على أسس نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة صحيحة.

"ومن المهتمين المعاصرين بقضايا التّجديد الباحث(**صالح بلعيد**) في كتابيه"اللّغة العربيّة آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة"و"في قضايا فقه اللّغة العربيّة"، وفي مختلف محاضراته في عدد من الملتقيات..."[1].

«ويطرح الباحث (**صالح بلعيد**) عدد من الاقتراحات والملاحظات يراها جديرة بالاهتمام إذا أردنا الجدّية في حل المسألة النّحوية:

أولا:ضرورة الاهتمام بالبتّ في قرارات معتدلة دون إسراف لكي تجد مكانها للتّطبيق الفعليّ.

ثانيا:التّبسيط بقدر حاجتنا إلى تطبيق المنهج العلمي ودراسة اللّغة ونحوها على أسس عمليّة سليمة.

ثالثا: ضرورة مسايرة الواقع من حيث استغلال الوسائل الحديثة في تجديد النّحو، ومن ذلك الاهتمام(بالنّحو المُحَوْسَب)فنقتدي في ذلك باللّغات الأجنبية.

رابعا: الاهتمام بلغة الشّارع كلغة الورشة والحرفي والشرطي والصحفي...، والرّفع منها إلى أنْ تكون متقاربة مع الفصحى العصريّة، ولا يكون ذلك إلاّ بأنْ نقيس على لغة المبدعين المعاصرين، وعدم الحلم باسترجاع لغة العصور الأولى»[2].غير أنّ تجاربي التعليمية بيّنت لي أنّ تذوّق العربية لا يكون إلّا بشعر العرب القديم و بكلام الله تعالى المجسّد في القرآن الكريم،فتعليم النّحو يحقّقُ أهدافه باعتماد الشواهد الشعرية خاصّة،ففيها تمثيل جيّد لكلّ قواعِده،فالإعراب و الإبانة و الفصاحة مجالها الطبيعي هو الشّعر و ليست ملفوظات الحرفيّين و العوامّ.

خامسا: تشجيع البحوث التّعريبيّة وضرورة توحيد التّشجيع لتعريب التّعليم باللّغة العربيّة[3].

سادسا:الخروج من الأمثلة المكرّرة، نحو: ضرب زيدٌ عمرا، وخرج زيدٌ وما مسافرٌ إلاّ خالد، ويا غافلا تنبّه، فهل نتنبّه الآن بعد مرور 13 قرنا على تكرار نفس الأمثلة، ونغلق باب الخصام[4].

هذه بعض الاقتراحات التّي يراها الباحث (**صالح بلعيد**) حلولا من شأنّها أنّ ترقي بمتعلّم قواعد اللّغة العربيّة إلى المستوى المطلوب، بالرغم من كثرة

---

(1) ينظر: النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص200.

(2)ينظر: المرجع نفسه، ص202.

(3) مجلة المجلس الأعلى للغة العربيّة: مقال: اللّغة العربيّة والتعريب العلمي: صالح بلعيد، العدد الثاني، الجزائر، 1999، ص14-11.

(4)أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في23-24 أبريل2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة-مقال: شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو: صالح بلعيد ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر-2001-ص431.

التّوصيات في عقد الملتقيات والنّدوات على كثرها ولكنها لم تأت أُكلها في واقعنا اللّغوي.

ويطالعنا الباحث **عبد الفتاح الدجني** في كتابه "الجملة النّحويّة" بمجموعة من الاقتراحات والحلول يراها مناسبة لما آل إليه واقع تدريس قواعد اللّغة من صعوبات ونفور لدى المتعلّمين، ظنّا منهم أنّ هذه الصعوبة تكمن في قواعد اللّغة في حدّ ذاتها.

ولقد رأى أنّ محاولات واقتراحات المجامع اللّغوية لم تنجح في نظره ولذلك تقدّم بجملة من النصّائح والحلول تتمثّل في:

- أنّ نحونا العربيّ ليس بحاجة إلى إصلاح لأنّه علم مرتبط بتاريخنا وديننا وحياتنا فهو كامل البناء.

- أنْ يدرس النّحو العربي دراسة جديدة لا تمس الجوهر إنّما تحاول التسهيل في الأسلوب،وتعمل على حذف الآراء الانفراديّة والشّاذّة التّي لا تخدم النّحو.

- إحياء التراث النّحوي القديم وإخراجه إلى حيّز الوجود في ثوب جديد.

- على أنْ يكتب تاريخ نحونا كتابة تاريخية علمية تقوم على ذكر الشواهد وتقترن هذه الدراسة بالنواحي السياسية والاجتماعية التّي طرأت على العالم العربيّ[1].

ما ألاحظه من خلال اقتراحات **عبد الفتاح الدجني**،أنّه يرفض المساس بجوهر النّحو العربي، وأنّ الإصلاح والتّيسير في نظره يجب أنْ يمسّ الأساليب التّعليميّة واستحداث أساليب حديثة علميّة تحبّب هذا النشاط التّعليمي إلى المتعلّمين، مع حذف الآراء الشّاذّة والانفراديّة والتّعقيدات والتّقديرات.

«إضافة إلى اقتراح مادة جديدة تؤرّخ لمادة النّحو العربي شريطة أنْ تكون الكتابة هذه علميّة دقيقة متبوعة بالشّواهد مقرونة بالظّروف التاريخيّة المختلفة التّي مرّت بها البلاد العربيّة، وهذه المقترحات تعكس لنا توجّه الكاتب في قضيّة تجديد النّحو على أنْ يتعلّق التّجديد بالأساليب والطرائق دون مساس بجوهر النّحو ومادته وهو اتجاه شائع عند كثير من المصلحين»[2].

ومن الباحثين الذّين حاولوا التّجديد في قواعد اللّغة العربيّة **الدكتور تمّام حسّان** في كتابه (**اللّغة العربيّة معناها ومبناها**)، حيث يرى الاستغناء على نظرية العامل التّي بُنِيَ عليها النّحو العربيّ كلّه، وتعلّق بها القدماء من النّحويين، والإتيان بالبديل الذّي يبطل مفعول هذه النظرية وهو ما يعرف بـ"تضافر القرائن"، وهي عنده ثمانية قرائن"ويدرج من بينها قرينة" العلامة الإعرابية"كقرينة أساسية في نظره، إلاّ أنّ الباحث وفيما أقدم عليه إنْ كان بذلك تيسيرا فلا نتصور ذلك حاصلا

---

[1] الجملة النّحوية: عبد الفتاح الدجني، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1978، ص82-83.

[2] النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص204.

في كتابه، إلاّ إذا أراد الكاتب تغييرا لطبيعة النّحو وأسسه، ولكن بعيدا عن أي تيسير وتبسيط.

إنّ عمليّة التّجديد إذا لم ترتبط بعملية التّيسير في هذا العمل النّحوي، فلا يعني ذلك التّجديد شيئا، وحينها يكون العمل لذات العمل بدل أنْ يكون لتحصيل فائدة أو تحقيق مصلحة والمتمثّلة في عصمة اللّسان من الخطأ...[1].

وفيما يتعلّق بالعامل النّحوي الذّي ذكره القدامى يقول:«أنّ العلامة الإعرابيّة بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت اسم (تضافر القرائن)، وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها سواء أكانت معنوية أم لفظية، وبهذا يتّضح أنّ (العامل النّحوي) وكل ما أثير حوله من ضجّة لم يكن أكثر من مبالغة أدى إليها النظر السطحي والخضوع لتقليد السّلف والأخذ بأقوالهم على علاّتها»[2].

يتبيّن من خلال قول تمام حسان أنّه أنّما أراد بتضافر القرائن المعنويّة واللفظيّة،تحقيق وتحديد المعنى الحقيقي، لأنّ نظريّة العامل-حسب نظره-قاصرة وعاجزة على تحديد المعنى الحقيقي بدقّة.

«أمّا الفائدة عنده في الاعتماد على هذه القرائن-خلافا لما ذهب إليه القدامى- هو تحقيق أمرين اثنين هما»: [3]

أولا:نفي كلّ تفسير ظني أو منطقي للظواهر السياقية.

ثانيا:نفي كلّ جدل من النوع الذّي خاض فيه النّحاة حول منطقية هذا العامل أو ذاك[4].

ويتعرض الدكتور علي أحمد مدكور إلى مختلف الدّراسات الميدانية التّي نشطت في هذا الموضوع ويحصرها في أربعة اتّجاهات:

أ-**الاتّجاه الأول**: وهو الاتّجاه الذّي يعمل على حصر المباحث النّحوية الشائعة على ألسنة الطلبة، والأخطاء الشائعة لديهم، وقياس مستوى التّحصيل وقد تجلى في تسع دراسات سأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1) دراسة قام بها سمير إستيتية في الأردن بعنوان«التعرّف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللّغة العربيّة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانويّة»،**وهدف** هذه الدراسة هو التعرّف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانويّة بصفوفها الثلاثة بالأردن.

لكن إذا كان الهدف هو التعرّف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة فحسب فهذا لا يكفي إذْ لابدّ من البحث عن الأسباب الحقيقية لهذه الأخطاء لأنّ هذه الدراسة – فيما اعتقد –هي نتيجة وليست سببا.

---

(1)النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص213.

(2) اللّغة العربيّة معناها ومبناها: تمام حسان،دار الثقافة،المغرب،(د-ط)، (د-ت)،ص207.

(3)النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد : عبد المجيد عيساني ، ص214.

(4)اللّغة العربيّة معناها ومبناها: تمام حسان، ص232-233.

فنحن نودّ البحث عن الأسباب الحقيقية لهذه الأخطاء الشائعة حتى نقوم بعلاجها، والبحث عن الحلول الناجعة والعلميّة لذلك.

2) دراسة استطلاعية في الرياض بالمملكة العربيّة السعودية وذلك في عام1984 بعنوان«قواعد النّحو المقرّرة بين الواقع وما يجب أنّ يكون»،و**الهدف** منها: هو لفت الانتباه وتوجيه الأذهان إلى أنّ الأساس الّذي يوضع عليه منهج النّحو أساس ذاتي قاصر، ينقصه الدليل العلمي والتثبيت الموضوعي.

ومن هنا حاول تحديد الأسس التّي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النّحو وهو عمل جليل ومفيد، إذْ لمْ يمسّ جوهر قواعد اللّغة العربيّة بل اتّجه نحو التّجديد والتّيسير في المنهج، والأسس العلميّة والتربويّة والاجتماعيّة التّي يجب أنّ نراعيها عند بناء منهج قواعد اللّغة العربيّة.

ب-**الاتجاه الثاني**: ويتمحور حول طرائق تدريس القواعد النّحويّة والصّرفيّة وكيفيّة تحسينها وتطويرها، وتمثّل في ثلاث دراسات منها:

1)دراسة قام بها محمود أحمد السيد عام1969م بعنوان:«دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة»، وهذه الدراسة قامت على أساس أنّ ضعف المتعلّمين في قواعد اللّغة العربيّة يعود إلى طرائق التدريس المتّبعة وهي الطّريقة القياسيّة، والاستنباطيّة والمعدّلة[1].

لكن ضعف المتعلّمين في قواعد اللّغة العربيّة قد لا يعود إلى طرائق التدريس المذكورة وحدها، بل قد يعود إلى المنهج البيداغوجي المتّبع أو إلى المدرّس في حدّ ذاته أو إلى بعد هذه القواعد عن واقع المتعلّم ...الخ.

ج- **الاتّجاه الثالث:** ويتمركز حول قضية إعادة بناء منهج النّحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية، وتمثّل هذا الاتجاه في دراستين هما:

2) دراسة محمد صلاح الدين مجاور عام1956، وتعدّ من أولى الدراسات في هذا المجال بعنوان: «أدوات الربط في اللّغة العربيّة ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها»،**وهدفها** هو قدرة تلاميذ هذه المرحلة على استعمال تلك الأدوات، ومعرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع اللّغة، وكذلك معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى.

3) دراسة حورية الخياط عام 1983 بعنوان: «إعادة بناء مفاهيم النّحو في المرحلة الإعدادية»، وهدف هذه الدراسة هو كيفية إمكانية إعادة بناء النّحو العربيّ في هذه المرحلة.

د- **الاتّجاه الرابع:** ويبحث في تحديد مشكلات تدريس اللّغة العربيّة عامة وقواعد النّحو العربيّ خاصّة، وظهر هذا الاتجاه في دراستين هما:

---

[1] ينظر: تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص285-288.

1) دراسة صالح جواد الطعمة عام 1971 بعنوان: «مشكلات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة الدراسة الثانوية»، و**هدفها** هم: الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النّحو في هذه المرحلة من حيث المنهج والموضوعات المقرّرة خاصّة.

2) دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم عام1974، حول تعليم اللّغة العربيّة في مراحل التعليم العام بالبلاد العربيّة، و**هدف** هذه الدّراسة هو التعرّف على واقع تعليم اللّغة العربيّة بالبلاد العربيّة، والمشكلات التّي تواجهها[1].

«ولا شك أنّ الأستاذ إنّما حصر هذه الاتجاهات أو المحاور من خلال الواقع وما يستنجد على السّاحة اللّغويّة من بحوث جامعية ومدرسية مختلفة، وهي لا تتناقض بحال مع أيّ تقسيم آخر إلاّ على سبيل التفرع أو الجمع بين محور وآخر، وبشكل عام لا تخرج تلك التقسيمات عن المادة المطلوبة والطريقة المثلى التّي ينبغي الأخذ بها لتحقيق الهدف المرجو الذّي لا يختلف حوله اثنان والمتمثّل في تقويم اللّسان من الأخطاء والقدرة على الاستعمال الجيّد للّغة العربيّة الفصيحة»[2].

وعلى الرّغم من هذا العرض لأهمّ الدّراسات الميدانيّة حول هذا الموضوع والمجهودات المبذولة لتطوير منهج قواعد اللّغة العربيّة مادة وطريقة، إلاّ أنّ الدكتور علي أحمد مدكور يراها غير كافيّة إذْ أنّها:«لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النّحو حول علم صناعة القواعد العربيّة، ولم تبتكر الطرائق والأساليب الايجابية الّتي تجعل دراسة القواعد العربيّة وسيلة فعّالة في تنمية المـَلَكَة اللّسانيّة، التّي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربيّة»[3].

ولذلك فهو يقترح حلولا يراها مناسبة للنّهوض بتعليم قواعد اللّغة العربيّة منهجا وطريقة-ومن بينها ما يلي:

«التوقّف عن تعليم قواعد النّحو بشكلها الحالي، الذّي يقوم على أساس تخصيص درس لكلّ قاعدة نحويّة تحفظ ثمّ تنسى بعد ذلك، دون أنّ تترك أثرا يذكر في تربية المـَلَكَة اللّسانيّة لدى متعلّمي مراحل التّعليم ما قبل الجامعي، وعدم التّركيز في هذه المراحل على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم...

- إنّ فقدان الإعراب في لغة التّلاميذ في مراحل التّعليم قبل الجامعي وغير المتخصّص ليس بضارّ للّغة، مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام والتّوضيح المراد...

---

[1] ينظر: تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص288-289.

[2] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص166.

[3] تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص289.

- إنّ اكتساب المَلَكَة التّي تصون اللّسان والقلم عن الخطأ، إنّما تكتسب بالتّعليم والدَرَبَة والمران، من خلال دراسة أو حفظ النصّوص الأصلية الرّاقية، والشواهد الحيّة المتطوّرة...

- إنّا لمـَلَكَة اللّسانيّة لا تربي من خلال نصوص تحفظ دون أن تفهم فالمـَلَكَة لا تحصل من الحفظ دون الفهم والتطبيق، والتّحليل، والتّفسير والنّقد والتّقويم للنّصوص المحفوظة أو المدروسة.

-أنْ تتمّ دراسة الأساليب النّحويّة كما هي منطوقة في النصّ، دون التعرّض للحذف أو التّقدير أو العوامل.

-أنْ يتمّ التعرّف على موقع الكلمة في الجملة، فعلاً كانت أم فاعلاً، أم مبتدأ...الخ، وأنْ يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أم منصوبة، أم مجرورة، دون التعرّض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة، وذلك في مراحل التّعليم قبل الجامعي»[1].

-إنّ هذه الحلول التّي قدّمها الباحث تعدّ حلولا في غاية الأهميّة خصوصا في **المرحلة الابتدائيّة** وبالأخصّ مرحلة **الطّور الأوّل** منها لأنّ المتعلّم في هذا الطّور، لا يحتاج إلى الإعراب، بل يحتاج إلى تنميّة اكتساب المـَلَكَة اللّسانيّة الصحيحة، عن طريق انتقاء نصوص قريبة من واقعه.

أمّا أنّ يُعَمِّمَ الباحث هذه الحلول على جميع مراحل **التّعليم قبل الجامعي**، وأقصد بها-مرحلتي **التّعليم المتوسّط والثّانوي**- فهذا ما يُؤخذ على هذه الحلول- على الأقل في رأي- على أنّها ما تزال قاصرة على وجود مخرج علميّ سليم لهذه الأزمة.

فكيف يُعقل عدم التركيز في هاتين المرحلتين خصوصًا على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم؟.

فَعَلاَمَ نركّز إذن؟، وبأيّ وسيلة نُنمّي الملَكَة اللّسانيّة؟، وكيف يمكن التعرّف على موقع الكلمة في الجملة، دون التعرّض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة؟.

- إنّ متعلّمي السّنة الرابعة والخامسة ابتدائي هم بحاجة ماسّة إلى الإعراب، ومعرفة أواخر الكلم، وبمحاولة الاستغناء عن هاتين الظاهرتين سيفقد النّحو العربيّ معناه، وبالتّالي اللّغة العربيّة ككلّ.

إنّ الصعوبة -فيما أرى-لا تكمن في الإعراب أو في معرفة أواخر الكَلِم، إنّما تكمن في كيفية تدريسه للمتعلّمين بأساليب وطرق حديثة، فكثرة الشروح والتّأويلات وذكر اختلاف النّحاة حول المسألة الواحدة...، وغيرها من هذه الأمور هي التّي من شأنّها أنّ تعقّد فهم القواعد وتعرقل اكتساب المـَلَكَة اللّسانيّة، فالمعلّم الذّي يشغل بال المتعلّم بهذه الأمور، قد يضيع الوقت المخصّص للحصّة دون الوصول إلى الهدف المنشود وهو تربية الملكة اللّسانيّة لدى المتعلّمين.

---

[1] المرجع نفسه، ص310-311.

وبعدما تعرّضتُ لآراء بعض الباحثين واقتراحاتهم المتباينة حول مسألة تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة، استنتّجتُ أنّهم يؤكّدون جميعا على صعوبتها بما انتابها من شوائب، ككثرة العلل والتّقديرات والتّأويلات...الخ، إلاّ أنّ الحلول والبدائل التّي قدّموها للخروج من هذه الأزمة تبدو متباينة، ويعود ذلك«لاختلافهم في طبيعة المشكلة وسبب الصعوبة التّي تكتنفها»[1].

إنّ هذا الاختلاف في الحلول من طرف الباحثين يدلّ على الأهميّة البالغة التّي تحتلّها قواعد اللّغة العربيّة بين فروع اللّغة العربيّة ككلّ، إذْ هي الوسيلة الأساسيّة لصون اللّسان والقلم من اللّحن، وجعل اللّغة العربيّة أكثر صلابة لاستمرارها مادامت الحياة مستمرة.

أمّا **المجامع اللّغوية العربيّة** فقد أسهمت هي الأخرى في تيسير قواعد اللّغة العربيّة، وذلك بفضل المجهودات الّتي بذلتها فيما يخصّ هذا الموضوع: «باعتبارها المؤسسة ذات الصلاحيّة الأساسيّة والقانونيّة للنّظر في المسائل المطروحة في المجال اللّغوي، ومنها القضايا النّحويّة العربيّة، أنّ المجامع اللّغويّة العربيّة، تكاد تنتشر في أغلب الدّول وأبرز المجامع اللّغويّة العربيّة الموجودة اليوم هي:

- المجمع العلمي العربيّ بدمشق الذّي تأسّس سنة 1919م.
- المجمع العلمي اللّبناني الذّي تأسّس سنة 1928م.
- مكتب تنسيق التعريب بالرباط (المملكة المغربية) الذّي تأسّس سنة 1962م.
- مجمع اللّغة العربيّة بالأردن الذّي تأسّس سنة 1976م.
- المجمع الجزائري للغة العربيّة سنة 1986م.

ويلاحظ أنّ أبرز هذه المجامع هو اللّغوي المصري الموجود بالقاهرة، ذلك بالنّظر إلى الأنشطة الكبيرة التّي قام بها...»"[2].

ولذلك فسأعرض بعض مقترحات المجمع اللّغوي القاهري والمجمع اللّغوي الجزائري للّغة العربيّة على سبيل المثال لا الحصر:

أ/ المجمع اللّغوي القاهري:

- رفض تسمية ركني الجملة بالموضوع والمحمول، ويقترح تسميتها بـ (المسند والمسند إليه).
- الإبقاء على التقسيم القديم للكلمة على أنّها اسم وفعل وحرف كما هي عليه قديما.
- إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا، وضمائر الرفع البارزة التّي تدلّ على العدد مثل: (قَامُوا)(قُمْن)(قَامَا) وعدّها لا محل لها من الإعراب.

---

[1] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص251.

[2] النّحو العربيّ بين الأصالة و التجديد: عبد المجيد عيساني، ص255.

- الاستغناء عن الصّيغ المألوفة في إعراب المبنيات، والأسماء الّتي تقدّر عليها الحركة، فمثلا:

(جاء القاضي) يكتفي في كلمة(القاضي) بأنّه مسند إليه محله الرّفع.

- الاكتفاء بألقاب الإعراب دون ذكر الحركة المفترضة.

- عدم تكلّف المقدر المتعلّق بشبه الجملة، فيقبل في جملة (زيد في الدار)، (في الدار):جار ومجرور مسند، دون تكليف بتقدير المتعلّق به.

- الإبقاء فقط على ذكر(المفعول به) من التكملة، أمّا البقيّة فيكتفي بذكر أغراضها.

- حذف موضوعات يرونها ثقيلة على النّاشئة وهي: الإعلال-الإبدال، وبيان الكلمة في موازين مختلفة عوضا عن تلك الدّروس[1].

هذه بعض الاقتراحات الّتي اقترحها المجمع اللّغوي القاهري عملا على تيسير قواعد اللّغة العربيّة، والّتي تعدّ-فيما أرى- في غاية الأهميّة خصوصا فيما يتعلّق بالاقتراح الأخير وهو حذف موضوعات يرونها ثقيلة على النّاشئة وهي: الإعلال-الإبدال-وبيان الكلمة في موازين مختلفة عوضا عن تلك الدّروس.

وأقصد بالنّاشئة هنا مرحلتي- التّعليم الابتدائي والمتوسط-أمّا مرحلة التّعليم الثانوي،-فأرى-أنّها ضرورية، ويعود هذا إلى طبيعة متعلّمي هذه المرحلة.

-كما أنّ بعض الاقتراحات مثل:إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا، وضمائر الرّفع البارزة الّتي تدل على العدد مثل: (قاموا) (قمن)، (قاما) وعدها لا محلّ لها من الإعراب، فيه نوع من القصور والإجحاف في حق قواعدنا النّحوية والصرفية.

فهذا الاقتراح كأنّ يمكن أنّ يخصّ مرحلة التّعليم الابتدائي، لأنّه يشغل بال المتعلّم، ويصرفه عن اكتساب المـَلَكَة اللّسانية الصحيحة، أمّا في مرحلتي التّعليم المتوسط والثانوي، فأرى أنّه لا ضرر في ذلك، لأنّ الصعوبة لا تكمن في هذه الضمائر في حدّ ذاتها، بل تكمن في طريقة وأساليب تدريسها وفي اختيار المعلّم الكفء لذلك.

فما الصعوبة؟ في قولنا للمتعلّم في الأمثلة الآتية:

1- التّلاميذ **كتبُوا** الدّرسَ.

2- التّلميذُ **كتبَ** الدّرسَ.

3- أنا **أكتبُ** الدّرسَ.

كتبُوا: فعل ماض مبني على الضّم لاتّصاله بواو الجماعة.

واو الجماعة، ضمير متّصل مبني على السّكون في محل رفع فاعل.

كتبَ: فعل ماض مبني على الفتح، **والفاعل:**ضمير مستتر جوازا تقديره هو.

---

[1] المرجع نفسه،ص260-261.

أكتبُ: فعل مضارع مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره **والفاعل**: ضمير مستتر **وجوبا** تقديره أنا.

ولذلك فالتّيسير لا يعني الإلغاء أو الحذف بل يعني –فيما أرى- التّبسيط في طريقة وأسلوب تقديم المادة النّحويّة أو الصّرفيّة بطرق وأساليب حديثة تتماشى والواقع التّربوي المـُعَاش، كتبسيط الأمثلة المقترحة، واستعمال طريقة الحوار مع المتعلّمين، وفسح المجال لهم للنّقاش، ونسج أمثلة من تعبيرهم، حتى يسهل تقديم الدّرس...الخ.

كما يعدّ "الفاعل" ركنا من أركان الجملة الفعلية، فهو "المسند إليه"، ولا يمكن جعله "لا محل له من الإعراب" إذا ورد ضميرا من ضمائر الرفع البارزة الدالة على العدد، نحو:

كتَبُوا – كتبْنَ – كتَبَا.

فكل هذه الضّمائر، وردت في محلّ رفع فاعل، ولا يمكن الاستغناء عن ذلك.

-ثمّ كيف نفرّق بين الاسم المضاف إلى "ياء المتكلّم" وبين الاسم الذّي تكون "الياء" فيه أصلية؟ نحو:

- جاء القاضي.
- جاء صديقي.

فالقاضي: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثّقل.

وصديقي:فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلّم منع ظهورها اشتغال المحلّ بالحركة المناسبة، والياء: مضاف إليه.

ومن هنا فلا أرى صعوبة في مثل هذا الإعراب، بل هو يوضّح المعنى أكثر، ويمكن للمعلّم أنْ يدرّب متعلّميه عليه عن طريق التّكثيف من التّمارين الشفهيّة والكتابيّة، حتّى تُنَمّي المـَلَكَة اللّغويّة عندهم.

وهذا هو المطلوب-فيما أرى-، أمّا أنْ نُفْرِغ قواعد اللّغة العربيّة من محتواها، فهذا ما سيعقّد المشكلة أكثر، فأكثر.

ب/أمّا المجمع الجزائري للّغة العربيّة:

ففي "ندوة اتّحاد المجامع اللّغويّة الّتي عقدت بالجزائر سنة 1976م، نصّت على جملة من القرارات الهامّة التّي نراها كأنّها خلاصة أو جمعا لأغلب التّوصيات الّتي صدرت عن المجامع اللّغويّة العربيّة والنّدوات،التّي عقدت في هذا الشأن وقد ظلّت جميعها حبرًا على ورق وأهمها:

ما يتعلّق بصلب المادّة النّحوية:

- الربط بين علم النّحو وعلم المعاني الذّي فصل عنه
- الاعتماد على القرآن الكريم والحديث النبوي كمصدرين هامين في اقتباس الشواهد، وكذا النصّوص الأدبيّة الرائعة قديمها وحديثها.

- الإبقاء على الإعراب التّقديري والمحلي، ولكن دون تعليل.
- دراسة موضوعات الأساليب دراسة دلاليّة لا نحويّة، وعدم التّطرق إلى إعرابها، والاعتماد على التّطبيقات، وهو ما أشارت إليه اللّجنة المصريّة والمجمع القاهري.
- الاستغناء عن بعض المواضيع كالتنازع والاشتغال وعدم إشغال المتعلّمين بها والاكتفاء بما يستعملونه في حياتهم العمليّة، حرصا على إكسابهم النّطق السّليم.
- الإبقاء على المصطلحات القديمة المعهودة.
- إحداث دراسة الأصوات حرصا على إكساب المتعلّمين النّطق السّليم، وضمّ القضايا الصرفيّة إلى الدّراسة النّحويّة.
- الاكتفاء بألقاب علامات الإعراب، والسّكوت عن ذكر المتعلّقات في الظرف والجار والمجرور.
- ما يُنْصَب بأنْ مضمرة يُنْصَبُ بالأدوات الظّاهرة.
- إتباع كتب النّحو بملحقات لتدريب المتعلّمين على استعمالات الأساليب المختلفة كالتعجب والنفي والتّفصيل...الخ.
-اعتبار جميع العلامات الإعرابيّة أصليّة دون تمييز.
- ربط القضايا الصّرفيّة بالقضايا النّحوية لإحداث اللُّحمة.
- يدرج موضوع الاستثناء في الأساليب ويقصر على النصّب إذا كان تامّا...
- عدم الخوض في مصطلحات الفعل المعتلّ والاكتفاء بأنّه معتلّ في أوّله أو في وسطه أو في آخره وغيرها من مقترحات أخرى»[1].

إلاّ أنّ هذه المقترحات –فيما أرى- مسّت جانبا مهما في المادة النّحويّة، كالمقترح الأخير مثلاً، فما الصعوبة؟ حينما ندرّس المتعلِّم الفعل المعتلّ، ونذكر له أنّه مثال واوي أو يائي إذا كان معتل الأوّل، وأجوف واوي أو يائي إذا كان معتلّ في وسطه، وناقصا إذا كان معتلّفي آخره مثل: وصف،قال،دعا...

وعموما فالسّؤال المطروح هنا، هل كُتب النجاح لمقترحات هذه المجامع اللّغويّة؟ أم أنّها فشلت في إيصال هذه الصيحات إلى أصحاب القرار والجهات الوصيّة؟.

«إنّ جميع المجامع اللّغويّة تؤكّد من خلال شهادات أعضائها أنّ النّحو مصاب بعلل كثيرة، وأنّه يعيش أزمة حادّة، وأنّ هناك صعوبة تكتنف هذه المادّة وتعقد مسائلها، ويشهد بهذا جميع من تصدّروا الحديث عن المشكلة»[2].

---

[1] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص265-266.
[2] المرجع نفسه، ص267.

فطه حسين يقول:«قد تغيَّرت الحياة، وتغيّرت العقول، وأصبح النّحو القديم تاريخا يدرسه الاختصاصيّون، ولمْ يبق منه نحو ميسّر قريب لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من المتعلّمين»[1].

ويقول أيضا:«وأنا أتصوّر إحياء النّحو على وجهين:**أحدهما** أنّ يقرّبه النّحويون من العقل الحديث ليفهمه و يسيغه و يتمثّله ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب، **والآخر** أنْ تُشيع فيه القوة الّتي تحبّب إلى النّفوس درسه ومناقشة مسائله، والجدال في أصوله وفروعه، ويضطر النّاس إلى أنّ يُعنوا به بعد أنّ أهملوه..."[2].

ما يلاحظ من خلال قول **الدكتور طه حسين**، أنّ قواعد اللّغة العربيّة مازالت تكتنفها صعوبات كثيرة وعلينا تيسيرها على النّاشئة خصوصًا والمتعلّمين عمومًا، ثم أنْ تكون هذه القواعد قريبة من واقع المتعلّم ليفهمها فهما جيّدا، ثمّ التّركيز على البحث حول الطّرق والأساليب والمناهج الحديثة الّتي تسْمُو بهذه القواعد إلى الهدف المرجو من تدريسها.

ومن هنا «وبالرّغم من تلك المجهودات الجبّارة، والاقتراحات المختلفة والمتنوّعة، فإنّ تلك المجامع اللّغويّة لم يكن لها من القوّة ما يمكنها به أنْ تحقّق طموحاتها المختلفة»[3].

إنّ مردّ فشل المجامع اللّغويّة يعُود إلى مجموعة من الأسباب أهمها:

1- فقدان المجامع إلى سلطة القرار واقعيا من خلال المنظومات التربويّة، بحيث يخوّل لها المباشرة في إنجاز مشاريعها.
2- إنّ هذه المجامع بالرّغم من كلّ الاجتهادات الّتي قامت بها فإنّها غالبا تفتقد إلى الجوانب التّطبيقيّة التّفصيليّة الّتي يناسب القرارات المتّفق عليها.
3- فقدان المجامع القدرة على تجميع الآراء والمقترحات الّتي تصدر من شتّى المجامع الأخرى عبر البلاد العربيّة والاجتهادات الخاصّة الّتي يقوم بها الباحثون بصفة منفردة، وذلك لفقدانها هيئة مخصّصة لتجميع تلك الآراء والدّراسات النّظريّة والميدانيّة الحاصلة في البلاد العربيّة، ليكون من مهامها تجميع الآراء المختلفة، بُغْية الوصول إلى تحديد المتّفق عليه من الاجتهادات بُغْية العمل على تنفيذها، وتحديد المختلف فيه من المقترحات للبحث فيه مجدّدا أملاً في الوصول إلى حلول أقرب إلى الصواب[4].

إنّ ما يطمح إليه المربّون والمتخصّصون في مجال التّربيّة والتّعلم هو نجاح العمليّة التّربويّة ككلّ، وإيجاد حلول على أرض الواقع تخرج ما آل إليه التّدريس عموما وتدريس قواعد اللّغة العربيّة خصوصا، فما الحلّ يا تُرى؟، خصوصا إذا

---

(1) خصام ونقد: طه حسين، دار العلم للملايين بيروت، لبنان،ط12، 1986،ص192.
(2) خصام ونقد: طه حسين،ص192.
(3) النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص267.
(4) المرجع نفسه، ص268.

اطّلعنا على واقع تدريس هذا الرّافد اللّغوي، وانعكاساته على اللّغة العربيّة وأنشطتها التّعليميّة.

وقد أكون مبالغا إذا قُلْتُ أنّ الحلّ هيّن وبسيط، وأنّه سيكون جاهزا لدى المربّين في أيام معدودات، بل هو عمل يحتاج إلى تكاثف الجهود بين أصحاب القرار والمتخصّصين، والباحثين اللّغويين والمربّين، ولا يتأتى هذا إلاّ بإعادة قرار الإصلاح إلي المتخصّصين والباحثين اللّغويّين، وإلى المربّين أنفسهم وإشراكهم في العمليّة لأنهم طرفا فاعلا فيها.

«كما يمكن الحلّ في عدم الاكتفاء بإصدار القرارات وحسب...،بلْ إنّ الحلّ يكتمل حين تعزم السّلطات المختصّة على تنفيذ ما تصبو إليه بعد أنْ تبيّنت الحلول إلى المختصّين وذوي الرأي في الموضوع...، والأمر لا يتوقّف على إعداد مادي فحسب بل يتعدّاه إلى توفير أجواء فكريّة وتربويّة ونفسيّة، ما يتعلّق منها بالمعلّم و المتعلّم والمحيط، وكلّ هذا ليس بالأمر الهيّن الّذي يمكن تحقيقه في أيام أو سنوات معدودة، إلاّ أنّ المبادرة هي أساس أيّ عمل ناجح ، وإذا أردنا لقرارات المجتمع اللّغويّة أنْ تنجح ينبغي أنْ تبادر السّلطات المعنية بتهيئة ما يمكن تهيئته للشروع في الإصلاح المطلوب»[1].

المبحث الثاني: واقع تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة:

تمهيد:

إنّ الحفاظ على اللّغة العربيّة وحمايتها، والعمل على انتشارها، والتّمكين لها في أوساط مجتمعنا، ليس عملا تعليميًا تربويا، أو نشاطا ثقافيًا أدبيا، أو وظيفة من وظائف وزارة التربويّة الوطنيّة والمجمع اللّغوي فحسب، ولكنّه عمل من صميم الدّفاع عن مقومات شخصيّتنا العربيّة، والذود عن خصوصيّة مجتمعنا العربي الإسلامي، والعمل في هذا المستوى وبهذا القدر من الأهميّة، يدخل ضمن خطّة بناء المستقبل لأجيالنا ورسم معالمه، فاللّغة العربيّة ركن أساسي من أركان الأمن الثّقافي، والحضاري والفكري لأمّتنا في حاضرها ومستقبلها.

وإذا اتّجهت إلى **واقعنا اللّغوي الرّاهن**، ألفيته استمرار، للواقع اللّغوي، التّاريخي، الّذي كان سائدا في فترة تكوين اللّغة العربيّة الموحّدة في شبه الجزيرة الّتي اصطلح على تسميّتها بالفصحى إلى جانب لهجات القبائل، فما زالت الازدواجيّة اللّغوية على حالها، ـــبل أكثرـــ ومازال هناك مستويان لغويان يتميّزان عن بعضهما بوضوح، **فالمستوى الأول:** هو المستوى الرّسمي الذي تمثّله اللّغة العربيّة الفصحى بقواعدها المعروفة، في الأصوات، والنّحو، والصرف، ويستخدم في التعامل الرسمي، والبحث العلمي، والكتابات الأدبية، والمحاضرات العلميّة والعبادات، والإعلام، والتّعليم إلى حدّ ما.

[1] النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص269.

المستوى الثاني: وهو الّذي نستخدمه في حياتنا اليوميّة، خارج نطاق التّعامل الرّسمي، ونستعمل فيه لهجتنا المحليّة الّتي تعلّمناها في البيت أو الشارع وهذا هو المستوى الّذي تتمّ فيه عمليات التّفاهم والتّعامل فيما بيننا.

وممّا لا شكّ فيه أنّ تعليم اللّغة العربيّة في عصرنا يواجه مشكلات تربويّة حادّة، لعلّ أبرزها تعقيدا مسألة تعليم قواعد اللّغة العربيّة، إذْ على الرّغم من الجهود التربويّة المبذولة لتقريبها من عقل المتعلّم إلاّ أنّ القصور على تحصيلها لدى المتعلّمين مازال مطروحا.

وممّا لاشك فيه أنّ أسبابا عديدة ساهمت بنسب مختلفة في خلق أزمة تعليم قواعد اللّغة العربيّة في مدارسنا عامّة، ولعلّ أهمها يكمن في أركان العمليّة التّعليميّة بما فيها المعلّم و المتعلّم والمنهج والطريقة.

ومن هذا المنطق سأتعرض إلى واقع هذه الأركان وما يحيط بها – باختصار- وأثره في عملية تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

أ) واقع رافد قواعد اللغة العربية ومعلّمها:

نظرا لمكانة قواعد اللّغة العربيّة بين فروع اللّغة، اتّجه الباحثون إلى تشخيص حال هذا **الرافد اللّغوي**،ومعلّمه، و متعلّميه، «فتعدّدت دراساتهم، وتشعّبت في هذا المجال وأخذت مناحي متعدّدة، ولكنّها جميعا أجمعت على حصيلة مفادها أنّ هناك تدنيا كبيرا في مستوى متعلّمي العربيّة، ونسبة عاليّة من **مدرّسيها**»[1]، ومن هنا يمكن إجمال بعض ما توصّلت إليه تلك الدّراسات فيما يلي:

1- أظهرت بعض الدراسات أنّ **معلّمي** اللّغة العربيّة يستخدمون **اللّغة العامّية** فيما يتحدّثون به في تعليم قواعد اللّغة العربية[2]، ومن هنا طغت عليهم العاميّة حتّى في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، وهذا ما توصّلت إليه دراسة قام بها **الدكتور حسن شحاتة في مصر**[3]، ممّا يؤكّد أنّ حال معلّم اللّغة العربيّة وواقع درس قواعدها يكاد يكون عامّا وواحدا في جميع أقطار الدّول العربيّة وليس في الجزائر فحسب.

2- إنّ بعض **معلّمي** اللّغة العربية لا **يخطّطون** لتعليم قواعد النّحو والصرف ولقد قام الدكتور **محسن علي عطية** بدراسة حول هذا الموضوع: «إذ أظهرت أنّ مجال التّخطيط للتّدريس احتلّ أدنى مرتبة في أداء...(**معلّمي**)اللّغة العربيّة المتدني أصلا»[4].

---

(1) تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، ص39.

(2) ينظر:الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللّغة العربيّة –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري، جامعة بابل، العراق، 2002، ص98.

(3)ينظر:أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي: حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1993، ص128.

(4) تقويم أداء مدرّسي اللّغة العربيّة في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء: محسن علي عطية، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه، 1994، ص82-119-142.

3- وجود تدني في **أداء مستوى معلّمي** اللّغة العربيّة بفروعها المختلفة، ومن هذه الفروع قواعد اللّغة، ومهارة تعليمها.

4- ذهب بعض المعنيين بتعليمية اللّغة العربيّة إلى أنّ **معلّمي** هذه اللّغة لا يحسنون الإبانة عمّا في نفوسهم، بل يتبرّمون من اللّغة العربيّة، ممّا أدى إلى انتقال روح الكراهيّة إلى اللّغة العربيّة نفسها[1]، وبالتّالي إلى قواعدها الّتي تحكمها، وهذا ما أكّده الدكتور: **سميح أبو مغلي** إذْ قال: «إنّ الأسباب المعروفة للضعف في اللّغة العربيّة ندرة الدّرس الجيّد، إذْ أصبحت مهمّة تعليم اللّغة العربيّة في المراحل المختلفة تسند إلى معلمين غير أكفاء »[2].

5- ضعف كثير من معلّمي اللّغة العربيّة من تمكنهم من قواعد اللّغة، وأهداف تعليمها.

6- اعتماد بعض معلّمي اللّغة العربيّة على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة، على الرّغم من وجود بعض الأخطاء الفادحة الواردة فيه، ونظرا لعدم إلمام بعض معلّمي اللّغة العربيّة بالمادة، فقد يؤدي ذلك إلى تقديم ما ورد في الكتاب المدرسي من أخطاء علميّة في رافد اللّغة إلى المتعلّم، ويرسّخ هذا في ذهنه وهذا ما يزيد الأزمة في تعليم هذا الرّافد اللّغوي،

فقد ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من الطبعة2018-2019 الأخطاء التالية:1-عدم وضع علامة الاستفهام في جملة(ماذا تفعلين أيتها السوداء) [3]2-بنية خاطئة لكلمة (حَصَّلت)التي تصحح وجوبا (تحصّلت) [4]،كما كتبت جملة(من أجلك يا جزائر)بفتح الراء والصواب رفعها لأنّ الاسم علم مرفوع[5]وغيرها من الأخطاء التي تؤثر سلبا على التعلم المستهدف،وفيما يلي حوصلة للأخطاء الواردة في هذا الكتاب.

الصّفحة	الخطأ	التغيير	الملاحظات
الفهرس	الرّصيد الغوي	الرّصيد **اللّغوي**	/
التقديم	الصيّغ الصّرفيّة أو الظواهر الإملائية	الصيّغ الصّرفيّة أو الظواهر **الإملائيّة**	لم تصحح
ص 12	بالمناسبة أين اختفى وسيم؟	ما أجمل الهدايا الّتي أحضرها جدّي !	حذف علامة الاستفهام
ص 11	حبّ الذات (شرح المفردات) لأنّها	حذفت	/

(1)ينظر :تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، ص40.

(2)الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان-الأردن، ط2، 1986، ص108.

(3)اللغة العربية،السنة الثالثة ابتدائي:بن الصّيد بورني سراب،د.و.م.م، الجزائر،ط2017،1-2018،ص18.

(4)المرجع نفسه،ص14.

(5)اللغة العربية،السنة الثالثة ابتدائي، ص18.

	غير موجودة في النّص		
ص 13	عبّر عن الصور 123متبع المنوال التالي	عبّر عن الصّور 3.2.1 مُتَّبِعًا المِنْوَال التَّالي	/
ص16	المـُذَكِّر	المذَكَّر	/
ص 16	المـُؤَنِّثِ	المؤَنَّث	/
ص 18	... الكيلاني بتصرف	شوقي الكيلاني بتصرّف	/
ص 24	أَذْكُرُ ... التي أعرفها	أَذْكُرْ ... الّتي قرأتها	/
تقديم المقطع الثاني	تقديم المقطع: الوحدة الأولى: العيد الوحدة الثانية: العرس الوحدة الثالثة: رمضان	تقديم المقطع: الوحدة الأولى العيد الوحدة الثانية: ختان زهير الوحدة الثالثة: التاجر والشهر الفضيل	/
ص 29	يَوْمٌ	يَوْمٌ	/
ص 30	على يمين	تكتب باللّون الأحمر	/
ص 32	الأُمُّ	الأَمَّ	وضع الشّد على الميم
ص 33	المَدْعوّات، المتزينات	تكتب باللون الأحمر	/
ص 28	تسلم أخي الجائزة وعلامات الفرح ظاهرة على وجهه	تحذف الجملة	/
ص 35	فيما حدث !،	فيما حدث، (حذف علامة التعجّب)	/
ص 39 السؤال الثالث	عائلة مروان هي .. اِستقبلْتِ	عائلة مروان هي ... اِستقبَلَتِ	/
ص 48	النص السطر 5: كأن البذلة مصنوعة لأجلك !	كأنّ البذلة مصنوعة لأجلك.	حذف علامة التعجّب
ص 49	شرح المفردات: مُسَخَّرًا	مُسَخَّرٌ	/
ص 50	ثبّات	ثَبات	/
ص 42	تقديم مقطع الوطنية الوحدة الثانية عمر الصغير	الوحدة الثانيّة: عمر ياسف	/
ص 54	مالفرق	ما الفرق	/
ص 57	اخماد	إخماد	/
ص 59	تقديم المقطع الرابع: زّيتون	زيتون	/
ص 60	زيّارَة	زِيارَة	/

ص 64	جُنَيِّتَتِي	جُنَيْتَتِي	/
ص 64	أسَمِّي	سمِّ	/
ص 70	تَتَغَذى	تَتَغَذّى	/
ص 78 سطر 15	رُشَاد	رَشَاد	/
ص 82	كَثِيرًا	كَثيرًا	/
ص 82	جُدَرِيُّ	جُذَرِيُّ	/
ص 83	عمن	عمّن	/
ص 92	اليها	إليها	/
ص 92	أقيكم ... (كلمة غير موجودة)	أقيكُمْ بِإذْنِ	/
ص 97	المـُغَنَّيَاتُ	المـُغَنّيات	/
ص 104	شرح المفردات: فرزه	يَفرِزُ: يُصنِّفُ، يَفْصِلُ	استبدال ضمة الياء بفتحة
ص 104	لا توجد تعليمية في السؤال الأول (اللون البرتقالي) في أقرأ وأفهم	اِخْتَر الإِجَابَة الصَّحيحة:	/
ص 105	سرين	سيرين	/
ص 105	من الحرف	من الصّوَر	/
ص 106	وتنجُز	وتَنْجُرُ	/
ص 106	تَنْقِبُ	تَنَقُبُ	استبدال كسرة القاف بضمة
ص 108	سَمَيْتُ	سَمَّيْتُ	/
ص 117	لاُ يوَقِّفُ	لا يوقِفُ	/
ص 117	تَوَصَلَ	تَوَصَّلَ	/
ص 119	الهُقار	الهُقّار	/
ص 120	النّص: فذهب	الفقرة الرابعة: ذَهَبَ	/

ص 122	أتَعَرَّفُ على الجُمْلَةِ الإسْتِفْهامِيَّةِ	أتَعَرَّفُ على الجُمْلَةِ الاستِفْهَامِيَّة	حذف همزة القطع
ص 131	يا لكم من شعب قوي قاومتم حتى ... !	يا لكم من شعب قَوِيٍّ، قاومتُم حتّى .. !	/
ص 131	القدس،	(حذف الفاصلة) القدس.	/
ص 133	فقال أوكوث فخورا "..."	فقال أوكوث فخورا: "..."	/
ص 137	عجوزًا وفي طريقه	عجوزا وهو في طريقه	/
ص 139	الإكتشافات	الاكتشافات	/
ص 142	قربة: صغيرة	قرية صغيرة	/
ص 141	وِتْر	وَتَر	/

وفيما يلي حوصلة للأخطاء الواردة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي:[1]

الصّفحة	الخطأ	التغيير	الملاحظات
ص 10	ستعوق	ستعيق	/
ص 10	سيدي المديرِ	سيدي المديرُ	/
ص 15	ما هي مهنة أمينُ؟	ما هي مهنة أمينٍ؟	/
ص 19	أثري لغتي: أنْسِبْ لكل عمل ما ...	اِنْسِبْ لكلّ عمل ما ...	/
ص 20	تنسج: فعل مضارع منصوب	تنسج: فعل مضارع مرفوع	تصحيح
ص 22	ضع كلّ كلمة في جملة مفيدة: ...الْغِنَّى	ضع كل كلمة في جملة مفيدة: الْغِنَى	/
ص 23	الجمعيات الخيرية ... سَواءً كانوا	الجمعيات الخيرية ... سَواءَ كانوا	/
ص 27	*ارتسمت ... الْعافِيَّة ...تشّعُ *كيف تريد أن تتملّص ... من	* الْعافِيَةِ / تُشِعُ *كيف تريد ... في التويزة التي تشكل	/

[1]اللغة العربية،السنة الرابعة ابتدائي: بن الصّيد بورني سراب،د.و.م.م، الجزائر،ط2017،1-2018.

السطر ¾ السطر 15 السطر 18	المساهمة في التويزة الذي يشكل نواة أهلنا والذي بفضله تجاوزنا ... *وسِجِّلُّ المحاسبة ... *وهو وعائِلَتُهِ ... *إنّه آخر إنذار لك يا آرزقي أضاف محند وكلّه هيبة ووقار وإلاّ ستطبق عليك ...	... والتي بفضلها تجاوزنا ... *وسِجِلُّ المحاسبة ... *وهو وعائِلَتُهُ ... *إنّه آخر إنذار لك يا آرزقي – أضاف محند وكلّه هيبة ووقار – وإلاّ ستطبق ...	
ص 31: السطر 7	تضم ... يُمْكِنْ أن تُعَدَّ	تضمّ ... يُمْكِنُ أن تُعَدَّ ...	/
السطر 22	ثم ليتعرف على ... ويتعرّفوا به	ثمّ ... ويتعرّفوا عليه	/
ص 32	صِفَ هذا المُعَلِّمَ	صِفْ هذَا المـُعَلِّمَ	/
ص 35	سعاد: (مقاطعة) وما دام من حقي فكيف تكلمونني في هذا الموضوع؟ !وماذا تريدان مني الآن؟	سعاد (مقاطعة): ومادام من حقي فكيف تكلميننني في هذا الموضوع؟ ! وماذا تريدين مني الآن؟	/
ص 39	كان شعورًا رائعًا تضامنُ وتلاحمُ من قبل الجميل لتقديم المساعدة، مع وحدات الجيش ...	كان شعورا رائعا تضامن وتلاحم الجميع من وحدات الجيش ...	/
ص 40	من مظاهر التويزة...، الأشغالُ الفلاحيةِ كالحصاد وجنيّ ... شقّ طريق أو إزاحةِ ... إقامةِ السدود وحفرِ الآبار	من مظاهر التويزة ...، الأشغالُ الفلاحيّةُ كالحصاد وجَنْيِ ...، شقُّ طريق أو إزاحةُ ...إقامةُ السّدود وحفرُ الآبار	/
ص 44	يشتد بها لحنين ... القاسيّة... أين نسْماتنا ...	يشتد به الحنين ... القاسيَة... أين نَسَماتُنا ...	/
ص 49	أثري لغتي: أنْسِبْ	اِنْسِبْ	/
ص 52	... وهي تبتلع دموعها: رافقتك السلامة، حماك الله ونصرك وبقيت تتبعه ...	وضع علامة الوقف –رافقتك السلامة، حماك الله ونصرك، وبقيت تتبعه ...	/
ص 56	عندما نبتعد عن الوطن تبقى	عندما	/

	كافة مدنِه وقراه وشوارعُه تأمّلْ الصور	وشوارعِه تأمّلِ الصور ...	
ص 57	الشيخ أمود بن المختار ... ضدّ الاستعمارِ الفرنسيَّ... مقام الشهيد ... من ثلاثةِ أوراق نخيل	الشيخ أمود ... ... الاستعمار الفرنسيِّ ... مقام الشهيد ... من ثلاثِ أوراق	/
ص 61	لِنَرَى	لِنَرَ	/
ص 63	عنوان درس النحو: حروف الجّر	حروف الجرَ	/
ص 66	أثري لغتي: الميّاه الرّيّاح	الميَاه الرّيَاح	/
ص 67	ألاحظ وأكتشف	تغيير المحتوى	
ص69	سطر 16: لأنّ الشمس ... لطاقةِ غير ملوّثة	لطاقةٍ	/
ص 78	أنهى صالح غَذاءَه	أنهى صالح غَداءَه	/
ص 79	تحَدَث عن فوائد الزيتون وزيته أثري لغتي: حُلّ اللغز ...	تحدَّث عن فوائد الزيتون ... حُلَّ ...	/
ص 80	نحو: أثبت: ينصب الفعل المضارع إذا سبقه حرف من الحروف التّاليّة عنوان درس الصرف: تصريفُ فعلُ الأمرِ	التّاليَة تصريفُ فعلِ الأمرِ	/
ص 81	أنتج شفهيا: مم يعاني هؤلاء الأشخاص؟ صف إحدى الصور واقترح ما يمكنُ أن يعمله لتخفيف الألم. سقط زميلك في حصّة التّربيّة البدنية ... كيف ينبغي أن نتناول الأعشاب الطّبِيّة	... واقترحْ ما يمكن عَمَلُهُ أو (ما يمكن فِعْلُهُ) لتخفيف الألم. ... التربيَة الطّبّيّة	/
ص 82	لم يُغْمَضْ لسامية جفن	لم يَغْمُضْ لسامية جفن	/
ص 83	ماذا كان يحتوي القرطاس؟ ما المتسبب فيه؟ رصيدي الجديد: لم يُغْمَضْ	على ماذا كان يحتوي القرطاسُ؟ أو (ماذا كان يَحْوي القرطاس؟) ما هو السبب؟	/

	لساميةَ جفن أثري لغتي: طبيب غيرُ مُختَصٍّ	(السؤال مكرر، وَرَدَ قبلَه: ما سبب سوء حالة سامية؟) يمكن أن نستبدله مثلا: ما هو الخطأ الذي وقعت فيه سامية فسبب لها المرض؟ لم يَغْمُضْ لساميّة جفن طبيب غيرُ مُخْتَصٍّ	
ص 84	نحو: ألاحظ وأكتشف: قارن بين الجمل الاسمية قبل وبعد دخول كان /باتت/تكون	.../ تَصير	/
ص 86	فاهتزّتْ الشّباك	فاهتزّتِ الشّباكُ	/
ص 87	أثري لغتي: جدِ الجزأيّن المتكاملين	الجزأيْنِ	/
ص 90	...لِتُؤْرِقَ هناك أيامي	لِتُؤَرّقَ	وضع الشدّة
	اِبحث في القاموس عن معاني المفردات التّاليّة	التَالِيَة	/
ص91	-اِختر محفظة تغطي ... الْخِصْرَ تعلم التبديل في حملها على كِلتَيْ اليدين حافِظْ على استقامتك ولا تَمِّلُ إلى جهة المحفظة ...	الْخَصْرَ تعلم التبديل في حملها على كِلْتَا ... ... ولا تَمِلْ ...	
ص 94	أنتج شفهيا: ... يتضمّن الكلمات التّاليّة	التّالِيَة	/
ص 96	رصيدي الجديد: بين حُطّةٍ ورفدة فن أصيل: فنّ مُتوارِثٌ عن الأجداد	حَطةٍ ... فنّ مُتَوارَثٌ عن الأجداد	/
ص 98	تحدَّثْ عن اللّباس المـُمَيَّز لمنطقتك ...	تحدَّث عن اللّباس المـُمَيّز لمنطقتك ...	/
ص 100	رصيدي الجديد: تعقص: تلوي وتُثْني	تَثْني	/
ص 101	اسم المفعول: ألاحظ وأكتشف: المفعول هو الذي وقع عليه	اسم المفعول هو الّذي وقع عليه ...	/

	الفعل		
ص 103	سطر 11: يصارع الأطفال سلطان النوم ولكنَ هيهات	... ولكنْ هيهات	/
ص 105	إذا كانت الألف أصلها واوٌ إذا كانت الألف أصلها ياءٌ	...واوًا ... ياءً	/
ص 106	محفوظة الكتاب: البيت الثاني: وكم قصةٍ يروي	وكم من قصّة يروي	/
ص 107	غضب القط غضبا شديدًا	غضب القط غضبا شديدًا	/
ص 109	هناك حيز كلام مخصص لكلّ شخصيّة من شخصيات الشريط المرسوم		/
ص 111	عنوان النص المنطوق: الغواصّة الاستكشافيّة	الغوّاصَة	/
ص 112	سطر 12: وآخرٌ رملٌ	وآخرُ رملٌ	/
ص 115	أستعمل صيغة التفضيل: مقارنة بالآخرَ	... بالآخَرِ	/
ص 116	السطر1: يقف امام واجهات المحلات السطر3: قائلا في نفسَهُ السطر 11: عَشرين سنتمترًا السطر 15: وفي قدرتي على تنفيد سطر 22: عينايّ أذنايَّ	أمام ... نَفْسِهِ عِشرين تنفيذ عينايَ أذنايَ	
ص 117	تكنولوجيا عاليّة	عاليَة	/
ص118	تكتب الألف اللينة في الأسماء ممدودة هناك 4 حالات وليس حالتان -الأَسْمانُ الثُّلاثِيَّةُ الّتي أَصْلُ أَلِفِها واو مثل: يَعْلو عُلا عَصَوَاتٌ عَصَا الأسْماءُ الّتي تَتَكَوَّنُ من أكثر من 3 حروفٍ أَلِفُها مَسْبُوقَةٌ بياءٍ مثل: هدَايَا، خَبَايَا	صحح	

	-الأسْمَاءُ الأجْنَبِيَّةُ تُكْتَبُ أَلِفُهَا مَمْدُودَةً مثل: اِسبنْيا، ما عدا 6 أَسْماء (موسى، عيسى، بُخَارَى، مُوسيقى، مَتَّى، كِسْرَى). الأسْماءُ المَبْنِيَّةُ تُكْتَبُ بِأَلِف مَمْدودةٍ مثل: أنا، مهْمَا، هذا ... ما عَدَا 4 أسْماء (لَدَى، مَتَى، أَنَّى، الأُلى)		
ص 119	أنتج شفهيا: دار حوارُ	حوارٌ	
ص121	رصيدي الجديد: أشحُذ جوهر الشّيْ	أشحَذُ الشّيْء	/
ص122	ألاحظ وأكتشف: هل الأسماء الملوّنُة جاءت ...	... المـلُوّنَة...	/
ص 123	محفوظة تلفاز وحاسوب: أسرار ما هبَّ ودبْ إن شاقنا عذب العَناء مرحا لمن غلب	دبْ أو دبَّ الغِناء مَرْحَى لمن منا غلب	/
ص 125	أبعد كوكب عن الشمس هو: نبتون/ الزّهْرَة/ المريخ كُلُّ عام يبتكر العلماء ...	... الزَّهَرَة كُلَّ...	/
ص 129	السطر3: وزرتم مسرحَهُ الرّومانيّ السطر7: بسمةٌ	الرّومانيَّ بسمةُ	/
ص 130	أين قضى الأطفال يومهَم	يومهُم	/
ص 131	مبنيَة	مبنيَّة	تصحيح
ص134	خط وهمي يمر على عشرين دولة ...	خط وهمي يمر على ثماني دول ...	/
ص 135	درس الصرف: أثبت: حالة الجر لم تذكر	وأضيف ياء ونونا على مفرده إذا كان مجرورا مثل: قرأت عن رحلةِ المكتشفِ/ قرأ عن رحلاتِ المستكشفين	/
ص 136	الحمامة المهاجرة: البيت السادس ... وأيُّ أرضٍ طالبة	... وأيَّ أرضٍ طالبة نائيَة	/

	البيت الثامن: إلى بلاد نائيَّة		
ص 137	ابحث في القاموس ...التّاليّة ... واحكِ كيف تقضي أوقاتٍ ممتعةً على ... اكتب الجملة التّاليّة أعبر كتابيا: صفْ هذا المـُنتزَّه	التّالِيَة أوقاتًا التالِيَة صف هذا المنتزَه	/

فبعض المعلّمين لا يستعينون بالمراجع الموازية والمرافقة للبرنامج والمصادر العلميّة، ولا حتّى الاستعانة بزملائهم في نفس المدرسة من أجل التّنسيق فيما بينهم، وتبادل الآراء والخبرات.

7- إهمال بعض المعلّمين تهيئة المتعلمين للدرس الجديد، وعدم تكليف متعلّميهم بتحضير الدّرس مسبقا في المنزل قبل تقديمه داخل القسم، وذلك بتكليفهم بعمل بيتي يخدم ذلك.

8- لا يوازن مدرّسو اللّغة العربية بين مهارات اللّغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة)، ويشدّدون على الوضع أكثر من الاستعمال، وعلى الكتابة والقراءة أكثر من الكلام والاستماع.

9- إنّ بعض معلّمي اللّغة العربيّة لا يتابعون أخطاء المتعلّمين في الحديث والكتابة ولا يسعون إلى وضع خطط لتصحيح تلك الأخطاء، خاصّة أثناء الإجابات الشفهيّة أو الكتابيّة، والفروض المحروسة، والاختبارات، والتّطبيقات، وحتّى في تصحيح امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، خاصّة في الإنتاج الكتابي أو الفقرة المنشأة، وهذا ما تفطّنت له وزارة التربيّة الجزائريّة، فقامت بإحصاء هذه الأخطاء ممّا أدى إلى تبنّي تكوين بيداغوجي حول اعتماد الوعي الصوتي الخطّي في تعليم العربيّة.

10- إنّ كثيرا من المعلّمين لا يحثون المتعلمين على حفظ المزيد من النّصوص القرآنية والأحاديث النبويّة الشريفة، والشعر العربي، ولتنمية المَلَكَة اللّغويّة الصحيحة، ولا ينتهجون في ذلك فنيّات التحفيظ المطلوبة للمرحلة الابتدائيّة، وخاصّة المحور التّدريجي.

11- الكثير من المعلّمين لا يمسكون سجلات لتقويم أداء المتعلّمين، ولا يحسنون أساليب التّقويم الملائمة[1].

إنّ الكثير من المعلّمين لا يحرصون على وحدة اللّغة العربية، وتكامل فروعها، فمثلا عند تدريس نشاط فهم المنطوق أو الإنتاج الكتابي، أو المطالعة الموجّهة، يغفلون قواعد اللّغة معتبرين أنّها نشاط قائم بذاته، في حين أنّها أصبحت

[1] تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطيّة، ص41.

وفق المنهاج الجديد، تدرّس **وفق المقاربة النصّية**، أي رافدا لغويّا، متّصلا اتّصالا وثيقا بالنّص المكتوب.

ففي كتاب السنة الخامسة ابتدائي الحالي في الجزائر،نجد أنه يشير الكتاب في مقدّمته إلى أنّ «اللّغة وحدة مترابطة الفروع، وما تقسيمها إلى استماع وقراءة وتعبير وتحليل وقواعد، إلاّ تشريح يسهّل ... تعرّف –المستعمل- نواحي مختلفة من أوجه اللّغة بطريقة الملاحظة والتّساؤل والتّقصّي والتّركيز حتّى إذا ... همّ – للتّعبير والإبداع، ...- تملّك –عناصر الشّكل والمعنى، فيجيئ»[1]، تعبيره الشّفهي أو إنتاجه الكتابيّ متناسقا متكاملاً.

قُسِّم الكتاب إلى ثمانية مقاطع، موزّعة على ثلاثة وعشرين وحدة لغوية، كل مقطع يتناول مركز اهتمام واحد، وكلّ وحدة لغوية تتمحور حول نصّ مكتوب، يعود إليه المعلّم والمتعلّم بالقراءة والتّحليل لاكتشاف مبناه ومعناه، وذلك باعتماد طرائق التعلّم المختلفة من مناقشة واستقراء وقياس واكتشاف... وغيرها، تضمّن الكتاب وسائل تعليميّة مختلفة، مشاهد ملوّنة، وعناوين فرعيّة ورئيسيّة وإشارات بالألوان والأشكال في أيقونات موجّهة تساعد على استعمال الكتاب أحسن استعمال، وذلك قصد تملّك الأفكار والمعجم اللّغوي والتّعابير الجميلة والقواعد اللّغويّة-خاصّة- قصد توظيفها لحفظ اللّسان من الزّلل والقلم من الخطأ[2].

وحسب مخطط الموارد لبناء الكفاءات،فإنّ:

الموارد اللّغوية (النحوية، الصرفيّة و الإملائية) في ط3 (السنة 05 ابتدائي)[3]:هي:

- نسخ الجملة الاسمية؛
- النّواصب والجوازم؛
- مرفوعات الأسماء؛
- منصوبات الأسماء؛
- مجرورات الأسماء؛ التّوابع؛ تعريف الأفعال – الأفعال؛
- علامة الإعراب؛
- المصادر.

كما أنّه حسب البرنامج الدراسي: يتمّ مواصلة التعرّض للظواهر اللّغوية (نحو، صرف وإملاء) بصراحة[4].

- الجملة الفعلية والاسمية؛
- النّواسخ (كان وأخواتها ومازال)؛

---

(1)ينظر: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، بن الصيد بوري سراب وآخرون، د.و.م.م، 2019-2020، ط1، الجزائر، ص03.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص13،3 .

(3) ينظر: منهاج اللّغة العربية، ص16.

(4) ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص35-36.

- إنّ وأخواتها؛
- نواصب الفعل المضارع وجوازمه؛
- علامات الإعراب؛
- الفعل الثلاثي المزيد بحرف؛
- المعرب والمبني؛
- الفعل الصحيح والمعتل؛
- الاستثناء (بإلاّ، غير، سوى)؛
- المصدر (من الثلاثي المزيد بحرف)؛
- الرسم الصحيح للأسماء المشتملة على ألف ليّنة؛
- الرسم الصحيح للتّاء في آخر الكلمة؛
- الرسم الصحيح للهمزة في مختلف المواقف في الجملة؛
- الجموع بأنواعها وإعرابها؛
- المثنّى وإعرابه؛
- الفعل الماضي المبني للمجهول؛
- الفعل المضارع المبني للمجهول؛
- نائب الفاعل؛
- الفعل المتعدّي؛
- المفعول المطلق؛
- العطف وحروفه؛
- الأسماء الخمسة؛
- علامات التأنيث (التاء المربوطة، الألف)؛
- تصريف الجملة الفعلية مع المثنّى والجمع، والأفعال والحروف.

فبتفصيل لكتاب المدرسي للسنة الخامسة،بداية من المقطع الأوّل في وحدته اللّغوية الأولى، أجد أنّ نصّ (رفاق المدرسة)، متكوّن من فقرات محدّدة، تبدأ ببياض وتنتهي بنقطة نهاية، كما تضمّن علامات الوقف المناسبة نسبيا، فالفقرة الأولى لم تظهر فاصلة قبل جملة (فينصحك دون خداع) وقبل جملة (ويحزن لحزنك)، كما أجد رسم النّقطة في مواقع كان من الأجدر رسم الفاصلة المنقوطة بدلها مثل (يخفّف عنك هموم الحياة، يرشدك إلى الصّواب)[1].

فالموضوع الأوّل –مكوّنات النصّ- لم يحقّق المقاربة النصيّة، ولا يمكن لنصّ جانب الصّواب في رسم علامات الوقف، أن يكون منطلقًا لتملّك علامات الوقف والتحكّم في توظيفها في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة.

كما أجد النّص المذكور قد تضمّن صيّغاً انتهت بتاء، وهي (الحياة، مودّة، رحمة، المدرسة، المحبّة، الأخوّة، الجماعة، إخوَةٍ، المساعدة، النّميمة، العداوة،

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص10-12.

الفرحة، الرّفقة، المدرسيّة، الطّلبة، جمعيّات، تعاونيّة، الدّراسة)، بعض هذه الصيّغ تدلّ على الاسم المفرد المؤنّث مثل: (الرحمة، المدرسة، ...الخ)، وبعضها جمع تكسير مثل: (إخوة، الطّلبة)، أمّا: (جمعيات) فصيغة جمع مؤنّث سالم.

لم يتضمّن النصّ صيّغاً للاسم الثلاثي ساكن الوسط مثل: بَيْتٍ، ولم يحتوي في طيّاته صيّغ لأفعال خُتمت بتاء، مثل: بحثتُ، وما وجدتُ.

المقاربة النصيّة ظهرت نسبيّة في تناول الدّرس الإملائي المتعلّق بالتّاء في آخر الكلمة[1]،ويمكنني تحديدها بنسبة 60% أي ثلاثة حالات من خمسة.

تأتي الوحدة اللّغويّة الثانيّة من نفس المقطع، فقد ورد في النّص المكتوب – التعاونيّة المدرسيّة- جملا فعليّة مثل: (حضر السّيد المدير، تناول المعلّم الكلمة...)، وجملا اسميّة، ومنها: (التعاونيّة هي شبه مؤسسة مدرسيّة)، فلا شكّ في تحقّق المقاربة النصيّة 100% في تعليم درس الجملة وأنواعها[2].

أمّا موضوع –تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى- فأجده غائباً في مضمون النّص المحوري، فلا وجود لجمل فعليّة مسندة لضمائر المثنّى، ممّا يدفعني للقول بأنّ نسبة تحقّق المقاربة معدومة (0%).

أنتقل إلى الوحدة الثالثة من المقطع الأوّل، لأغوص في نصّها المحوري – طريق السّعادة- سُعِدْت بوجود جمل فعلية مثل: (أعامل النّاس بكلّ مودّة، أوَقِرّ كبيرهم، وأعطف على الضّعيف منهم)، غير أنّني لم أعثر على جمل يظهر فيها الفاعل، فالفاعل –دائما- هو ضمير مستتر تقديره –أنا-.

أمّا الأفعال كرّرت أوّل في الجملة الفعليّة، فهي: (أُعامل، أُوَقِّر، أَعْطِف)، وأمّا المفعولات، في: (النّاس، كبيرهم)، فنسبة التحقّق غير كاملة، لذا يمكن التّعبير عنها مقاربة مع نصّ القاعدة ومركّباتها، بخمسة وسبعين في المائة (75%).

وبالعودة إلى النّص السّالف الذّكر، أستخْرج المفردات المُتضمّنة الهمزة المرسومة على الألف، وهي: (إنّ، أنّ، أعَامل، أُوقّر، أَعطف، أيّ، أُوجَدُ، أجد، أن، أقوالي، أقابل، أَبذُل، إنسان، الأمل، أجتهد، أَمَل...)، فكلّ المفردات ابتدأت بهمزة كتب المضمومة أو المفتوحة منها على الألف، كما كُتبَت المكسورة تحت الألف.

أمّا حالة رسم الهمزة على الألف وسط الكلمة، كالمفتوحة التي سبقها ساكن مثل: (مسْأَلةٌ)، أو المفتوحة بعد فتح، مثل: (دأَبَ)، أو السّاكنة بعد فتح، مثل: (فأْس)، وكذلك حالة الهمزة المتطرّفة المرسومة آخر الكلمة، وهي المسبوقة – طبعًا- بحرف مفتوحًا، مثل: (نشَأَ)، فلم نجد لها ذكرًا في النّص المكتوب، ومقارنة بعدد الحالات الواردة، أُحدّد النسبة بواجد من خمسة، أي (20%)[3].

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص12،10.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص14-16.

(3) ينظر:كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص18-20.

بانتقالنا إلى المقطع الثّاني في وحدتها الأُولى، نجدُ النصّ المكتوب –من أشرف المهنَ- قد تضمّن الجمل التالية: (إنّها مهمّةُ تجميل الحياة، عملي ... أحتسبه عند الله، لأنّني أميطُ الأذى عن الطّريق)، ومقارنة بنا يتطلّبه الدّرس من شواهد (توظّف الحروف: كأنّ، ليت، لعلّ، لكنّ)، حيثُ لا أثر لجمل اسميّة منسوخة بهذه الحروف، فنسبة تحقّق المقاربة هي 33%، أمّا عن تبيان نصبها المبتدأ وتركها الخبر مرفوعا، فلم يظهر اسمها في المثالين المستخرجين من النصّ المكتوب، بخلاف ظهور الخبر في المثال الأوّل –مَهَمَّةُ- فالمقاربة نسبيّة كذلك في إبراز اسم إنّ أو أخواتها وخبرها.

وبالعودة إلى النصّ مرّة أخرى، نجد أنّ موضوع تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر الجمل، ورد في جمل: (يقومون بدور حيويّ، يعكفون ليلا ونهارًا على كنس الشّوارع، يؤدونها، يعتبرون مهنتهم مهنة حقيرة، لا يلتزمون بأبسط مبادئ النّظافة، يفعلون ذلك غير مبالين بالخطر، فكلّ هذه الجمل مسندة إلى ضمير الغائبين، أمّا عن ضمير المخاطبين (ضمير المتكلّمين، فلا وجود لجمل فعليّة مسندة لضمير (أنتم) أو (نحن)، فنسبة تحقيق المقاربة النصيّة في عرض هذا الدّرس هو واحد من ثلاثة أي 33,33%[1].

أمّا دروس القواعد في الوحدة الثّانيّة من المقطع الثّاني، فبالتّعمق في النّص المكتوب، أجد الجمل الاسميّة التّالية: (كان شارد الذّهن، أصبَح سكانُّ تمياوين...، أضحى هدوءُ الصحراء ورمالها جزءًا من كيانه)، هذه الجمل تبتدأ بفعل ماضٍ ناقص،نسخ الجملة الاسمية، رَفَع اسمها وتَرك خبرها مرفوعًا، لكنّني لم أعثر على شواهد توظّف (صار، ليس، أمس، ظلّ، بات) فنسبة الشّواهد بحسب كان وأخواتها هو ثلاثة من ثمانية أي 37,77%، فقد تحقّقت المقاربة النصّية نسبيًا[2].

أمّا موضوع الهمزة على الواو، فهل وجد في النّص المكتوب؟، لنعد إلى النصّ المكتوب، ونستخرج الصيّغ المعنيّة، غير أنّني لم أعثر على أيّ كلمة رسمت بها الهمزة على الواو، فنسبة الشّواهد المتضمّنة في النصّ المكتوب هي 00%.

كما أجد في الوحدة اللّغويّة الثّالثة من المقطع الثّاني، ضمن النصّ المكتوب – مهنة الغد- أفعال مضارعة، وهي: (تحافظين، نحافظ، يتكامل، أذكرُ، تُريدُ، تنهبُ، تستطيعُ)، لقد وُجد مثال واحد يخدم درس الأفعال الخمسة، وهي صيغة (تحافظين) المسندة إلى ياء المخاطبة، أمّا الصيّغ المستندة إلى ألف الاثنين وكذلك المسندة إلى واو الجماعة، ويمكن التّمثيل لهَا كما يلي: (تحافظان، يحافظان، تحافظون، يحافظون).

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص27-29.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص31-33.

إنّ النصّ المكتوب خال من هكذا صيّغ، فلا وجود إلاّ لمثال واحد من خمسة أمثلة مطلوبة كحدّ أدنى لتعليم الأفعال الخمسة، وهذا بنسبة 20%.

بالعودة إلى النصّ يمكن أن أستخرج الأفعال التالية: (رافق، دخل، أضاف، اقتاد، بحث، استبدل، تابع، فكّر، تعلّم، نحافظ، يتكامل)، ويمكن تصنيفها إلى فئتين، أولاهما (دخل، بحث) حروفها أصليّة، فهي أفعال مجرّدة ثلاثيّة، أمّا المجرّد الرّباعي فلا وجود له في النّص المكتوب، وما تبقّى من الأفعال المذكورة أعلاه، فهي مزيدة بحرف أو أكثر، فالألف في (رافق، تابع، حافظ)، والشدّ في (فكّر)، أي الكاف الساكنة، والتّاء والشدّ في (تعلّم) والتّاء والألف في (تكامل)، والألف والسين والتاء في (استبدل)، هذا ما يدفعني للقول بأنّ نسبة الشّواهد المتضمّنة في النّص هي 75%[1].

أمّا في المقطع الثالث وضمن النصّ المحوري للوحدة اللّغوية الأولى، فأجد نصّ (تاكفار يناس يتحدّث)، قد تضمّن صيّغ للفعل المضارع المنصوب، وأذكرها فيما يلي: (لِتُعلنَ)، ليكونَ)، هي صيغتان سبقتها لام التّعليل، فلا أثر لصيّغ سبقتها (أن، لن، كي) فهي مقاربة نصّية نسبيّة تقدّر بـ (25%)، أي واحد من أربعة، وهذا باعتبار النّواصب المبرمجة في البرنامج.

كما أجد صيّغ رسمت فيها الهمزة على النّبرة وهي (قائد، وثائقيّ، قبائل، دائما)، فكلّها صيّغ تضمّنت همزة متوسطة مكسورة، قبلها مدّ، والمدّ عديم الحركة، فالقوّة للكسر، ولا أثر لصيّغ تشمل همزة متوسّطة متحرّكة مسبوقة بحرف مكسور مثل (فئة، مئة، رئة،سيّئة) ، ولا وجود لصيّغ،تضمّ همزة متوسطة متحرّكة مسبوقة طويلة بكسرة مثل (جريئة) فمقاربة تناول الهمزة المرسومة على النّبرة نصيّة نسبيّة[2].

أمّا في الوحدة الثّانية من نفس المقطع، الّذي تناول جوازم الفعل المضّارع، وتصريف الفعل الثّلاثي المزيد بحرف، فأجد نصّ (كلّنا أبناء وطن واحد) قد تضمّن صيّغ لأفعال مضارعة هي: (لم تنفعْ، لم يستطيعوا، لم يؤثرْ، لم يَرْسخْ)، ولا أثر للمجزوم بـ(لا النّاهية)، وباعتبار الجوازم المبرمجة تكون نسبة المقاربة 50%، وباعتبار علامة الجزم، فظهر السّكون في ثلاثة أمثلة، وحُذفَ النّون في مثال واحد (لم يستطيعوا)، أمّا عن حذف حرف العّلة مثل: (لم يمض) فلا أثر له، فنسبة توظيف المقاربة النصّية، هنا، هو 33,33%.

أمّا في الدّرس الثّاني فنجد ما يلي: (صادف، عاقب، حاول، أغضب، حدّث، علّم، حذّر، أثّر)، فهي تحلينا لوزنين(فاعل) في (صادف، عاقب، حاول)، كما تحيلنا (حدّث، علّم، حذّر، أثّر) وزن (علّم)، وتحيلنا (أغضب) إلى وزن (أفعل)، تنوّعت الأمثلة حسب القاعدة المبرمجة، ممّا يعني نسبة 100%، أمّا تصريفها مع

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص35-37.

(2) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص44-46.

المضارع والأمر، فلم يرد في النصّ المكتوب،فالمقاربة النصّية تحقّقت نسبيّا بنسبة 33,33%[1].

أمّا دروس الوحدة الثّالثة من المقطع الثالث، وهي الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، فلا أثر لأمثلة أفعال ماضيّة أو مضارعة مبنية للمجهول في نصّ (أرض غاليّة)، كما نجد الصيّغ التاليّة: (الشّهداء، شيْء، وَراء، دماء)، وهي كلمات رسمت الهمزة فيها على السطر،

وكلّها همزة متطرفة في آخر الكلمة، فمنها المسبوقة بألف المدّ، ومنها المسبوقة بحرف ساكن (شيءُ)، فلا أثر للهمزة المتطرّفة المسبوقة بواو المدّ أو ياء المدّ، ولا أثر للهمزة المتوسّطة المفتوحة المسبوقة بألف المدّ (عباءة) أو المفتوحة المسبوقة بواو المدّ (مُروءَة)، أو المفتوحة المسبوقة بحرف ساكن، فتكون نسبة المقاربة حالة من سبعة حالات أي 14,28%[2].

أجد المقطع الرّابع في وحدته الأولى وضمن نصّها المحوري المكتوب، قد تجاوب نوعا ما مع المقاربة النصّية في تضمّنه للأسماء الخمسة في عبارة:(أنّ الماء العذب ذو أهمية عظيمة، ماذا لو نبّهت أباك أو أخاك، حين ترى الماء يضيع؟)، فأجد فيه الاسم (ذُو، أب، أخ)، ولا أجد (حَمُ، فُو) فنسبة توافر النصّ على الأسماء الخمسة هو 3 من 5، أي 60%.

أمّا توافرها في النصّ معربة في حالات الرّفع والنّصب والجرّ، فلا يوجد إلاّ المرفوع بالواو (ذو)، والمنصوب بالألف (أباك، أخاك)، ولا أثر للمجرور بالياء، فنسبة تحقّق المقاربة النصّية هنا هو 99,99%، أمّا الانطلاق منها كشواهد لاستنباط القاعدة، فممكن لأنّ (ذو) خبر (أنّ) مرفوع، و(أباك) مفعول به منصوب، (أخاك) اسم معطوف على اسم منصوب وهو منصوب لأنّ موضوعي (الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها) و(المفعول به) سبق تناول الأوّل في دروس السّنة الخامسة، والثّاني في برنامج السّنة الرابعة، فالتّدرّج محترم في بناء التّعلّمات.

أنتقل إلى المصدر من الثّلاثي المزيد بحرف، لقد سبق لنا التعرّض للثّلاثي المزيد بحرف سابق، فهل توجد صيّغ لهذا المصدر؟، لأبحث في نصّ (سرّ الحياة)، لا أثر لمصدر على وزن (تفعيل من فعّل، أو إفعال من أفعل، أو مُفَاعلة من فاعل)، فنسبة توافر الشّواهد في النصّ المكتوب هي معدومة (أي 00%)[3].

أمّا عن الوحدة الثّانية الّتي تدور حول النّص المكتوب (حين تصير النّفايات ثروة)، والّتي تضمّ موضوع نحوي (إعراب جمع التّكسير) وموضوع إملائي (همزة القطع) يتجسّد الدّرس الأوّل في (الخبراء مراكز، أوجُهِ، الشُّبَّانُ)، فكلمة

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص48-50.

(2) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص52-54.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص61-63.

(الخبراء) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة ، وكلمة (مراكز) مضاف إليه مجرور بالكسرة، وكلمة (أوجُهِ) مضاف إليه مجرور، فنسبة تحقّق المقاربة النصيّة 100%.

أمّا همزة القطع فهي موجودة ضمن الكلمات التّالية (أنّ، إلى، إعادة، بإدخالها، الإنتاج، أوجه، أوعيّة، أنْ) تنوّع الصيّغ فنجد منها المصدر (إعادة، إدخال، إنتاج)، وأجد الحروف (أنّ، أن، إلى)، ولا أجد أسماء العلم مثل: (أحمد، إسحاق)، ولا الفعل الماضي (أخذ، أنجز)، ولا أمر الفعل الرّباعي (أَنْجِزْ)، كما لا توجد أفعال مضارعة مسندة لضمير المتكلّم (أنا) مثل (ألعب) أبحثُ) والضمائر المنفصلة (أنا، أنتَ، أنتِ...الخ)، فتوافر النصّ المكتوب على صيّغ تضمّنت همزة القطع لا يشمل كلّ الحالات، فالمقاربة نسبيّة[1].

أمّا عن الوحدة الثّالثة من المقطع الرّابع الّتي تتّخذ نصّ (الحصّاد والكلب وقطعه الخبز)، منطلقًا لتعلّم قاعدة جمع المذكّر السّالم وإعرابه، ولتعلّم الفعل الصّحيح وأنواعه، فأجد في النصّ غيّابًا لجمع المذكّر السّالم، فنسبة توافره في النصّ معدومة (أي 00%)، ممّا يدعو المعلّم لبذل جهد إضافي بتوظيف طرائق الحوار والمناقشة والاستقراء لنسج فقرة أو جمل تحتوي جموع مذكّرة سالمة في وضعيات الرّفع والنّصب والجرّ، ممّا يؤثّر على الحجم السّاعي لحصّة القواعد.

أجد في النصّ الأفعال التّالية: (مرّ، علّمني، تُمشّطُ، بأكل، سأله، أجاب، أرغب، أحصل، تنذرُ، تفلحُ، تمشّط، يُنبتُ، ترتفعُ، يترك، ينضُجُ، تجمع، تفرشُ، تنشِفُ، ردّد، تعجن، تصنعُ، أجد، يسرفُ، ينعتُ)، يمكن تصنيفها إلى أنواع –بعد تجريدها من الزّيادة وإسنادها إلى ضمير الغائب-، وهي الصّحيح السّالم مثل: (رَغَبَ، بَذَر، فلَحَ)، ثمّ الصّحيح المهموز مثل: (سأل، أكل) الأوّل مهموز الوسط والثّاني مهموز الأوّل، ويمكن للمعلّم محاورة متعلّميه للحصول على مهموز الأخير،

وأخيرا الصّحيح المضعّف مثل: (مرّ)، يقوم المعلّم رفقة متعلّميه بتجريد كلّ فعل مزيد، للعمل على المجرّد فحسب، وهذا ممكن لأنّه تم تناول المجرّد والمزيد في الوحدة اللّغوية الثّالثة من المقطع الثاني.

فهمزة (أحصل) لا تصنّفه في خانة المهموز، بل هي همزة المضارع المسند إلى ضمير المتكلّم، لأنّ الفعل هو (حصل) تصنّف صحيح سالم، وكذلك (أرغب)، أمّا الفعل (أجد) فليس صحيح أصلا، بل هو معتلّ، ولا يتّضح الأمر إلاّ بإرجاعه إلى ضمير الغائب (هو وجد)، أمّا الفعل (تمشّط) فهو مضارع ومزيد، فلا يمكن القول بأنّه صحيح مضعّف، فلابد من تجريده وإسناده إلى الغائب المفرد (هو مشط)، لتتّضح صورته على أنّه صحيح سالم،

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص65،67.

إنّ المعلّم مطالب باعتماد المقاربة الكليّة بالعمل على توظيف المكتسبات القبليّة لبناء تعلّمات جديدة، وإلاّ شارك في تعبير القواعد النّحويّة على متعلّميه.

أمّا عن نسبة تحقّق المقاربة النّصيّة في عرض هذا الموضوع فهي نسبيّة غير كاملة، بمعنى أقلّ من (100%) بالنّظر إلى انعدام مثال للصّحيح المهموز الأخير[1].

ننتقل إلى المقطع الخّامس في وحدته اللّغوية الأولى الّتي تعتمد نصّ (وادي الحياة)، مرتكز التعلّم (جمع المؤنّث السّالم وإعرابه) إضافة إلى تعلّم (همزة الوصل)، لنجد (الكريّاتِ، الكريّاتُ، شاحناتُ، قطراتٍ، الميكروباتِ)، فمنها المرفوعة بالضّم وهي: (الكريّاتُ، شاحناتُ)، ومنها (الكريّاتِ) منصوبة بما أنّها اسم (لأنّ) منصوب وعلامة نصبه الكسرة نيابة عن الفتحة، والحال نفسه مع كلمة (المكروباتِ) المنصوبة بالكسرة نيابة على الفتحة على المفعوليّة،

كما أنّ المجرور بالكسرة، مثل: (قطراتٍ) المجرورة بحرف الجرّ (على) وعلامة جرّها الكسرة، يمكن القول بأنّ نسبة المقاربة في تناول هذا الموضوع هي نصّية 100%.

أمّا عن الموضوع الثّاني فهمزة الوصل حسب القاعدة المقدّمة نجد الكلمات التّالية: (الحياة، الجسم، الغذاء، الأعضاء، الرّجل، القلب، الجرحى، المصابين)، لقد احتوى النصّ المكتوب أسماء معرّفة بزيادة الألف واللام، ولم يتضمّن أسماء على غرار (اسم، اثنان، اثنتان، ابن، ابنة، امرأة)، ولم يحتوي أفعال أمر ثلاثيّة صحيحة غير مهموزة على شاكلة (اجلس، العب، ...الخ)، كما انعدمت فيه صيّغ الماضي والأمر والمصدر من الخماسي والسّداسي، مثل: (استلم، استلام، استرجع، استرجاع)، فلا يمكن القول بنجاح المقاربة النصّية في تقديم هذا الموضوع الإملائي.

وبالنظر إلى الحالات المذكورة في القاعدة الإملائيّة في كتاب التّلميذ، وهي أربعة، لم نجد تمثيلا إلاّ لواحدة منها في النصّ المكتوب، فنسبة المقاربة هي 25%فحسب[2].

أعرّج الآن على موضوعي القواعد للوحدة اللّغوية الثّانية من المقطع الخامس الّتي تستند إلى النصّ المكتوب (ممنوع الدّخول)، فالموضوع الأوّل نحويّ وهو المثنّى وإعرابه، أمّا الثّاني فهو صرفي وهو الفعل المعتلّ وأنواعه، أجد بعد تصفّح النصّ أنّه خلا من صيّغ المثنّى، وهذا يحيل إلى نسبة 00% من تحقّق المقاربة النصّية،

كما أجده –النصّ- قد ضمّ بين طيّاته المفردات التّالية: (تُوقِفُ، يقضيَان، وصلتُ، تبقَى)، إنّها مفردات يمكن استغلالها بتجريدها وإسنادها إلى المفرد الغائب

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص69-71.

(2) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص78-80.

لتصير (وقف، قفى، وصل، بقيَ)، والّتي بدورها تصنّف معتلّة لاحتوائها على بعض حروف العلّة (و، أ، ي)، كما تصنّف إلى مثال مثل (وقف، وصل)، وإلى ناقص مثل: (نوى، تسوى، كوى)، ولا وجود للّفيف المفروق، مثل: (وعى، وفى)، فانعدام ثلاث حالات من خمسة، جعلني أقول بنسبته النصّية لموضوع الفعل المعتلّ في نصّ (ممنوع الدّخول) الّتي تقدّر بـ(40%) فحسب[1].

أعرّج على مواضيع القواعد في وحدة اللّغة الثّالثة من المقطع الخامس الّتي تنطلق من نصّها المكتوب المعنون (أحسن الأطبّاء: عصير الخضروات والفاكهة)، أجد الموضوع الأوّل نحويّاً وهو (المضاف والمضاف إليه)، أمّا الثّاني فإملائيّ وهو (علامة التّأنيث في الأسماء)، ألمس –بعد قراءة النصّ- أنّه تضمّن التراكيب التّالية الدّالة المضاف والمضاف إليه وهي: (عصير الرُّمَّان، سرطان الجلد، أشعّة الشّمس، عصير البصل، طرد السُّموم، أعضاء الجسم ...الخ)، إنّها تراكيب مكوّنة من مضاف ومضاف إليه، وهذا يحيل إلى تحقّق نصّية الموضوع بنسبة (100%).

أمّا موضوع الرّسم الإملائي، فأجد المفردات التّالية: (كبرى، أشعّة، عُصارة، تجربة، دقيقة، انجلترا)، هذه الكلمات مؤنّثة ويمكن تصنيفها إلى ثلاث حالات: فالمنتهيّة بألف مقصورة (كبرى)، والمنتهيّة بألف ممدودة (انجلترا)، والمنتهيّة بتاء مربوطة (عُصارة ، دقيقة)، فلا وجود لشاهد على المنتهيّة بألف ممدودة والهمزة مثل: (هيفاء، عرجاء، بيداء)، ولا ظهور للاسم العلم المؤنّث الخالي من علامة التّأنيث مثل: (سُلاف، سلسبيل، ...الخ)، وكلّ ما عُرِف من أسماء الإناث، فانعدام حالتين من خمسة حسب قاعدة الدّرس، هو بمثابة تحقّق النصّية بنسبة 60%[2].

فإذا عرّجت على الوحدة اللّغوية الأولى من المقطع السّادس الّتي تعتمد النّص المكتوب (عبقريّة فذّة) لتعليم الموضوع النّحويّ (العطف)، والموضوع الصّرفيّ –تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول-، أجد –بعد قراءتي للنصّ- أنّه احتوى تراكيب فيها عطف بالواو وأخرى بالفاء وهي: (خالطَ أبو الرّيحان التُّجَّار الهنود واليونانيّين وغيرهم، مرّت السّنوات...، فجمع تجاربه...)، فلم يشهد النصّ لحروف العطف الأخرى وهي –حسب البرنامج- (الواو، الفاء، ثُمَّ، أو، أم، بل)، فانعدمت أربعة من ستّة بمعدّل (66,66%).

كما أجد النصّ متضمّنا للتّراكيب التّاليّة: (تُوُفّيَ والدُه، فاضْطُرَّ للعمل، أُعْتُبِر واضع القواعد)، أفعالها ماضيّة مبنيّة للمجهول مسندة إلى المفرد الغائب، فلا وجود لتصريف الماضي المبني للمجهول إلاّ مع المفرد الغائب فأين المسندة إلى: (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتنَّ، هي، هما، هما، هم، هنّ)؟، فنسبة التمثيل لهذا الموضوع الصّرفي لا تتعدّى (7,69%)، باعتبار الصيّغ الممكنة مثلا: أنا

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص84،82.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص86-88.

رُزِقْتُ، نحنُ رُزِقْنَا، أنتِ رُزِقْتَ، أنْتُنَّ رُزِقْتُنَّ، هو رُزِقَ، هي رُزِقَتْ، هُمَا رُزِقَا، هما رُزِقَتَا، ثُمْ رُزِقُوا، هنّ رُزِقْنَ)[1].

إذا انتقلت إلى الوحدة الثّانية من المقطع السّادس الّتي تنطلق من نصّها المكتوب –قصّة البِنسِلين- لتعليم المفعول المطلق، والأسماء الموصولة، ألمس – بعد قراءتي للنصّ- أنّه تضمّن التّركيبين التّاليّن: (فَتَكَ بالجراثيم فَتْكًا شديدا، انتصرَ العلم انتصارًا باهرًا)، ففيهما كلّ من (فتكا وانتصارًا) مفعول مطلق منصوب، فنسبة نصّية المفعول المطلق هي 100%.

كما أجد فيه الأسماء الموصولة التّاليّة: (الّذي) ولم أجد أثرا لبقية الأسماء الموصولة (الّتي، اللّذان، اللّتان، الّذين، اللاّئي، اللّواتي، اللاّتي)، فنصّية هذا الموضوع هي 12,5%[2].

وإذا انتقلتُ إلى الوحدة الثّالثة من المقطع السّادس الّتي تعتمد نصّها المكتوب (الرّوبوت المُشَاغب) لتعليم موضوع النّحو :الاستثناء بـ إلاّ، غير، سوى- وتعليم موضوع الصّرف –تصريف المضارع مع المنصوب والمجزوم -، أكتشف احتواء النصّ على تراكيب (أن تستيقظوا، أن يتقدّم، ليخدِمَه، لن تُعَوَّضَ) هذه أفعال مضارعة منصوبة مسندة إلى الضمائر التّاليّة على التوالي: (أنتم، هو، هو، أنتَ)،

كما غابت الشّواهد المسندة إلى: (أنا، نحن، أنْتِ، أنتما، أنتُنّ، هي، هما، هما، هم، هنّ)، أي نسبة الشّواهد المستخرجة من النصّ تقدّر بنسبة 03 من 13 بمعنى (23,07%)، أمّا نسبة شواهد المضارع المجزوم فهي واحد من 13، تمثّلت في التركيب التّالي: (لم يطلبْ) بمعنى (07,69%).

أمّا موضوع النّحو –الاستثناء- فلا أثر له في النصّ، فنصّيته هي 00%[3].

أمّا عن موضوع النّحو -اللازم والمتعدّي- وموضوع الإملاء –اتّصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة- ومدى نصّيتهما في نصّ الوحدة الأولى من المقطع السّابع المعنون بـ (عزّة ومعزوزة)، فأجد التّراكيب التّالية: (عاشت عنزة، مرّ الذئب، أحسّت عزّت، استطاع التّيسُ العُثُور، أخذ الذّئب جزاءَه، أرجع التّيس معزوزة)، فقد تضمّن النصّ أفعالا لازمة ومنها (عاشت، مرّ، أحسّت) كما احتوى أفعالا متعدّية ومنها (أخذ، أرجع، استطاع)، ممّا يحيل إلى نصيّة الدّرس النّحوي بنسبة 100%.

أما موضوع الإملاء اتصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة، حيث ترسم كالآتي: (بِمَ، فِيم، علامَ، عَمَّ، إلام، لِمَ، مِمَّ) فلا أثر لفعل هذه الصيّغ، فنصّية هذا الموضوع هي بنسبة معدومة تقدّر بـ 00%)[4].

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص95-97.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص99-101.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص103-105.

(4) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص112-114.

أمّا عن وحدة اللّغة الثّانية من المقطع السّابع، الذّي يتّخذ نصّ –جُحا والسُّلطان- منطلقا لتعليم موضوع النّحو –إعراب الفعل المعتلّ النّاقص-، وموضوع الصّرف –تصريف الفعل المضارع المبني للمجهول-، فأجد (يُدعى، اشتهى، أتى، تبقّى) وهي أفعال معتلّة الآخر، ختامها ألف مقصورة تعرب بحركة مقدّرة عليها، فالأولى فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على آخره منع من ظهورها التعذّر،

أمّا (اشتهى، أتى، تبقى)، فهي ماضيّة مبنيّة على الفتح المقدّر على الألف المقصورة منع ظهورها التعذّر، فلا أثر للمضارع المختُوم بواو، أو ياء مثل: (يسمو، يُصلّي)، فالأوّل مرفوع بضمّة مقدّرة على الواو، والثّاني بضمّة مقدّرة على الياء منع ظهورها الثقل.

كما لا يوجد في النصّ شاهد للمعتلّ النّاقص المجزوم ولا المنصوب مثل: (لا تنسَ، لن تنْسَ)، والّذي يجزم وينصب بحذف حرف العلّة، فبتعداد الحالات الّتي تعرّضت لها قاعدة الدّرس وهي ستّة حالات، لم تظهر منها إلاّ حَالتين بنسبة 33,33%.

أمّا صيّغ المضارع المبني للمجهول في النصّ، فهي: (يُمنَعُ) المسندة إلى المفرد الغائب (هو)، ولا أثر لصيّغ مسندة إلى بقيّة الضّمائر (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتنّ، هي، هما، هما، هم، هنّ)، فنسبة الصيّغ هو واحد من 13 ممكنة، أي (7,69%).

أمّا نصّ (وفاء صديق)، المخصّص للوحدة الثّالثة من المقطع السّابق، ومدى توفّرها على شواهد لدرس النّحو (علامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة)، ودرس الألف اللّينة في أواخر الكلمات الثلاثيّة، فأجد أنّ النصّ لا يمكن أن يشتمل على شواهد تخدم كلّ أجزاء القاعدة النّحويّة، فمثاله: (عادوا البلد، لكن سعدًا رفض لقاءهُ، جاء يوْمٌ)، فلفظة (البلد) اسم مجرورة بإلى (التي حذفت في النص)وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة، ولفظة (سعدًا) اسم لكنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، ولفظة (يوم) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره،

وفي جملة (لم تدمْ) الفعل مضارع مجزوم بلم وعلامة جزمه السّكون الظاهرة على آخره، تلك هي علامات الإعراب الأصليّة، ويمكن ضرب أمثلة أخرى –في هذا الشأن- من النصّ.

أمّا عن علامات الإعراب الفرعيّة، فنمثّل لها بما يلي: (طفلان، حتّى يُبَلِّغُوا) فاللفظة الأولى اسم (كان) مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنّه مثنّى، أمّا لفظة ((تبلِّغُوا) فهي فعل مضارع منصوب بأن مضمرة وجوباً بعد حتّى وعلاقة نصبه حذف النّون لأنّه من الأفعال الخمسة.

فلم أعثر على الأسماء الخمسة مرفوعة بالألف، ومنصوبة بالألف ومجرورة بالياء، ولم أجد جمع المذكور المرفوع بالواو والمنصوب أو المجرور بالياء، ولم أعثر على المثنّى المنصوب أو المجرور بالياء السّاكنة، ولم أجد الفعل المضارع المرفوع بثبوت النّون، انعدم التّمثيل –في النصّ- لعشرة حالات دون حالتين ممثّل لهما، أي تضمّن النصّ حالتين من 12 حالة بنسبة (16,66%)

أمّا التّمثيل للموضوع الإملائي في النصّ، فأجد المثال التّالي: (يحكى) فهذه الكلمة مختومة بألف ليّنة، وهي ثلاثيّة، لقد انتهت بألف مقصورة، لأنّ أصلها (ياء)، في قولك (حكى = يحكي)، فلا أثر للحالات المذكورة في القاعدة مثل الأسماء (فتى، عصى)، والأفعال مثل: (دنا = يدنو)، فانعدام ثلاثة حالات: (الاسم الثّلاثي المنتهي بألف ممدودة، والاسم الثّلاثي المنتهي بألف مقصورة، الفعل الثّلاثي المختوم بألف ممدودة)، وتوفّر حالة واحدة، وهو الفعل الثّلاثي المنتهي بألف مقصورة، يشير إلى نسبة نصّية هذا الدّرس في السّند بنسبة 25%[1].

مرورًا إلى وحدة اللّغة الأولى من المقطع الثّامن والأخير المرتكز على نصّ (رحلة إلى عين الصّفراء)، لتعليم موضوع النّحو (المبني) وموضوع الإملاء (المد لفظًا ورسمًا)، أجد حروف الجرّ: (إلى، في، من، الباء، على، لام الجرّ) فانعدمت بعضها في النصّ مثل: (عن، الكاف، ...الخ)، كما أجد حروف العطف (الفاء، أو، الواو) وانعدمت بعضها الآخر في النصّ مثل: (ثمّ، أم، بل) –حسب البرنامج-.

كما أجد بعض الظّروف مثل: (عبر، عند، بين، خارج)، كما أجد بعض الأسماء الموصولة وهي: (الّذي، الّتي) دون وجود: (الّذين، اللّواتي، اللاّئي، اللاتي)، كما أجد أسماء الإشارة: (تلك، هنا)، دون غيره من الأسماء مثل: (هذا، هذه، هؤلاء، ذلك، أولئك...الخ)، كما أجد بعض الضّمائر المتّصلة (الهاء في آخره) وفي (بضائعهم) وفي (بها)، دون غيرها مثل (كاف المخاطب وتاء المتكلّم ونون المتكلّمين)، أجد كذلك ضمير منفصل وحيد (هو) دون غيره، حيث انعدم وجود 11 ضمير وهي: (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتنّ، هي، هما، هم، هنّ).

أمّا الأفعال الماضيّة، الأمر، المضارع المتّصل بنون النّسوة، أو نون التّوكيد، جميعها غير موجودة في نصّ الوحدة فالحالات الموجودة غير متنوّعة حسب القاعدة، ممّا يحيل إلى تواجد نسبي للشّواهد في النصّ[2].

فإذا تطرّقت نصّ الوحدة الثّانيّة من هذا المقطع الأخير المعنوّن (حكى ابن بطوبة) المعتمد لتعليم (المعرب) و(تصريف الفعل المعتل النّاقص)، فنلمس كلمات معربة كثيرة، فمثلا في جملة: (يقول ابن بطوطة...).

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص122،120.

(2) ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص129-131.

يقول: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمّة، أمّا ابن: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة، وفي مثال آخر: (كان آخرُ الشّهر)، فلفظة (الشّهر) مضاف إليه مجرور، وفي جملة (حُمِلَ أبو البركات إلى المعبد).

تعربُ: (حُمِلَ) فعل ماضي مبني للمجهول، مبني على الفتح

(أبو): نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الواو لأنّه من الأسماء الخمسة، وهو مضاف والبركات: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة، وفي جملة (لَمْ يحدثْ له شيءٌ) فنعرب: (يحدثْ) فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السّكون، و(شيءٌ) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة، بهذا يتمكّن المتعلّم من معرفة أحوال الإعراب، ويفرّق بينه وبين المبني، فمقاربة النصّ وافية تامّة في هذا الموضوع، أمّا وضعيات الفعل المعتلّ الآخر (النّاقص) فنجد (حكى ابن بطوطة، نجا مرّة أخرى، بنى بها مسجدًا).

ونجد الأفعال: (حكى، نجا، بنى)، معتلّة الأخر ناقصة، وهي مسندة إلى ضمير المفرد الغائب دون غيره من الضّمائر، فنسبة الشّواهد المحصّل عليها هو واحد من 13 حالة ممكنة مثل: (حكيتُ، حكينَ، حكيتَ، حكيت، حكيتُمَا، حكيتُم، حكيتُنَّ، حكتَ، حكتَا، حكيَا، حكَوا، حكيْنَ)، فنسبة الشّواهد المتوفّرة في النصّ هو 07,69%.

وإذا رجعت إلى الوحدة السّابقة في نصّ (رحلة إلى عين الصّفراء) أجد صيّغ (هكذا، الآداب، آخره)، فلا وجود للماضي المقترب بواو الجماعة (مثل بحثوا)، ولا للمضارع المنصوب (مثل: لن يبحثوا)، ولا للمضارع المجزوم مثل: (لم يبحثوا)، ولا للأمر مثل: (ابحثُوا)، فكلّها تنتهي بمدّ، لا يُنطق، كما لا وجود لألفاظ ينطق بها ولا يكتب مثل الصيّغ المستخرجة من النصّ (هكذا)، وأذكر منها (لكنّ، ذلك، لذلك، هذا، هذه، هذان، هؤلاء، أولئك) فكلّ هذه الألف يحتوي مدًّا لفظ، لا رسما، فالتّمثيل في النصّ للدّرس نسبيّ، كما أنّ القاعدة لم تشر لباقي الحالات (مثل: آخر، آداب، وهو المدّ الّذي ينطق ويرسم مدمجا غير ظاهر.

فإذا كان المنهج التعليميّ الحالي في الجزائر يتّخِذ «النصّ محورًا أساسًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكُبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة»[1]، وهل أصبح «النصّ (المكتوب)محور العمليّة التعليميّة -التعلّميّة»[2].

بالرّجوع للدّراسة الّتي أجريتها، فإنّ نصوص الكتاب المدرسي الحالي وعددها 23 نصّا، اتّخذ كل نصّ كمحور لتعليم موضوع نحوي وآخر صرفي أو إملائي، فإنّ 46 درسًا في القواعد –النّحويّة الصّرفيّة، أو الإملائيّة أجد 08 دروس ظهرت تراكيبها وأمثلتها وشواهدها داخل النصّ المعتمد، أمّا 07 دروس تنعدم

(1) دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، د.و.م.م، 2019-2020، الجزائر، ص109.

(2) المرجع نفسه، ص110.

أمثلتها داخل نصّ الوحدة اللّغويّة، و31 درس فقد حقّقت المقاربة النصّية نسبيًا وتراوحت من 7,69% إلى 99,99%، لم توفّق لجنة التّأليف في اختيار النّصوص تحقّق المقاربة النصّية،

ولعلّ من الأسباب: ضيق مجال المناورة فقد حدّد لهذا المستوى النصّ التّفسيري الحجاجي الّذي تسيطّر عليه الجمل الخبريّة والموضوعيّة والنصّ الحجاجي الّذي تسطّر عليه الجمل الاسميّة والاعتراضيّة والتّفسيريّة، فتحديد مجال الاختيار، قد يصعّب من المهمّة:

- ضيق مجال الانتقاء بتحديد عدد كلمات النّصوص بين 120 و180 كلمة[1].
- ضيق مجال الاختيار بسبب توزيع دروس النّحو والصّرف والإملاء على الوحدات اللّغويّة في مخطط بناء التعلّمات، وهو موضوع سلفا[2].
- ضيق مجال الانتقاء بسبب إجبار لجنة التأليف باعتماد نصوص أصليّة، تمنع المؤلّف من بناء نصوص تخدم الموارد المعرفيّة المبرمجة في دروس القواعد.
- ضيق مجال الانتقاء بسبب إجبار المؤلّف بضرورة تكامل نصوص المقطع الواحد، حيث تصبّ ثلاثة نصوص مكتوبة في محور واحد[3].

- تكبيل المؤلّف باعتماد النصّ الجزائري، ممّا يصعّب المهمة لإيجاد نصوص تخدم التعلّمات المبرمجة[4].
- نعم هي المقاربة التّكامليّة الّتي تخدم ترابط المكوّنات بما ينمّي الكفاءات والموارد المستهدفة، واعتمادًا على هذه الأسباب، فإنّ اللجنة نجحت نسبيًا في توظيف المقاربة النصيّة، ونظرا –كذلك- للوقت الّذي منح لها، ونظرا لعدم إخضاع التّأليف لمراجعة الخبراء.

أمّا في السّنة الرابعة: فالموارد اللّغوية المبرمجة لهذا المستوى حسب البرنامج الدراسي[5]:

تبدأ دراسة الظّواهر اللّغوية بصراحة، حيث تمّ العمل على استنباط قواعدها والسّعي إلى احترامها نطقًا وكتابةً، و هي كما يلي:

- أنواع الكلم؛
- الجملة الفعلية والاسميّة؛
- الفاعل؛

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص07.
(2) ينظر: المرجع نفسه، ص13،9.
(3) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة، ص 3.
(4) ينظر: كتاب اللغة العربيّة للسنة الخامسة، ص3.
(5) ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص31-32.

- المفعول به؛
- اللازم والمتعدّي؛
- المضاف والمضاف إليه؛
- الصفة؛
- الحال؛
- الرسم الصحيح للكلمة؛
- أسماء الإشارة؛
- التاء في آخر الكلمة؛
- رسم الهمزة في الكلمة؛
- كان وأخواتها؛
- إنّ وأخواتها؛
- علامات الإعراب؛
- الاسم المفرد والمثنّى والجمع؛
- المجرور بالحرف؛
- الاشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر؛
- الفعل الصحيح والمعتل؛
- التنوين بأنواعه؛
- الرّسم الصحيح للأسماء الموصولة.

ويتمّ تناول الظّواهر استعمالا مع تحديد القواعد الضابطة له سواء ما تعلّق بالنّحو والصّرف أو الإملاء.

وبتفحّص الكتاب المدرسي للسنة الرابعة،أجد:

بخصوص القول بمدى توظيف المقاربة النصيّة في دراسة الظواهر اللّغوية حسب كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي:

يؤكّد المنهج على أنّ الظّواهر اللّغوية متضمّنة في فهم المكتوب، ودراستها تتمّ من خلال النصّ المكتوب المقروء، حيث يعتمد النصّ ويستثمر لدراستها واستنباط قواعد اللّغة، والعمل على توظيفها فيشير المنهج على أنّ «تدريس الظّواهر النحوية والصرفيّة –يتم- انطلاقا من نصوص القراءة –ويتمُّ- العمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيًا على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السنتين الرابعة والخامسة»[1]، كما يعتبر «الرّسم (الإملاء) نشاطا لغويًا متّصل بالقراءة أيضا»[2].

---

[1] ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص38.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص39.

وباعتبار الكتاب المدرسي وسيلة فعّالة في تحقيق الكفاءة المستهدفة من خلال التّحكم في موارد النحو والصرف والإملاء، فهل احترمت المقاربة النصيّة في دراسة ظواهر اللّغة خلال كتابي السنتين الرابعة ؟.

بالنسبة للمقطع الأوّل وعنوانه (القيّم الإنسانيّة) المتفرّع إلى ثلاثة وحدات (مع عصاي في المدرسة،ماسح الزّجاج،حفنة نقود)، أمّا عن الوحدة الأولى فقد خصّصت لأنواع الكلمة والضّمائر المنفصلة، ففي النصّ أنواع مختلفة للكلمة، غير أنّه لا يوجد اسم حيوان، كما أنّ النصّ يفتقد لفعل أمر، فالوصف لا يناسبه إلاّ الماضي والمضارع[1].

كما أنّ النصّ لا يشتمل كلّ الضمائر المنفصلة فلم يتضمّن سوى (أنا، هي) ممّا يبيّن أنّ اعتماد المقاربة النصيّة (هنا) قاصر.

ففي صعوبة تناول بعض الدّروس في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي،وفي موضوع:الهمزة المتوسطة على الألف.

جاء في القاعدة «وترتيب الحركات من حيث القوّة هو الكسرة، ثمّ الضمّة، ثمّ الفتحة، ثمّ السكون»[2]، هذا الجزء من القاعدة صعب التّناول في هذا المستوى، فاعتماده يكون وفق الطّريقة التّقليديّة فحسب.

أمّا كلمة (البأس)[3]، ليست من نصّ القراءة المعنون "الأمير عبد القادر" ، ممّا يعني أنّنا أغفلنا المقاربة النّصية في درس الهمزة المتوسطة على الألف.

ففي (تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب) من الوحدة الثالثة ،المقطع الثالث، لم تُحتَرم المقاربة النّصية في برمجة هذا الدّرس لعدم وجود صيّغ صرفيّة بهذا الشكل في النصّ المعتمد (الزائر العزيز) [4]، وكان أولى للمؤلفين أن يبرمجوا درس تصريف المضارع مع ضمائر الغائب، وهو ضمن البرنامج، فهناك صيّغ تعين على ذلك ونذكر منها: (تُقلّب، تلْفحُ، يحيطون، ينتظرون، يقبّل، يبتعدُ...إلخ)، وهي أفعال مضارعة مسندة إلى ضمائر الغائب (هو، هي، هم)، فلم أجد صيغة صرفية واحدة من النصّ مسندة إلى ضمائر المتكلّم أو المخاطب.

أمّا درس (حروف الجّر)[5]، فيحقق المقاربة النصّية في التّناول، فمعظم الحروف موجودة في نص (رسالة الثعلب) [6]، عدا حرف (الكاف) الذّي لم يظهر في النّص المحوري للوحدة الأولى من المقطع الرابع (الطبيعة والبيئة).

---

(1) ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص10-12.

(2)ينظر:كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، دو.م.م،السنة الدراسية: 2017-2018، الجزائر، ص50.

(3) نفس المرجع، ص50 ، 48.

(4) نفس المرجع، ص52.

(5) نفس المرجع، ص 63.

(6) نفس المرجع، ص 61.

أمّا درس (الهمزة المتوسطة على الواو)[1]، فيُحقِّق المقاربة النصيّة نسبيّا فلا يوجد إلاّ صيغة إملائيّة واحدة (يُؤذيها) وهي حالة الهمزة الساكنة المضموم ما قبلها، أمّا حالتي المضمومة، وكذا المفتوحة المضموم سابقها، فقد انعدمت الصيّغ الإملائية في النصّ والتي تمثّل لهما.

أمّا عن الوحدة الثانية من المقطع الرابع، فقد تضمن نصّاً: (بيوتنا بين الأمس واليوم) أمثلة عن صيغتي (المضاف والمضاف إليه)، فتحقّقت المقاربة 100%، أمّا عن صيّغ الفعل المضارع المسند إلى ضمائر الغائب، فلم نجد إلاّ المسند إلى ضميري الغائب والغائبة (هو، هي)، وافتقد النصّ إلى بقيّة الصيّغ الصرفيّة، ممّا يحيل إلى تحقيق المقاربة بنسبة 33% فحسب[2].

أمّا عن صيغة (فعل الأمر) في الوحدة الثالثة من المقطع الرابع، فقد تضمّن نصّ القراءة (طاقة لا تنفذ) صيّغ مسندة إلى ضميري المخاطبين والمخاطبة (أنتم، أنْتِ) (انتبهوا، اجلسوا، أطفئي، أحجبي)، ممّا يدعو الأستاذ إلى تحويلها إلى صيّغ موجّهة إلى المخاطب عن طريق الحوار والمناقشة، وذلك قصد إظهار السكون للقول بأنّه مبنيّ على السكون[3].

أمّا عن درس الهمزة المتوسطة على النبرة، فنجد الصيّغ (ستائر، وسائل، هائل، أطفئي...)، فهي مكسورة وما قبلها ألف المدّ أو حرف مكسور، فلم تتحقّق المقاربة النصّية 100%، بل تحقّق نسبيّا فانعدمت الصيّغ التالية: (المكسورة المسبوقة بتاء المدّ وواو المدّ والمكسورة المسبوقة بحرف متحرّك والمسبوقة بحرف مكسور، والواقعة بعد ياء ساكنة).

ممّا يدفع المعلّم إلى محاورة التلاميذ لرصد صيّغ تخدم هذه الحالات، الأمر الذّي يؤثّر على الوعاء الزمني لحصة القراءة والتراكيب الصرفيّة والذّي حدّد بـ (90 دقيقة) لكلّ الدروس، فإذا كانت بيئة التعلّم وعدد التلاميذ وصعوبة الدّرس غير ملائمة فلا شك أنّ الأستاذ ملتزم بدروس دعم وعلاج لإنماء الكفاءة المستمدّة[4].

أمّا عن (المضارع المنصوب) المرفق مع نصّ (قصّة زيتونة) من المقطع الخامس، فهل تحقّقت المقاربة النصّية مع كلّ نواصب المضارع المبرمجة (أن، لن، لام التعليل، كي وحتّى)، وبالرجوع إلى النّص نجد ما يلي (لتفهّم، حتّى تؤتي، لأوكلَ)، ولم يتضمّن النصّ صيّغ مسبوقة بصيّغ (أن، لن، كي) ممّا يحيل إلى القول بتحقّق المقاربة النّصية بنسبة 40% فحسب[5].

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، دو.م.م،السنة الدراسية: 2017-2018، الجزائر ، ص 63.

(2) كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص 65، 66.

(3) نفس المرجع، ص 69، 71.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 69، 71.

(5) ينظر: كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي ، ص 78، 80.

أمّا عن موضوع (تصريف فعل الأمر)المرفق مع نص (قصّة زيتونة)، فنجد (استمعْ)، فهي صيغة مسندة إلى المخاطب، فلمنجد صيّغ مسند إلى بقيّة ضمائر المخاطب (أنْتِ، أنتما، أنتم، أنتنّ)، فنسبة تحقّق المقاربة النصيّة هي 20% فحسب[1].

أمّا موضوع (كان وأخواتها) المرفق بنص (مرض سامية)، فنجد جملة (كان عمارُ قلقًا)، ولم نجد في النصّ جمل اسميّة منسوخة بواحدة من بقيّة أخوات (كان) وهي (صار، أصبح، أضحى، أمسى، ضلّ، بات، ليس)، ممّا يحيلني إلى القول بتحقّق نسبيّ للمقاربة النصيّة في تناول هذا الدرس وهي نسبة 12%، ممّا يدفع المعلّم إلى توظيف جمل من خارج النصّ، حيث يفقده الوقت ممّا يؤثّر على زمن الحصّة البيداغوجيّة الموحّد[2].

أمّا موضوع الهمزة المتطرّفة المرسومة في آخر الكلمة المعتمد على النصّ المكتوب (مرض سامية)، فأجد صيّغ (تقيء، إجراء)، ولم يتضمّن النصّ صيّغ بها همزة مسبوقة بالكسر، أو الضّم، أو الفتح أو السكون، ممّا يدفعني إلى القول بتحقّق المقاربة بنسبة 25% وهو كتابة الهمزة على السطر،

غير أنّني لم أجد تنوّعاً في هذا النوع، فلا وجود للمسبوقة بواو المد والسكون، وحتّى المرسومة عل السطر فتحقّقت بنسبة 50% فحسب، ممّا يجهد المعلّم في الإتيان بالأمثلة من خارج النصّ عن طريق الحوار والمناقشة، ممّا يصعّب مهمّته في إنماء الكفاءة، لصعوبة استثماره لوقت الحصّة البيداغوجيّة الموحّد لكل دروس المرحلة[3].

أمّا في درس الحال المتّصل بنصّ (لمن تهتف الحناجر) من المقطع الخامس الوحدة الثالثة، فأجد الجمل الفعلية التالية: (شاهدت زميلي منعزلاً ، رفعت الكرة إليه مستقيمة، صفّر الحكم معلنا، قمت من نومي فزعا)، لقد ورد الحال في صيغة المفرد ولم ترد بصيغة المثنّى والجمع، وباعتبار هذا الأساس فنسبة تحقّق المقاربة النصّية هو 33%[4].

أمّا في درس اسم الفاعل من الفعل الثلاثي في الوحدة الثالثة من المقطع الخامس، فأجد الصيّغ الصرفيّة (اللاّعبين، حارس)، لقد تحققت المقاربة النصّية في تناول هذا الظاهرة النحوية بنسبة 100%.

وبخصوص المفعول المطلق في الوحدة الأولى من المقطع السادس، انعدمت الصيغة النحويّة في نص المحور (أنامل من ذهب) تماما، فلا مقاربة نصيّة في تناوله وتعليمه، فلابد من جهد المعلّم في بناء أمثلة ممّا يصعّب مهمّته في تعليميّه المفعول المطلق، وقد ينجح نسبيّا إذا تحكّم في استثمار الزّمن البيداغوجي، وعمل

(1) ينظر: المرجع نفسه ، ص 78، 80.
(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 82، 84.
(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 82، 84.
(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 86،88.

على برمجة حصص دعم وعلاج بيداغوجي لمن يفترض رسوبهم في تعلّم هذا الموضوع[1].

أمّا في الموضوع الإملائي: الأسماء الموصولة، فقد تناولته نفس الوحدة ،فلم أجد إلاّ صيغة (الذّي) الدّالة على المذكّر، فلم ترد بقيّة الصيّغ في النّص وهي (التّي، الذّي، اللّذان، اللّتان، اللّواتي، اللاّئي، اللاّتي)، ممّا يُحيل إلى تحقق المقاربة النصيّة في تناول هذا الدّرس الإملائي بنسبة 12% فحسب، هذا ما يدفعني بالقول بصعوبة تواجه المعلّم في تحقيق الكفاءة المستهدفة،

ممّا يدفعه لبذل الجهد الوقت في حوار مفترض لجلب أمثلة تستنبط منها القاعدة الإملائيّة التي تخصّ رسم بعضها بلام واحدة، ورسم بعضها الآخر بلامين، فإذا اعتمد المعلّم التّلقين فقد يعجز على تحقيق الكفاءة، ممّا يفرض عليه تنويع طرائق التّعليم والتّنشيط، والتّدخل بوضعيات علاجيّة في حصص العلاج البيداغوجي[2].

وفي درس المضارع المجزوم في الوحدة الثانية من المقطع السادس، فأجد جملة (لم أفعل...) في النّص المعتمد المعنون (لباسنا الجميل)، ولم يتضمّن فعلا مضارعا مجزوما بالناهية (لا)، فنسبة تحقّق المقاربة النّصيّة هي 50%[3].

أمّا درس الصرف المعنون باسم المفعول من الثلاثي، أجده من خارج النّص المحوري للوحدة، فأقول بعدم تحقّق المقاربة النّصيّة في هذا الدّرس تماما[4].

أمّا درس الفعل الماضي المبني للمجهول من الوحدة الثالثة بالمقطع السادس، يفترض انطلاقه من نص (القاصّ الطّارقيّ)، وفيه صيغة (أُعِدَّ)، لذا أرى بتحقّق المقاربة النصّية بنسبة 100%، غير أنّ التنوّع في الأمثلة غير كاف لإنماء الكفاءة،مما يحتّم على المعلم الإبحار مع التلاميذ في محيطهم لجلب أمثلة أخرى،ممّا يؤشر على عدم كفاية المقاربة النصّية،في تعلم القواعد اللغويّة[5].

أمّا درس الصّرف حول الألف الليّنة في الأفعال من نفس الوحدة السابقة الذكر، فأجد صيغة (يدعو) وذكر لصيغة صرفيّة أخرى للموضوع تنتهي بألف طويلة أو مقصورة، فإذا اعتبرنا (يدعو) كمثال عكسي تشتق منه (دعا) فنسبة التحقّق 50%، أمّا كثرة الشّواهد فلم تتحقّق البتّة وفي أي موضوع سبق الإشارة إليه[6].

فإذا انتقلت إلى المقطع السابع وفي الوحدة الأولى، أجد موضوع (علامات الرّفع في الأسماء)، ورجوعا إلى النّص المكتوب (مركبة الأعماق)، أجد (رحلةٌ،

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص95،97.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص 95،97.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص99،101.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص99،101.

(5) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي ، ص103،105.

(6) ينظر: المرجع نفسه ، ص 95،97.

إنسانٌ، خطيرة...) فكلّها أسماء مفردة علامة رفعها الضّمة الظّاهرة في آخرها، فالأولى خبر مرفوع، والثانية فاعل مرفوع، والثالثة نعت مرفوع، فلا وجود للمثنّى المرفوع بالألف ولا للجمع المرفوع بالواو، ولا لمعتل الآخر المرفوع بضمة مقدّرة منع ظهورها التعذّر فوق الألف أو الثقل فوق الياء والواو.

فنسبة تحقّق المقاربة النصيّة في تناول هذا الموضوع النّحوي هي 25% فحسب[1].

أمّا درس الاسم في المفرد والمثنّى من نفس الوحدة ونفس المقطع، وبالعودة إلى نصّ (مركبة الأعماق)، أجد أسماء مفردة، ولا أجد أسماء مثناة، فأقول أنّ نسبة تحقّق المقاربة النصّية هو 50%، فيمكن للمعلّم استخراج جمل بها أسماء في حالة الرّفع وأخرى في حالة النّصب والجرّ،

ثمّ يعمل عن طريق الحوار على تحويلها إلى المثنّى، مثل (هي رحلةٌ خطيرة، يسخّر العلم الحديث، إن البحر كالجبال)، فبتحويل (رحلةٌ) إلى (رحلتان)، (خطيرةٌ) إلى (خطيرتان)، (العلم) إلى (العلمين)، (الحديث) إلى (الحديثين)، (الجبال) إلى (الجبلين)، ولكنّه يتطلّب جهدا وزمنًا بيداغوجيًّا،

كما أنّ إغفال تناول بعض مواضع النّحو قد يصعّب المهمّة التّعليميّة، ففي المثال الأخير صيغة (البحر) في موقع اسم (إنّ) وهو موضوع لم يتناوله المتعلّم بعد، وهذا ما يفرض على المعلّم الحيطة في بناء الأمثلة والشّواهد[2]، فرغم ما أعطته المناهج الجديدة من حرّية بيداغوجيّة للمعلّم، فسمحت له بالتّصرف،

بخلاف منهج ما قبل الإصلاح حيث كانت مذكّرات الدّروس الوزاريّة تُكبّل المعلّم بتوحيدها للمذكّرة التّعليمية، كما تحُدُّ من نشاط المتعلّم، غير أنّ أصواتا تنادي بضرورة العودة إلى المذكّرات الموحّدة الرّسمية لأسباب منها:

- نقص خبرة المعلمّين في تعليميَّة الموادّ.
- نقص معارف المعلّمين في البرامج المعتمدة.
- إجهاد المعلّمين في إعداد المذكّرات، ممّا يعود سلبا على أدائهم في التّقييم.

هذه دعوة ذات صواب نسبي للأسباب المذكورة، لكنّ الحلّ الأسلم هو تكوين المعلّم في إعداد الدّروس، إضافة إلى تخفيض عدد المتعلّمين في الفوج الواحد إلى 25 تلميذ مع الإبقاء على نفس الحجم الزمني لحصص اللّغة.

أمّا مواضيع الوحدة الثانية من المقطع السّابع، فنجدُ موضوع (علامات نصب الاسم) قد ظهر في نصّ (سالم والحاسوب) فأجد الصيّغ التّالية (حاسوبًا، محمولاً، واحدًا)، وهي منصوبة بالفتحة، على أنّ (حاسوبًا) مفعول به منصوب، و(محمولا) نعت منصوب، (واحدًا) مفعول به منصوب.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص112،114.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص112،114.

كما أجد صيغة (مليونيْن) منصوبة بالياء الساكنة على أنّ الكلمة مضاف إليه منصوب بالياء لأنّه مثنّى، كما أجد صيغة (الشركات) مفعول به منصوب بالكسرة نيابة عن الفتحة لأنّه جمع مؤنث سالم، أمّا صيغة (الباحثين) اسم معطوف على اسم منصوب، فقد تحقّقت المقاربة النصيّة في هذا الدّرس بنسبة 80%، ونظرًا لأنّ هذا الدّرس يتطلّب جهدًا ووقتا بيداغوجيًا، فإنّ نسبة تحقّق الكفاءة تبقى مرهونة بعدد التّلاميذ ومكتسباتهم، وكذا حذق المعلّم وفطنته وجودة أدائه[1].

أمّا موضوع الرّسم الإملائي بعنوان (الألف اللّيّنة في الأسماء) في الوحدة السابقة الذّكر نفسها، أجد الصيّغ التّالية (الكبرى، أقوى، أغلى)، مرسومة بألف ليّنة، فهل توفّرت الأمثلة الكافية لاستنباط القاعدة الإملائية، وبالنّظر للحالات التّي تعرض لها الدّرس، فهذه أمثلة للأسماء المكوّنة من أربعة حروف فما فوق للألف المقصورة،

أمّا حالة الأسماء الثلاثية التّي أصلُ ألفها المقصورة ياء، فلا وجود له في النّص، كما أنّ حالتي الألف الممدودة المتمثّلة في الأسماء الثلاثية التي أصل ألفها واو، وكذا الأسماء التّي فيها أربع حروف فما فوق ألفها مسبوقة بياء، فلا وجود لها في النّص، فتكون نسبة تحقّق المقاربة النصِيَّة 25% فحسب.

أمّا الوحدة الثالثة من المقطع السابع، فموضوعها النّحوي المعنون (علامات جرّ الاسم)، فأجد الصيّغ التالية (التأليف) مجرورة بحرف الجرّ وعلامة جرّه الكسرة، (الأخطاء) مضاف إلى (ارتكاب) مجرور بالإضافة وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره، فلم يتضمّن نصّ (بهيّة والقلم) أسماء مجرورة بكسرة مقدّرة، ولا أسماء مجرورة بياء ساكنة في صيغة المثنّى، ولا أسماء مجرورة بياء جاءت في صيغة جمع المذكّر السالم، فنسبة تحقّق المقاربة هنا هي 25%[2].

أمّا درس المصدر كموضوع صرفي فأجد الصيّغ التالية: (التّأليف، اختراع، ارتكاب) فهي مشتقّة من (ألّف، اخترع، ارتكب) على التّوالي، فنسبة تحقّق المقاربة النّصيّة في تعليميَّة هذا الموضوع هي 100%[3].

أَنتقلُ إلى المقطع الثامن في الوحدة الأولى بعنوان (جولة في بلادي)، لأجد أنّ موضوع النّحو (المبني والمعرب) قد ورد في الصيّغ التالية (هذا، أيُّ، ذاكَ، هذِه، كذلِكَ، هنالِكَ، الذّيْ) كصيّغ مبنية، فالأولى والأخيرة مبنية على السكون، أمّا الثانية فمبنية على الضمّ، أمّا الثالثة والخامسة والسادسة فمبنية على الفتح، أمّا الرابعة فمبنية على الكسر،

أمّا الأسماء المعربة فنجد الكثير منها (المركّب، الجدُّ، نظرةً، دويٌّ)، فأولاها مجرورة بحرف الجرّ وعلامة جرّها الكسرة، وثانيها فاعل مرفوع وعلامة رفعه

---

(1) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص116،118.

(2) ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص120،122.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص120،122.

الضّمير، وثالثها مفعول مطلق منصوب، وعلامة نصبه الفتحة، ورابعها نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة، فنسبة تحقّق المقاربة النصّية في تعليميَّة هذا الموضوع 100%[1].

أمّا موضوع (الألف اللّينة في الحروف)فأجده في صيّغ منها: (يا، على، إلى، ما) فهل تحقّقت المقاربة النصيّة في تناول الدّرس؟، وإذا كانت الصيّغ عديدة في العربية فمنها ما يُكتب بألف ممدودة مثل: (لا، إذا، إلاّ، إمّا، أمّا، ألاّ...)، ومنها ما يرسم بألف مقصورة مثل: (بلى، حتّى، إنّ)،كما أن الدّرس يخصّ الرسم الإملائي، فلابد من تناول كل الصيّغ، وهذا ما لم يتضمّنه النصّ المكتوب، ممّا يفرض على المعلّم تلقين الحروف، أو محاورتهم لاستخلاصها فنسبة تحقّق المقاربة تقلُّ عن 33%[2].

فإذا طرقنا الوحدة الثانيّة من المقطع الثامن، والتّي تناولت موضوعين وهما (المعتلّ والصّحيح)، ثمّ (المفرد وجمع المذكّر السّالم) ضمن نصّ (حكاياتٌ في حقيبتي)، فأجد (جابوا، وصلت، يُرى، قال، راح) فهي معتلة في وسطها أو آخرها، أو أوّلها، أمّا (يشرح، ننعم، يعرف، فتح، بلغت، نظرت...) فهي صحيحة غير معتلة، لذا فنسبة تحقّق المقاربة النصّية في تعليم هذه القاعدة اللغوية الصّرفية هو 100%.

أمّا عن موضوع المفرد وجمع المذكّر السالم كموضوع صرفي يتناول بنية الاسم في صيغتي الإفراد والجمع، فأجد (اندهشت لذلك الجزائريّ الذّي فتح مطعما) فيمكن استغلال المثال والعمل على تحويل صيغة (الجزائريّ) إلى الجمع التّي تؤول إلى (الجزائريّين) حسب موقعها من الجملة، كما يعمل المعلّم على تغيير الأمثلة للوصول إلى الجمع المذكّر السالم المرفوع بالواو وهكذا، وبما أنّ النصّ افتقد إلى أمثلة تضمّ كلّ الحالات، فنسبة تحقّق المقاربة النصّية ضعيفة[3].

فهل أُعتُمِدَت المقاربة النّصية في تناول الوحدة اللغوية[4]، وهل «كان النّص (المنطوق او المكتوب) يمثّل البنية الكبرى التّي ظهرت فيها كلّ المستويات اللّغوية... الصرفيّة والنحويّة...»[5] ، والتّي تهدف إلى «إنماء كفاءات ميادين اللّغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي»[6]،

لقد اعتمد الكتاب المقاربة النصيّة نسبيا ففي 23 وحدة لغوية، وفي ست وأربعين موضوعاً نحويّاً أو صرفي أو إملائي، أجد 20 موضوعا تمّ تناوله وفق

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص131،129.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص131،129.

(3) ينظر: اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، تأليف: بن الصيد بورني سراب وآخرون، د.و.م.م، س.د، 2017-2018، ط1، الجزائر، ص135،133.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 03.

(5) المرجع نفسه، ص 03.

(6) المرجع نفسه، ص 03.

المقاربة النصيّة بنسبة 100%، وأجد 05 مواضيع لم تحقّق المقاربة النصيّة تماما، كما أجد 21 موضوعا حقّقت المقاربة النصيّة بنسب متفاوتة، تراوحت بين 12% إلى 80%.

إنّ نسبة المواضيع التّي حقّقت المقاربة النصيّة هي 43.47%، أمّا المواضيع التّي لم تحقّق المقاربة النصيّة فهي بنسبة 10.86%، والمواضيع التّي حقّق المقاربة النصيّة بنسب مختلفة فهي 45.65%.

لعلّ المؤلّف عجز عن تحقيق المقاربة النصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة، وله في ذلك عذر، فهل يمكن أن نجد نصوصا تحقّق لنا ذلك كلّية؟، كلاّ، لا يمكن ومهما كان المؤلف قارئا بارعا للإنتاج المكتوب، فلن يتأتّى له ذلك، فإذا افترضنا، أنّه يتصرّف ويبْني نصوصا لتحقيق غايته، فسيكون –حتما- منتجا لنصوص تجاوزت الذّوق والإبداع الأدبي الذّي يضفي على النصّ المعتمد جاذبية القارئ فهل يمكن اعتماد المقاربة النصيّة في تعليم اللّغة؟.

أقول بناء على دراستي الوصفية الإحصائية السابقة، أنّه يمكن ذلك في كثيرة من الحالات، وهي في حاجة أن ندعّمها بطرق التّلقين والحوار والاستقراء والقياس...الخ، ممّا يدفعني أن أقول أن طرائق التّعليم، تكمّل بعضها بعضا حتّى في تعلّمية اللّغة العربيّة وعلى الأقل القواعد.

كما تضمّن المنهج الموارد اللّغوية (النحوية، الصرفيّة والإملائية) في ط1 (السنة 01+02 ابتدائي)[1]:

- أدوات الاستفهام؛
- أسماء الإشارة؛
- الضّمائر؛
- الظروف؛
- فعل الأمر؛
- الأسماء الموصولة؛
- النّفي والنّهي؛
- التّوكيد؛
- التعجّب؛
- الكلمة والجملة؛
- الحركات؛
- التّعرف؛
- الرّسم الإملائي للتّاء والهمزة.

كما فصّل في الظّواهر اللّغوية ضمن البرامج السنويّة حسب البرنامج الدراسي[2]:

---

[1] ينظر: منهاج اللّغة العربية، ص14.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص18-19.

ففي السنة الأولى:

- جمل اسمية وجمل فعلية؛
- جمل استفهامية؛
- جمل موصولة؛
- شبة الجملة؛
- النّواسخ؛
- الضمائر المنفصلة (ماعدا المثنّى)؛
- الضمائر المتّصلة (الباء، الكاف، الهاء، كُم، ت.ن)
- الصيّغ الدّالة على المكان؛
- الصيّغ الدّالة على الزّمان؛
- العطف (و، ثمّ، أو)؛
- اللام القمريّة والشّمسيّة.

* اعتمد في السّنة الأولى[1] نحو الجملة ومقاربة ضمنيّة غير تصريحيّة.

و في السّنة الثانية:

- جمل اسميّة؛
- جمل فعليّة؛ جمل استفهاميّة؛
- جمل موصولة؛
- شبة الجملة؛
- النّواسخ؛
- صيغة التعصّب؛
- الضّمائر المنفصلة؛
- الضمائر المتّصلة؛
- ظروف الزّمان؛
- ظروف المكان؛
- اسم الإشارة، الأسماء الموصولة؛
- أدوات الاستفهام؛
- أدوات النّفي: ما، ليس، لم، لن.
- أدوات النّهي: لا؛
- حروف العطف: و، ف، ثمّ، أو؛
- حروف الجرّ: من، إلى، على، عن، في ...إلخ؛
- التّوكيد.

* اعتمد في السّنة الثانيّة نحو النّص بمقاربة ضمنيّة غير تصريحيّة.

و في السّنة الثالثة: اعتمد ـكذلكـ نحو النّص بمقاربة ضمنيّة غير تصريحيّة[1]:

---

[1] ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص21-23.

- الصيّغ والظّروف الدّالة على المكان؛
- حروف العطف؛
- حروف الاستقبال؛
- الاحتمال (قد، ربّما)؛
- ضمائر الغائب؛
- أزمنة الفعل؛
- الاستمرار في الماضي (كان +ماضي)
- الاستمرار المطلق (فعل مضارع+....)؛
- مقاربة وقوع الحدث (شرع، أخذ،...)؛
- انتهاء الحدث إلى حدث آخر (فعل ماضي+...+فعل ماضي)؛
- ألفاظ التدرّج (شيئا فشيئا)؛
- أفعال القول (التّحية، المجاملة، الترحيب، الشكر، الاعتذار، التهنئة، الجواب)، الاستفهام، التّعليل؛
- النّداء؛
- التعجّب؛
- ألفاظ الرفض، الإقناع، الموافقة؛
- ضمائر المتكلّم والمخاطب؛

كما اعتمد نحو الجملة:

- أنواع الكلمة؛
- أنواع الجمل؛ الضّمائر المنفصلة؛
- الضمائر المتّصلة؛
- ظروف المكان؛ كان وأخواتها (الدلالة الوظيفية)؛
- الرّسم الصحيح للكلمة، التّنوين بأنواعه؛
- الألف اللّيّنة في الحروف والأسماء والأفعال؛
- التاء في آخر الكلمة؛
- رسم الهمزة في الكلمة (في أولها، وعلى وسطها، وفي آخرها)؛
- التصريف في الجملة بتحويل الاسم فيها؛
- أحوال الاسم من حيث العدد؛
- اسم الفاعل واسم المفعول؛
- الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة؛
- صيغة التمنّي (ليت).

يحرص المنهج التعليميّ في السنوات الثلاث الأولى على دراسة الظّواهر نحويا وصرفيا وإملائيا للحد من اللّحن النطقي والكتابي لمجموع هذه الظّواهر

(1) ينظر: منهاج اللّغة العربيّة، ط2016، ص25-27.

المذكور أعلاه، وذلك عن طريق التّوظيف والاستعمال في الأنشطة الشفهية والكتابيّة دون التعرض لقواعدها وقوانينها.

12- وكذلك عند تدريس رافد قواعد اللّغة قد يغفل المعلّم نشاط التّعبير الشفهي أو الكتابي، أو دراسة الصيّغ والأساليب ممّا يقوّي التّحكم في قواعد اللّغة، ومن هنا ينبغي على المعلّم أنْ يحرص على تدريس اللّغة العربيّة وحدة متكاملة.

13- أنّ الكثير من خرّجي أقسام اللّغة العربية، الّذين سيتولُّون تدريس اللّغة العربية في المدرسة يرتكبون أخطاء نحوية وإملائيّة وعلميّة، فيما يقرؤون وما يكتبون، وهذا ما لاحظته لدى الأساتذة المتعاقدين، والأساتذة الموظّفين على أساس الشهادة غير المتخرجين من معاهد المعلّمين، وهذا من خلال النّقاشات المباشرة معهم أثناء الملتقيات التّكوينيّة والندوات وغيرها، وهو نفس الشيء أيضا في البلاد العربيّة الأخرى، وهذا ما أظهرته دراسة الدكتور: محسن علي عطية في العراق عام 1998[1].

ونفس الدّراسة قام بها أحمد حسين السعدي، والّتي أجريت في العراق عام 2001 على طلبة خرّيجي أقسام اللّغة في كلّيات التربيّة، والّتي أظهرت أنّ أولئك الطلبة وقعوا بأخطاء نحويّة في عشرين موضوعا نحويًا جاء في مقدمتها الفعل المضارع المرفوع، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 99% في عيّنة الدّراسة وجاء آخرها المفعول معه، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 12% من عيّنة الدراسة[2].

"وأظهرت دراسة أخرى أجريت على طلبة قسمي اللّغة العربيّة في كليّات الآداب وكليات التّربيّة أنّ طلبة القسم في الكليتين وقعوا بأخطاء نحويّة في موضوعات نحويّة عديدة جاء في مقدّمتها موضوع النّداء، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 69% من طلبة القسم في كليّة التربيّة و86% من طلبة كلية الآداب، وهناك العديد من الدّراسات الّتي تناولت هذا المجال في أكثر من بلد عربي..."[3].

ومن خلال هذا العرض الموجز حول واقع تعليم و تعلّم قواعد اللّغة العربيّة ومعلّمها، استنتجت أنّ تدنّي مستوى أداء بعض معلمِّي اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي أثّر سلبا على تعلُّم قواعد اللّغة العربيّة وبالتّالي على العمليّة التّعليميّة.

وممّا تقدّم يمكنني استنتاج حقيقة مفادها أنّ معلمِّي اللّغة العربيّة هم بحاجة ماسّة وضرورية إلى ترقيّة أدائهم التّعليمي، والاهتمام به ،كي يكونوا فعّالين، وفي مستوى الأهداف المرجوة من العمليّة التّعليميّة.

---

(1) الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللّغة العربيّة في كلية التربية: محسن علي عطية، مجلة جامعة باب-العدد الثالث، 2000.

(2) الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللّغة العربيّة في كليات التربية: أحمد حسين السعدي –جامعة بابل- العراق، رسالة ماجستير، 2001، ص79.

(3) تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية،ص41-42.

«وتأسيسا على ما تقدّم يمكن القول: أنّ للمعلّم دورا كبيرا في العمليّة التّعليميّة يستدعي وضع المعلّم وإعداده في مركز اهتمام السّاعين إلى تطوير التّعليم، واللّحاق بركب التّطور العلمي والتّكنولوجي في العالم.

وإذا كان ...للمعلّم ...هذه الأهميّة، وهذه المكانة فإنّ هذه الأخيرة تتقدّم لمعلّم اللّغة العربيّة عن غيره من المعلّمين»[1].

وذلك لسبب واضح وهو أنّ معلّم اللّغة العربيّة «ومكانته تتأسس على أهمية اللّغة العربية ومكانتها وما تحققه للفرد والأمة، فمدرّس اللّغة العربيّة حامل لواء لغة القرآن الكريم الّتي وصفها الله تعالى بالإبانة في أكثر من موضع في كتابه العزيز»[2].

إذ قال تعالى: «لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ»[3].

وفي تمييزها عن سواها قال الفراء: «لقد وجدنا للغة العرب فضلاً على لغة جميع الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها»[4].

ومن بين أبرز المتغيرات الّتي تشكل القاعدة الّتي تقوم عليها الحاجة إلى تطوير أداء معلّم اللّغة العربيّة:

أ) التّقدّم العلمي: المعروف أنّ العالم اليوم سريع التغيّر تتفجّر فيه المعرفة، وتتطوّر فيه التّقنيات بشكل لم يسبق له مثيل، فعمليّة التّقدم هذه لا يمكن بلوغها بمجرد امتلاك المعرفة، ومصادرها، إنّما بامتلاك القدرة على استخدام المعرفة في عمليّة التّغيرات المتسارعة.

ب) التّقدّم في مجال الاتّصالات: لأنّ ما توصّلت إليه تكنولوجيا الاتّصال في مجالات مختلفة أدى إلى خلق بيئة تعلّم أفضل ممّا كانت عليه.

ج) **التكتّلات الاقتصاديّة:** من المعلوم أنّ الدعوة إلى عولمة الاقتصاد، وحريّة التّجارة أدى إلى بلورة حاجة ملحّة بالمجتمع إلى تطوير مؤسّساته لمواجهة هذا التغيّر، ومن بينها المؤسّسات التربوية الّتي يشكل المعلّم ركنا رئيسا فيها[5].

وبعدما تعرّضتُ لواقع وحال معلّم اللّغة العربية، وأثره في تعليم قواعد اللّغة.

أودّ أنْ أعرض –باختصار- حال وواقع المتعلّم وأثره في تعلّم قواعد اللّغة العربية.

ب/ واقع المتعلّم:

يعدّ المتعلّم الرّكن الثاني في العمليّة التّعليميّة بعد المعلّم، وهو المستهدف الأوّل منها.

---

(1) المرجع نفسه، ص35.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص35.

(3) سورة النحل، الآية 103.

(4) فقه اللّغة المقارن: إبراهيم السامرائي، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان، ط2، 1978، ص10.

(5) ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، 43.

لكنْ هل هو مستعدّ للتّحصيل العلمي لهذا الرّافد اللّغوي؟ وهل يمتلك مهارات تؤهله ليكون رجاء هذه الأمّة في تقدّم هذه اللّغة؟، وهل له القدرة على حفظ لسانه وقلمه من اللّحن؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة سأعرض –باختصار- ما آل إليه حال المتعلّم اليوم.

تجمع أغلب التحليلات، الّتي تناولت مسألة تعليم قواعد اللّغة العربيّة، في مرحلة التّعليم الابتدائي، على ضعف المستوى اللّغوي للمتعلّمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في هذه المسألة، واختلفت التّحليلات بعد ذلك، في كشف أسباب الضّعف، وفي تحليل مظاهره، وفي اقتراح أساليب معالجته.

ولهذا قام بعض الباحثين، والمهتمّين بمجال التّعليم بدراسات شخّصت واقع المتعلّم في المدرسة، ويمكن اختصار ما توصّلت إليه تلك الدراسات فيما يلي:

1. وجود ضعف واضح لدى متعلّمي اللّغة العربية، كلاما وقراءة واستماعا[1].
2. إنّ العديد من الدّراسات عزت حالة تدنّي المتعلّمين في اللّغة العربيّة إلى كلّ من المناهج و المعلّمين، وطرائق التّدريس، وهذا ما توصّلت إليه دراسة أحمد مدكور في السعودية، ودراسة إدارة التربيّة بالمنظمة العربيّة[2].
3. عدم استعانة المتعلّمين بمصادر خارجيّة، والاعتماد على الكتاب المقرر فقط[3].

إنّ هذا الضعف الواضح والمتفشي لدى متعلّمي و معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة يعود إلى التّواصل باللّسان الدّارج، والخلط البيّن بين المواضيع النّحويّة والصرفيّة، إذ أن هناك من لا يفرق بين أقسام الكلمة، فيعرب الاسم فعلا والعكس، ومنهم من يستعمل مصطلحات الصّرف في الإعراب كمصطلحي اسم الفاعل واسم المفعول، وهذا ما لاحظته أثناء ممارستي للتّعليم والتفتيش في هذه المرحلة الحساسة.

كما لاحظت أنّ بعض المتعلّمين يتّصفون باللامبالاة، وعدم تقديرهم للمسؤولية في عمليّة تعلمهم، ونفورهم من هذا الرّافد اللّغوي، ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في قواعد اللّغة في حدّ ذاتها، ويعود هذا –فيما أرى- إلى سنّهم، وظروفهم النفسيّة، وضغوطات اجتماعيّة، وحالات القلق والاضطراب، وما يحيط بهم من تغيرات سلبيّة في المجتمع، لأنّهم يعيشون داخله، فهم يتأثرون به،

فهُم لا يجدون فضاء لممارسة الفصحى، حيث طغت العاميّة حتّى في المدرسة،فكيف يفصح التّلميذ وقد غابت الفصحى عن محيطه،فلا فصاحة لدى معلّمينا،ولا فصاحة لدى أطر التربية والتعليم،فحتى وزراء التربية،قد لحنوا ولم

---

(1) ينظر:تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، ص39.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص39.

(3) ينظر: أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي، حسن شحاتة، ص129.

يفصحوا،إنه حالنا المرّ،فقد طغت العامية حتى في ملتقيات المعلمين والمفتشين والمديرين والمشرفين التربويين،فهل يأخذ المتعلّم الفصحى عن معلّمه وهو لا يسمع عنه إلا عامّية.

كما أنّ هناك بعض المتعلّمين من ينظرون إلى اللّسان العربي الفصيح، نظرة ازدراء ودونية، ذلك أنّ اللّغة العربيّة –حسب رأيهم- لا تواكب التقدّم العلمي والتكنولوجي في وقتنا الحالي، وإذا بهم لا يتقنون لا اللّغة العربيّة ولا اللّغات الأخرى!، وهذا قدوة بالكبار –أولياء ومعلّمين-.

إنّ هذا الضعف الواضح لدى متعلّمي اللّغة العربيّة ليس موجودا في الجزائر فحسب بل يكاد يكون عاما وواحدا في الأقطار العربيّة جميعا.

فالدكتور: **شكري فيصل** يقول عن تدريس اللّغة العربية في الوطن العربي ككلّ: «من المؤسف أنْ يكون واقع شبابنا الذّي يتخرّج –أنّه لا يتقن لغة ما حتّى العربية أحيانا- لقراءتها قراءة تدبّر ... ولذلك فهو لا يقرأ ... وإذا قرأ فهو لا يفهم، وإذا فهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل ... لأنّ الشّرط الأوّل في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللّغة»[1].

وعبّر عن ذلك بصورة أخرى، اللّغوي: نهاد الموسى حيث قال: «إنّ الطالب العربي المتخرّج من المدرسة بل المتخرج من الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ ... ولا يكتب كما ينبغي أن يكتب، فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النّحو ... وهو كذلك لا يسمع كما ينبغي له أن يستمع»[2].

فالمسألة إذن عامة في الوطن العربي كما أسلفتُ الذّكر، وضعف المتعلّمين في الأداء اللّغوي المنطوق والمكتوب مسألة مقرّرة لا خلاف فيها.

ج/واقع منهج تعليم اللّغة العربيّة:

يعدّ المنهج التّعليميّ أحد أهمّ أركان العملية التّعليمية-التّعلّمية، فهو وثيقة رسمية يعتمدها معلّم اللّغة العربية أثناء عملية التّدريس «والمنهج الدّراسي هو أداة تربوية رسمية تضمّ مجموع الأهداف، والمعارف وأنشطة التعلّم، والتقييم التي يتبناها المجتمع لنمو الناشئة ورعاية حاجات بقائها، والتقدم كأفراد فاعلين في الاجتماعات المدنية للناس بدءًا من الأسرة والحي والمدرسة، وانتهاء بالمؤسسات العامّة والخاصّة...» [3].

ولكنْ هل هذا المنهاج يتوافق مع الواقع التربوي؟، وهل للمعلّم دور في بنائه والتخطيط له؟، فلقد «أجريت دراسات كثيرة بحثت في واقع مناهج تعليم اللّغة العربية في الوطن العربي ... ومن هذه الدراسات، دراسة (الطعمة)، التي أجريت

---

[1] تحسين وسائل خدمة اللّغة العربيّة في الوطن العربي، في اللّغة العربيّة والوعي القومي: شكري فيصل، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط2، بيروت-لبنان، 1986، ص402.

[2] مقدمة في علم تعليم العربيّة، في: أشغال ندوة اللّسانيات في خدمة العربيّة: نهاد الموسى، نشر: الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات، عدد05، 1983، ص152.

[3] أساسيات المنهج الدراسي: محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة، (د.ط)، 2000، ص05.

في العراق، بتطبيق استبانه على معلمي اللّغة العربيّة ومناهجها، ومشكلات تعليمها، ومقترحاتهم لعلاج تلك المشكلات وقد توصّل الباحث إلى نتائج من أهمها:

1- رغب عدد كبير من المعلمين في أن يكون لهم دور في وضع مناهج اللّغة العربية واختيار كتبها.

2- تباينت فروع اللّغة العربية من حيث الحاجة إلى تغيير مناهجها، وكانت أكثر الفروع التي طالب المعلمون، إعادة النظر في مناهجها هي: **أ)** القواعد، **ب)** المطالعة، **ج)** البلاغة والنقد، **د)** النّصوص الأدبية.

3- دعا عدد كبير من المعلّمين إلى التغيير في المناهج للأسباب الآتية:

أ. تأكيد المناهج على الكمّ لا سيما النّحو والأدب.

ب. احتواء المناهج على موضوعات قليلة الاستعمال، أو معقدة، لا تراعي مدارك المتعلّم، وبخاصّة النّحو.

ج. ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرّس في السنوات المختلفة.

د- الطّرائق الجافة أو الجامدة التي تعالج فيها محتويات الكتب المقررة»[1].

ما نستنتجه من خلال هذه الدّراسة أنّ المناهج التعليمية لا يشارك المعلّم في بناءها وتخطيطها، واختيار الكتب المدرسية التي تعدّ المقرّر الدراسي الذّي من خلاله ستتجسّد أهداف ومرامي المنهاج، وإذا ما تمّ فلا يعتمد إلاّ على مجموعة تعدّ على الأصابع دون وضع لجان لذلك،وهو حال المنهج المعاد كتابته في الجزائر.

كما أظهرت دراسة أخرى «أجرتها (إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) التي اهتمت هي الأخرى بدراسة واقع مناهج تعليم اللّغة العربية في الوطن العربي، وذلك سنة 1975، وقد طبقت فيها استبانه اشتركت في الإجابة عنها خمس عشرة دولة عربية، وقد أجمعت هذه الدول على أنّ تعليم اللّغة العربيّة في الوطن العربي يعاني من مشكلات أدّت إلى ضعف المتعلّمين في لغتهم القومية بشكل عام»[2].

«ونتيجة لهذه الدّراسات، ودراسات أخرى مماثلة أجريت في أقطار مختلفة من الوطن العربي، فإنّه قد أعيد النّظر في مناهج اللّغة العربية منذ ستينات القرن الماضي»[3].

وليست المنظومة التربوية الجزائرية بمنأى عن هذا التغيير والتطوير في مناهج التربية، إذْ عرفت تغييرا من بيداغوجيا المعارف إلى بيداغوجيا الأهداف، إلى بيداغوجيا الكفاءات، وما زال العمل كذلك.

---

[1] اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص64.

[2] المرجع نفسه، ص65.

[3] اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص65.

ولقد جاء في منهج التعليم الابتدائي أنّه تمّ بناء المناهج السابقة بالاعتماد على المقاربة بالأهداف، والغرض منها إكساب المتعلّمين معارف وسلوكات عدّة، ورغم ضبط هذه الأهداف بشيء من الدقة...،إلاّ أنّه تمّ الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

-التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهميّة في تكوين التلميذ.

-تعدّد هذه الأهداف، بحيث أصبح من الصّعب تحقيقها كليّة، وتقييمها تقييما صحيحا.

-تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها، واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للمتعلّم.

إنّ هذه السّلبيات أدّت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلّم والتّعليم، واعتمادها في بناء المناهج، إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج ... وتسمى هذه المقاربة الجديدة «المقاربة بالكفاءات»[1].

وما يستنتج من هنا أنّ دواعي التّجديد في المناهج تعود إلى تلك السلبيات التي أُحصيت في بيداغوجيا الأهداف المعتمدة قبل 2002 بالجزائر، والسّؤال المطروح هنا، أليس لبيداغوجيا الكفاءات نقائض وسلبيات؟.

فالملاحظ من خلال هذا المنهج الجديد، أنّه قدّم مصطلحات جديدة- قديمة قد لا يستوعبها كلّ المعلّمين في الميدان التربوي إلاّ بعد مدّة زمنية من الممارسة في ميدان التّعليم.

صيغت المناهج الجديدة في التعليم الابتدائي على أساس المقاربة بالكفاءات، وكونها مقاربة جديدة، فإنّنا نتوخى من زملائنا الأساتذة الخوض في هذه المقاربة تدريجيا ومحاولة فهمها مع مرور الوقت فهما صحيحا ... وعليه فالاجتهاد الذاتي لكلّ عنصر من عناصر الفريق البيداغوجي في كلّ مؤسسة، وتبادل الخبرات والمعارف العلميّة، واستغلال مصادر الإعلام والاتصال، والحوار البيداغوجي العلمي الموضوعي من شأن كل ذلك أن يذلّل من صعوبة تبني المفاهيم الجديدة التي جاءت بها أدبيات المقاربة بالكفاءات[2].

إنّ المنهج التعليم يوجز أهمية درس النّحو والصّرف، بتحقيق المتعلم للملكات الآتية[3]:

-**المَلَكَة اللّغويّة:** حيث يتمكّن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقّدة، وفي عدد كبير من المواقف التواصليّة المختلفة.

---

(1) ينظر: المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 2016، ص28.

(2) ينظر: منهاج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ص8-9.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص38-39.

-المَلَكَة المعرفيّة: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظّم الذّي يكسبه المعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغوية والأنساق النّحويّة، يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤوّل بها التراكيب اللّغوية.

-المَلَكَة الإدراكية: وتمكِّن المتعلِّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.

-المَلَكَة الإنتاجية: وتمكن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكري والفنّي باحترام قواعد التعبير السّليم ومنها قواعد النّحو والصرف.

لقد أشار المنهج إلى ضرورة الانطلاق من النص في تعلّم القواعد اللُّغوية فقرّر واضعه أنّ: «تدريس الظواهر النّحويّة والصرفية يتمّ انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا، على أنْ يكون هذا التعليم ضمنيّا في السنوات الثلاث الأولى في المرحلة الابتدائية، وصريحًا في السنتين الرابعة والخامسة»[1].

إنّ ما يطمح إليه المنهاج حول أهميّة درس قواعد اللغة العربيّة في هذا المستوى وفق المقاربة بالكفاءات –بتحقيق الملَكَات المذكورة سابقا، ليس بالشيء الجديد على المتعلّم، إذ انّنا نجد أنّ هذه الملَكَات قد يحققها بالمناهج السابقة (منهج التدريس بالمعارف –ومنهج التدريس بالأهداف)، ومن هنا فالتدريس بالكفاءات لم يضف جديدا بالنسبة للمتعلّم في تحقيق المَلَكَة اللّغويّة أو المعرفيّة أو الإدراكيّة أو الإنتاجيّة.

كما أنّ منهج التدريس بالكفاءات يطمح أثناء تقديمه لرافد قواعد اللّغة العربيّة إلى أهداف تعليمية تتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسّماع وتناول الأنشطة التعليمية منفصلة عن بعضها البعض، فقواعد النّحو والصرف يجب أن تعزّز المعرفة العملية والتّطبيقيّة، بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ.

حيث أنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التعبير السّليم الواضح، وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابيّة، وأن تساعده على تحليل النّص، وفهم الصيّغ والتراكيب الموظفة فيه، والسبب الذّي دفع المؤلف لاستعمالها، هذا وقد رسم المنهاج -وفق منطق المقاربة بالكفاءات- تدريس ظواهر النّحو والصرف من حيث أنساقها وبنياتها، انطلاقا من النّصوص على نحو يمكّن المتعلّم من استثمار معارفه النّحوية والصرفية في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته[2].

إنّ ما جاء في المنهاج من أهداف مرجوّة قد لا يتحقق بسهولة وفق ما خطط له من أهداف مرجوّة في الوقت الحالي نظرا لوجود نقائص عديدة، لا تزال

---

[1] المرجع نفسه، ص38.

[2] ينظر: منهاج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية،ص14-15-16.

مطروحة أثناء تطبيق هذه الأهداف في الواقع المدرسي، أي أثناء تقديم المعلّمين لهذا الرافد اللّغوي للمتعلّمين ويعود ذلك إلى: -عدم تناسب بعض المواضيع مع قدرات المتعلّمين مثل: "المبنى والمعرب"[1].

ولقد استخلصت هذا الحكم بناء على استبانة قدمتها لمعلمي اللغة العربية لولاية عين الدفلى،موزعين على المدارس وحسب الأقدمية الواردة في الجداول التالية:

أولا: الاستبانة التي تخص المحتوى التعليمي لقواعد اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي في منهج 2016.

الرقم	المحتوى التعليمي لقواعد اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي-منهج الجيل الثاني-	ملائم للفئة العمرية (10سنوات)		ملائم للحجم الساعي للحصة (1ساو30د)		يحقق الأهداف الموضوع	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	أنواع الكلمة	171	29	47	156	158	42
02	الضمائر المنفصلة	153	47	127	83	140	60
03	الفعل الماضي	172	28	136	64	147	40
04	التاء المفتوحة في الأفعال	154	46	138	62	161	38
05	الفعل المضارع	171	28	138	62	16	54
06	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم	160	40	124	75	166	34
07	الجملة الفعلية	167	33	141	59	157	43
08	التاء المفتوحة في الأسماء	156	44	125	75	154	54
09	الفاعل	176	24	136	64	141	52
10	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب	153	47	153	73	155	59
11	المفعول به	140	60	150	50	138	62
12	التاء المربوطة	154	46	160	46	141	55
13	الجملة الاسمية	168	32	159	41	152	48
14	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	182	18	142	58	167	33
15	الصفة	154	46	124	76	89	51
16	الهمزة المتوسطة على الألف	138	65	121	79	137	63

[1] ينظر:اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص131.

17	الفعل اللازم والفعل المتعدي	86	116	96	110	100	100
18	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب	128	72	119	81	144	56
19	حروف الجر	162	38	163	37	161	39
20	الهمزة المتوسطة على الواو	129	71	126	74	132	67
21	المضاف إليه	136	64	126	74	135	65
22	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	174	64	134	66	148	51
23	فعل الأمر	144	34	125	72	13	61
24	الهمزة المتوسطة على النبرة	134	37	125	72	123	60
25	الفعل المضارع المنصوب	120	77	118	83	135	85
26	تصريف فعل الأمر	139	75	120	80	142	58
27	كان وأخواتها	143	43	130	164	147	49
28	الهمزة في آخر الكلمة	127	56	118	83	129	65
29	الحال	125	72	110	22	111	89
30	اسم الفاعل	138	66	67	88	106	94
31	المفعول المطلق	108	104	221	83	116	84
32	الأسماء الموصولة	142	57	125	75	137	63
33	الفعل المضارع المجزوم	60	73	124	76	117	83
34	اسم المفعول	125	93	108	91	94	89
35	الفعل الماضي المبني للمجهول	103	35	97	124	96	116
36	الألف اللينة في الأفعال	103	101	104	98	98	104
37	علامات الرفع في الأسماء	126	78	112	96	128	80
38	الاسم المفرد و المثنى	148	68	143	57	136	180
39	علامات نصب الاسم	148	63	137	63	121	79
40	الألف اللينة في الأسماء	120	88	99	101	94	106
41	علامات جر الاسم	123	76	127	79	113	87
42	المصدر	121	79	111	79	108	92
43	المبني والمعرب	98	102	106	94	106	94
44	الألف اللينة في الحروف	118	82	74	106	110	90
45	الفعل الصحيح والفعل المعتل	138	62	119	81	129	81
46	الاسم في المفرد وجمع المذكر السالم	146	52	130	70	137	63

ثانيا: الاستبانة التي تخص المحتوى التعليمي لقواعد اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي في منهج 2016.

الرقم	المحتوى التعليمي لقواعد اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي- منهج الجيل الثاني-	ملائم للفئة العمرية (11سنة)		ملائم للحجم الساعي للحصة (1ساو30د)		يحقق الأهداف الموضوع	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	مكونات النص	166	34	151	49	167	33
02	التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات	198	2	157	43	166	34
03	الجملة وأنواعها	198	2	150	50	162	38
04	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى	155	45	154	46	147	53
05	الجملة الفعلية وأركانها	177	23	154	46	179	21
06	الهمزة على الألف	186	14	160	40	179	21
07	الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها	190	10	159	41	167	33
08	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع	181	19	151	49	157	34
09	الجملة المنسوخة بِكَان وأخواتها	189	11	158	42	166	34
10	الهمزة على الواو	186	14	156	44	172	28
11	الأفعال الخمسة	176	24	134	66	147	53
12	المجرد و المزيد	142	58	134	66	143	57
13	نواصب الفعل المضارع	185	15	162	38	156	44
14	الهمزة على النبرة	183	17	171	29	179	21
15	جوازم الفعل المضارع	175	25	121	79	173	27
16	الفعل الثلاثي المزيد بحرف	80	120	114	86	105	95
17	الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	127	73	104	96	105	95

18	الهمزة على السطر	183	17	139	55	124	76
19	الأسماء الخمسة	126	74	96	85	100	60
20	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف	103	97	116	71	122	52
21	جمع التكسير وإعرابه	159	41	146	40	154	28
22	همزة القطع	155	45	142	38	165	17
23	جمع المذكر السالم وإعرابه	174	26	86	24	155	30
24	الفعل الصحيح وأنواعه	152	48	103	84	108	68
25	جمع المؤنث السالم وإعرابه	166	34	148	37	162	28
26	همزة الوصل	164	36	141	47	159	26
27	المثنى و إعرابه	166	34	91	116	150	28
28	الفعل المعتل	161	39	148	38	38	151
29	المضاف والمضاف إليه	175	25	135	54	151	34
30	علامات التأنيث في الأسماء	162	38	116	61	16	29
31	العطف	150	50	124	61	134	48
32	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول	109	91	160	75	110	74
33	المفعول المطلق	130	70	117	65	132	49
34	الأسماء الموصولة	178	22	156	36	154	28
35	الاستثناء بـــ (إلاّ، 99غير، سوى)	124	76	132	62	38	65
36	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم	142	58	115	63	134	44
37	الفعل اللازم والفعل المتعدي	124	76	115	107	112	62
38	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية	137	63	111	64	124	52
39	إعراب الفعل المعتل الآخر	134	66	89	76	87	55
40	تصريف المضارع المبني للمجهول	112	88	109	91	114	86

41	علامات الإعراب الأصلية والفرعية	133	67	117	55	110	49
42	الألف اللينة	155	45	127	73	119	81
43	المبني	150	50	116	84	154	46
44	المبني والمعرب	50	150	45	155	40	160
45	المد لفظا ورسما	158	42	150	40	158	42
46	المعرب	117	83	111	90	109	91
47	تصريف الفعل المعتل الناقص	50	150	32	168	144	56

وقد تمت الدراسة على مستوى 52 مدرسة ابتدائية وبالتعاون مع معلمي التعليم الابتدائي الذين تراوحت خبرتهم من سنة إلى33 سنة،كما توزّع هؤلاء على هذه المدارس:

المدرسة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
عدد المعلمين	03	03	03	03	03	02	03	01	03	01	02	03	03	03	03
المدرسة	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
عدد المعلمين	01	03	02	02	02	03	03	03	05	03	02	02	02	03	02
المدرسة	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
عدد المعلمين	02	02	02	02	08	14	15	04	05	07	16	12	16	02	02
المدرسة	46	47	48	49	50	51	52								
عدد المعلمين	02	02	02	01	02	02	01								

كما توزع هؤلاء حسب الخبرة المهنية المكتسبة كما يلي:

الخبرة بالسنوات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
عدد المعلمين	4	7	11	10	15	8	14	8	9	3	6	8	4	6	5	6

الخبرة بالسنوات	17	18	19	20	22	24	25	26	28	29	30	31	32	33
عدد المعلمين	11	5	8	5	9	2	10	3	5	4	2	4	6	3

ما يلاحظ من خلال هذا الجداول أنّ المحتوى التعليمي للسنتين الرابعة والخامسة غير ملائم للفئة العمرية للمتعلّم المعني في مجمله، كما أنّه لا يمكن تنفيذه بنفس الحجم الساعي الموحّد لحصّة القواعد، المحدّد بساعة واحدة وثلاثين دقيقة في منهج اللّغة العربيّة الحالي،

وهو لا يحقّق الأهداف المخصّصة لكلّ موضوع في مجمله كذلك وهذا ما يتطلّب تغيير المنهج ونقل دروس السنة الرّابعة إلى مستوى الخامسة أو إعطاء حجم ساعي أكبر للمواضيع المعنية قصد تحقيق الأهداف المبرمجة، أو تفصيل هذه المواضيع بفصلها إلى أكثر من درس قصد تبسيطها ووضعها في مستوى ذهن متعلّم هذه المرحلة،

إضافة إلى تكوين المعلّمين ورفع مستواهم في قواعد اللّغة، خاصّة أنّهم ذوو سوابق تعليميّة متنوّعة، فمنهم العلمي والتقني والأدبي، وقلّما تجد اللّغوي الأصل المتمكّن في قواعد اللّغة العربيّة، كما يمكن فَسح المجال للمعلّم في إطار الحريّة البيداغوجيّة ليُسمَحَ له بالتصرّف في الحجم السّاعي والبرنامج الدّراسي، والكتاب المدرسي، فنطلب منه السّهر على بناء مخطّطات تنفيذ البرامج حسب مستوى تلاميذ قسمه،

فيزيد في الحجم السّاعي أحيانا، كما يتخلى على الكتاب المدرسي أحيانا أخرى، فيعتمد المقاربة التكامليّة في تنفيذ برنامجه الدّراسي وفق خطّة أفقيّة عرضيّة، ينتقل فيها من الرّياضيات إلى القواعد ثمّ يعود إلى الرّياضيات، حيث يعرب ويشير إلى القواعد ويراجع قواعد اللّغة العربيّة أثناء حلّ المشكلاّت

الرّياضية، قبل البدء في حلّ المشكلة حسابيا وفق المطالب المحدّدة في التّعليمة المسطّرة.

إنّ تكوين المعلّم في المقاربة التّعليميّة وديداكتيكا المادّة أولى بكثير من تكوينه في التشريع المدرسي وغير ذلك، فلابد من تكثيف النّدوات والأيّام التكوينيّة من طرف هيأة التّفتيش والتكوين، بما يخدّم إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

إنّ التّكوين الذّاتي للمعلّم ضرورة ملحّة تفرضها الظّروف الرّاهنة للمدرسة، وهذا أمر وجب علينا العمل عليها جميعا.

فأستاذ الجامعة مطالب بالعمل الحثيث لتكوين طلبة آيلون إلى التّدريس مستقبلا، كما أنّه مطالب بالعمل رفقة مفتّشي المواد في مختلف الأطوار، قصد إزاحة العواقب التّعليميّة والنّكسات التربويّة للمدرسة، كما أنّ الدولة مطالبة بدمج وزارتي التربية والتّعليم العالي والبحث العلمي، أو مطالبتهما بالعمل معًا في إطار الشّراكة،

فلابد من السّماح أوتوماتيكيا للأستاذ الباحث بملاحظة الدّروس داخل المؤسسات التّربويّة وإجراء الاستبانات والدّراسات المختلفة التّطبيقيّة داخل جدران المؤسسات التّربويّة، كما أنّ ترسيم هذه النظرة بنصوص قانونية وتحفيزات مادية لا محالة تدفع عجلة نجاح التّعليم في مدرستها، هذا ما يعالج التسرّع والتّأخر الّذي أصاب مدرستنا الجزائريّة.

كما تقدّم الحكم عن طريق استبيان قدمته لأطر التّربية والتعلّم على نفس المستوى يخصّ السّنة الرّابعة ابتدائي وعددهم 200 موزّعين كما ورد جدولي توزيع المعلمين حسب المدارس وحسب الخبرة.

وطرحت عليهم نفس الأسئلة السّالفة الذّكر، ولقد جاءت معظم الإجابات أنّ المواضيع الّتي يجدون فيها صعوبة تبعا لفئة العمر الزمني للمتعلّم، هي كما يلي:

(الهمزة المتوسطة على الألف، تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب، الهمزة المتوسطة على الألف، المضاف إليه، الهمزة المتوسطة على النّبرة، فعل الأمر، الفعل المضارع المنصوب، تصريف فعل الأمر، الهمزة في آخر الكلمة، الحال، اسم الفاعل، المفعول المطلق، الأسماء الموصولة، الفعل المضارع المجزوم، اسم المفعول، الفعل الماضي المبني للمجهول، الألف اللّيّنة في الأفعال، علامات الرّفع في الأسماء، علامات نصب الاسم، الألف اللّيّنة في الأسماء، علامات جرّ الاسم، المصدر، المبني والمُعرب، الألف اللّيّنة في الحروف، الفعل الصّحيح والمعتلّ).

كما أرجع بعضهم صعوبة تناول الدّروس في السّنة الرّابعة ابتدائي إلى عدم كفاية الحجم السّاعي وأذكر بعض هذه الدّروس، وهي كالتّالي: (الضّمائر المنفصلة، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلّم، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب الغائب، المفعول به، تصريف الفعل الماضي مع جميع

الضّمائر، الصفة المتوسّطة على الألف، الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي، تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب، الهمزة المتوسّطة على الواو، المضاف إليه، تصريف المضارع مع ضمائر الغائب، فعل الأمر، الهمزة المتوسّطة على النّبرة، الفعل المضارع المنصوب، تصريف فعل الأمر،

كان وأخواتها، الهمزة في آخر الكلمة، الحال، اسم الفاعل، المفعول المطلق، الأسماء الموصولة، الفعل المضارع المجزوم، اسم المفعول، الفعل الماضي المبني للمجهول، الألف اللّيّنة في الأفعال، علامات الرّفع في الأسماء، الاسم المفرد والمثنى، علامات نصب الاسم، الألف اللّيّنة في الأسماء، علامات جرّ الاسم، المصدر، المبني والمـُعرب، الألف اللّيّنة في الحروف، الفعل الصحيح والفعل المعتل، الاسم في المفرد وجمع المذكّر السّالم).

كما أرجع المشاركون في الإجابة على الاستبيان صعوبة التّناول إلى عدم تحقّق الأهداف الخاصّة بالمواضيع المبرمجة وأذكر منها: (الصفة، الهمزة المتوسّطة على الألف، الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي، تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب، الهمزة المتوسّطة على الواو، المضاف إليه، تصريف المضارع مع ضمائر الغائب، فعل الأمر، الهمزة المتوسّطة على النّبرة، الفعل المضارع المنصوب، تصريف فعل الأمر، كان وأخواتها، الهمزة في آخر الكلمة، الحال، اسم الفاعل، المفعول المطلق،
الأسماء الموصولة، الفعل المضارع المجزوم، اسم المفعول، الفعل الماضي المبني للمجهول، الألف اللّيّنة في الأفعال، علامات الرّفع في الأسماء، علامات نصب الاسم، الألف اللّيّنة في الأسماء، علامات جرّ
لقد تقدّم هذا الحكم عن طريق استبيان قدّمته لأُطر التربيّة والتّعليم على مستوى ولاية عين الدفلى على مستوى بعض المقاطعات والمدارس وعددهم 200 وهم موزّعين كما ورد في جدولي توزيع المعلمين حسب المدارس وحسب الخبرة ، ولقد وجّهت إليهم الأسئلة التّالية:

- ما هي مواضيع قواعد اللّغة العربيّة الّتي تجدون فيها صعوبة؟.
- أين تكمن الصعوبة، أفي طبيعة الموضوع، أم في أسلوب المعلّم أم في الطريقة المتّبعة؟.

ولقد جاءت معظم إجابات الأساتذة والمديرين والمفتّشين أنّ المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر في السّنة الخامسة ابتدائي على:
(تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنّى، المجرّد والمزيد، الفعل الثلاثي المزيد بحرف، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، الأسماء الخمسة، المصدر من الثلاثي المزيد بحرف، تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول، المفعول المطلق، الاستثناء بإلاّ، غير، سوى، الفعل اللازم، والفعل المتعدّي، اتّصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة، إعراب الفعل المعتلّ الآخر، تصريف الفعل المضارع

المبني للمجهول، علامات الإعراب الأصلية والفرعية، الألف اللّيّنة، المبني والمُعرب، تصريف الفعل المعتل النّاقص).

كما أرجع بعضهم صعوبة تناول المواضيع الآتي ذكرها إلى الحجم السّاعي المحدّد بساعة ونصف وهي: (تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى، الأفعال الخمسة، المجرّد والمزيد، جوازم الفعل المضارع، الفعل الثلاثي المزيد بحرف، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، الأسماء الخمسة، المصدر من الثلاثي المزيد بحرف، جمع التّكسير وإعرابه، جمع المؤنّث السّالم وإعرابه، الفعل المعتلّ، العطف، تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول، المفعول المطلق، الاستثناء بـ (إلاّ، غير، سوى)،

تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي، اتّصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة، إعراب الفعل المعتلّ والفرعيّة، الألف اللّينة، المبني، المد لفظًا واسمًا، المعرب، تصريف الفعل المعتلّ النّاقص).

كما ذكر المشاركون أنّ بعض الدّروس لا يحقّق الخاصّة بالموضوع ومنها:

(المجرّد والمزيد، الفعل الثلاثي المزيد بحرف الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، الأسماء الخمسة، المصدر من الثلاثي المزيد بحرف، جمع التّكسير وإعرابه، جمع المؤنّث السّالم وإعرابه، العطف، تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول، المفعول المطلق، الاستثناء بـ(إلاّ، غير، سوى)، تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي، اتّصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة، إعراب الفعل المعتلّ الآخر، تصريف المضارع المبني للمجهول، علامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة، الألف اللّيّنة، المبني، المدّ لفظًا، ورسما المعرب، تصريف الفعل المعتلّ النّاقص).

وهذا ما اكتشفته من خلال الزيارات التفتيشيّة الذّي أقوم بها في إطار مهامي التربوية ، ومهما يكن من صعوبة فتبقى كفاءة المعلّم المعرفية والمهاريّة، ذات أثر إيجابي في تبسيط أي موضوع نحوي أو صرفي، الأمر الذّي أربطه بمشرب الأستاذ وتخصّصه العلمي الجامعي والثانوي، وكذلك خبرته المكتسبة خلال مساره المهني، وجدّيته في التكوين الذّاتي المستمر، وللعلم فإنّ معلّم المدرسة الابتدائية في الجزائر، مثلا: تمّ توظيفه بناء على الشهادة الجامعيّة وغير الجامعيّة، بناء على اختبار شفوي، أو كتابي وكثيرا ما تمّ توظيفه بقرارات ارتجالية دون المرور على معاهد تكوين متخصّصة، وذلك إرضاء للعاطلين عن العمل.

فصار التعليم مهنة لا رسالة، يتقلّدها من لا يؤمن بها، ففاقد الشيء لا يعطيه، فكم عاينت كمفتش من أساتذة دارجيّن عاميّين، وقد قضوا سنوات من التعليم، الأمر نفسه يتعلّق بالمشرفين على المدارس –مديرين ومفتّشين- فهم أولئك الأساتذة الذين كلّفوا بالإدارة والتفتيش في إطار التأهيل والترقيّة الذّي يستفيد منهما الموظّف، فمن يكوّن من؟ فإذا كان لسان المفتشين عامِيّ، وهم في يوم دراسي أو

ملتقى تكويني، يبحث في تعليمية اللّغة ، وهذا ما لاحظته خلال ثلاثة عشر سنة من ممارسة التكوين والتفتيش.

د/ واقع الطّرائق المستعملة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

تعدّ طريقة التّدريس أحد أهمّ أركان العمليّة التعليميّة، فهي الوسيلة أو الأداة التي يستخدمها المعلّم في معالجة النشاط التّعليمي، ليتحقّق وصول المعارف، والمهارات إلى المتعلّمين بأيسر السّبل، وأقلّ وقت ممكن، وإذا استطاع المعلّم استعمال الطّريقة المناسبة لطبيعة رافد قواعد اللّغة العربيّة، وطبيعة المتعلّمين، عالج بذلك كثيرا من النقائص التي يمكن أن تكون في المنهاج التّربوي أو الكتاب المدرسي، أو على مستوى القسم الذّي يشرف عليه وما يتّسم به من فروق فردية معرفية و مهارية تؤثر على جودة التعلّم.

وقد أسلفتُ الذّكر بأنّه لا توجد طريقة تدريس أفضل من طريقة، أو أنّ هناك طريقة مثلى، بل المعلّم وحده هو من يمكنه اختيار الطريقة المناسبة تبعا للموقف التّعليمي، ومن هنا ينبغي عليه أنْ يعرف أنّ خير وقت لتدريس قواعد اللّغة، هو الوقت الذّي يشعر، ويستعدّ فيه المتعلّم لذلك.

وممّا لا شكّ فيه أنّ طريقة التّدريس تتأثّر بعرض المادة وبنائها[1].

وواقعنا التّربوي داخل قاعات التّدريس يشير إلى أنّ عرض رافد قواعد اللّغة العربيّة يعاني من ضعف ونقائص، يمكن أنْ ينشأ عنها مشكلتان في طريقة التدريس:

1. تغليبُ المعلّم لأسلوب التّلقين المباشر:

يعود هذا إلى عدم كفاءة المعلّم وضعف تحكمه في المعارف النّحويّة والصرفية وكذا المنهجية، ممّا يدفعه إلى اعتماد التلقين والإلقاء والحشو، فتجده عاجز على توظيف طرق نشطة، وعلى الأقل الحوار والمناقشة لبناء القاعدة النّحوية أو الصرفية أو الإملائية، فيكلّف متعلّميه بنقل القاعدة من الكتاب المدرسي، ثمّ يكلّفهم بإنجاز التمارين في البيت –الأمر عايشته في الميدان بصفتي مفتش مادة اللغة العربية-.

فالطريقة مفتاح التعلّم: يرى بلومفيلد: «أنّ الطرائق التّعليميّة الشديدة التباين في تصميمها النظري، قليلة الاختلاف من الناحيّة الإجرائيّة، أيْ عند التطبيق الفعلي لها داخل القسم»[2].

وتظهر هذه الحقيقة النسبيّة بوضوح على مستوى المنهجية المتّبعة في تدريس الموضوعات النّحوية، واستخلاص القواعد في مراحل التّعليم العام[3]، وعلى

---

(1) ينظر: اللّغة العربيّة إلى أين؟ مقال: ملاحظات حول تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية: عبد الجليل هنوش، ص194.

(2) اللّغة: بومفيلد، عن Polémique en didactiqueH.Besse/R.Galisson, p114

(3) ينظر: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي: محمود احمد السيد، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (د.ط)، 1987، ص160-164.

الرّغم من وجود عدّة طرائق لتدريس قواعد اللّغة، إلاّ أنّ الطّريقة التي يستعملها أغلب المعلّمين لتبليغ هذا الرافد اللّغوي، تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائي[1].

أمّا الخطوات الأساسيّة لهذه الطريقة، فإنّها لا تخرج عن حالة من الحالتين الآتيتين:

-تمهيد ثمّ عرض النصّ صمّ الأسئلة ثمّ الشّرح والمناقشة بطريقة حوارية بين المعلّم والمتعلّمين ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التّطبيق.

-تمهيد ثمّ الأمثلة ثمّ الشرح والمناقشة ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التطبيق في حالة ما إذا كان النصّ المكتوب لا يتوافر على الأمثلة الكافية لإنجاز بقيّة عناصر الموضوع المقرّر.

إنّ هذه الخطوات هي من صميم الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية المعروفة باسم «طريقة هاربارت»، والذّي حّدد لها أربع مراحل تسير عليها وهي: المقدمة او التمهيد، الرّبط أو الموازنة، الاستنباط، ثمّ التطبيق، ثم جاء من بعده تلاميذه المربون فجعلوها خمس خُطوات ، هي المقدمة و العرص والرّبط والاستنباط والتطبيق، وهي تعدّ طريقة تقليديّة جدّا بالنسبة للدول المتقدّمة التي هجرتها منذ زمن بعيدا، إلاّ أنّ التدريس عندنا لم يتجاوزها بعد، ومازالت منتشرة وشائعة في واقعنا المدرسي[2].

ومن هنا تظهر في هذه المراحل أو الخطوات أهميّة الخطاب النّحوي للمعلّم ونوعيته[3]، فمن خلال سعيه المستمر لتقريب المعلومات النّحوية أو الصرفية إلى أذهان المتعلّمين، وتكييفها بلغة سهلة واضحة، يكثر أحيانا من الشروح والتفاصيل والمصطلحات الّتي قد لا تنفع المتعلّم بقدر ما تجعل ذلك غامضا لديه ومختلف عن النصّ المكتوب الذّي ورد في مذكرة المعلّم أو الكتاب المدرسي[4].

كما أنّ لغياب الأسلوب العملي الإجرائي من طرف المعلّمين أثناء تدريس قواعد النّحو والصرف أثراً بالغ الأهميّة في ترسيخ وتثبيت هذه القواعد في أذهان المتعلّمين، واستعمالها واستخدامها الاستخدام الصحيح نطقا أو كتابة.

مع العلم أنّ أفضل أشكال تدريسها هي الّتي تتعدى حدود استيعاب المعلومات أو تحديدها أو حفظها، إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها في المنطوق والمكتوب، فهناك فرق بين أنْ يتدرّب المتعلّم على القواعد تدريبا عمليا عن طريق توجيهه من طرف المعلّم إلى الإتيان بأمثلة وتوظيف المصطلحات النّحويّة في وضعيات مختلفة، والتدريب على التصريف والتحويل والإسناد ...الخ.

---

(1) اللّغة: بومفيلد، المرجع السابق، ص1140

(2) ينظر: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: حسن شحاتة، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، (د.ط)، 1998، ص104-107.

(3)ينظر: Le Point sur la grammaire : Claude Germaine / Hubert Séguin, CLE international, paris, 1998, p166.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص165.

ومن هذا المنطلق فإنّ أسلوب التّلقين في حقيقة الأمر قد أثبت قلّة جدواه في عمليّة تدريس قواعد اللّغة وترسيخها في أذهان المتعلّمين لأنّه يقلّل من نشاطهم ومشاركتهم الفعّالة في الدّرس باعتبارهم محور العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة، كما يكبح إبداعهم، ويجعلهم خزّانا يملأه المعلّم بالمعلومات والمعارف، ويظهر هذا جليا في الخطاب النّحوي الذّي ينتجه المعلّم فهو يركزّ أساسا على المعرفة النّظرية لقواعد اللّغة، ولا يعطي للتّدريب بقسْمَيْهِ الشفهي والكتابي ما يستحقّه من عناية، كما لا يعطي للمتعلّم فرصة كافيّة للتّدريب والممارسة.

كما أنّ تقليل بعض المعلّمين من أهميّة التّرسيخ المنظّم والمستمر الذّي يجعل المتعلّم يدرك بنفسه هيئات التّراكيب، وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة[1]، لدليل واضح على التّأثير السلبي للطريقة التّعليميّة بالتصوّرات التّقليديّة[2]، التي مازال كثير من المعلّمين والمربّين يحملونها على طبيعة اللّغة، بل عن طبيعة القاعدة النّحويّة والصّرفية والغرض من تدريسها[3]...

... على الرّغم من أنّ منهج المقاربة بالكفاءات ينبّه إلى اعتماد الطرائق النّشطة، وهذا ما ورد في المنهاج حيث يبيّن أنّ المقاربة بالكفاءات، توصي باعتماد التّنوع في طرائق التّدريس وتجعل من المتعلّم المحور الرّئيس في تفعيل النشاطات، وإبراز أهميتها في حياته، ... وعليه فالطريقة الفُضلى في هذه المرحلة الختاميّة من تمَدْرس المتعلّم، إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي، وتجعله يفعّل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة[4]، ومنها ما ذكرته في الفصل الأوّل من البحث.

2. قلّة التطبيقات والتّمارين اللّغويّة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ التطبيقات والتمارين اللّغوية وسيلة هامة لترسيخ المفاهيم لدى المتعلم، ونظرا لضيق الوقت المخصص لحصة قواعد اللّغة (45 دقيقة)، فقد يلجأ المعلّم إلى استعمال تطبيق واحد لكلّ درس ليقوم بالتّقويم التّحصيلي (الختامي) لذلك الموضوع، وهذا –طبعا- غير كاف، «لأنّه عندما تُعطى الأولويّة للاستعراض النّظري والتفاصح بالمصطلحات الحديثة ذات البريق، سوف تنصرف نفوس المعلّمين عن التطبيقات، وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد المتعلّم على امتلاك المهارات والمـَلَكَات الضرورية سواء عن قصد أو غير قصد»[5].

---

(1) مجلّة اللسانيات: مقال: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة: عبد الرحمن الحاج صالح، العدد04، الجزائر، 1973-1974، ص67-68.

(2)principes de didactiqueanalytique : analysescientifique de l'enseignement des langues : W.F.Mackey, Paris, 1972, p26.

(3)Le Point sur la Grammaire : Claude Germaine/Hubert Séguin, p199.

(4) منهاج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط:2016، ص19.

(5) ينظر: اللّغة العربيّة إلى أين؟ مقال: ملاحظات حول تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية: عبد الجليل هنوش، ص194.

تتنوّع هذه التّمارين وتتعدّد، معتمدة على نهج ينطلق من التّنظيم اللّغوي ككلّ، للوصول إلى مختلف العناصر المكوّنة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللّغويّة، والبُنى الصرفيّة والنحويّة الّتي تؤهّله للتعبير مشافهة وكتابة[1].

1) **تمارين التّكرار أو التردّد:** يهدف هذا النّوع إلى تعويد المتعلّمين على النّطق الصّحيح، من خلال اسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانيّة يرغب المعلّم في إيصالها للتّلاميذ[2].

ولِأجد أمثلة من الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائيّة، فمثلا أجد تداريب تخصّ الظّاهرة اللّغويّة في السّنوات الثلاث الأولى، حيث يتمّ تعليم القواعد بأسلوب ضمني غير تصريحي فيلاحظ التّلميذ أشكالاً ويردّدها بعد المعلّم[3].

المعلّم	التّلاميذ
اسمي رضا أبي وأمي أختي منى	اسمي رضا أبي وأمي أختي منى

2) **تمرين التّحويل:** يهدف تمرين التّحويل إلى تنميّة الحسّ اللغوي عند المتعلّمين، بإدراك التعبير الّذي يطرأ على الجملة مثل:

-**تمرين يتعلّق بتحويل الجملة الفعليّة إلى جملة اسميّة**[4]**:** مثل ذلك من كتاب السّنة الرابعة[5].

-اجتهد الولد في دراسته = الولد مجتهد في دراسته.

-يصوم أخي يوم الاثنين كل أسبوع = أخي صائم كلّ يوم اثنين.

-يمسح المحسن دمعة اليتيم = المحسن ماسح لدمعة اليتيم.

-تطوّع الجيران لتنظيف الحيّ = الجيران متطوّعون لتنظيف الحيّ.

-تمرين يتعلّق بتحويل جمل إلى الزمن الماضي، مثل[6]**:**

-تنزل الطائرة ثمّ تحطّ على المدرّج = نزلت الطائرة ثمّ حطّت على المدرّج.

-التجّار يبيعون البضائع = التُجّار باعوا البضائع.

-يفحصُ الطبيبُ المريض ثمّ يكتب له الوصفة = فحص الطّبيب المريض ثمّ كتب له الوصفة.

-تمرين يتعلّق بتحويل العبارة مع ضمير المتكلّم[7]**: مثل**

---

(1) اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص202.

(2) المرجع نفسه، ص202.

(3) كتاب اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص09.

(4) اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص202.

(5) ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص29.

(6) المرجع نفسه، ص09.

(7) ينظر: المرجع نفسه، ص13.

-واصلنا العمل لأيّام، حتّى اكتشفنا سبب حدوث المرض، فحمدنا الله عزّوجلّ = واصلت العمل لأيّام حتّى اكتشفت سبب حدوث المرض، فحمدت الله عزّوجلّ.

-مثال آخر عن تحويل الجمل الاسميّة إلى جمل فعليّة[1].

-منظر النّجوم في السّماء يعجبُني = يعجبُني منظر النّجوم في السّماء.

-الابتسامة تجعل الإنسان متفائلا = تجعل الابتسامة الإنسان متفائلا.

-تمرين تحويل الجملة إلى المضارع مثل:

-نحن شاهدنا شريطا عن ثورة التّحرير = نحن نشاهد شريطًا عن ثورة التّحرير[2].

-حافظ سكّان المدينة على جميع محيطهم = يحافظ سكان المدينة على جميع محيطهم[3].

-تمرين تحويل الجمل إلى المخاطب المثنّى في المضارع: مثل:

-أنا أذهب إلى المدرسة كل يوم = أنتما تذهبان إلى المدرسة كلّ يوم[4].

-تمرين الجملة من المضارع إلى الأمر: مثل:

-أنتم تَتَّبِعُون حِميَةً وتمارسون الرِّياضَة = اتَّبِعُوا حِميَة ومَارسُوا الرّياضَة[5].

-تمرين تحويل الجملة إلى المضارع المجزوم: مثل:

-ابتعدْ عن تعذيب الحيوان = لا تبتعدْ عن تعذيب الحيوان.

-ما انكسر الزّجاج = لَمْ ينْكسِر الزّجاج[6].

-تمرين تحويل الجمل إلى الماضي المبني للمجهول: مثل:

-قَرَأ خالِدٌ الكتابَ = قُرِأَ الكتابُ

-عزَفَ المُوسِيقارُ اللَّحْنَ = عُزِفَ اللّحْنُ[7].

-تمرين تحويل المفرد إلى المثنّى والمثنّى إلى مفرد في جملة: مثل:[8]

-رسمتُ على ورقتين كبيرتين = رستُ على ورقة كبيرة

-فحص الطّبيب المريضَ = فحصَ الطَّبيبَان المريضيْن

-تدحرجت الكرة الصغيرة بسرعة = تدحرجت الكرتان الصغيرتان بسرعة.

-تمرين تحويل المفرد إلى جمع في جملة (بحيث يكون معيّنًا)، مثل:[9]

-هذا المحظوظُ، هو المستفيد من رحلة إلى تونس مجَّانًا = هؤلاء المحظوظون، هم المستفيدون من رحلة إلى تونس.

---

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص16.

[2]ينظر: المرجع نفسه، ص37.

[3]ينظر: المرجع نفسه، ص45..

[4]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص37.

[5]ينظر: المرجع نفسه، ص53.

[6]ينظر: المرجع نفسه، ص70.

[7]ينظر: المرجع نفسه، ص74.

[8]ينظر: المرجع نفسه، ص77.

[9]ينظر: المرجع نفسه، ص93.

-ختم الموظّف على جوازات السّفر، وراقب الجمركيُّ أمتعة المسافر = ختم الموظّفون على جوازات السّفر، وراقب الجُمركيُّون أمتعة المسافرين.

3) تمرين التّرابط: يهدف هذا التّمرين إلى تدريب المتعلّمين على حسن استخدام أدوات الرّبط جملتين فأكثر، لنحصل على جملة مركّبة، فعبارة، فموضوع[1]، ومثال ذلك:

-تمرين إكمال الجمل بأسماء مناسبة مع وضع خط تحته: مثل:

- ذهبت رفقة ... إلى ... العامة لـ ... = ذهبت رفقة ... أبي إلى الحديقة العامّة للتّنزّه:[2].

-تمرين إكمال الجمل بأفعال مناسبة مع وضع خط تحت: مثل:

- ... إلى جزر المالديف فـ ... لروعة المكان = ذهبت إلى جزر المالديف فانبهرت لروعة المكان:[3]

-تمرين إكمال جملة بحروف مناسبة مع وضع خط تحتها: [4]، مثل:

-ركب الملكُ ... جوادهُ ... أمر قائده أن يلْحقَ ... = ركب الملكُ على جواده ثمّ أمر قائده أن يلحق بِه.

-تمرين ربط كلّ ضمير بفعله: مثل: [5]

-ومثل: تمرين إدراج الضمائر حسب المكان المناسب:[6]

(هو – أنا)

-أدرس في قسم السّنة الرابعة ابتدائي، ويدرُس معي أخ، جابِرٌ و ... متى كسولٌ مشاكس...

-أنا أدرسُ في قسم السّنة الرّابعة ابتدائي، ويدرسُ معي أخ، وهو فتى كسول مشاكس.

-تمرين إكمال جُمل بفاعل مناسب: مثل: [7]

-قدّم .. نشرة الأخبار = قدّم الصُّحُفِيُّ نشرة الأخبار

-سَجَّل ... هدفا مميّزًا = سجّل اللاعب هدفًا مميّزًا

---

(1)اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص205.

(2)ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص05.

(3)ينظر: المرجع نفسه، ص05

(4)ينظر: المرجع نفسه، ص05

(5)ينظر: المرجع نفسه، ص05.

(6)ينظر: المرجع نفسه، ص06.

(7)ينظر: المرجع نفسه، ص21.

-أتْقن ... عمله = أتقن العاملُ عَمَلَه.

-4) **تمارين الإعراب:** وهي تهدف إلى تحديد ماهية الكلمة، نوعها، وظيفتها، حركتها، تعليل الحركة، فهي مهاريّة ومعرفيّة أي أنها تخدم المعارف البحتة، إضافة إلى المعارف الفعليّة فهي أكثر تطوّرًا حسب رأيي ومنها:

-إعراب الجمل التّالية: (الوطن عزيز، المجتهد ناجح)[1]

-إعراب الكلمات المسطّرة: (الأمير عبد القادر فارسٌ شُجاعٌ)[2].

-إعراب جملة: (حارب المجاهدُ العدوَّ الظالم)[3].

-إعراب جملة: (حجبً جدار البناية نور الشّمس)[4].

-إعراب جملة: (لن يُكثر الطّفلُ من الحلويّات)[5].

-إعراب الكلمات المسطّرة: (أتقنتِ الفتاةُ العمل إتقانا مُدهِشًا)[6].

-وكذلك في جملة: (لم تكملْ أمّيي تحضير الكسكسيّ بعدُ)[7].

-وكذلك في جملة: (رُكّابٌ كثيرون في الطائرة)[8].

-إعراب كامل لجملتي: (اكتشف العالمان العبقريات اللّقاح، تزدهر البلاد بفضل المخترعين)[9].

إنّ الإعراب يخدم ترسيخ المعارف البحتة والمعارف الفعلية معًا، ففي المثال الأخير، يعربُ المتعلّم الجملة: تزدهر، فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

إنّه يحدد نوع الكلمة (فعل)، ثمّ زمن الفعل (ماضي)، ثمّ حالة الكلمة الإعرابية (مرفوع)، ثمّ يذكر علامة الإعراب (الضمّة)، فهو يسترجع معارفه وفق مهارة فائقة.

5) **تمارين التّعيين:** وهي تهدف لتجديد مصطلحات نحوية أو صرفيّة أو إملائيّة بوضع خط تحت المطلوب أو تحويطه أو تلوينه، ونذكر منها:

-تمرين لتعيين الفعل الماضي في الجمل[10]: مثل:

-بقي الشيّخ ... فما اشترى منه أحد، وهمّ بالعودة، وإذا برجل تأثّر لحال الشيخ فأخذ كل ما عنده، ودفع له أضعاف.

-تمرين تعيين الفعل المضارع في الجمل[1]: مثل:

---

[1]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص29.

[2]ينظر: المرجع نفسه، ص33.

[3]ينظر: المرجع نفسه، ص37.

[4]ينظر: المرجع نفسه، ص45.

[5]ينظر: المرجع نفسه، ص53.

[6]ينظر: المرجع نفسه، ص65

[7]ينظر: المرجع نفسه، ص69.

[8]ينظر: المرجع نفسه، ص77.

[9]ينظر: المرجع نفسه، ص78.

[10]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص10.

-يتطوّع أخي في دور المسنّين ويشارك في موائد رمضان ويُرَفِّه عن الأطفال الماكثين بالمستشفيات.

-**تمرين تعيين النّعت والمنعوت**[2]، الأول بخط والثاني بخطّين، مثل:

-صنع أبي لأخي طائرة، طائرة ورقيّة.

-القبّعة الصغيرة الحمراء قصّة ممتعةٌ.

-**تمرين تعيين فعل الأمر**[3]**: مثل:**

-اذكروا– ترفع- ساهمُوا – ادفعن، حافظي –اقتصدا، ساعِدْ – ابتسمتْ – نظّفُوا – اجْعَل، لم يكتُبْ، حافِظِي.

-**تمرين تعيين الحال**[4]**:** مثل: يستيقظُ الرّيّاضيّ المحترف مبكّرًا، ويذهبُ إلى الملعب نشِطًا، حيث يقضي ساعة جريًا على مُغريات المائدة...

6) هناك تمارين إتمام الكلمة أو الجملة أو العبارة بحرف أو كلمة أو جملة، ومنها:

-الإتمام بتاء مفتوحة أو مربوطة[5].

-الإتمام باسم ينتهي بتاء[6].

-الإتمام بهمزة[7].

-الإتمام بفعل أمر مناسب[8].

-الإتمام بحرف نصب مناسب[9].

-الإتمام بحال مناسبة[10].

-الإتمام بمفعول مطلق مناسب[11].

-الإتمام باسم موصول مناسب[12].

-تمارين التصّريف والإسناد إلى الضمائر: منها:

-استبدال ضمائر الغائب بضمائر المخاطب[13].

---

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص13.

[2]ينظر: المرجع نفسه، ص33.

[3]ينظر: المرجع نفسه، ص49.

[4]ينظر: المرجع نفسه، ص61.

[5]ينظر: المرجع نفسه، ص09.

[6]ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[7]ينظر: المرجع نفسه، ص41.

[8]ينظر: المرجع نفسه، ص49.

[9]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص53.

[10]ينظر: المرجع نفسه، ص61.

[11]ينظر: المرجع نفسه، ص65.

[12]ينظر: المرجع نفسه، ص65.

[13]ينظر: المرجع نفسه، ص21.

-تصريف الفعل (ساعد) في الماضي مع الضمائر، مع تلوين الحروف المضافة[1].
-تصريف الفعل (سمع) مع ضمائر الغائب في المضارع[2].

تنوّعت التمارين اللّغوية النحوية الصرفية الإملائية بأشكال وتعليمات وصوّر وهي بنيوية وتواصليّة كذلك، تخدم على إنماء الكفاءة في جانبيها المعرفي المفاهيمي والمعرفي المهاري، ترسّخ وتكرّر المعلومات المكتسبة كمعارف بحتة أحيانا، كما تدرّب على المهارات والإجراءات و السلوكات كمعارف فعلية، تمرّس المتعلّم على التوظيف والاستخراج والانتقاء والإسناد والتّصريف والإدراج...الخ،

لذا فكراس النشاطات في اللّغة العربية للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي الحالي، قد نحج مؤلفوه بنسبة مقبولة في صياغته وإخراجه، غير أنّه يحتاج إلى تصويب الأخطاء المطبعيّة، ونذكر منها: كلمة(المسّنين)التّي وقعت ناقصة الحركات ممّا يثقل قراءتها على صغار المتعلّمين[3].

أمّا فيما يخصّ **بناء** المادة (قواعد اللّغة العربية)، فهي تعاني أيضا من نقائص يمكن أنْ ينشأ عنها ما يلي:

أ. عدم مسايرة مستوى المتعلّمين:

فالكتب الدراسية المقرّرة في المرحلة الابتدائية لا تتّصف بالتناسب ولا بالتّدرّج، لذلك فإنّ طريقة تدريسها، لن تراعي مستوى فهم المتعلّم، ولا حاجته الفعليّة من الناحيّة اللّغويّة، ولن تمكّن المعلّم من تتبّع المستوى الدّراسي للمتعلّمين.

ب.كبح القدرات الإبداعيّة لدى المتعلّمين:

فما دامت الحاجات الفعليّة للمتعلّمين من حيث القدرة على التّعبير لم تراع، وحاجتهم الجمالية من حيث القدرة على التخيّيل لم تستثر فسوف يعمل ذلك على كبح وكبت القدرة الإبداعيّة لديهم، وما دامت النّصوص المعتمدة لا تشوّق المتعلّم ولا تحفّز تعلمه، فلا يحدث تعلّمًا.

ج. واقع بيئة التّعلّم وأثرها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

يعتبر الباحث "**محسن علي عطية**" أنّ البيئة التعلمية ركنا هاما من أركان العمليّة التّعليميّة-التّعلّمية، ويعدّها الرّكن الرّابع بعد المنهج والمعلّم والمتعلّم يقول:

«إنّ الرّكن الرّابع ... هو بيئة التّعلم، وما يتّصل بها من تسهيلات إداريّة، وتنظيم بيئة الدّراسة، والغرفة والإنارة والتهوية، ومستوى النظافة، وتوافر الوسائل المعينة، والملحقات المطلوبة كالحدائق، وغيرها، والعلاقة بين المعلم والطلبة، والعلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة، والعلاقة بين المعلم والمجتمع، والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة، والعلاقة بين المشرف والمعلم

[1]ينظر: المرجع نفسه، ص29.
[2]ينظر: المرجع نفسه، ص45.
[3]ينظر: المرجع نفسه، ص13.

والتعلّم، وطبيعة النظام، وأسس تطبيقه، ونظرة المجتمع للتعلّم والتعليم، ومستوى تقديره للمتعلمين، والمردود المادي والمعنوي للتّعلم وغير ذلك ممّا يشكّل القاعدة النفسيّة التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عمليّة التّعلّم»[1].

إنّ حديث الباحث **"محسن علي عطية"** عام يتعلّق بالعملية التّعليميّة ككلّ، ولذلك سأقتصر في هذا العنصر على أثر واقع بيئة التعلّم وما يتّصل بها من تلك الأمور المذكورة سالفا على تدريس قواعد النّحو والصّرف و الإملاء.

وسأختصر الحديث على بعض الأمور المتّصلة ببيئة التّعلم على سبيل المثال فقط.

إنّ ما ذهب إليه الباحث يعدّ صائبا إلى حدّ معين، إذْ أنّ كلّ ما ذكره من أمور متّصلة ببيئة التعلّم تؤثّر على التّعليم عامة، وتعليم قواعد اللّغة العربية خاصّة.

ومنه ينبغي أن تكون الإدارة ذات علاقة وطيدة بجميع المعلّمين والمتعلّمين وبخاصة معلّم اللّغة العربيّة، لأنّه يمثّل القدوة بالنسبة للمتعلّمين ولبقيّة المعلّمين، وكذلك الإدارة المدرسيّة، بما فيها مدير المؤسسة ومساعديه...، وهذا لأنّ معلّم اللّغة العربيّة هو المرجع الأساسي أثناء عمليّة صياغة التقارير، والإعلانات المدرسيّة، وأنشطة المؤسسة اللاّصفية، كالندوات والاحتفالات الدينيّة والوطنية... وغيرها.

كما أنّ لقاعات التّدريس وما تحتويه من طاولات وسبورة وتجهيزات كالتهويّة والإنارة والتدفئة، والموقع، أثراً بالغاً على عمليّة التّعليم فينبغي أن تكون هذه القاعات بكلّ ما تحتويه من تجهيزات، ملائمة للتّعليم فإنْ وقع خلل ولو كان بالنسبة للبعض بسيطا كالإنارة أو التهويّة أو التدفئة مثلا، فسيعيق بالضرورة سير الدّرس، ويعود بالسّلب على المتعلّم والمعلّم معًا وبالتّالي على عمليّة التّعليم.

وإنّ أشدّ ما يعانيه معلّم اللّغة العربيّة اليوم هو الاكتظاظ في عدد المتعلّمين داخل قاعات التّعليم، إذْ يبلغ عددهم في الفوج الواحد أحيانا خمسة وأربعين متعلّما، فكيف سيقوّم، ويقيّم المعلّم هذا العدد الهائل في حصة قواعد اللّغة العربية؟، ذات حجم ساعي يقدّر بـ 45 دقيقة، وكيف له أن يوزّع الأسئلة بشكل عادل؟، ويمسّ بها أكبر عدد ممكن من المتعلّمين.

كما أنّ لعلاقة معلّم اللّغة العربيّة بالمتعلّمين أثراً بالغ الأهميّة في عمليّة تعليم قواعد اللّغة فإذا ساءت هذه العلاقة، ترتّب عن ذلك نفور المتعلّمين من هذا النّشاط اللّغوي، إذْ ينبغي أنْ يتمثّل الأبوّة، إذْ ينبغي على معلّم اللّغة العربيّة أنْ يكون على دراية تامّة بمن يعلّمهم، كما أنّ نظرة بعض فئات المجتمع للّغة العربية نظرة دونية تؤثر كثيرًا في تحصيل قواعد اللّغة لدى المتعلمين، لأنّ هذا المتعلّم فرد من هذا المجتمع، فهو يعيش فيه ويتأثّر به ويتفاعل معه، فقد ترسّخ في ذهنه هذه الرؤية السّلبية لقواعد اللّغة العربيّة، ومن هنا تنشأ قطيعة لتقبّل وتحصيل هذا الفن اللّغوي.

---

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية:د.محسن علي عطية،ص26.

هذه على سبيل المثال بعض الأمور المتّصلة اتّصالا وثيقا ببيئة التّعلم، وينبغي أنْ تُراعى وتولى أهميّة بالغة لمن أراد تحسين عمليّة تعليم قواعد اللّغة العربيّة والسموّ بها إلى المنزلة اللاّئقة بها وعدم تجاهل أيّ من تلك العناصر، «لأنّ لكلّ منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلّم ومستوى اندفاعه نحو التعلّم وتفاعله مع المحتوى التعليمي»[1].

أمّا فيها يخصّ بيئة المتعلّم، والتّي أقصد بها محيطه الاجتماعي المتكوّن من الأسرة والمجتمع، فهي تلعب دورا رئيسيا في تكوين شخصية المتعلّم، وميوله ورغباته، وتأثّر تأثيرا مباشرا في عمليّة التّحصيل اللّغوي لديه.

وهذا الحديث يدفعنا إلى التّطرق إلى نقطة هامة وهي معرفة اللّغة الأمّ التي يكتسبها الطّفل، **فما اللّغة الأم؟**.

لقد اختلف الباحثون حول مصطلح اللّغة الأمّ، لِمَا يحمله من تعدّد، مثل لغة المنشأ، واللّغة الوطنيّة، واللّغة القوميّة[2].

«وعلى العموم فهذه التعريفات إجمالا تؤكّد أنّ اللّغة الأم، يجب أنْ تكون طبيعيّة تتداول في البيت أو المحيط أو المدرسة، وقد تدرّس حسب نظرة البعض، ولها ميزة النظام الخطّي، أيْ كتابية ورسمية بنصّ الدستور»[3].

ومن هذا المنطلق فما **هو حال اللّغة العربيّة في الشّارع العربي عموما وفي الجزائر خصوصا؟**.

إنّ الشارع العربي طغت عليه اللّغة العاميّة، فهي لغة الاتّصال اليومي في التعامل خارج المدرسة، وبالتالي فالطفل العربي أوّل ما سيتعلّمه هو العاميّة سواء في البيت أو في الشّارع، يقول **الدكتور عبد الصبور شاهين**:

«قد يكون من الطبيعي أنْ تجد للعربيّة خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المفزع حقًا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بينها، عن قصد، أو عن غير قصد...، ونحن نتطلّع إلى اليوم الذّي يتحوّل فيه كلّ العرب إلى عشّاق مغرمين بلسانهم، ذائبين في حرفه، يحسنون درسه، ويجيدون نطقه، ويلزمون غرزه، فلا ينطقون على أرض العرب إلاّ بالعربيّة... عندئذ سوف يكون لهذه الأرض احترامها، وسوف تعود لها مهابتها وعزّتها، ولسْنا في هذا بدعا فإنّ أمريكا –على سبيل المثال- لا تسمح بالدخول إليها إلاّ لمن يعرف الإنجليزية»[4].

والجزائر ليست بمنأى عن هذا الاضطراب اللّغوي بحكم طبيعة واقعها الاجتماعي، والطفل الجزائري ينشأ مزوّدا «برصيد لغوي خليط بين مجموعة من

---

(1) تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، ص26.

(2) ينظر: اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليميّة: عبد المجيد عيساني، ص114.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص116.

(4) العربيّة لغة العلوم والتقنية: عبد الصبور شاهين، دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 1983، ص08.

اللّغات المتباينة»[1]، فالعاميّة أنواع وهي تختلف من منطقة لأخرى، فعاميّة الوسط تختلف عن عاميّة الجنوب، والشرق والغرب في قضايا كثيرة، صوتيا وصرفيا، وتركيبا ودلاليا، وحتّى في النّبر وغيرها.

أضف إلى ذلك أنّ الأمازيغيّة أنواع أيضا، فهناك أمازيغية القبائل وأمازيغيّة مناطق أخرى كمنطقة وادي ميزاب، ومنطقة الطوارق، وبعض مناطق الشّاويّة،وكذا شلحية شرشال وضواحيها،فأطفال هذه المناطق تعدّ الأمازيغية عندهم هي اللّغة الأمّ لأنّها أوّل ما يتعلّمه الطفل، وهي لغة التّعامل اليومي.

ومن هنا سيجد المعلّم نفسه يواجه عائقا كبيرا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة خصوصا إذا لم يكن من أبناء تلك المناطق.

ومن هذا المنطلق فإنّ نسبة تحصيل قواعد اللّغة العربيّة نجدها متفاوتة من منطقة لأخرى، فهي ليست نفسها بالنسبة للمتعلّمين الذّين يسكنون منطقة وادي سوف أو منطقة المغيّر أو تقرت أو الحضنة أو معسكر-مثلا- عن نسبة المتعلّمين الذين يسكنون منطقة تيزي وزو أو أرّيس أو تمنرّاست.

زيادة على ذلك أنّ نسبة التّحصيل والاستيعاب والفهم ليست نفسها بين متعلّم يسكن المدينة وآخر يسكن البادية، نظرا لطبيعة البيئة المختلفة.

«لذلك فالواقع اللّغوي الجزائري صعب جدا، فالطفل قد يجد نفسه بين عدد من اللّغات، عربية دارجة، وعربية فصحى، و أمازيغية، وفرنسية، لذلك يجد نفسه ثنائي اللّغة، أو ثلاثي اللّغة»[2].

و/واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة رسميّة، ووسيلة هامّة من الوسائل التّعليميّة إلى جانب الوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل المعلّم، لأنّه يعدّ الوثيقة المترجمة للمنهاج الدّراسي، وهو يتبنّى مواقف التّعليم اليوميّة باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين المعلّم و المتعلّم، **وأهميته** تتمثّل في كونه وسيلة هامّة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهات وقيّم المنهاج إلى قيم حقيقية.

وهو «وثيقة رسميّة تهيّئها الجهة الوصيّة، وتعبّر على رمز الدولة الّتي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياستها المستقبلية، والكتاب المدرسي من أهمّ وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التّعليم، فهو المعجم الذّي يحوي المادة التّعليميّة المطلوبة، ويقدّم المواد الدّراسيّة بشكل مبسّط، وفق منهاج محدّد، ويقدّم الحدّ الأدنى من المعارف المطلوبة»[3].

إنّ الكتاب المدرسي الذّي سأتناوله في هذه الدّراسة هو كتاب السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وسأبيّن **مدى انسجام ما ورد فيه من نصوص** مع **مواضيع**

(1) ينظر:اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: عبد المجيد عيساني، ص117.
(2) اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: عبد المجيد عيساني، ص119.
(3) مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: عبد المجيد عيساني، ص113.

قواعد اللّغة العربيّة المقرّرة في المنهاج، وذلك بغرض تبيين تحقيق الأهداف المرجوة في المنهاج (التّعليم بالمقاربة النّصيّة).

إنّ رافد قواعد اللّغة العربيّة من منظور المقاربة بالكفاءات، يدرّس من خلال دراسة النصّ المكتوب بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام الرّافد مفصولة عن دراسة النصّ ...

وعلى العموم يتناول رافد قواعد النّحو والصرف كغيره من النشاطات الرّافدة في ظلّ المقاربة النصيّة خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى.

مدى انسجام النّصوص المكتوبة مع رافد قواعد اللّغة العربية:

من منظور المقاربة النصّية أصبحت قواعد النّحو والصرف المقرّرة في المنهج تدرّس انطلاقا من النصّ المكتوب أيْ تدريس اللّغة العربية كلّ متكامل.

ومن هنا يشير المنهاج والوثيقة المرافقة له، ودليل المعلّم إلى استخراج الأمثلة والشواهد اللّغويّة من النصّ المدروس في الوحدة نفسها.

والسّؤال الذّي أطرحه هنا، هل يمكن أن نجد نصّا متكاملا يضمّ جميع الأمثلة والشواهد اللّغويّة الّتي تخدم موضوع من مواضيع قواعد اللّغة المقرر في المنهاج؟، وإذا لمْ نجد هذا النّص المتكامل هِل يحقق المقاربة النصّية كما يهدف إلى ذلك المنهاج؟، وما هو البديل أمام المعلّم حينما لا يجد هذا النصّ فيما يخصّ الأمثلة الّتي تخدم موضوع قواعد اللّغة العربيّة؟.

لقد حاولت في هذه الدّراسة –المختصرة-أن أجيب على هذه التساؤلات عن طريق **دراسة مسحية أجريتها في نصوص كتابي السنتين الرابعة و الخامسة.**

ألاحظ أنّ مواضيع القواعد تتناسب مع النّصوص المكتوبة نسبيا، لأنّ المعلّم ملزم باستنطاق المتعلّم وجعله في وضعيات ومواقف تساعد على بناء أمثلة تساعد على دراسة الظواهر النّحوية والصرفية والإملائية، لأنّ مثال واحد مستخرج من النصّ المكتوب لا يحقق المقاربة النصيّة في تدريس القواعد المتضمنة في منهج اللّغة العربية، وبالتّالي يبقى العمل متعلّق بمقاربة أخرى.

ن) واقع تمارين قواعد اللّغة العربيّة:

تعدّ التّمارين اللّغويّة من أهمّ آليات ترسيخ وتثبيت المعلومات والمعارف والتّدريب على اكتساب المهارات لدى المتعلّم، وتستخدم لمعرفة مستوى التّحصيل، وحصر الصعوبات، واكتشاف الفروق الفردية، بالتّطبيق على العناصر اللّغويّة المدروسة.

والسّؤال المطروح هو كيف ينظر المنهاج الجديد إلى تمارين قواعد اللّغة العربيّة؟ وما هي الأهداف المرجوّة منها؟.

إنّ منهج المقاربة اختار مصطلحا جديدا هو إحكام موارد المتعلّم وضبطها، بديلا لِمَا كان يُسمّى بالأعمال التّطبيقيّة في المناهج السّابقة.

وإنّ المتعلّم يحصل على موارد (Ressources)، من خلال تفاعله مع الفعل التّربوي، والموارد في الحقل البيداغوجي هي: المعارف، الفعليّة، والمعارف السّلوكيّة وهذه الأنواع من المعارف هي الّتي يسخّرها المتعلّم في وضعية معيّنة ليبيّن تحكّمه في كفاءة ما، ومن هنا انْصبّ التّقييم –مبدئيا- على هذه الأنواع من المعارف عقب كلّ رافد للنصّ، بنيّة إحكامها لدى المتعلّم وضبطها، على أنْ تُسبق بنشاطات شفويّة ممهّدة لها[1].

ما يُستخلص من خلال ما ورد في المنهاج أنّ التّمارين اللّغويّة تتدرّج في ثلاث مراتب، وتلك التّمارين تشكّل كفاءة المتعلّم وهي: **المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية**

-فالمعارف: هي مجموعة تمارين بسيطة، تمثّل أدنى رتب التّفكير، تتنازل مبادئ المعلومات، وتستهدف التّحكم في لغة التّعبير، ومن أمثلتها، استخراج صيّغ نحويّة أو وضع خطّ تحت صيّغ أخرى، أو ملء الفراغ بحال أو تمييز مناسب...الخ، وفيها يكون الانطلاق من نصّ غالبا.

-المعارف الفعليّة: وهي الرّتبة الثانيّة في سلسلة التّمارين، وهي تستهدف عدّة مهارات، مثل: الاستعمال الصّحيح للتّراكيب والصّيغ الصّرفية وأدوات الرّبط، توظيف أزمنة الفعل، استخدام أسلوب الشرط أو الاستفهام أو التّعجب في التّعبير...الخ.

-المعارف السّلوكيّة: وهي الرّتبة الثالثة في سلسلة التّمارين، وهي تمثّل أعلى درجة في الفهم ومهارة التّركيب، وفيها يُطلب من المتعلّم (غالبا) إنتاج فقرة ذات دلالة يوظّف فيها أحكام الدّرس.

المصطلحات النّحويّة: جاءت المصطلحات النّحويّة واضحة ومناسبة للفئة العمريّة ولقدرات المتعلّمين، وليس معنى هذا أنّ كلّ المصطلحات النّحويّة أو الصّرفيّة واضحة ومناسبة لقدرات المتعلّمين وسنّهم في جميع التّمارين الأخرى، بلْ هناك بعض منها يأتي غامضا ومضطربا.

نوعيّة الأمثلة: في هذه التّمارين مجموعة من الأمثلة منطلقة من جمل معزولة عن بعضها، حيث أجْبِر الأستاذ على استنباط الأمثلة.

التّرتيب: أمّا من حيث التّرتيب فإنّ أسئلة التّمارين جاءت مرتّبة ومتدرّجة من السّهل إلى الصّعب ومبوّبة حسب درجات الفهم.

من حيث الكمّ والكيف: ما يلاحظ على هذه التّمارين، أنّها متنوّعة وكافيّة وأنّها تغطي كمّا كبيرا من المهارات، لإنجاز ذلك، فينبغي مراعاة الوقت المخصص للحصّة، والمقدّر بخمسة وأربعين دقيقة.

هذا مثال توضيحي لخطة إنجاز التّمارين، في مستوى الخامسة ابتدائي ونفس الشيء يقال على مستوى الرّابعة ابتدائي.

---

[1] ينظر: منهج التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016، الجزائر، ص10.

لكنْ هل تمارين السنتين الرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي لها نفس الخطوات؟.

وللإجابة على هذا السؤال سأقتصر على تحليل الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وذلك من خلال تحليل بعض الأمثلة، لأنّ إدراج التّمارين الخاصّة بقواعد اللّغة العربيّة في هذا النشاط ليست على نفس النّمط، لكنّها مبنيّة **على نفس الهيكل** في كلّ الوحدات.

لقد بُنِيَتْ الخطّة المقترحة في تمارين الكتب المدرسية للتّعليم الابتدائي، وفق تنوع وتشويق ،يدفع المتعلّم إلى التجاوب معها بصورة جيّدة، ويعود هذا إلى طبيعة المستوى والمتعلّمين، فمتعلّمي الرابعة ابتدائي مقبلون على ولوج الطور الثالث من الابتدائية الذّي بدوره يضمُّ امتحان رسمي (نهاية مرحلة التعليم الابتدائي)، ممّا يحتّم على الفاعلين تبنّي صياغة الأسئلة بما يخدم تهيئة المترشحين لامتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي.

1- هيكلة التّمرين:

وممّا تقدّم من أمثلة حول تمارين قواعد اللّغة، نلاحظ أنّها حقّقت إلى حدّ بعيد أهدافها في المستويين الرابع والخامس من التّعليم الابتدائي، وتفاوتت بين محقّقة للأهداف، في تمارين وحدة تعليميّة، ونسبيّة فقط في تحقيق الأهداف في وحدة أخرى ويمكن حوصلة هذه الدّراسة –المختصرة- **تمارين تطبيقيّة في البنيويّة حسب كراس نشاطات السّنة الرابعة ابتدائي:**

تتنوّع هذه التّمارين وتتعدّد، معتمدة على نهج ينطلق من التّنظيم اللّغوي ككلّ، للوصول إلى مختلف العناصر المكوّنة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللّغويّة، والبُنى الصرفيّة والنحويّة الّتي تؤهّله للتعبير مشافهة وكتابة[1].

4) تمارين التّكرار أو التردّد: يهدف هذا النّوع إلى تعويد المتعلّمين على النّطق الصّحيح، من خلال إسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانيّة يرغب المعلّم في إيصالها للتّلاميذ[2].

ولِأجد أمثلة من الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائيّة، فمثلا أجد تداريب تخصّ الظّاهرة اللّغويّة في السّنوات الثلاث الأولى، حيث يتمّ تعليم القواعد بأسلوب ضمني غير تصريحي فيلاحظ التّلميذ أشكالاً ويردّدها بعد المعلّم[3].

المعلّم	التّلاميذ
اسمي رضا أبي وأمي أختي منى	اسمي رضا أبي وأمي أختي منى

(1) اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص202.
(2) اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص202.
(3) كتاب اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص09.

5) تمرين التّحويل: يهدف تمرين التّحويل إلى تنميّة الحسّ اللغوي عند المتعلّمين، بإدراك التعبير الّذي يطرأ على الجملة مثل:

-تمرين يتعلّق بتحويل الجملة الفعليّة إلى جملة اسميّة[1]: مثل ذلك من كتاب السّنة الرابعة[2].

-اجتهد الولد في دراسته = الولد مجتهد في دراسته.

-يصوم أخي يوم الاثنين كل أسبوع = أخي صائم كلّ يوم اثنين.

-يمسح المحسن دمعة اليتيم = المحسن ماسح لدمعة اليتيم.

-تطوّع الجيران لتنظيف الحيّ = الجيران متطوّعون لتنظيف الحيّ.

-تمرين يتعلّق بتحويل جمل إلى الزمن الماضي، مثل[3]:

-تنزل الطائرة ثمّ تحطّ على المدرّج = نزلت الطائرة ثمّ حطّت على المدرّج.

-التجّار يبيعون البضائع = التُجّار باعوا البضائع.

-يفحصُ الطبيبُ المريض ثمّ يكتب له الوصفة = فحص الطّبيب المريض ثمّ كتب له الوصفة.

-تمرين يتعلّق بتحويل العبارة مع ضمير المتكلّم[4]: مثل

-واصلنا العمل لأيّام، حتّى اكتشفنا سبب حدوث المرض، فحمدنا الله عزّ وجلّ = واصلت العمل لأيّام حتّى اكتشفت سبب حدوث المرض، فحمدت الله عزّوجلّ.

-مثال آخر عن تحويل الجمل الاسميّة إلى جمل فعليّة[5].

-منظر النّجوم في السّماء يعجبُني = يعجبُني منظر النّجوم في السّماء.

-الابتسامة تجعل الإنسان متفائلا = تجعل الابتسامة الإنسان متفائلا.

-تمرين تحويل الجملة إلى المضارع مثل:

-نحن شاهدنا شريطا عن ثورة التّحرير = نحن نشاهد شريطًا عن ثورة التّحرير[6].

-حافظ سكّان المدينة على جميع محيطهم = يحافظ سكان المدينة على جميع محيطهم[7].

---

(1)اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص202.

(2)ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص29.

(3)ينظر: المرجع نفسه، ص09.

(4)ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص13.

(5)ينظر: المرجع نفسه، ص16.

(6)ينظر: المرجع نفسه، ص37.

(7)ينظر: المرجع نفسه، ص45..

-تمرين تحويل الجمل إلى المخاطب المثنّى في المضارع: مثل:
-أنا أذهب إلى المدرسة كل يوم = أنتما تذهبان إلى المدرسة كلّ يوم[1].
-تمرين الجملة من المضارع إلى الأمر: مثل:
-أنتم تَتَّبِعُون حِميَةً وتمارسون الرِّياضَة = اتَّبِعُوا حِميَة ومَارسُوا الرّياضَة[2].
-تمرين تحويل الجملة إلى المضارع المجزوم: مثل:
-ابتعدْ عن تعذيب الحيوان = لا تبتعدْ عن تعذيب الحيوان.
-ما انكسر الزّجاج = لَمْ ينْكسِر الزّجاج[3].
-تمرين تحويل الجمل إلى الماضي المبني للمجهول: مثل:
-قَرَأ خالِدٌ الكتابَ = قُرِأَ الكتابُ
-عزَفَ المُوسِيقارُ اللَّحْنَ = عُزِفَ اللّحْنُ[4].

-تمرين تحويل المفرد إلى المثنّى والمثنّى إلى مفرد في جملة: مثل:[5]
-رسمتُ على ورقتين كبيرتين = رستُ على ورقة كبيرة
-فحص الطّبيب المريضَ = فحصَ الطَّبيبَان المريضيْن
-تدحرجت الكرة الصغيرة بسرعة = تدحرجت الكرتان الصغيرتان بسرعة.
-تمرين تحويل المفرد إلى جمع في جملة (بحيث يكون معيّنًا)، مثل:[6]
-هذا المحظوظُ، هو المستفيد من رحلة إلى تونس مجَّانًا = هؤلاء المحظوظون، هم المستفيدون من رحلة إلى تونس.
-ختم الموظّف على جوازات السّفر، وراقب الجمركيُّ أمتعة المسافر = ختم الموظّفون على جوازات السّفر، وراقب الجُمركيُّون أمتعة المسافرين.
6) تمرين التّرابط: يهدف هذا التّمرين إلى تدريب المتعلّمين على حسن استخدام أدوات الرّبط جملتين فأكثر، لنحصل على جملة مركّبة، فعبارة، فموضوع[7]، ومثال ذلك:
-تمرين إكمال الجمل بأسماء مناسبة مع وضع خط تحته: مثل:
- ذهبت رفقة ... إلى ... العامة لـ ... = ذهبت رفقة ... أبي إلى الحديقة العامّة للتّنزّه:[8]
-تمرين إكمال الجمل بأفعال مناسبة مع وضع خط تحت: مثل:

---
[1]ينظر: المرجع نفسه، ص37.
[2]ينظر: المرجع نفسه، ص53.
[3]ينظر: المرجع نفسه، ص70.
[4]ينظر: المرجع نفسه، ص74.
[5]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص77.
[6]ينظر: المرجع نفسه، ص93.
[7]اللّغة العربية، وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص205.
[8]ينظر: كراس النشاطات للغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص05.

- ... إلى جزر المالديف فـ ... لروعة المكان = ذهبت إلى جزر المالديف فانبهرت لروعة المكان:[1]

-تمرين إكمال جملة بحروف مناسبة مع وضع خط تحتها: [2]، مثل:

-ركب الملكُ ... جوادهُ ... أمر قائده أن يلْحقَ ... = ركب الملكُ على جواده ثمّ أمر قائده أن يلحق بِه.

تنوّعت التمارين اللّغوية النحوية الصرفية الإملائية بأشكال وتعليمات وصوّر وهي بنيوية وتواصليّة كذلك، تخدم على إنماء الكفاءة في جانبيها المعرفي المفاهيمي والمعرفي المهاري، ترسّخ وتكرّر المعلومات المكتسبة كمعارف بحتة أحيانا، كما تدرّب على المهارات والإجراءات والسلوكات كمعارف فعلية، تمرّس المتعلّم على التوظيف والاستخراج والانتقاء والإسناد والتّصريف والإدراج...الخ،

لذا فكراس النشاطات في اللّغة العربية للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي الحالي، قد نحج مؤلفوه بنسبة مقبولة في صياغته وإخراجه، غير أنّه يحتاج إلى تصويب الأخطاء المطبعيّة، ونذكر منها: الشكل المستبين[3].

يوضّح هذا الدراسة مدى فاعلية تمارين قواعد اللّغة العربيّة، في وحدة تعليميّة مقرّرة في المنهاج التّربوي، ومدى تحقيق المقاربة النصية وتثبيت هذه القواعد اللّغويّة لدى المتعلّم.

وأشير هنا أنّ كلّ وحدة تعليميّة تتضمّن موضوعين، من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة، وقد وضّحْتُ هذا من خلال المثالين السّابقين.

والمُلاحظُ من خلال الجدول، أنّ تمارين قواعد اللّغة العربيّة و في حصّة واحدة لم تف بالغرض التعلمي، ولم تُغَطِ كمًّا وافرا من المهارات، كما أنّها لم تحقّق إلى حدّ بعيد التّرسيخ والتّثبيت للمعارف لدى المتعلّم وهما يُعدّان من الأهداف الهامّة في التّمارين اللّغويّة.

ومن هذا المنطلق، فلعلّه لمْ يبقَ أمام المعلّم إلاّ اللّجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك لتزويد المتعلّمين بأكبر عدد ممكن من التّمارين اللّغويّة لأجل ترسيخ وتثبيت هذه المعارف لدى المتعلّم، وتدريبه على اكتساب المَلَكَة اللّغويّة الصّحيحة، وإكسابه مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج، وتدريبه على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الغرض من تدريس قواعد اللّغة العربيّة، والوقوف عند نقاط الضعف لدى المتعلّم ومحاولة تقويمها، وعلاجها، ومعرفة الفوارق الفرديّة لدى المتعلّمين ... وغيرها، أو اللّجوء إلى حصص الإدماج والدعم.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص05

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص05

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص13.

وهي حصص خصّصتها الوزارة المعنيّة في التوزيع السّنوي ليستفيد منها المعلّم في استدراك التأخّر في البرنامج، وتسمّى أيضا: «نشاطات الاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج»، إلاّ أنّ هذه الحصص خاصّة بجميع الأنشطة التّعليميّة (النصّ المكتوب ونشاطاته اللغوية، المطالعة الموجّهة، التّعبير الكتابي، المشروع)، وبالتّالي قد تكون غير كافية أيضا لهذا الغرض، باعتبارها حصّة شهريّة فقط كلّ مساء نهاية الثلاثاء، كما أنّ هيكلة وطبيعة بناء هذه الحصّة كما أشرتُ إليها سابقا هي موافقة لطبيعة بناء اختبار شهادة مرحلة التّعليم الابتدائي.

وأودّ الآن أنْ أشير إلى ما ورد في دليل اختبار مادة اللّغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي حول طبيعة هذا الاختبار لأبيّن مدى تقاربها اخترت لذلك مثالا إستبانة نترصد لنا مدى كفاية محتوى الاختبار المخصص للغة العربية في توظيف القواعد اللغوية، وفيما يلي الجدول الذي يضم إجابات 180 أستاذا من ولاية عين الدفلى.

حول الاختبارات الرسمية والصّادرة عن الوزارة:

تمّ إصدار نماذج لأمثلة من اختبارات نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي لمادة اللّغة العربيّة في أكتوبر 2007، وهي أوّل سنة لهذا الامتحان حسب منهج الجيل الأوّل المرتكز على المقاربة بالكفاءات لما بعد الإصلاح، الّذي اعتمد سنة 2002-2003 في الجزائر.

وبالرجوع إلى هذه الأمثلة، أجد أنّها تخصّص مجالا لقواعد اللّغة نحوًا وصرفًا وإملاءً، وهي تخصّص تقييما عدديا يقدّر بـ 2 من 10 فقط في أسئلة اللّغة. كما تخصّص 2,5 من 10 في الوضعية الإدماجية، بمعنى 4,5 من10علامات مخصصة لقواعد اللغة العربية، فهل يكفي هذا للرّفع من الاهتمام بقواعد اللّغة العربيّة، أم أنّه غير كاف؟ ويتطلّب عناية أكبر، ذلك ما طرحته على أساتذة مقاطعة عين الدفلى المقدّر عددهم بـــ 180أستاذا، عبر47 مؤسسة تربوية ومقاطعة بيداغوجيّة .

إذا نظرنا إلى حصيلة الإجابات، لمسنا أنّ أغلبية المشاركين يؤكّدون أنّ الأسئلة المعتمدة في امتحانات نهاية مرحلة الابتدائي منذ اعتمادها تصبّ في تنمية الكفاءة اللغويّة، كما أنّ المشاركين يؤكّدون أنهم يعملون بجد على اعتماد هذا القالب الرسمي في صياغة وبناء الاختبارات الدوريّة، الأسبوعيّة، الشهريّة والفصليّة، يؤكّدون على بناء حصص الدّعم البيداغوجي الأسبوعي والفصلي الشتوي والربيعي وفق النماذج الرّسمية المرجعية الصادرة عن الوزارة الوصيّة،

فهم يعتبرون الدّليل الرسمي في بناء هذه الاختبارات التحضيرية التقويميّة التقييميّة، لقد أكّدوا أنّ مختلف الاختبارات الّتي وقعت بين أيديهم، لدى أبنائهم، وما اعتمده زملائهم في مؤسسات عين الدفلى، ممّا حمّلوه من مواقع إلكترونيّة أو تبادلوه فيما بينهم، كان خطّه مقروءًا تحترم في معظمها التقييم العددي المخصّص

للقواعد اللّغويّة، كما أنّ المقاربة النّصية في وضع أسئلة القواعد اللّغويّة محقّقة بنسبة كبيرة جدًا.

فقلّما تجد موضوعا بخط غير مقروء أو تقييم عددي لا يولي اهتماما بقواعد اللّغة، أو يجانب المقاربة النصيّة في وضع أسئلة اللّغة، غير أنّ المواضع المستهدفة في المواضيع المتداولة لا تستهدف معظم قواعد اللّغة المبرمجة في منهج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائية، فبعض المواضيع لا تجد لها وجودًا في مواضيع الاختبار منذ 2007-2008 أوّل سنة لتأسيس امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر، فبتفحّص المواضيع الرّسمية خاصّة نجد أنّ مواضيع دون أخرى، هي الّتي أخذت المجال الأوفر في ثلاثة عشر موضوعا خلال 12 سنة.

ممّا يعني أنّ واضعي الأسئلة ذوو توجّه معيّن فإمّا هم يعملون وفق هوى متّبع أو أنّهم لا يعودون للمواضيع السّابقة، فلا يقارنون بينها، أو أنّهم ينتقون من مواضيع ترد إليهم من الميدان دون اجتهاد وإستراتيجية علميّة، إستراتيجية تخدم اللّغة العربيّة، فإذا عرفنا أنّ معظم الفاعلين (أساتذة، مديرين مفتّشين) ممّن يقترحون المواضيع هم نفس الوجوه على مدى سنين، كما أنّ اللّجان الّتي تؤسّسها وزارة التربيّة الوطنيّة والتّي تعمل تحت وصاية الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات تدوم لسنوات، فإذا كان هؤلاء لا يجتهدون في بناء الاختبارات وربّما يعتمدون على غيرهم في بناءها ثمّ ستبنّونها،

وهذا ما سمعت عنه في قطاع التّربية، يخدم تنمية الكفاءة اللّغويّة، فقد صارت هذه الممارسات تساعد على الفاعلين في ميدان التعلّم الابتدائي من أساتذة وناشطين في الدعم البيداغوجي المأجور على التنبؤ من مواضيع الاختبار، فصار الكلّ ساهر على تقويّة التعلّمات في المواضيع المعتادة دون غيرها ممّا تضمّنه المنهج التعلّمي، الأمر الّذي أسّس للتّهاون في أداء تربوي ضعيف حقّق كفاءة لغويّة ضعيفة لدى متعلمينا، حتّى صار دارس اللّغة العربيّة في قسم اللّغة العربيّة عاجزاً عن التحكّم في قواعد اللّغة، فهل يعقل أن يتواجد في قسمنا هذا مثلا جاهل بأقسام الكلمة وأنواع الجملة؟

وهل يعقل أن يدرس في قسمنا هذا وفي طور الدكتور الجاهل بقواعد العربيّة؟ إنّه لأمر عجاب، تبكي له الجبال، يؤلمني كثيرًا حال طلبتنا، ألم يصبني منذ أن ولجت قسم اللّغة العربيّة كطالب ثمّ كأستاذ متعاقد.

إنّ المرحلة الابتدائية تحتاج إلى نخبة مؤهّلة-أساتذة ومديرين ومفتّشين ومشرفين - يعملون بجد وتعاون لرفع مستوى التعلّمات في المواد الأساسيّة، لغة عربيّة، رياضيات، لغة فرنسيّة- إنّما مواد قيل أنّها أساسيّة فلابد من استراتيجيات في بناء منهج اللّغة العربيّة في تكوين معلّم اللّغة العربيّة وفي صياغة الكتاب المدرسي.

لا يكون هذا إلاّ بتدخّل أهل اللّغة العربيّة ممارسين قدامى ومحدثين في كلّ الأطوار، ولابد من حراك ثقافي جامعي لتغيير الأمور، فكلّ منّا مطالب بتكوين نفسه ورفع مستواه اللّغوي، كما أنّه من الواجب على المجموعة الوطنيّة أن ترفع لواء القوميّة وحب اللّغة العربيّة من منطلق أنّنا مسلمون وجب علينا خدمة هذه اللّغة أو عرب فلنا شّرف العربيّة لغة الكرم والإباء والعزف ، فلا عزّة لنا في لهجات أو خليط لغوي فتاك لا أصل له امتزجت فيه المفردات وانحطت فيه القيّم والأخلاق،

فلنوظّف اللّغة العربيّة على الأقل في مواقعها ومكان تعلّمها، فلا يعقل أن تجد الأخطاء والأغلاط في لافتات كلية الآداب والفنون على غرار (نائبة قسم اللّغة العربيّة)، ولا يعقل أن تجد لافتات بلغة موليير على شاكلة(Ne fumer pas ,Svp) أو شكسبير على غرار(Dont Smoking) ولا يعقل أن نعلّم العربيّة بلغة عامّية، فكيف لي أن أرغم على التّواصل بغير العربيّة مع طلبة العربية.

وهذا استبيان حول مدى كفاية أسئلة قواعد اللّغة في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي واختبارات الفصول الثلاثة،ومدى كفاية التقييم العددي لها.

الرقم	السؤال	الإجابة		
		نعم	لا	تعليق خاص
1	هل الأسئلة -المخصّصة لقواعد اللغة (النّحو والصرف والإملاء) - كافية،لتنمية كفاءة اللغة في مواضيع الاختبار ونهاية مرحلة التعليم الابتدائي حسب دليل بناء الاختبار الرسمي.	131	49	لابد من تكثيفها وتضخيم علاماتها بما يخدم تعلّمها.
2	هل تحترم هذا الدليل في بناء الاختبارات الفصلية والأسبوعية؟ (حصص الدعم).	168	12	أحيانا
3	ما رأيك فيما يقدمه الأساتذة من اختبارات أسبوعية في حصص الدعم أو فصلية في التقييم الإشهادي الفصلي؟	/	/	كافية ومقبولة وينفع التلميذ،غير أننا نقترح العودة إلى الفروض الشهرية والعمل على توحيدها.

	- الخط مقروء.	154	26	/
	- التقييم العددي المخصص للقواعد مقبول.	132	48	لابد من تنويعها، فهي لا تغطي البرنامج، ومنح علامة أكبر لها للتحفيز على دراستها.
	- مواضيع القواعد المستهدفة بالاختبار متنوعة.	140	40	لابد من تنويعها أكثر
	- المقاربة النصية في اعتماد أسئلة قواعد اللغة محترمة.	170	10	/
	- الوضعية الإدماجية تطالب بتوظيف قواعد اللغة.	173	07	/
4	نتائج التلاميذ في امتحان نهاية مرحلة الابتدائي والخاصة بتعلم القواعد،والتي ظهرت لك من خلال مشاركتك في تصحيح أوراق المترشحين مقبولة.	100	80	تلاميذها لا يفرقون حتى بين الاسم والفعل بسبب الطرائق ووسائل التدخل، فصار التلميذ يخاف الإعراب والصرف والإملاء، فكيف يمكنه أن يدرك ذلك. غير مقبولة.

وفيما يلي تكرار المعلمين حسب المدارس الابتدائية.

المدرسة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
عدد المعلمين	02	02	02	02	02	05	03	02	01	01	04	02	04	04	03
المدرسة	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

عدد المعلمين	04	02	02	02	02	03	02	03	02	02	02	05	02	01	02	06	11
المدرسة	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45		
عدد المعلمين	10	06	05	10	12	12	17	01	02	02	01	02	01	01	02		
المدرسة	46	47	48	49	50	51	52										
عدد المعلمين	02	02	02	01	02	02	01										

كما أن المعلمين موزعين وفق الخبرة المهنية في الجدول التالي:

الخبرة بالسنوات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
عدد المعلمين	4	6	12	8	13	10	18	6	10	3	3	8	2	6	4	5

لخبرة بالسنوات	17	18	19	20	22	24	25	26	28	29	30	31	32	33
عدد المعلمين	5	1	6	5	9	3	10	3	3	2	4	2	6	3

يجب تخصّص أكبر وقت للقواعد في التعليم (دروس المعارف والمعارف الإجرائيّة والإدماج في دروس إدماج الموارد)، وكذا في الوقفات التقييمية والحوصلة وأنشطة الإدماج، ومساحة أوسع لتوظيف القواعد في الوضعية الإدماجية (إنشاء نص وما سُمّي سابقًا بالتعبير الكتابي).

ضعف الأستاذ لغويا وبيداغوجيًا، نظرًا لضعف التكوين والتعلّم القاعدي أدّى إلى ضعف في إعداد اختبارات دورية يخدم ويقوّم تعلّمات التلاميذ، فهي سلسلة زمنيّة وتراتبيّة مدرسيّة أنتجت لنا جيلاً فاقداً لما يعلّمه، ففاقد الشيء لا يعطيه.

ك/ واقع الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي.

«تعدّ الوسائل التّعليمية جزءا لا يتجزّأ من المناهج الدّراسيّة، فهي كما تؤكد البحوث والتجارب، وسائط تربويّة، وأدوات توضيحيّة مفيدة جدًا، وبخاصّة إذا

أحسن المربّون اختيارها وتوظيفها»[1]، فبالإضافة إلى مساهمتها الإيجابيّة في تثبيت وترسيخ المعلومات، وتسهيل عمليّة استرجاعها، فهي توضح المفاهيم، وتشخّص الحقائق، وتوفّر الجهد والوقت، فتجعل المفاهيم والمعارف المجرّدة لدى المتعلّمين محسوسة، والمعقدة بسيطة...

ولذا يرى بعض اللّسانيين «أنّ أحسن الطرق التربوية لتحصيل قواعد اللّغة النظريّة، هي الّتي تقدّم معلوماتها وقواعدها، وقوانينها على شكل رسوم بيانيّة بسيطة، يُشار فيها إلى العلاقات والعمليّات بالرّموز»[2]، «والجداول والسّهام والأقواس والمشجرات»[3]، والألوان وغيرها.

وهي «لازمة لجميع المواقف التّعليميّة، لأنّها تجلو الخبرة، وتوضّحها، وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللّفظي، بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر الذّي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في اكتسابها وإدراكها ... فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلّم، وتجعله ينفعل بالخبرة، ويتفاعل معها، فيتم لديه الإدراك السّليم لها، والاهتمام بها، فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[4].

ولقد ورد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والسؤال المطروح هنا، ما هو واقع الوسائل التّعليميّة المعيّنة، والمستخدمة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة؟

إنّ الوسائل التعليميّة المستخدمة في تدريس قواعد اللّغة في واقعنا المدرسي تقتصر على الكتاب المدرسي، والسبورة والأقلام، وقد يستعين بعض المعلّمين بمراجع موازية وموافقة للبرنامج الجديد لتسيير درسه، وتقديم المعارف للمتعلمين.

لكن عدم توفر الكتاب المدرسي الجيّد شكلا، وأحيانا مضمونا، قد يمثّل صعوبة كبيرة يواجهها معلّم اللّغة العربية في تدريس هذا الرّافد اللّغوي ولقد أشرت فيما سبق لواقع الكتاب المدرسي.

إنّ النقص الواضح في استخدام الوسائل المعينة في تدريس قواعد اللّغة لا يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب، بل نلمس –أيضا- فقرا في التقنيات والوسائل على مستوى الفعل البيداغوجي داخل القسم[5]، وأمام هذا الفقر في الوسائل التعليمية فالحاجة والضرورة تحتّم على المعلّم باعتباره أهم العناصر في

---

(1) أصول تدريس العربيّة بين النّظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا: عبد الفتاح البجة، دار الفكر، عمان، (د.ط)، 2000، ص594.

(2) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة: عبد الرحمن الحاج صالح، ص72.

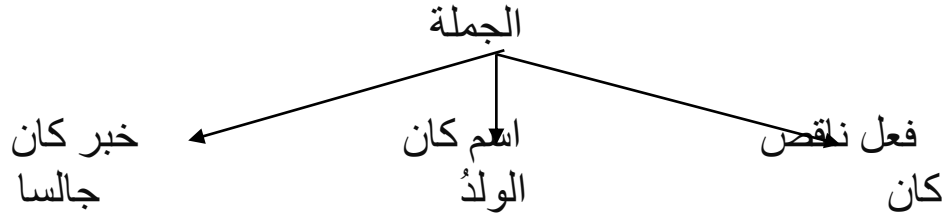
(3) L'enseignement et la diversité des grammaires, Frédéric François, Hachette, Paris, 1974, p209-219.

(4) فن التّدريس للتربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية: محمد صالح سمك، ص601.

(5) ينظر: L'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère ; Marie-Christiane Fougerouse, ELA, Didier N) 122, paris, p174.

الوسط التربوي أن يبحث عن الوسائل الّتي تساهم في تسهيل وتبسيط تدريس هذه المادة، ليبلغ إلى الأهداف المرجوّة الّتي خطط إليها ويرمي إليها المنهاج التربوي.

إنّ عنصر التّرسيخ والتثبيت لقواعد اللّغة لدى المتعلّم وإكسابه المَلَكَة اللّغوية الصحيحة وفتح المجال أمامه للإبداع والإنتاج تعد من بين أهم الأهداف المرجوّة لدى المعلّم، فماذا يمنعه من إعداد بعض الجداول البسيطة أو بعض الرسومات الّتي تلخص القاعدة النّحويّة أو الصّرفيّة أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدّرس، وتوضّح الترابط بين العناصر، كأن يختم موضوع "كان وأخواتها"بمخطط كالتالي:



مع تلوين مع استعمال الألوان المختلفة لتوضيح الأمثلة المقدّمة بلون واضح.

واعتقد أنّها وسيلة تربوية بسيطة لا تحتاج إلى عناء من طرف المدرّس، وتوفر الوقت وهي أكثر فعالية للترسيخ والفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين من الطريقة التّقليديّة حول كتابة القاعدة على السبورة.

ومن هذا المنطلق، فإنّ مدرّس اللّغة العربية هو بحاجة ماسّة إلى وسائل تعليميّة معينة تجعله يقدم هذا الفن اللّغوي بأقل جهد، وأوفر وقت، وأكثر فعاليّة، لا سيما في وقتنا المعاصر الّذي أحاطت فيها التّكنولوجيا والمعلوماتيّة، ووسائل الاتّصال المحيطة بنا، من جميع الجوانب وفي جميع المجالات، فلم لا نفكر في استغلال هذه التّقنية المعاصرة في واقعنا المدرسي؟.

وبعد هذا الملخص لواقع تدريس قواعد اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة.

فهل هناك آفاق علميّة مطلوبة، نتوصل بها إلى الأهداف الحقيقيّة المرجوّة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟.

المبحث الثالث: الآفاق العلميّة المطلوبة والمرجوّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

من خلال ما تقدّم حول صعوبات تدريس قواعد اللّغة، والاجتهادات المطروحة والمبذولة من طرف الباحثين، وواقع تعليمها في مرحلة التّعليم الابتدائي.

أودّ التّطرّق في هذا المبحث، إلى أهمّ الآفاق العلمية المطلوبة والمرجوّة من طرف الباحثين والمختصين في ميدان التّعليم حول تعليم قواعد النّحو والصّرف.

1. المحتوى النّحوي والصّرفي المطلوب في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ أبواب النّحو والصّرف عديدة، لا يمكن أنْ تعلّم كلّها لمتعلّم الابتدائية، فقد خصص جزء منها لكلّ مرحلة تعليميّة، ومن هنا ينبغي أنْ يقدّم للمتعلّم ما يتوافق مع سنّه وقدراته، وحاجاته ومعلوم أنّ متعلّمي الابتدائيّة يتفاعلون مع المحسوس فحسب، ينبغي أنْ يعمّق لهم في الدّراسة أكثر من غيرهم، وفي هذه المرحلة ينبغي أنْ تكون التطبيقات النّحويّة والصّرفيّة هي الأساس المعتمد أكثر من الدّراسات النّظريّة.

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يراعي المنهاج والمقرّر الدراسي ما يحتاج إليه المتعلّم لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللّحن، لأنّ قواعد النّحو والصّرف ليست هي الكلام نفسه، ومن هنا ينبغي أنْ تستخدم بقدر حاجة اللّغة منها وفائدتها لها، فإنّ تحقّق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلّم.

أمّا إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار والإفراط دون حاجة، فتكون حينها عبثا في ذاتها، حيث يصعب فهمها واستيعابها، وربّما أدّى الأمر إلى نفور المتعلّمين من اللّغة العربيّة نفسها[1]، لأنّ اختيار موضوعات قواعد النّحو والصّرف «لا يتمّ على أساس موضوعيي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ، بناء على الخبرة الشّخصيّة، والنّظرة الذاتيّة لأعضاء لجان وضع المناهج»[2].

ممّا جعل موضوعات المنهج في حالة تغيّر مستمر وهذا ما وقع في مناهجنا المدرسيّة «فمنهج التّدريس بالأهداف الإجرائيّة» احتوى على موضوعات بخلاف «منهج التدريس بالكفاءات»

«لذا ينبغي أن نفكّر في تغيير الأساس الذّي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو والصّرف المقررة، بحيث يتعلّم المتعلّم ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النّحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللّغويّة وتحليلها»[3].

أضفْ إلى ذلك، كيف يُسوي المنهاج في الحجم السّاعي بين المواضيع المختلفة، رغم ما تحمله من جزئيات متفاوتة مثل:

شروط اختيار الأمثلة والشّواهد النّحويّة والصّرفيّة:

من المعلوم أنّ الأمثلة والشواهد هي جزء لا يتجزّأ من درس قواعد اللّغة العربيّة، وأنّ لكلّ قاعدة نحوية أو صرفيّة مثالا أو شاهداً تقوم عليه، ومهما كانت الطّرق المستعملة في تدريس قواعد اللّغة، سواء أكانت قياسيّة أم استقرائية أم

---

(1) ينظر: تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص291.

(2) طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية: محمود خاطر رشدي، دار المعرفة الحديثة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1981، ص292.

(3) تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص292.

طريقة النّص ... أم غيرها فهي لا تخلو من المثال أو الشاهد[1]، لسير مراحل الدّرس.

«والمتتبّع للأمثلة الوارد في صفحات أمهات كتب النّحو، وما ألّف بعدها في القرون التّاليّة للعهد الأوّل، سيقف على ما لا يدع مجالا للشكّ، أنّ الضرورة قد حانت لتجديد أغلب الأمثلة لدواع عديدة نذكر منها ما يلي:

- أنّ المثال ينبغي أنْ يكون ابن عصره ووليد بيئته عملا أن يتفاعل معه الدّارس بالقدر المطلوب.
- كما ينبغي أنْ يكون ذا قيمة من القيّم التي ينبغي تحقيقها في أيّ مجتمع من المجتمعات سواء أكانت القّيم دينيّة أمْ أخلاقيّة، أم وطنيّة أم قوميّة أم إنسانيّة أم غير ذلك من القيّم الفاضلة.
- كما ينبغي أنْ يكون واضحا لا تعقيد فيه، يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب وهو إيصال الحكم والقاعدة إلى الدّارس.
- وأنْ يكون مصوغًا صياغة جيّدة مشدودا إلى الواقع لا تصنع فيه»[2].

هذه بعض الشّروط التي ينبغي أنْ تتوفّر في اختيار الشّاهد أو المثال في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، فلنترك تلك الأمثلة غير الوظيفيّة، ولنستعنْ بالشّواهد القرآنيّة، أو الأحاديث النبويّة الشّريفة أو شعرنا العربية أو الأمثلة القريبة من واقع المتعلّم وبيئته والّتي تكون في مستواه العقلي موافقة لمعجمه وللنّص المحوري.

«إنّ المثال الذّي ينبغي أنْ يُعتمد يجب أنْ يحقّق جملة من الأهداف في حياة الفرد والمجتمع وأن يحقّق فهم القاعدة فهما جيّدا بعيدا عن أيّ تعقيد، وذلك من خلال السيّاق الذّي يرد فيه المثال المقصود، كما يجب أنْ يحقّق المثال قيمة في نفس الدّارس تساهم بشكل من الأشكال في تقويمه وإصلاحه وبنائه كفرد صالح للحياة وأنْ يحقّق في المتعلّم تنميّة الذوق الفنّي الّذي تتحلّى به اللّغة العربيّة...»[3].

ومن هذا المنطلق «فإنّ الّذي ينبغي أنْ يسود في الأمثلة والنّصوص الّتي تتّخذ وسيلة لتثبيت القواعد النّحويّة وترسيخها هو:

- الاعتماد على الاستشهاد بالقرآن الكريم بجميع القراءات الّتي أقر العلماء صحّتها، ولا بأس من التّركيز على قراءاتي ورش وحفص بصفتهما القراءتين الأكثر انتشارًا بين الأمم والأقوام.
- والاستشهاد بأحاديث الرّسول صلّى الله عليه وسلّم الصّحيحة الّتي ضبطها العلماء.
- الاستشهاد بالشعر والنثر القديم والحديث منه، عندما يكون هادفا وذا صياغة جيدة.

---

(1) ينظر: النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص313.

(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص314.

(3) المرجع نفسه، ص315.

-الاعتماد على النّصوص الأدبيّة الّتي تعكس الواقع المعيش، وتصوره على أحسن حال لأنّ ذلك يضمن للمتعلّم أن يتفاعل مع النّص تفاعلا جيّدا، وأنْ يستثمره في حياته العلميّة»[1].

ومن هنا ينبغي أنْ نراعي في اختبار قواعد النّحو الصّرف الأسس الآتية:

1.إنّ الأساس في قواعد اللّغة أنْ تكون وظيفيّة عمليّة، «إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها، فهي ليست غاية في حدّ ذاتها، بل إنّها وسيلة وأداة للممارسة وتطبيق ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة، فلا فائدة من التّعليم إذ لم يَرَ أثر ذلك من خلال صحّة نطقه وسلامة عبارته، وإدراكه للأمور، وحلّه للمشكلات الّتي تواجهه»[2].

«أمّا أنْ تنحو القواعد نحو الأحكام غير العمليّة الّتي تبحث في التّعليلات والفلسفات، فإنّ ذلك لا يغني المتعلّمين في شيء»[3].

ومن هنا «فالأساس الأوّل في الاتجاه نحو المعالجة الصّحيحة لقواعد اللّغة أنْ يكون النّحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج، ونعني بذلك أنْ نتخيّر من النّحو ماله صلة وثيقة بالأساليب ودلالتها على المعاني وما كان سهل الإدراك والفهم بالنسبة لأواخر الكلمات، ثمّ ربط ذلك كلّه بالأساليب الجارية في كتابات النّاس وقراءاتهم في الصحف والمجلات والكتب وما إلى ذلك»[4].

2. «إنّ الأمثلة والشّواهد يجب أن تؤدي دورها الإيجابي في تكوين الناشئة ولا يكون ذلك إلاّ باحترام قيمة النّصوص المختارة»[5].

3. «إنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللّغة العربيّة هو الأسلوب الطبيعي الّذي يعتمد على ممارسة اللّغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة، وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون، ومحاكاة الأساليب اللّغويّة الصّحيحة والتدريب عليها تدريبا متّصلا هو الأسلوب الأمثل في تدريس قواعد اللّغة»[6].

كما أنّ قواعد اللّغة «يجب أنْ تسلك طريقها الطبيعي في تعليمها للناشئة وذلك بمختلف الأنشطة الأخرى التي يمارسها التلاميذ داخل الصفوف، وفي مختلف التّحركات داخل المؤسسات التربويّة»[7].

4.إنّ المادة النّحويّة والصّرفيّة «المطلوبة ينبغي أنْ تكون متكاملة غير مجزّأة، شاملة لعناصرها غير منقوصة، وعليه وجب أنْ يعاد إليها علم المعاني

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص316.
(2) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: ظبية سعيد السليطي، ص114.
(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص329.
(4) تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية: محمد صلاح الدين مجاور، ص403.
(5) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص329.
(6) تدريس نون اللّغة العربيّة: علي أحمد مدكور، ص293.
(7) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص329.

الذّي لا ينفصل بحال عن القواعد النّحوية... فكلّ القواعد النّحويّة دون استثناء إنّما هي في الحقيقة معاني محمولة في ألفاظ وتراكيب، وكلّما اختلف تركيب عن آخر دل ذلك على اختلاف معنى عن آخر ...» [1].

إنّ المحتوى التعليمي المطلوب في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، لا يمكن أنْ يحقّق الأهداف المرجوة إلاّ إذا أعددنا المعلّم الكفء، القادر على تأديّة هذه المهمّة على أكمل وجه، وعملنا على تطوير أدائه التربوي.

واستجابة لما تقدم من دور معلّم اللّغة العربيّة وحال أدائه، والحاجة الملحّة إلى تطويره ظهرت اتجاهات عديدة في تطوير معلّم اللّغة العربيّة وطرائق إعداده ومنها[2]:

1) اتجاه التكوين المستمر:

فإعداد معلّم اللّغة العربية وتطويره بموجب هذا الاتجاه، يجب أن يستمرّ مع المعلّم ما دام يمارس مهنته، ولا يتوقف على ما قبل الخدمة، وهو يتأسس على التربيّة المستمرة وظهر هذا الاتجاه في ستينيات القرن الماضي في المجال التربوي، وهناك دعوات في مجال التدريب بعد التخرج بحيث يمضي المعلّم مدّة في ممارسة المهنة تحت التدريب.

2) الاتّجاه القائم على الكفايات:

وقد ظهر هذا الاتّجاه في السبعينيات من القرن الماضي، رافضا كون المعلّم القدير والكفء هو ذلك المعلّم الّذي ألّمَ بالمعلومات المراد منه توصيلها إلى المتعلّمين، وهذا الاتّجاه يعتمد الكفايات أساسا لإعداد المعلّم، وبموجبها أصبح مطلوبا منه تحديد المرامي الّتي يسعى إلى تحقيقها، ووضع الخطط الكفيلة بذلك.

3) اتّجاه الإعداد القائم على أساس المهارات:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ الكفايات المعرفيّة غير كافية للمعلّم، إنّما يجب أن تسند بكفايات أدائية، أي قدرته على ممارسة المعرفة داخل القسم.

ويستدعي هذا الاتّجاه تحليل عمليّة تعليم قواعد اللّغة العربيّة بحيث تكون فعّالة وجيّدة، وتحقّق الأهداف المرجوّة، وذلك إلى مجموعة من المهارات أو الكفايات الأدائية التدريسيّة ثمّ يعد المعلّم للتمكّن من أداء كل كفاية أدائية، وممارستها ليكون ناجحا فعالاً.

ولكن كيف ينجح هذا البرنامج ونستطيع تطبيقه على الواقع التربوي؟ تتطلّب الإجابة على هذا توافر مجموعة من القضايا أهمّها[3]:

---

(1) المرجع نفسه، ص330.

(2) ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطيّة، ص45.

(3) ينظر: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطيّة، ص46.

أ-ربط مؤسسات الإعداد بالمعلّم التي يعمل فيها المتدرّب بعد تخرجه وتبادل المعرفة بين تلك المؤسسات والمعلّم حول ما تريده المدرسة من المعلّم، وخصوصية قواعد اللّغة العربيّة، وأهداف تعليمها، وتطلعها على المستجدات (طرائق-منهج) حول هذا النّشاط اللّغوي مثلا.

ب-ينبغي ربط برامج الإعداد قبل الخدمة، وبرامج الإعداد والتطوير في أثنائها.

ج-ينبغي الرّبط بين ما تلقاه المتدرب نظريا حول مادة اللّغة العربيّة وبين تطبيقها عمليا داخل القسم.

ومن هنا ينبغي توفر المعايير اللاّزمة لأداء مدرسي اللّغة العربيّة فالمعلّم يعدّ حجر الزاوية في العمليّة التّعليميّة/التّعليميّة، فبتحسن أدائه وتطويره تتحسّن هذه العمليّة، ومن بين المعايير الّتي ينبغي أنْ تتوافر في معلّم اللّغة العربيّة ما يلي[1]:

1- أنْ يكون قادرا على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة، حتّى تتمّ عملية التّواصل اللّغوي الجيّد بينه وبين المتعلّم.
2- أنْ يكون قادرا على تحبيب اللّغة العربيّة وقواعدها للمتعلّمين، وهذا يتطلّب أنْ يكون هو نفسه محبّا لها، ومدافعا عنها، معتزا بها، جاعلا كلّ صعب منها سهلا ميسورا، في متناول جميع المتعلّمين، في قاعة التّدريس، وخارجها.

كما ينبغي عليه أنْ يعد برنامجا مخططا له، لتقديم درس قواعد اللّغة كما يلي:

أ- التّخطيط والإعداد لتعليم قواعد اللّغة العربيّة:

-تحضير المخطط السنوي، اعتمادا على المنهاج المدرسي، ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي، يوزّع فيه مواضيع قواعد اللّغة بين أشهر السنة الدراسيّة مراعيا رزنامة العطل والاختبارات الفصليّة.
-يذكر ويحدد الأهداف العامّة لهذا الرافد اللّغوي في الخطة السنوية.
-تحضير مذكرة لكلّ موضوع من مواضيع قواعد اللّغة يذكر فيها الأهداف السلوكيّة (الخاصّة) المطلوب تحقيقها.
-تحديد الوسائل التعليمية المعينة التي يستعملها في الدّرس.
-تحديد الطريقة أو الطرائق المناسبة لطبيعة الموضوع المعالج.
-يحدد أسلوب التقديم للدّرس.
-يكتب القاعدة النّحويّة أو الصرفيّة مصوغة بإيجاز ووضوح.
-يضع خطة للتطبيقات الشفهيّة الّتي يمارسها أثناء الدّرس.
-يضع خطة لحلّ التّمارين، ويوزع الوقت المخصص للحصّة بين خطوات الدّرس.

ب-التّقديم:

[1] ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة: محسن علي عطية، ص183.

-جلب انتباه المتعلمين بالبدء بالوضعيّة المشكلة.
-كتابة عنوان الموضوع بخط واضح، وقد يتركه بعد صياغة القاعدة حتّى يشدّ انتباه المتعلّمين، ويثير رغبتهم في التّعرف على عنوان الموضوع المعالج.
-تقديم الدّرس بطريقة نشطة فعّالة يستعمل فيها أسلوب الحوار والمناقشة، والتّحليل وغيرها، مع التزام اللّغة العربيّة الفصحى فيها يتحدّث به.

ج-العرض والرّبط:

ويتمّ ذلك حسب الطريقة التي يعتمدها ويسلكها معلّم اللّغة العربية.

ح-التّطبيق وحلّ التّمارين:

-يختار المعلّم التمارين والتطبيقات الّتي تخدم موضوع القواعد المقرّر في المنهاج كأنْ يطلب من المتعلّمين تمييز الكلمات الّتي تنطبق عليها القاعدة من بين جمل أو نصوص قصيرة يقدمها لهم، مثل:
-استخرج الفاعل من الفقرة الأولى.
-ميّز بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية.
-يحلّ مثالا أو مثالين من كلّ تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي مع مشاركة المتعلّمين في ذلك.
-تكليف المتعلّمين بواجب منزليّ لتمرين من التمارين التي لم تعالج داخل الحصّة، مع متابعته وتصحيحه، ثمّ تقويمه، وتقييمه، وهذا على الأقل مرة كل شهر دون إفراط في كمها أو التفريط فيها.

3- أنْ يكون معلّم اللّغة العربيّة حافظا –على الأقل- جزءا من النّصوص القرآنيّة، وبعض الأحاديث النبويّة الشريفة، وبعض الأبيات الشعريّة، وبعض الحكم والأمثال ليصقل بها لسانه، فتزيده حسنا وتأثيرا في نفوس المتعلّمين.
4- أنْ يكون قادرا على الموازنة بين مهارات اللّغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة).
5- أنْ يكون قادرا على الربط بين فروع اللّغة في التّعليم، وينحاز إلى تعليمها كُلّا متكاملا، وليست أجزاء منفصلة عن بعضها.
6- أنْ يكون قادرا على تقديم الأغراض الوظيفيّة لتعليم اللّغة، بحيث يحدّد مواطن الحاجة في الحياة اليوميّة، أي أنه يضع قواعد اللّغة في خدمة الحياة، وأنْ يزوّد المتعلّم بما يمكنه من مواجهة تلك المواقف[1].

هذه بعض المعايير اللاّزمة لأداء معلّم اللّغة العربيّة، إذا أردنا الارتقاء بها وبقواعدها إلى المستوى المطلوب والهدف المرجو.

3/ الكتاب المدرسيّ:

[1] ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة: محسن علي عطية، ص183-184.

يعدّ الكتاب المدرسيّ وسيلة تربوية هامّة يعتمدها المعلّم في تحضير درسه، إذ هو ترجمة لأهداف المنهاج المدرسي، ومن هذا المنطلق ينبغي العناية به، وإعداده بالصورة الّتي تحقّق الهدف المنشود، فقد «تأكّد اليوم أنْ يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المعلّمين المهرة، والباحثين المختصين، وهم اللّسانيون التّطبيقيون، وكم يحسن أنْ يكونوا ممّن اطّلعوا بمهمة التّدريس، وهكذا يغدوا اللّساني التّطبيقي مسهما في عمليّة تعليم اللّغات كليّ، دون أن ينفرد بها، لأنّها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ الّتي تتحرك العمليّة طبقها»[1].

فإنّ إعداد هذه المقررات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة، وأنْ يستند إلى دراسات ميدانيّة للحاجات العمليّة لمتعلّمي الابتدائيّة، وكذلك العثرات اللّغويّة، والمشاكل التعبيريّة الّتي يعانون منها.

ذلك أنّ «تحديد الهدف من المقرّر اللّغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصّة ببنية اللّغة وبالمعجم، ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللّغويّة المنشودة، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنميّة هذه المهارات»[2].

4/ كيفية معالجة ضعف المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح:

إنّ المتعلّمين في هذا المستوى، كما أسلفت الذّكر، يعانون من **ضعف الأداء** اللّغوي الصحيح نطقا وكتابة.

وهذا ما يستدعي مزيدا من العناية بهذا الجانب، لأنّ اللّغة كما هو معلوم «ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة» في المقام الأوّل، «ومن ثمّ ينبغي في تعليم اللّغة وقواعدها النّحوية والصّرفية، الاهتمام بالتحدث بها، وتقديم مهارتي الاستماع والتّحدث على مهارتي القراءة والكتابة»[3].

أمّا الشكوى من ضعف المتعلّمين في التركيب اللّغوي الصحيح، فينبغي أن يعتمد في معالجتها على "النّحو التربوي"، حيث يستنبط قواعد اللّغة من نصوص مشوقة فصيحة، يراعي فيها واقع المتعلّم، واهتماماته، أو من أمثلة واضحة متنوعة تمس جميع جوانب الموضوع المدروس.

«أمّا النّحو النظري فيؤجّل إلى مرحلة متقدّمة، بعد أنْ يكون المتعلّم، قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود، فيكون تعليم قواعد النّحو والصّرف مجرّد تنظير لأنماط يستخدمها المتعلّم »[4].

كما ينبغي ألاّ تقدّم المعارف اللّغويّة للمتعلّم معزولة عن سياقاتها التّخاطبيّة، بل تعلّم من خلال منهج تواصلي تفاعلي يُمَكِّن المتعلّم من امتلاك المهارات

---

(1) اللسانيات وأسسها المعرفية: عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، (د.ط)، 1986، ص142.

(2) البحث اللّغوي: محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، (د.س)، ص122.

(3) المرجع نفسه، ص137.

(4) المرجع نفسه، ص138.

الاستعماليّة للغّة في مواقف مختلفة ذلك كما قال (بيث كوردر): «لا نهتم فقط بتعليم المتعلّم إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللّغة لغرض ما، ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها»[1].

ولا شكّ أنّ إقدار المتعلّم على امتلاك المهارات اللّغويّة الشفهيّة والكتابيّة سوف تمكنّه من تفتيق قدراته الإبداعيّة، وتفتيح إمكاناته التخيليّة خصوصا، إذا تمّ دعم ذلك بقراءات من النّصوص الأدبيّة الرفيعة سواء كانت من التراث الخالد، أو من الإبداع الحديث، فإنّ المتعلّم قادر على ولوج عوالمها، والغوص في أعماقها، وثناياها.

فكما قال المستشرق (كاشيا): «إنّ الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة، وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي من تعليمه أنْ يعبّر بها، إذا كان قادرا وطموحا، وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله»[2]، ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ نواجه هذا الضعف المتفشي لدى المتعلّمين وذلك بتحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تعليم قواعد اللّغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ويمكن اختصارها فيما يلي:

1- دعم المَلَكَة اللّغوية للمتعلّم، وقدرته على فهم اللّغة واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا.

2- تفتيح القدرة الإبداعيّة للمتعلّم بربطه بالنّماذج ذات القيمة الفنّية العالية في اللّغة العربي.

3- تطوير القدرة التّواصلية للمتعلّم بتمكينه من أسباب الاستعمال السّليم للّغة في مواقف تخاطبية مختلفة، و إقداره على الإنشاء اللّغوي السّليم، والتّعبير الأدبي القديم.

الاستعانة بالوسائل التّعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ المقصود «بالوسائل أو المعينات التعليمية هي جميع الوسائط الّتي يستخدمها المعلّم في المواقف التّعليميّة المختلفة، وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى المتعلّمين، وعليه فإنّه لا حدود لأنواع الوسائل التّعليمية، وهي ليست بالأمر المستحدث كليّة لأنّها استخدمت منذ أنْ كان هناك موقف تعليمي في الحياة...ولكنّ الأمر المستحدث في هذا المجال هو تغيير النظرة للمعينات التّعليميّة والوعي بأهميتها...»[3].

«فالوسائل المعيّنة لازمة لجميع المواقف التّعليمية، لأنّها تجلو الخبرة وتوضّحها، وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللّفظي، بل تبرزها في مجال

---

(1) مدخل إلى اللّغويات التطبيقيّة: بيث كوردر –الفصل الثاني- ترجمة: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مجلد 16، ج1، 1978، ص207.

(2) الحصيلة اللّغوية: أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد212، 1996، ص107.

(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص344-345.

من مجالات العمل المباشر، الذّي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في إكسابها وإدراكها...، فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلّم، وتجعله ينفعل بالخبرة، ويتفاعل معها، فيتم لديه الإدراك السّليم لها والاهتمام بها، فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[1].

ومن بين هذه الوسائل التّعليميّة المعيّنة:

1/المختبرات اللّغوي: وهي «عبارة عن غرف مخصّصة للتّدريب في تعلّم اللّغات باعتبارها قاعات متخصّصة، صنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقية المجموعة داخل القاعة.

وفائدة المختبرات اللّغوية أنّ المعلّم يستطيع من خلال الأجهزة المستخدمة أن يتحكّم في سماع وإسماع جميع الطلبة فرد إن شاء أن يكلّمه دون بقيّة الأفراد الآخرين...» [2].

2/الفيلم: ويعدّ وسيلة فعّالة في ترسيخ وتثبيت القواعد النّحوية والصّرفية، عن طريقة التكرار المستمر، وهو ما يستدعي توظيفه أو توجيه المتعلّم إلى قنوات تلفزية فصيحة وتربويّة، «إنّ استخدام الفيلم في العمليّة التعليميّة يزيد من قدرة المتعلّمين على التعلّم كما يزيد من حصائل الحقائق التّي يتعلّمونها، ويخفّف العبء عن كاهل المعلّم، ويعتبر الفيلم من الوسائل الطبيّة لإظهار الأخطاء في تعلّم المهارات ويكون عونا كبيرا على تحاشيها»[3].

3/الصحافة المدرسيّة: وهي «نشاط حر يقوم بتنمية الجانب المعرفي للطالب عن طريق تشجيعه على القراءة والاطّلاع وجمع المعلومات»[4].

وتعدّ لغتها من مستوى المتعلّمين الذّين ينجزونها فهي بسيطة سهلة ولكنّها عربيّة فصيحة.

وهذا ما تعمل المدرسة الجزائرية –منذ القديم- إلى اعتماد مجلة القسم أو مجلة المدرسة ونادي المطالعة.

4/ استخدام التقنيّة المعلوماتيّة: من المعلوم أنّ الحاسوب دخل معظم المدارس، والبيوت ومع تقدّم الأنظمة والبرمجيات التّعليميّة وظهورها باللّغة العربيّة، بات من الضروري طرح قضية استخدام أنماط الحاسوب في عمليتي التّعليم والتعلّم، وذلك لانتشار المواقع العربية على شبكة الأنترنت، فهذه فرصة لتسهيل البحث للمتعلّم العربي، ولم لا نستغل هذه التقنيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟.

---

(1) فن التّدريس للتربية اللّغوية: محمد صالح سمك ، ص601.

(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص345.

(3) فن التدريس للتربية اللّغوية: محمد صالح سمك، ص609.

(4) النحو العربي بين الأصالة والتجديد: عبد المجيد عيساني، ص348.

إنّ جهاز الكومبيوتر يفتح للمتعلّم آفاقا جديدة، ونافذة على المعلومات والمعارف، ويجعلها في متناوله، وهذه التقنيّة تفعل عمليّة تدريس قواعد اللّغة، وتجعلها أكثر دينامية.

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يحتوي المنهاج الدّراسي موضوعات، حول ثقافة الحاسوب وتقنية صناعة المعلومات، وكيفية استغلالها واستخدامها الاستخدام الصّحيح.

ففي المنهاج ينبغي أنْ تتضمّن دروس النّصوص والمطالعة معلومات حول أهمية الحاسوب وشبكات المعرفة الإلكترونيّة، وتقنياتها المختلفة، وشرح مصطلحاته إلى غير ذلك ممّا يرسّخ ثقافة الحاسوب[1].

وباعتبار أنّ الألفيّة الثالثة عالم جديد، بحيث تحتلّ فيه التكنولوجيا الصّدارة، يصبح المتعلّم قادرا على الحصول على المعلومات بسرعة ودقّة، وخاصة مع اتّساع رقعة **الانترنت** «باعتبارها مدرسة المستقبل والكتاب الحي المتجدّد»[2].

ويرتبط هذا الموضوع بالتنمية البشريّة، انطلاقا من التحدّيات والمتغيّرات العلميّة «حيث يجد المجتمع ضرورة التحوّل إلى مجتمع معرفي مستوعبا لمضامين العولمة والمعلوماتيّة، وما تحمله من مظاهر الهيمنة»[3]، بحيث «لم يعد الكومبيوتر تطوّرا تكنولوجيا فحسب، بل هو تطوّر اجتماعي»[4].

والمقصود بالمعلوماتيّة (Informatique): هو «تقنية التّعامل مع الإعلام بواسطة الحاسوب والذّي يستعمل في مجالات كثيرة، ومنها المعلوماتيّة التربويّة والتّعليميّة»[5].

ومن هنا ينبغي أن **نتناول** من خلال الدور **التّعليمي للمعلوماتيّة** ومجالها في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، بطريقة تربوية منظّمة وفعّالة و هادفه وأن تختار المواضيع المقرّرة في المنهاج المدرسي المعتمد من طرف وزارة التربيّة الوطنيّة.

وحول أهميّة هذه الوسيلة في التنميّة اللّغوية لدى المتعلّم يقول الدكتور محمود فهمي حجازي «أنّ مستقبل اللّغة العربيّة مرتبط أيضا بالإفادة الجادّة من وسائل الإعلام في **التّكوين اللّغوي المنشود**... وهي في المقام الأوّل أدوات للتّكوين الاجتماعي، وللتّكوين اللّغوي، ولتكوين الوعي الجديد بالمعاصرة، ودورها يتجاوز دور المدرسة، ومن ثمّ تكون مسؤوليتها الكبيرة في التنميّة اللّغويّة، ولا يمكن تصوّر مستقبل لغوي لا تقوم فيه وسائل الاتصال بدور كبير وحاسم، وعلى

---

(1) ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/إبراهيم عبد الوكيل الفأر، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر-، ط2، 2004، ص96.

(2) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: حسسن شحاتة –الدار المصرية اللبنانية، (د.ط)، (د.س)، ص195.

(3) في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: حامد عمار، مكتبة الدار العربيّة للكتاب-القاهرة، ط1، 1999، ص96.

(4) حضارة الحاسوب و الأنترنت (كتاب العربي): سليمان العسكري، العدد 40، 2000، ص14.

(5) L'lexique De L'éducation, René La Brofrie, ed/Nathan, Paris, 1998, P80.

مراحل متدرّجة وواعيّة[1]،وقد أدّت برامج رسمية ... دوراً هاما ومنها مدينة القواعد وغيرها.

توظيف التكنولوجيا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

الكومبيوتر هو آلة لمعالجة المعلومات، وفق نظام إلكتروني، نستطيع تنفيذ العديد من الأوامر المخزّنة بها بسرعة فائقة، ومن هنا يمكنّنا الاستعانة به في معالجة مواضيع قواعد اللّغة المقررة على متعلّمينا، وكذلك معالجة التّمارين اللّغويّة.

وبما أنّنا نعاني من عدم ملائمة بعض هذه المواضيع مع الحجم الساعي فقد «أثبت هذا الجهاز كفاءة وفرّت الجهد والوقت، ممّا حثّ على الاستفادة بإمكاناته في ميدان التّعليم»[2]، و«وقد دلّت الدّراسات على زيادة التّحصيل العلمي بمعونة الكومبيوتر، وعلى اختزال زمن التعلّم، كما يساعد على الاكتشاف والاستمتاع بالتّعلم وعدم السلبية، وأنّه يساعد في التّنسيق بين اليد والعين، ويشجّع على الابتكار»[3].

ومعلوم أنّ هذه الأمور هي صعبة المنال باستعمال الوسائل التّقليدية المعروفة (السبورة والطباشير) لكنّ بفضل هذه الوسائل الحديثة يمكن تجاوز كثير من الصعوبات في تدريس قواعد النّحو والصرف، ولا بأس أن أذكر هنا بعض تجارب تطوير وتحديث تدريس اللّغة العربيّة في كل من "الكويت" و"المملكة العربية السعودية"، و"سورية"، والاستعانة بالتكنولوجيا في تدريس اللّغة العربية.

وللإشارة هنا أنّ هذه التجارب أجريت على الحلقة الأولى من التّعليم الأساس ففي دولة الكويت: قام مجلس البحوث العلمية بالاشتراك مع جامعة الكويت عام (1981) بالبدء بمشروع حول الاستفادة من الحاسوب في تدريس اللّغة العربية، حيث أتاح هذا المشروع إجراء بعض البحوث وإنتاج بعض البرمجيات المتواضعة في مجال التّدريس.

وفي جامعة الملك سعود في المملكة العربيّة السعوديّة في الرياض، تمّ تطوير لغة برمجة حاسوبية عربيّة لتأليف الدروس Authoring Systemتدعى (كاتب) وتتميّز بإمكانية إخراج الرسوم التخطيطيّة الملوّنة والتخاطب الصوتي مع الحاسوب[4].

---

(1) علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة: محمود فهمي حجازي، دار غريب –القاهرة- (د.ط)، (د.س)، ص95.

(2) التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية: عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ط)، (د.س)، ص183.

(3) المرجع نفسه، ص183.

(4) ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: إبراهيم عبد الوكيل الفأر، ص101-102-125-126-127.

وفي الجمهورية العربية السورية نقف عند تجربة الدكتور "عبد الله الدّنان" (نظرية اكتساب المحادثة باللّغة العربية الفصحى) بالفطرة والممارسة، التي تعتمد أسسا علميّة ثابتة وتكون قابلة للتطبيق وهي (إتقان اللّغة العربية) واكتساب اللّغة في سن السادسة سهلا دون عناء، ويتمّ عن طريق كشف الطفل للقواعد كشفا ذاتيا، فيتقن اللّغة لفظا وقواعد ومعانيي وتطبيقا فتمتزج بدمّه وعواطفه، وقد انطلق في تجربته لمحاولة حلّ مشكلة تدريس اللّغة العربيّة في الوطن العربي، وقد اتّخذ التّطبيق العملي المذكور ثلاثة أشكال:

الأول: تجربة باسل، والثاني: دار الحضانة العربية بالكويت، والثالث: روضة الأزهار العربية بدمشق ومن بين أهداف هذا المشروع:

-إتقان لغة المعرفة في المدرسة، وهي اللّغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة دون الحاجة إلى إنفاق وقت طويل على التراكيب اللّغوية.

-تعديل المنهج المدرسي بحيث تستغل الساعات الموفرة للنهوض بتعليم اللّغة الأجنبية والرياضيات والعلوم.

-يمكن أن يقدّم المشروع نموذجا يؤدي إلى تطوّر تدريس اللّغة العربية في البلدان الإسلاميّة وإمكانيّة معالجته على الحاسوب أمر سهل وواضح[1].

ومن هنا ينبغي الاستفادة من تجارب الدّول العربية المذكورة سابقا في تطوير، وتحديث تدريس اللّغة العربية وقواعدها، وجميع فروعها الأخرى في منظومتنا التربويّة الجزائرية، والعمل على الإفادة من كل دراسة جديدة في وقتها، وذلك بتنصيب فريق قائم مختص والعمل بآرائه فوريا.

إنّ الآفاق العمليّة المطلوبة والمنشودة لتطوير عملية تعليم قواعد اللّغة العربية، ينبغي ألاّ تغفل النظرة التكامليّة، لمختلف جوانب هذا الموضوع، بحيث يتكامل المنهج الدّراسي مع طريقة التّعليم، مع تأهيل المعلّم للوصول إلى نتيجة تربويّة مُثْلى، فكما قال أحد الباحثين: «لا يؤدي تعليم اللّغة نتائجه، ما لم يحصل مواءمة بين المعلّم والمنهج، والكتاب والطريقة، ودوافع الدارس للتعليم بحيث يستطيع أن يفهم المسموع، ويفهم المقروء، ويستطيع التّعبير عن نفسه بكلام عربي سليم»[2].

وحسب د.طارق سويدان فإنّ فصاحة الشافعي –رحمه الله تعالى- جاءت نتيجة منهج تعليمي ناجح ناتج عن محاكاة الواقع، فقد عاش في البادية وسط قبيلة هذيل الفصيحة لمدة 17 سنة، ممّا صقل لسانه، وهذا حال جميع الدّارسين الّذين أخذوا من المنبع الصافي، فقد يؤثّر المعلّم في متعلّميه بالقدوة الصالحة، أكثر ممّا يلقّنه له.

---

(1) ينظر: برنامج تعليم المحادثة باللّغة العربيّة الفصحى: عبد الله الدنّان، مركز الضاد للتدريب، القاهرة-مصر-2006، ص26-34.

(2) اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها ضمن: اللّغة العربيّة والوعي القومي: أحمد حقّي الحلي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص371.

لقد استمرّ الإمام الشّافعي –رحمه الله- في الاقتداء بمعلّمين جيّدين فقد أخذ عن الإمام مالك –رحمة الله عليه-، لذا ينصح د.فارس في كتابه –قيّم تربويّة- المعلّم أنموذجا- بحسن اختيار المعلّم، فقد ذكر الصّفات التربويّة للمعلّم، وجاء منها: اتقان لغة التخاطب، "فمن الضروري جدًا أن يتقن المعلّم لغة الطلاّب التي يخاطبهم بها، ليستطيع إيصال المعلومة إليهم بشكل صحيح، ويلوّن لهم في أساليب الخطاب، ويورد المترادفات عند عدم فهم الطلاّب لبعض المفردات، وإلاّ فلا يمكن أن يحدث التفاعل والإقناع المطلوبين في العمليّة التعليميّة"[1].

فمن حكمة الله تعالى أنّه ما أرسل رسولا إلاّ بلسان قومه، فقال تعالى: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ**﴾[2]، ولذا وُجد متعلّمون أمثال الشّافعي الّذي شهد أصحابه فيه أنّه لم يلحن قطّ، ويرجع الفضل في ذلك إلى قدوته الحسنة.

كما أنّه وجب أن يضع المعلّم نفسه مكان المتعلّم بالاحتكاك به ليتعرّف على قدراته العقليّة لاستيعاب الموضوع النحوي أو الصرفي أو الإملائي، وعلى هذا تحدد أهداف الدرس، فالتلاميذ يعشقون الكارتون والرسوم المتحرّكة، مثلا: فلابد من استخدامه في توصيل المعلومة، ولابد من اختيار الأمثلة من بيئة المتعلّم وقدر مستواه، ولابد من بسطها أمامه بوسائل وسبل بسيطة بساطة قدراته العقليّة، فهل يجوز إيراد نموذج الإعراب التّالي في السنة الخامسة ابتدائي: "بالعمل تتحقّق الأماني"، فنعرض على المتعلّم إعراب الأماني أنّها فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة[3].

يرى الدكتور رمزي رمضان، المختص في التاريخ الإسلامي والآداب من جامعة عين شمس،أنّ صغار الأطفال مؤهّلون فقط لمعرفة التّمييز بين الاسم والفعل والحرف، والتّمييز بين الجملة الفعلية والاسميّة ومعرفة علامات الإعراب الأصليّة، وفق مقاربة نصيّة، ننطلق فيها من قراءة النّص وشرح مفرداته واستخراج أفكاره، لتأتي كمرحلة ثانيّة لدراسة النّص من ناحيّة النحو والصرف والإملاء، أي ضبط الأواخر والبنية، لتختم بمرحلة أخرى تشمل الدّراسة البلاغيّة والنقديّة: بلاغة، محسّنات ونقد وغيره،غير أنّ الصبّي لا يدرس النّص من ناحيّة البلاغة والنّقد.

أمّا الدكتور رضوان النّجار، فيرى أنّ تعليم الطفل النّحو يبدأ بالمصطلحات وبالتّدريج، والدّروس المباشرة في علوم اللّغة العربيّة بعد التعرّف على الضّمة والفتحة والكسرة، وفهم معناها وكيفيّة كتابتها ونطقها، كما أنّ النّص التعلّمي هو الّذي يفرض أنواع وفنون التّعليم، ففي النّحو مثلا نبدأ بالمبتدأ ثمّ الخبر، وربّما يأتي أمر يشبه أمر آخر، وقولنا: "إنّها" يؤدي إلى دراسة التّشبيه، وهو موضوعا بلاغيا، فلا تفصل بين النّحو وغيره من فنون اللّغة، وإذ كان الدّرس مثلا حصّة

---

[1]ينظر: فيديو يوتوب، طارق سويدان، قيّم تربويّة-المعلّم أنموذجا-، طه فارس، ط1، 2014، ص44.

[2]سورة إبراهيم، الآية 04.

[3]اللّغة العربيّة، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص97.

قراءة ودراسة الظاهرة النحويّة أو الصرفيّة، أو الإملائيّة، فلا بدّ من العوم في دراسة النّص، حتّى يتحقّق عنصر التّشويق ويذهب الملل والانطواء.

فالعقل يرفض التجريد والفصل، فلابد أن يعيش كلّ من المعلّم والمتعلّم انكسارات و تجاذبات فمرّة فحص بلاغي بياني بديعي للنّص ومرّة فحص نحوي صرفي إملائي، ومرّة نقدي وإعطاء لرأي المطلوب وتدافع في أخذ الرّأي ورفضه و شجبه واستحسانه، هكذا يبحر الدّارس في عمق النّص دون توتر ولا كدر ولا عياء.

أمّا الأستاذ د.جمال عوض أستاذ اللّغة العربيّة في جامعة الأزهر فله أفكار لتبسيط قواعد اللّغة من نحو وصرف وإملاء بتشويق قصصي جذّاب، وله في ذلك تغريدات كثيرة في حسابه الفايسبوكي،نهلت منها الكثير.

ولا يمكن لكلّ هذه الأمور أنْ تبلغ مداها، وأنْ يأتي أُكُلها وثمارها إلاّ إذا تضافرت جهود الجميع، في المدرسة، والبيت، ووسائل الإعلام لدعم المستوى اللّغوي والنّهوض به نحو الأفضل لدى المتعلّم، وتمكنيه من ممارسة مهاراته اللّغويّة، وشحذها وتفتيقها وتطويرها، بما يعود بالنفع على التكوين العلمي، والنماء الاقتصادي للبلاد، ولا شكّ أنّ مراجعة، لمناهج تدريس اللّغة العربيّة، وبرامجها ومواضيع قواعدها النّحوية والصرفية، قد أصبحت ملحة في مختلف مراحل التّعليم وخاصة مرحلة التّعليم الابتدائي.

ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتكاثف جهود الجميع، وبكل جديّة وعزم على تطوير تدريس قواعد النّحو والصرف، إذا أردنا أنْ نعيد للغتنا سابق مجدها التّليد وأنْ نحفظ أجيالنا من الضياع اللّغوي.

المبحث الرابع: مذكرات أنموذجية لحصص قواعد اللّغة العربيّة للسنتين الرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي:

تمثل هذه المذكرات أنموذجا لحصص قواعد اللّغة العربيّة في هذا المستوى الدّراسي، وأردتُ من خلالها أنْ أبيّن كيفية تنفيذ وتخطيط درس قواعد اللّغة، وتقديمها للمتعلّمين داخل القسم، وفق منهج المقاربة بالكفاءات وتطبيق **المقاربة النّصية** انطلاقا من النصّ المقرّر في المنهاج.

وللإشارة هنا، أنّ هذا الأنموذج تسير عليه جميع المذكّرات المقدّمة للمتعلّم في هذا الرّافد اللّغوي.

كما حرصت أن أبيّن من خلالها كيفية توزيع الوقت المخصّص للحصّة على سير مراحل الدّرس.

وهي التهيئة باستخراج الأمثلة من النّص المحوري مراعاة للمقاربة النصّية، لتسجّل على اللّوح أو السبورة في حوالي ثلاث(03) دقائق، ثمّ العمل على تحليلها واستنباط الظاهرة النّحوية وضوابطها ويتمّ ذلك في حوالي عشر (10) دقائق إلى عشرين (20) دقيقة حسب نوع الموضوع المدروس، ليختم الدّرس بتقويم

تحصيلي في شكل تمرينات متدرّجة الصعوبة تخدم الموضوع، حيث تكون أساسا لبناء العلاج الأسبوعي أو المقطعي لصعوبات التعلّم المكتسبة.

إنّ الدّافع لعرض هذه المذكرة هو تبيان ما ينجز أثناء حصّة القواعد والّتي تنجز مرتبطة زمنيّا مع القراءة في حصّة مدّتها تسعون (90) دقيقة، جزؤها الأوّل لمواصلة التّدريب على القراءة السليمة المسترسلة والدّراسة الأدبيّة المبسّطة للنصّ بدراسة مبناه –مفرداته- ومعناه أفكاره وأحداثه، وجزؤها الثّاني لدراسة الظاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة أو الإملائيّة.

المقطع التّعليمي03:الهوية الوطنية.
الوحدة اللّغوية: الحنين إلى الوطن.
الميدان: فهم المكتوب.
النّشاط: قراءة "الحنين إلى الوطن".
دراسة الظاهرة: الصرفية "تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر".
الكفاءة الختامية: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعملها ويقيم مضمون النّص المكتوب.
مؤشر الكفاءة: يجيب عن أسئلة التعمقُ في مضمون النّص، يميّز ويوظف ويصرف الفعل الماضي مع جميع الضمائر.
القيّم: يساهم في خدمة وطنه ومحبته والعمل على ازدهاره ورقيّه.
المدّة: 90د.
الحّصة:07 -08.
الهدف التعليمي: يحدّد المجموعات الإنشائية للنّص، يتعرف على الفعل الماضي ويتمكن من تصريفه مع جميع الضمائر.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	-أين كان يسكن محمود؟ وإلى أي مكان رحل؟	يتذكر ما جاء في النّص
مرحلة بناء التعلّمات	- قراءة نموذجية جهرية من طرف المعلم يراعي فيها احترام علامات الوقف. - القراءات الفردية من طرف المتعلمين بمراقبة وتوجيه المعلم لهم. -طرح أسئلة للمعنى العام للنّص والتعمق فيه. - إلى أين عاد محمود؟ عاد أحمد إلى أرض الوطن. -عوّض أحمد بالمغتربين، ماذا تقول؟ المغتربون عادوا إلى أرض الوطن. -تدوين الجمل على السبورة بخط واضح وجميل. -قراءة الجمل من طرف المعلم. -قراءات فردية من طرف بعض المتعلمين. -ما نوع الكلمات الملونة بالأحمر؟ -ما نوع هذه الأفعال الملونة بالأحمر؟ -في أي زمن وقعت هذه الأفعال؟ -عوّض الاسم أحمد بالضمير المناسب.	يقرأ ويجيب ويفسر ويدمج أفكاراً يلاحظ الظاهرة الصرفية ويميزها

	عاد أحمد إلى أرض الوطن ← هو عاد إلى أرض الوطن. -عوّض الاسم المغتربين بالضمير المنّاسب. المغتربون عادوا إلى أرض الوطن هم عادوا إلى أرض الوطن. -ما نوع هذه الضمائر؟ منفصلة، متصلة. -على ماذا تدل كل واحد منها؟. الغائب، المخاطب، المتكلم. -اذكر ضمائر المتكلم: أنا، نحن. -صرّف الفعل "عاد" مع هذه الضمائر . -عرض الإجابة على الألواح، ثم تدوين الإجابة الصحيحة على السبورة. -اذكر ضمائر المخاطب: أنتَ، أنت، أنتما، أنتما، أنتم، أنتن. -صرّف الفعل "عاد" مع هذه الضمائر. -عرض الإجابة على الألواح، ثم تدوين الإجابة الصحيحة على السبورة. -اذكر ضمائر الغائب: هو، هي، هما، هما، هم، هن. -صرّف الفعل "عاد" مع هذه الضمائر. -عرض الإجابة على الألواح، ثم تدوين الإجابة الصحيحة على السبورة بمشاركة المتعلمين. -قراءة فردية من طرف بعض المتعلمين كما توصل إليه ثم تدوينه على الكراسات. -ينتقل المتعلمين إلى كراس النّشاطات في اللّغة العربية ص29 تمارين الصرف.	يميز الضمائر المنفصلة ويوظفها
	-النّشاط الأول: -صرّف الفعل "ساعد" في الماضي مع الضمائر التالية ولّون الحروف التي أضفتها :أنا ... هنّ ... أنتما ... هي ... أنتَ ... أنتم ... -محاولة فردية من طرف المتعلمين بعد الشرح المفصل من طرف المعلم. -تصحيح جماعي على السبورة، ففردي على الكراسات. -النّشاط الثاني:	ينجز التمارين على دفتر الأنشطة

	-أعد كتابة الجملة معوّضا التلميذة بالتلميذتين مرّة وبالتلميذات مرّة أخرى. -رجعت التلميذة من المدرسة، فدخلت البيت ثم قامت بمراجعة دروسها، وبعدها رتبت خزانتها ونامت. -ينتقل بالمتعلمين إلى كراريس القسم. -كتابة النشاط على السبورة من طرف المعلم بخط واضح وجميل، شرح طريق العمل. -أصرّف كل فعل بين قوسين: ✓أنتما (قرأ). ✓نحن (نجح). ✓هما (سمع). ✓أنتن (اجتهد). ✓هنّ (لعب). ✓هم (ساعد). ✓أنتم (رجع). -عمل فردي، تصحيح جماعي ففردي على الكراسات. -التقويم من طرف المعلم.	ينجز التمرين على كراس القسم

المقطع التعليمي: 02 الحياة الاجتماعية.
الوحدّة اللّغوية: المعلم الجديد.
الميدان: فهم المكتوب.
النّشاط: قراءة.
دراسة الظاهرة الصرفية: تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب.
الكفاءة الختامية: يفهم ما يقرا ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعملها ويقيم مضمون النّص المكتوب.
مؤشر الكفاءة: يجيب عن أسئلة التعمق في مضمون النّص، يصرف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب تصريفاً صحيحاً.
القيم:يرشد إلى قيم اجتماعية وآداب التعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.
الهدف التعلمي: يحدّد المجموعات الإنشائية للنّص، يصرّف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب.
المدّة: 90د .
الحّصة: 07-08.

المراحل	- الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة	- يطرح المعلم سؤالاً.	يتذكر ما جاء

الانطلاق	- لماذا فوجئ المستقيلون بالمعلم الجديد؟ - وهل أعجبهم ذلك؟	في النّص المقروء
بناء التعلمات	- قراءة النّص من قبل المعلم قراءة نموذجية مع مراعاة قواعد وشروط القراءة الجهرية. - قراءات فردية من طرف المتعلمين مع توجيهات المعلم يتخللها طرح بعض الأسئلة. مثال: ما الدّليل على أن المعلم سيمكث طويلاً في القرية؟ - طرح أسئلة لاستخراج الظاهرة الصرّفية المستهدفة: 1. ما هو أول عمل قام به المعلم عند الوصول إلى المدرسة؟ 2. بم قام المستقيلون عند باب المدرسة؟ 3. استخرج من الفقرة الثالثة ما يثبت ذلك؟ - يسجل المعلم الأجوبة على السبورة، ويلون الكلمات المستهدفة. ✓ تفقَدَ المعلّم المدرسة من تفقدِ المدرسة إذاً هو تفقد المدرسة؟ لو كان معلمة ماذا نقول؟ إذاً هي تَفَقَدَتْ المدرسة، لو جماعة تفقدت المدرسة نقول: هم تفقدوا المدرسة، لو خاطبتك أنت أقول: أنتَ تَفَقَدْتَ المدرسة. ✓ المستقيلون تسابقوا لحمل الحقائب. - ما هو الضمير الذي يُعوض المستقيلون؟ هم. - عندما أخاطبهم أقول: أنتم تسَابَقْتُمْ لحمل الحقائب، وهكذا مع جميع الضمائر (هو، هي، هم، هن، هما، أنتَ، أنت، أنتما، أنتم، أنتن). لاحظوا، هل يتغير أخر الفعل عندما يتغير الضمير؟. - أثبت - يسجل المعلم الجدول الموجود على كتاب المتعلم ص33 ومطالبة المتعلمين بنقله على الكراريس.	ينصّت يقرأ يجيب يجيب يستخرج يميز يستنتج يلاحظ يستنتج

	المفرد	المثنى	الجمع
المخاطب	أنت نَجَحْتَ	أنتما	أنتم نَجَحْتُمْ
المخاطبة	أنت نَجَحْت	نَجَحْتُمَا	أنتن نَجَحْتُنَ
الغائب	هو نجحَ	أنتما	هم نَجَحُوا

	الغائبة	هي نَجَحَتْ	نَجَحْتُمَا هما نَجَحَا هما نَجَحَتَا	هُنّ نَجَحْنَ	ينجز

- ينجز تمرين على كراس القسم.
- أكمل بوضع الضّمير المناسب:
- ... فرحُوا بالمعلم الجديد.
- ... حَمَلْتُمَا حقائبه.
- ... نَظّفْنَ المدرسة.
- ... طَلَبْتُمْ نَصيحَة المعلم.
- عمل فردي ثم تصحيح جماعي ففردي.

مرحلة الاستثمار	- ينجز التمارين الموجودة على دفتر الأنشطة (الصرف) ص21. - يقرأ المعلم التمرين ثم يوجه المتعلمين لقراءته الواحد تلو الآخر، ثم يناقشهم حول التعليمة والعمل المطلوب. - يكلفهم بالإنجاز الفردي ويعمل على مراقبتهم والأخذ بأيدي المتعثرين (مع منح الوقت الكافي والمرور بالجميع إلى إنهاء العمل). - ينتقل بهم إلى الحل الجماعي حيث يشركهم في الإجابة على السبورة. - ينتقل بهم إلى التصحيح الفردي على كراس النّشاط الفردي، ينجز التمرين الثاني بنفس الطريقة.	ينجز التمارين فردياً

المقطع التّعلمي: 03 الهوية الوطنية.
الوحدة اللّغوية:01 الحنين إلى الوطن.
الميدان: فهم المكتوب.
النّشاط: قراءة "الحنين إلى الوطن".
دراسة الظاهرة: الجملة الاسمّية.
الكفاءة الختاميّة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعملها ويقيم مضمون النّص المكتوب.

مؤشر الكفاءة: يُجيب عن أسئّلة التعمق في مضمون النّص ويميّز الجملة الاسمّية، ويتعرف على عناصّرها.
القيم: يساهم في بناء وطنّه بالمحافظة على رموزه وممتلكاته، وعلى حريته بالحرص على الاجتهاد.
الهدف التعلمي: يُحدّدُ المجموعات الإنشائية للنّص ويتعرف على الجملة الاسمّية وعناصرها.
المدة: 90د.
الحصة: 05-06.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	- لماذا يرجعُ المغترب إلى ذات المطعم في كل مرّة؟ - بماذا شبّه وطنه؟ وماذا سيفعل عنْدَ عودته؟	يتذكر ما جاء في النّص المنطوق "بعيداً عن أرضي"
مرحلة بناء التعلمات	- يقرأ المعلم النّص قراءة جهرية نموذجية مسترسلة والكتب مغلقة. - يعيدُ القراءة النموذجية والكتب مفتوحة، حيث يراعي احترام علامات الوقف، ويمثل مضمون النّص ملمحيًا ولغوّيا، باحترام الاستفهام، والنّداء، والتّعجب. - يكلف المتعلمين بالقراءة الصامتة يليها سؤال حول النّص: أين كان يسكن محمود؟ وأيّ مكان رَحَل؟ - يكلفهم بالقراءات الجهرية والفردية، ويعمل على توقيف القارئ، ونقل الدور إلى غيره. - الحرص على أن يبدأ بالمتفوقين، ثم الباقي. - يصححُ الأخطاء شفهيا وكتابيا على السبورة. - مناقشة معنى النّص بأسئلة موجهة. - تدليل الصعاب، بشرح المفردات الصعبة والمبهمة في النّص. - طرح أسئلة موجهة لاستخراج الظاهرة النّحوية: الجملة الاسمّية. - أين تقع كندا وكيف الشّتاء بها؟ - كيف هو منزل محمود؟ - كيف هي شمس بلادي؟	يستمع المتعلم في هدوء وتأني يتدرب المتعلمين على القراءة يتابعون القراءة ويستمعون

	- يستخرج المعلم الجمل بمشَاركة المتعلمين وتسجيلها على السبورة بخط واضح وجميل. الأمثلة: 1.الشّتاءُ باردٌ في بلاد الشمال. 2.منزلُ مَحْمُود وَاسعٌ. 3.شمسُ بلادنا دافئةٌ. - مناقشة بمشاركة المتعلمين، يميز الجملة الاسمّية وعناصرها. ➢ ما نوع الكلمة التي بدأت بها كل الجمل؟ ➢ كيف نسمي الجملة التي تبدأ باسم؟ ➢ أين هي الكلمة التي تخبرنا عن هذا الاسم (مبتدأ) : "باردٌ، واسعٌ، دافئةٌ". ➢ كيف نسميها؟ "خبرُ". ➢ ماهي الحركة الظاهرة في آخرها؟ "الضمة". ➢ استنتاج الخلاصة وكتابتها على السبورة وقراءتها المثالية والفردية، ثم الحّث على نقلها على الكراسات مع المراقبة والتوجيه والمساعدة. **أثبتُ:** - الجملة الاسمّية: هي كل جملة تبدأ باسم، مثل: الحُجْرَةُ واسعةٌ. - تتكون الجملة الاسمّية من ركنيْن أساسييْن هماك 1.المبتدأ: هو الاسم الذي تبتدئ به الجملةُ. 2.الخبر: هو اسم يخبرنا عن المبتدأ وبه يتمُ معنى الجملة. - المبتدأ والخبر يكونان دَائمًا مرفوعيْن، مثال: الأمُ حنونةٌ. - نشاط تطبيقي من دليل المعلم: I. ضع خطاً تحت الجملة الاسمّية: 1.عطرُ الزهور مُنعشٌ. 2.يَسْكُنُ الوَطَنُ القلْبَ. 3.تُنْضجُ الشّمسُ الثّمارَ. 4.سَهَراتُ الشّتاء في الوطن دافئةٌ.	استنتاج الجملة الاسمية وكتابتها على السبورة قراءة الأمثلة يتمكن المتعلم من معرفة عناصر الجملة الاسمية ينقل الخلاصّة بتأن ودون أخطاء مع نموذج للإعراب يسمع قراءة

	II. أعرب الجمل الآتية: 1.الشّمسُ دَافئةٌ. 2.الحنينُ جَارفٌ. 3.السُهولُ السّخيّةُ. - ينتقل المعلم بالمتعلمين على كراس النّشاطات في اللّغة العربية ص29 تمارين النّحو. - ملاحظة: يقرأ المعلم التمرين الأول، ثم يوجه المتعلم لقراءته الواحد تلوى الآخر. - يناقش المعلم التعليمة ويحث المتعلمين على العمل الفردي، مع المرافقة والتوجيه. - الحل الجماعي على السبورة بمشاركة المتعلمين. - التصحيح الفردي مع المراقبة والتوجيه. - يُنجز المعلم النّشاط الثّاني بنفس الخطوات. - يُقيّم عملَ المتعلمين بعلامة تشجيعية. ملاحظة: - يتعمدُ المعلم على مراجعة "الجملة الاسمّية" في النشاطات التعلمية الأخرى ليتمكن من تثبيتها. - يُقدّم نشاطات إضافية إذا سمح الوقت لتساعدهُ على الفهم الجيّد. مثال: - بيّن نوع الجمل التاليّة: (فعلية، إسمية) 1.يشكُرُ المؤمنُ ربّه دائمًا. 2.تتناولُ البنتُ الدواءَ 3.المعلم مخلصٌ في عمله. 4.الأسدُ يعيشُ في الغابَة. 5.يصلي المسلمُ خمسَ صلوات في اليوم.	التمارين، ثم يحاول الحل الفردي يصحح ويشارك في العمل الجماعي ويصحح الخطأ الفردي يُشَارك في الحل يُصححُ أخطاءهُ يحل النشاط ويدمج معلوماته (الاستظهار والدمج)

المبحث الرابع: مذكرات نموذجية لحصص تعليمية لمستوى السنّة الرابّعة.
المقطع التعلمي: 04 الطبيعة و البيئة.
الوحدة: 03 طاقة لا تنفذ.
الميدان: فهم المكتوب.
النشّاط: قراءة + الظاهرة النّحوية (طاقة لا تنفذ + فعل الأمر).
الكفاءة الختامية: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعملها ويقيّم مضمون النّص المكتوب.
مؤشر الكفاءة: يجيب عن أسئلة التعمق في مضمون النّص، يميّز ويوظف فعل الأمر توظيفا صحيحا.
القيم: يساهم في خدمة بيئته بالمحافظة على الطاقة ويحسن استعمالها.
الهدف التعلمي: يحدّد المجموعات الإنشائية للنّص، يتعرف على فعل الأمر، ويتمكن من اعرابه.
المدة: 90د.
الحصة: 05-06.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنّشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	- ما الجديد الذي اكتشفه الكاتب عن الشمس؟ هل تعرف طاقات متجدّدة أخرى.	يتذكر ما جاء في النّص
مرحلة بناء المتعلمات	- يقرأ المعلم النّص كاملاً قراءة جهرية نموذجية مسترسلة، يراعي فيها احترام علامات الوقف وتمثيل مضمون النّص ملمحياً ولغوياً، باحترام الاستفهام، والنّداء، والتعّجب. - يكلف المتعلمين بالقراءة الفردية الجهرية. - يعمل على توظيف القارئ، ونقل الدور إلى غيره خاصة شاردي الذّهن فجأة، لكن في نهاية الجمل، وعند علامات الوقف. - يعمل المعلم على مراقبة القارئ في تصحيح الأخطاء القرائية وفق منهجية (تصحيح ذاتي، وإلاّ فندّي، وإلاّ فتصحيح المعلّم)، وخلال القراءات يطرح أسئلة على المتعلمين لوضع خط تحت الفعل في النّص، أو التحويط عليه بوضعه في حيّز مغلق بقلم الرصاص محافّظة على الكتاب وربحاً للوقت، مع المراقبة والمرور بين الصفوف لمراقبة المتعلمين (يمنح الوقت	يتدرب على القراءة السليمة يتابع قراءة زميله يصحح أخطاءه القرائية دون إحراج أو خجل يستخرج الأفعال ويميّز بين أنواع الكلّمة مراجعة لدرس سابق يشارك بصوت

	الكافي للمتعلم، ويمكن العمل على فقرة محدّدة، الأولى على سبيل المثال) - مطالبة المتعلمين بذكر الأفعال المسطر تحتها (المحوطة حسب الحالة)، يكتبها المعلم على السبورة بخط كبير، يناقش المعلم المتعلمين لتحديد نوعها. - يصل بهم إلى أنّ فعل الأمر هو فعل يطلب به حصول عمل في الزمن المستقبل. - يطالب المتعلمين بسرد أمثلة وكتابتها على السبورة في جمل مفيدة. - يقرأها المعلم، ثم المتعلمين. - يناقش المتعلمين للوصول بحل على أنّ فعل الأمر دائماً مبنيًا. - يدفعهم لملاحظة الأمثلة وتلوين حركة الحرف الأخير لإظهار البناء وصورته في كل حالة. - يطلب من المتعلم كتابة القاعدة في (05د) على الأكثر، (يمرّ بين الصفوف ويرافق ويوجه حول كيفية تنظيم الكراس ونقل القاعدة)	مسموع يحدد نوع الفعل من خلال الأسئلة الملقاة عليه، يسرد أمثلة يحدد حالته الإعرابية يرسخ القاعدة النّحوية .. خطه وينظم كراسه
مرحلة استثمار المكتسبات وتوظيفها	- ينتقل بالمتعلمين إلى كراس النّشاطات في اللّغة العربية ص49، تمارين النّحو - ملاحظة: - يقرأ المعلم التمرين الأول، ثم يوجّه المتعلم لقراءته واحد تلو الآخر، بمعدل ثلاثة متعلمين على الأكثر. - يناقش المعلم المتعلمين حول التعليمة وعمل المطلوب. - يكلفهم بالإنجاز الفردي، ويعمل على مراقبتهم والأخذ بأيدي المتعثرين (مع منح الوقت الكافي والمرور بالجميع إلى إنهاء العمل). - ينتقل بهم إلى الحلّ الجماعي، حيث يشركهم فيه، يجيب المتعلم ويكتب على السبورة. - يكون التصحيح الفردي السيّالة الخضراء على أن يمحو المخطئ خطأه بقلم الرصاص ويعوضه بالجواب الصحيح	يسمع قراءة المعلم يقرأ التمرين يحلل التعليمة ينجز فرديا يشارك في الحل على السبورة مجيبا أو متابعا يصحح أخطاءه فرديا وفق التصحيح عليه

	- ينجز التمرين الثاني بنفس الطريقة ويُصَحح كذلك. - ملاحظة: التقييم بعلامة وملاحظة مشجعة غير تقليدية خارج وقت الدراسة بسيالة حمراء.	

تعليم النشء لغة الضّاد واجبٌ وحق، أراده لنا الخالق عزّ و جلّ، فصار واجبا عالميًا بعدما كان محليًا لا يعدو أنْ يتجاوز الجزيرة العربيّة، فبعد انتقاء الله عزّ و جلّ للعربيّة بجعلها لغة كلامه الأبديّ، انتفض المؤمنون بهذا المبدأ لصون اللّغة العربيّة، بتطوير منهج تعليمها وتعلّمها، ومازالوا على العهد سائرين، مجتهدين، قصد بلوغ غايتهم النّبيلة.

إنّ معلّمينا عبر هذه المراحل –من استقلال الجزائر- قدّموا ما عليهم في إنماء الكفاءة اللّغويّة، فقد عملوا وفق المقاربات المعتمدة، فانطلاقًا من المقاربة بالأهداف الّتي عملنا وفقها في ما قبل 2002، ثمّ المقاربة بالكفاءات بعد ذلك، في محطّتين متواليّتين، ثانيهما انطلقت في 2016 والّتي أضفت "تحسينات" على منهج تعلّم اللّغة العربيّة، ومازالت تعمل على توظيف المستجدّ من الأفكار التعليميّة ومنها تعليم اللّغة العربيّة وفق الوعي الصوتي الخطّي.

يعمل القائمون على التّعليم جهدهم في تطوير التّعليم والتعلّم، ولقد عكفتْ لجان منهج اللّغة العربيّة، على إعادة كتابة المنهج وفق طريقة جديدة، كما سَهِرَ مُؤلّفو الكتاب المدرسي ودليل استخدامه على بذل جهدهم في إخراجه في أحسن حلّة، وتبقى لجان المراجعة ودراسات العاملين في البحث العلمي مستمرّة على تصويب ما جانَبَ الصّواب.

إنّه من الواجب أن توكل مهمّة تدريس اللّغة العربيّة إلى معلّم جادّ، يحمل حضارة أمّة، قادر على تخريج جيل متعلّم يكرّس قدراته اللّغويّة في حفظ عربيّته وفق قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة تنجيه من لحن اللّسان وزلل الكتابة، تجعل منه مهندسًا أديبًا، وطيّارًا شاعرًا، يجيد التكنولوجيا واللّغة معًا، هذا ما نجح فيه نظراؤنا وراء البحار، لقد صار تعليم قواعد النّحو والصّرف والإملاء مبنيًا على أسس ومناهج وآفاق علميّة مطلوبة، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التاليّة:

1.تعليم قواعد اللّغة العربيّة،لم يعد نشاطًا قائمًا بمفرده، كما كان في برامج التّعليم الجزائريّة لما قبل 2002، بل صار متضمّنًا في تعليم اللّغة العربيّة داخل وحدة تعليميّة أسبوعيّة وفق مقطع تعليمي يدوم شهر تعلّمي.

2.صار تعليمها يعتمد المقاربة النّصية، ينطلق من نصّ محوري مكتوب موحّد، يستند إليه المعلّم في تعلّم المعجم العربي والأسلوب وتوظيف الصيّغ وتنويع استعمالها، والتّدريب على التّعبير والإنتاج الكتابيين.

3.ثار تعليمها يحقّق للمتعلّم الملكة اللّغويّة، والمعرفيّة، والإدراكيّة، وتنميّتها لديه باستمرار.

4.صار تعليمها يسعى إلى تطوير الإبداع الأدبي لدى المتعلّم.

5.تعليم القواعد وفق المقاربة النّصيّة يرتكز أكثر على التدريب الشفويّ والكتابيّ، الفوريّ والإدماجي، فهو الأكثر فعاليّة ونفعيّة.

6.تعليمها وفق المقاربة النصيّة يعزّز المعرفة التطبيقيّة والقدرة على الاستعمال الشّفوي والكتابي الصّحيح والفعّال.

7.واقع تعليمها مازال يتقهقر في أداء معلّميها ومتعلّميها، وقصورا في منهجها، وكتابها المدرسي... وغيرها ممّا يعين على تعليمها.

8.تعليم قواعد اللّغة العربية –مازال- محلّ اهتمام الباحثين والدّارسين والقائمين على شأن التّربية والتّعليم ، و كلّ الممارسين البيداغوجيين (معلّمين ومكوّنين)، وذلك بهدف تسيير طرق اكتسابها، لذلك برمجت المؤتمرات والأيام الدّراسيّة من طرف وزارتي التّعليم العالي والتّربية الوطنيّة، على غرار ما تقوم به بقيّة الأقطار العربيّة على مستوى المجامع والهيئات الإقليمية والمحليّة، فكم من دراسة عرضت حلولا لتسيير تعلّم اللّغة العربيّة عمومًا، وتعلّم قواعدها خصوصًا.

9.توفّر آفاق علميّة مرجوّة من تعليم قواعد اللّغة العربيّة، ينبغي تثمينها والأخذ بها، إذا قصدنا الرقيّ بلغة الضّاد إلى سابق عهدها المزدهر ومنزلتها اللائقة بها.

لذا أقترح ما يلي:

1- توسيع الحجم السّاعي البيداغوجي المخصّص لقواعد اللّغة العربيّة والإشارة إلى ذلك في منهج تعليمها، ليحرص المعلّم على ذلك أكثر.

2- مراجعة المنهج التّعليمي والعمل على توزيع المقرّر الدّراسي بما يلائم مستوى الفهم والقدرات العقليّة لمتعلّمي الطّور الابتدائي وعزل بعض الدّروس عن بعضها أو تفكيكها إلى دروس أكثر مراعاة لقدرة استيعاب متعلّمي المرحلة التعليميّة السفلى.

3- مراجعة الكتاب المدرسي باعتماد نصوص جديدة تخدم المقاربة النّصية في تعليم اللّغة العربيّة.

4- مراجعة مواضيع القواعد بما يتيسّر اكتسابه للمتعلّم ويُسهِّل عليه استعمال لغته استعمالا سلسًا وسليمًا وسريعًا ويزيل غربته اللّغويّة.

5- الاهتمام بمعلّمي اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي بالجزائر، بضبط شروط توظيف الأكفاء معرفيًا والعمل على تكوينهم بيداغوجيًا وفق مخطط يُشرف عليه خبراء من قطاع التّربية والتّعليم العالي، ممّن يهتمُّون بالبحث في تعليميّة اللّغة العربيّة.

6- الابتعاد عن النّصوص المعجمة والمعجم التراثي القديم وأساليب المعلّمين الرفيعة العالية اللغة ، و ذلك بالنّزول إلى المستويات الدّلاليّة الصّرفية النحويّة اللّغويّة المكتسبة من طرف الفئة العمريّة المقصودة في الطّور الابتدائي (6-11سنة).

7- مراجعة التّمارين الكتابيّة في كتاب المتعلّم وتصويب الأخطاء المطبعيّة على اختلاف أنواعها.

8- وضع تدابير تدعيميّة تنجز شفهيًا، تمكّن المعلّم من تنشيط البناء اللّغوي لدى متعلّميه.

9- توجيه المعلّمين إلى استثمار المعارف النحويّة الصّرفية، والإملائيّة، في شتّى الحصص التعليميّة، كأن يقوموا بمراجعة قاعدة لغويّة خلال تصحيح لحن أو غلط كتابي خلال دروس التّربية العلميّة والمدنيّة والإسلاميّة، وحتّى في الرياضيات والتربيّة الفنّية التشكيليّة والموسيقيّة والتربيّة البدنيّة، فيلزم المعلّم نفسه بتجنّب اللّسان الدارج واللّحن خلال حديثه مع متعلّميه، وحتّى خارج الحجرة الدّراسيّة ، ولمَ لا يلتزم المعلّم اللّسان الفصيح أينما و وقتما التقى متعلّمه ولو كان ذلك في عطلة دراسيّة، فيكون له قدوة حسنة في السّلامة اللّغويّة.

10- توجيه المعلّمين إلى الاستعانة بالوسائل العصريّة كمعينات تعليميّة على غرار الحاسوب والعارض الرقمي والأنترنت، والعمل على النّضال النقابي و التكوين الذاتي لجلب كل ما يحسّن التّعليم ويغيّر واقع حال المدرسة، بتخفيض عدد تلاميذ الفوج الواحد، ودعم المدرسة بحجرات كافيّة ومزوّدة بوسائل أكثر نجاعة في تعليم اللّغة.

11- توجيه السلطات الوصيّة لعقد اتّفاقيات بين وزارة التربيّة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تسمح للخبراء بإجراء دراسات ميدانيّة في المدارس التربويّة -على غرار ما هو في أوربا-، فقد يمنع القانون-حاليا- باحثًا تربويًا من ولوج المدرسة قاصدًا إنجاز دراسة ميدانيّة.

12- إيلاء عناية أكبر لقواعد اللّغة في الامتحانات الرّسمية –على غرار امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائيّة- بمنحها علامات تقديريّة أكثر.

13- العمل على إعادة تكوين المعلّمين الحاليين في فنون اللّغة وفق مخطط مكثّف وتحت إشراف المتحكّمين في اللّغة من أطر قطاع التّربية الوطنيّة، وكذلك من أطر التّعليم العالي لتتضافر الجهود ويتحقّق الأمل المنشود في ترقيّة الاستعمال اللّغوي السّليم.

14- وجود فروق فردية بينا لمتعلم ينفي تحصيلهم وفي اكتساب المعرفة ،و قلة الاهتمام بهم من معلميهم بسبب التباين الواضح في أعمارهم،يجعلني أدعو لمراعاة الفارقية الفردية بينهم و ذلك بتوظيف أساليب التدريس المتنوعة و خاصة أسلوب اللعب،و غيرها مما جادت به أفكار خبراء التربية،مما ذكرته سابقا في الحديث عن طرائق التدريس، كما أدعو لتبني التعليم بالقدوة و الأسوة الحسنة، و هو ما يدعو إليه صاحب نظرية التعلم الاجتماعي –باندورا-[1]،و هو

[1] البطء التعليمي و علاجه من خلال أساسيات التعليم و التعلم،علي تعوينات،مؤسسة كنوز الحكمة،الجزائر ،2009ص26-44.

ما يشير إليه ليف فيجوفسكي في نظريته الثقافية الاجتماعية[2] على المعلمين الاهتمام بميول ورغبات واتجاهات التلامذة وكيفية التعامل معهم،كما أدعو لتخفيف عدد أفراد القسم الواحد و العمل على النزول بالعدد إلى 15 متعلم في القسم.

15- نظرا لانحدار المعلمين من تخصصات جامعية مختلفة قد تقصي تعلم العربية طول المرحلة الجامعية،أدعو جهاز الإشراف و التكوين و التفتيش إلى تبني خطط تكوينية ترفع من قدرات المعلمين اللغوية و ذلك بالاستعانة بأساتذة اللغة العربية المتخصصين و المتفوقين من الأطوار الأخرى كالمتوسط و الثانوي و الجامعي ،كما أدعو القائمين على هذا الجهاز في وزارة التربية و في مديريات التربية الولائية إلى تبني هذه الفكرة.

16- وجود دافعية التعلم عند الإناث أكثر منه عند الذكور مما يدعو لشحذ دافعية الذكور بمختلف أسباب التعزيز و الإثارة و العمل على إجراء مبارزات علمية في قواعد اللغة العربية بين مجموعات الأولاد و البنات لصنع التنافس و العمل على رفع القدرات التعلمية لدى المتعلمين ذكورا و إناثا.

إنّني، ورغم حرصي على دراسة الموضوع بعمق، فلست أزعم، إلاّ أنّني قدّمت بعض الإشارات الّتي قد تنبّه الخبراء والفاعلين للنّهوض بتعليم اللّغة العربيّة فيحرصون على ترقيّة تعلميّة قواعد اللّغة العربيّة بما يحقّق الغاية والهدف المنشود.

آمل أن أكون مصيبًا، وموفقا إلى حدّ ما في تحقيق ما قصدته من وراء هذه الرّسالة، فإنْ أصبتُ فذاك من فضل الله تعالى، وإنْ أخطأتُ فذلك من نفسي.

وأخيرًا أحمد الله على كلّ حال من الأحوال.

(2) البطء التعليمي و علاجه من خلال أساسيات التعليم و التعلم،علي تعوينات،مؤسسة كنوز الحكمة،الجزائر ،2009ص26-44.

المصحف الشريف: برواية حفص عن عاصم بن أبي النجود الكوفي.

I. قائمة الكتب:

1. أساسيات التعليم الفعال: د/حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة، مصر، 1993.

2. أساسيات المنهج الدّراسي: أ.د/محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة، 2000.

3. الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة: د/سميح أبو مغلي، ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1986.

4. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2003.

5. أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، د.عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، العين، ط2، 2005.

6. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة: د/ طه علي حسين الدليمي، د/ كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، عمان – الأردن – ط1، 2004.

7. استخدام الأهداف التعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة: د/جودت أحمد سعادة، ط1، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1986.

8. أسرار العربية: أبو البركات عبد الرحمان بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، تح: محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي، دمشق سوريا، 1973.

9. الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة: د/رشدي طعيمة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

10. أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التّقويم والدّعم، عبد المؤمن يعقوبي، مؤسسة الجزائر، تلمسان، ط2، 2002.

11. الأشباه والنظائر في النحو: جلال الدّين السيوطي، ج3، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1996.

12. أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة، المرحلة الأساسيّة الدنيا: د/عبد الفتاح البجة، دار الفكر، عمان، 2000.

13. الأصول في النحو، ابن السّراج: تح: د/عبد الحسين الفتلي، ج1، النجف، العراق، 1973.

14. إعجاز القرآن: أبو بكر الباقلاني/ تح: السيد أحمد صقر، ط3، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971.
15. الألغاز والأحاجي اللّغويّة وعلاقتها بأبواب النّحو المختلفة: أحمد محمد الشيّخ، ط2، الدّار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس، ليبيا، 1988.
16. البحث اللّغوي: د/محمود فهمي حجازي، دار غريب للطّباعة والنشر والتوزيع.
17. برنامج تعليم المحادثة باللّغة العربيّة الفصحى: د/عبد الله الدنان، مركز الضّاد للتدريب، القاهرة، مصر، 2006.
18. تحت راية القرآن: د/مصطفى الرافعي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 2001.
19. تحسين وسائل خدمة اللّغة العربيّة في الوطن العربي، في اللّغة العربيّة والوعي القومي: د/شكري فيصل، ط2، مركز الدّراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، 1986.
20. تحليل الخطاب الشعري: إستراتيجية التّناص، د/حمد مفتاح، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1986.
21. تحليل عملية التّدريس: أحمد أبو هلال، مكتبة النهضة الإسلاميّة، عمان، الأردن، 1979.
22. تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة: د/محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهر، مصر، 2000.
23. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية: د/محسن علي عطيّة، ط1، دار المناهج للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
24. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ظبية سعيد السليطي، ط1، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة، مصر، 2002.
25. التّدريس الهادف: د/محمد الدريج، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، 2000.
26. تدريس فنون اللّغة العربيّة: د/علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
27. التدريس في اللّغة العربيّة: د/محمد إسماعيل ظافر، ود/يوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض، 1984.

28. تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/إبراهيم عبد الوكيل الفأر، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

29. التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية: د/عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

30. التربية وطرق التدريس: د/صالح عبد العزيز وعيد العزيز عبد المحي، ط12، دار المعارف، مصر.

31. التّطبيق النّحوي، د.عبده الراجحي، دار المعرفة، الأراربطة، ط2، مصر، 1999.

32. تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د/محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.

33. تعلّميّة اللّغة العربيّة، د.أنطوان طعمة، د.أنطوان صيّاح، د.ماغي الخوري شتوي، د.روزي غناج، د.جورج سلهب، د.محمد كشاش، د.أنطوان أبوزيد، د.جوزيف عساف، أنطوان لطوف، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

34. تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: د/حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان.

35. تعليم النحو العربي غرض وتحليل: د/علي أبو المكارم، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.

36. تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها: د/مصطفى بن عبد الله بوشوك، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، 2000.

37. تقنيات التعبير العربي: د/رياض زكي قاسم، ط1، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2000.

38. تقويم أداء مدرسي للّغة العربيّة في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء، د/محسن علي عطيّة، جامعة بغداد، 1994.

39. التكملة: أبو علي الفارسي، تحقيق د/شاذلي فرهود، ج1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1984.

40. الجديد في الأدب السنة الثالثة من التعليم الثانوي: د/أحمد حبيلي، دار الشريف للطباعة والنشر والتوزيع، 2007.

41. الجملة النحوية: د/عبد الفتاح الدجني، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1978.

42. حقيبة في الحقائب التّعليميّة، د.محمد محمود الحبلة، دار المسيرة، ط1،عمان، الأردن، 2009.
43.الحلقة المفقودة في تاريخ النّحو العربي: د/عبد العال سالم مكرم، ط2، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1993.
44.خصام ونقد: د/طه حسين، ط12، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1986.
45.خصائص العربيّة وطرق تدريسها: د/نايف معلوف، ط1، دار النفائس، لبنان.
46.الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جنّي، تح: محمد علي النجّار، ج1، دار الكتب المصرية، مصر.
47.خطيئة والتفكير، عبد الله الغدامي، ط1، النادي الأدبي الثقافي، 1985.
48.دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات: د/أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
49.دراسات في مصادر الأدب: د/الطاهر أحمد مكي، ط3، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1976.
50.دروس في اللسانيات التطبيقيّة: د/صالح بلعيد، ط3، دار هومة، الجزائر.
51.دلائل الإعجاز في علم المعاني: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: د/محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت لبنان، 1981.
52.دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرنامج تعليم العربيّة: د/رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، 1985.
53.ديوان أبي القاسم الشّابي: تح: د/إميل أكبا، ط1، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1997.
54.الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه: د/مازن المبارك، ط1، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1963.
55.شرح ابن عقيل على ألفية الإمام ابن مالك: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2003.
56.شرح الأجرومية: أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي (ابن آجروم)، شرح الشيخ: محمد بن صالح العثيمين، ط1، دار الغد الجديد، المنصورة، مصر، 2002.

57.شرح المنصف لأبي الفتح عثمان بن جنّي لكتاب "التصريف": لأبي عثمان المازني، ج1.
58. شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، محمد جعفر الكرباسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
59.طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: د/سعاد عباس عبد الكريم الوائلي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
60.طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية: د/محمود رشيدي خاطر، دار المعرفة، القاهرة، مصر، 1981.
61.طرق تدريس اللّغة العربيّة: أ.د/علي أحمد مدكور، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
62.طرق تدريس اللّغة العربيّة: د/عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، مصر.
63.طريق تدريس اللغة العربية: د/زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية.
64.العربية لغة العلوم والتقنية: أ.د/عبد الصبور شاهين، ط1، دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، 1983.
65.العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، للعلامة اللغوي: الشيخ نصيف اليازجي، راجعه: د/يوسف فرج عاد، ط2، ج2، دار نظير عبود، 1996.
66.علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة: د/عبده الراجحي: دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، مصر، 1996.
67.علم اللّغة النصّي بين النظرية والتطبيق: صبحي إبراهيم الفقي، ط1، دار قباء، 2000.
68.علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة: د/محمود فهمي حجازي، دار غريب، القاهرة، مصر.
69.علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية: عبد العلي الجسماني، ط1، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1994.
70.فقه اللغة المقارن: د/إبراهيم السامرائي، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1978.
71.فن التدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية: د/محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

72.في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/حامد عمار، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1999.
73. قاموس قواعد اللّغة العربيّة الأساسيّة، د.سعيد التل، د.محمود إبراهيم، مركز الكتب الأردني، (د.ط)، 1992.
74.الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة: د/محسن علي عطية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
75.الكتابة الثانية وفاتحة المتعة: منذر عياشي، ط1، المركز الثقافي العربي، 1988.
76.لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان.
77.اللّسانيات وأسسها المعرفية: د/عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986.
78.اللّغة العربية معناها ومبناها: د/تمام حسان، دار الثقافة، المغرب.
79.اللّغة العربيّة والوعي القومي: د/أحمد حقّي الحلي، مقال: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط2، بيروت، لبنان، 1986.
80.اللّغة العربيّة والوعي القومي: د/شكري فيصل، مقال: تحسين وسائل خدمة اللّغة العربيّة في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط2، بيروت، لبنان، 1986.
81.اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها: د/طه علي حسين الدليمي، ود/سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005.
82.اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليميّة: د/عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر.
83.اللهب المقدّس: مفدي زكريا، ط4، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000.
84.المجموعة الكاملة: عباس محمود العقاد، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1984.
85.محاضرات في أصول النحو: د/التواتي بن التواتي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، 2008.
86.مختار الصحاح: الرازي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، 1999.
87.المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي: د/رمضان عبد التواب، ط1، مطبعة المدني، القاهرة، مصر، 1982.

88. المدخل إلى علم النحو والصرف: د/عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
89. مصادر اللّغة العربيّة في المكتبة العربيّة: د/عبد اللّطيف الصوفي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.
90. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: ابن هشام الأنصاري (جمال الدين عبد الله بن يوسف بن عبد الله المصري)، تح: حنا الفاخوري، ط1، شرح ابن عقيل، ج2، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1991.
91. المفصّل في صنعة الإعراب: الزمخشري، تح: أبو ملحم، ط1، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 1993.
92. مفهوم النصّ دراسة في علوم القرآن: د/نصر حامد أبو زيد، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1998.
93. مقالات في الأسلوبية ونظرية النّص: د/إبراهيم الخليل، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1997.
94. مقاييس بناء المحتوى اللّغوي: د/عبد المجيد عيساني، ط1، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010.
95. المقدمة: عبد الرحمان بن خلدون، دار العودة، بيروت، لبنان.
96. المقرب: ابن عصفور، تح: أحمد الجواري وعبد الله الجبوري، ج1، بغداد، 1991.
97. مناهج التأليف النحوي، أ.د/كريم حسين ناصح الخالدي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
98. مناهج المواد الاجتماعيّة وطرائق تدريسها، د.صباح حسن الزّبيدي، دار المناهج، الأردن، (د.ط)، 2016.
99. منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث: د/علي زوين، ط1، دار الشؤون الثقافية العامّة، بغداد، 1986.
100. منهج تعليم القواعد والإملاء للسّنة الخامسة، (د.ط)، (د.س)، بيروت، لبنان.
101. المهارات القرائيّة وطرق تدريسها بين النظريّة والتّطبيق، د.إبراهيم محمد علي حراحشة، دار الخزامى، ط1، عمان، الأردن، 2007.

102.النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ودراسة وصفية نقديّة لبعض الآراء النحويّة: د/عبد المجيد عيساني، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008.

103.النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج: د/عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986.

104.النحو والدلالة: د/حماسة عبد اللّطيف، دار الشروق، بيروت، لبنان، 2000.

105.نظرية النقد الأدبي الحديث: د/يوسف نور عوض، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1997.

106.الوجيز في فقه اللّغة: محمد الأنطاكي، دار الشروق، بيروت، لبنان.

107. وقائع لغويّة وأنظار نحويّة، د.سالم علوي، دار هومه، الجزائر، (د.ط)، 2000.

II. <u>الوثائق والمنشورات والمستندات الرسمية:</u>

1. أتعلّم القواعد بالحوار وفق الطّريقة الجديدة، خير الدين هني، مطبعة بن برج الكيفان، ط1، 2007.
2. الإصلاح والمدرسة، مجلّة دوريّة لوزارة التربيّة الوطنيّة، عدد جويلية 2009، د.و.م.م، الجزائر.
3. أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامّة: د/صالح بلعيد، مقال شكوى مدرّس النحو من مادة النّحو، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001.
4. أهمية العمليات التحصيلية في التعليم –المركز الوطني للوثائق التربوية- الجزائر،ع23، 2007.
5. التدريس والتقويم بالكفاءات: أ/فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، ع19، ديسمبر 2005.
6. الصّدى التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، العدد01، الحراش، الجزائر، 2014.
7. القواعد، السّنة السادسة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، د.و.م.م، الجزائر، (د.ط)، 2006-2005.
8. كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، شريفة غطّاس، د.و.م.م، الجزائر، (د.ط)، 2018-2017.

9. كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السنّة الأولى من التّعليم الابتدائي، محمد عبّود، د.و.م.م، الجزائر، ط2، 2017-2018.
10. كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السنّة الثانيّة، طيب نايت سليمان، د.و.م.م، الجزائر، ط2، 2017-2018.
11. كرّاس النشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيد بورني سراب، د.و.م.م، الجزائر، ط1، 2017-2018.
12. اللّسانيات واللّغة العربيّة، مجلّة نصف سنويّة محكمة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد السابع، مطبعة المعارف، عنابة، مارس 2011.
13. اللّغة العربيّة إلى أين؟ مقال: أسس إعداد مواد تعليم اللّغة العربيّة وتأليفها: محمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2005.
14. اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصيّد بورني سراب، د.و.م.ج، الجزائر،ط1، 2017-2018.
15. اللّغة العربيّة، السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، بن الصيّد بورني سراب، د.و.م.ج، الجزائر،ط1، 2017-2018.
16. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: أ/فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية موعدك التربوي، العدد17، 2005.
17. مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، د.و.م.م، الجزائر، طبعة 1996.
18. مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، اللجنة الوطنيّة للمناهج، د.و.م.م، الجزائر، جوان 2011.

III. <u>المجلاّت:</u>

1. جسور المعرفة للتعّليميّة والدّراسات اللّغويّة والأدبيّة، مجلّة دوريّة أكاديميّة دوليّة محكمة، مخبر تعليميّة اللّغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 03، سبتمبر 2015.
2. مجلة العرب والفكر العالمي، مقالات في الأسلوبية، دراسة –منذر عياشي- منشورات إتحاد الكتاب العرب عن نظرية النص: رولان بارت، ت: محمد خير البقاعي، ع3، بيروت، 1988.
3. مجلة العلوم الإنسانية، مقال: واقع تدريس مادة النحو العربي في الجامعة الجزائرية، العقبات والحلول، فاتح زوين، السنة 04، ع29، يوليو، 2006.

4. مجلة اللسانيات، مقال: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: د/عبد الرحمان الحاج صالح، ع4، الجزائر، 1973-1974.
5. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، مقال: اللغة العربية والتعريب العلمي: د/صالح بلعيد: ع2، الجزائر، 1999.
6. مجلة جامعة بابل، مقال: الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللّغة العربية في كلية التربية: د/محسن علي عطية، ع3، 2000.
7. مجلة كلية الآداب والتربية، مقال: المنهج اللغوي في كتاب سيبويه، د/عبد الصبور شاهين، جامعة الكويت، ع3-4، 1973.
8. همزة الوصل، مجلّة التّكوين والتربيّة، العدد 11، الجزائر، (د.ط)، 1975-1976.

IV. المخطوطات:

1. الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللّغوي، مذكرة ماجستير: محمد مدور، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006-2007.
2. الأخطاء اللفظية فيما يتحدّث به مدرّسو اللّغة العربيّة –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري، جامعة بابل، العراق، 2002.
3. الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية، رسالة ماجستير: أحمد حسين السعدي، جامعة بابل، العراق، 2001.
4. أسس اختيار النصّ التّعليمي في المدرسة الجزائريّة، الطّول الثّانوي، السّنة الثّانية، شعبة آداب ولغات أجنبيّة (أنموذجا)، مذكرة ماجستير، مجاهد عبد القادر، إشراف د.نادية تيحال، المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)، الجزائر، 2009-2010.
5. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية: مذكرة ماجستير: لطفي حمدان، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007-2008.
6. تقويم أداء مدرّسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء، أطروحة دكتوراه: د/محسن علي عطية، جامعة بغداد، 1994.

V. المعاجم:

1. القاموس المحيط: الفيروز أبادي، ج1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1997.

2. معجم التقنيات التربوية (عربي-إنجليزي): د/عبد الله إسماعيل الصوفي، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000.

3. معجم العربي، نشأته وتطوره: د/حسين نصا، ط2، دار مصر للطباعة، مصر 1968.

4. معجم المصطلحات التربوية: علي أحمد الجمل، ط2، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999.

5. معجم المصطلحات العربية: د/خليل أحمد خليل، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1995.

6. معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربيّة 9، 10، عبد اللّطيف الفازلي، عبد العزيز الغضراف، محمد آيت موحى، عبد الكريم غريب، ط1، دار الخطابي، 1994.

7. المنجد في اللغة والإعلام: ط30، دار الشروق، بيروت، لبنان.

VI. المراجع الأجنبية:

8. Didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des principes de langues .W.F.Mackey, paris, 1972.

9. L'enseignement de la grammaire en classe de français étrangère, Marie.Fougerouse, ELA, Didier N°122, langue, paris, christiane.

10. L'enseignement et la diversité des grammaires, frédéicfrançois, hachette, paris, 1974.

11. L'exique de l'éducation, rené la brodrie.ed/nathan, paris, 1998.

12. le point sur la grammaire : claude germaine/hubertséguinCle international, paris, 1998.

13. Linguistique appliquée et didactique des langues : Denis Girard. Armand Calin-paris 2^{éme}ed, 1972.

14. Polémique en didactique du renouveau en question : bessehenri robert galisson, Clé international, paris, 1980.

15. Principes de didactique analyse : analyse scientifique de l'enseignement des langues : W.F.Mackey, paris, 1972.

16. Voir hansaeblie. psychologique didactique application à la didactique de psychologie de jean piaget 6-paris, Neuchatel, Delachaux et Nsetlé, 1951, p01.

17. Voir paulfoulquie. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. P.U.F, 1971, PP 357-358.

18. Webster's third new international dictionary of the English language un braided- Merriam webseterinc-publishers spring field mussachuesetts,u.s.a- p 2365- 2366

العنوان	الصفحة
كلمة	
شكر و تقدير	
إهداء	
المقدمة	أ-د
مدخل: نشأة قواعد اللّغة العربيّة	
تمهيد	06
المبحث الأوّل: مفهوم قواعد اللّغة العربيّة	10
1-لغة	10
2-اصطلاحا	10
المبحث الثّاني: طبيعة قواعد اللّغة العربيّة وآلياتها وأقسامها	18
1-طبيعة قواعد اللّغة العربيّة:	18
أ-طبيعة لغويّة	18
ب- طبيعة اجتماعيّة	19
3-أقسام قواعد اللّغة العربيّة	21
المبحث الثالث: المناهج المتّبعة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة عند النّحاة العرب القدماء	23
أ- الألغاز والأحاجي النّحوية	23
ب-المناظرات	25
ج-المجالس	28
د-المراسلات أو الرّسائل	29
هـ - التّمارين أو النّماذج التدريبيّة	30
المبحث الرابع: صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة	33
الفصل الأوّل: تعليم القواعد بالمقاربة النصّية.	
تمهيد	44
المبحث الأول:التّعليميّة وقواعد اللّغة العربيّة.	45
أوّلا: التّعليميّة وأقطابها	45
1- المدخل إلى التّعليميّة	45
2-التّعليميّة لغة	46

3-التّعليميّة اصطلاحا	47
4-أقطاب التّعليميّة	50
4-1 المعلّم	51
4-2 المتعلّم	52
4-3المادة الدراسيّة	52
ثانيا: مفهوم التّدريس وأهميّته	53
أ- مفهوم التّدريس لغة	53
ب- التّدريس اصطلاحا	54
ج- أهميّة التّدريس	57
ثالثا: قواعد اللّغة العربيّة	58
1-ماهية قواعد اللغة العربيّة	58
2- أهمية دراسة القواعد	59
3- القواعد في المرحلة الابتدائية	60
المبحث الثاني: مناهج التّعليم الجزائرية -ما قبل الإصلاح وما بعده- في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.	
أ-مقاربة التعليم بالمعارف	62
ب- مقاربة التّعليم بالأهداف الإجرائيّة	64
ج- مقاربة التّعليم بالكفاءات	67
-مفهوم المقاربة «Approche»	67
2-المقاربة بالكفاءات «l’approche par compétence»	67
3-المفهوم العام للكفاءة «la compétence»	68
4- أنواع الكفاءات	71
5- الطّريقة البيداغوجيّة	72
6- القدرة	74
7- المهارة	74
8- الإدماج	75
9- وضعيّة- مشكل	76
10- الوظيفية	76
11- البنائيّة	77
12 - خصائص الكفاءة	78
13- أهداف المقاربة بالكفاءات	78
المبحث الثالث: النصّ والمقاربة النصّية.	81

أ- النصّ في اللّغة	81
ب- النصّ في عرف العلماء القدامى	84
ج- النصّ في المنهج التّربوي	88
د- مفهوم المقاربة النّصيّة	90
د-1: المقاربة لغة	90
د-2:المقاربة اصطلاحا	90
د-3:المقاربة النّصيّة	91
أ)المستوى الفونولوجي – الصّوتي-	94
ب) المستوى النّحوي-التّركيبي-	94
ج)المستوى الدّلالي	94
د-5: المستوى الصّرفي	95
روافد فهم النصّوص وتحليلها	95
أهميّة المقاربة النصّيّة	96
د-6: أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة	97
المبحث الرابع: طرائق تعليم قواعد اللّغة العربيّة	99
1- طريقة التّعليم	99
2- طرائق قائمة على جهد المعلّم	99
2- أ: الطّريقة الإلقائيّة (المحاضرة)	100
2- ب:الطّريقة القياسيّة	102
3- طرائق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم:	103
3-أ: الطّريقة الاستقرائيّة	103
3-ب: الطّريقة الاستدلاليّة	107
3-ج: طريقة النصّوص الأدبيّة المعدّلة	107
3-د: طريقة الاكتشاف	109
3-ه: الطّريقة الاستجوابيّة	109
3-و: الطّريقة الاقتضائيّة	110
4- طرائق قائمة على نشاط المتعلّم	111
4-أ:طريقة النّشاط	111
4-ب:طريقة حلّ المشكلات	111
4-ج:طريقة الألعاب التربويّة	112
4-ج -1:لعبة ساعي البريد	112
4-ج -2:لعبة أنا وأنت	112

4-ج -3: لعبة التغميّة	113
4-ج -4: لعبة الكشف عن المخبوء	113
4-ج -5: لعبة الصندوق	113
4-ج -6: لعبة الكيس	113
5-طريقة تدريس قواعد اللّغة بأسلوب تحليل الجملة	114
6-طريقة تعليم قواعد اللّغة بالأسلوب التّكاملي	115
7-أسلوب الحقائب التّعليميّة	117
المبحث الخامس: أسس تعليم قواعد اللّغة العربيّ في المرحلة الابتدائيّة	120
أ- اختيار المحتوى	120
ب-عرض المادة اللّغويّة	124
ج- التدرّج في تدريس قواعد اللّغة العربيّة	125
- أهميّة المجال الوجداني في اكتساب اللّغة	128
و- التّقويم اللّغوي	133
و.1- التّقويم لغة	134
و.2- التقويم اصطلاحا	134
3- الأسس والمعايير الّتي ينبغي توفرها في عمليّة التّقويم	135
4- أنواع التّقويم	136
5- أدوات التّقويم	138
أسس وقواعد بناء الاختبار	143
أهداف الاختبارات	145
أهداف التّقويم	145
المبحث السادس: خصائص أقطاب العمليّة التّعليميّة- التعلمية	146
أ- خصائص المعلّم وأثرها في التّعليم	146
ب- خصائص المتعلّم وأثرها في التّعليم	149
6. الذّكاء	151
7. الأوضاع الاجتماعيّة الصّعبة	151
8. الخصائص الشخصيّة	151
و) أسس منهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة	152
9. الأسس الفلسفيّة لبناء منهج تعليمي	153
10. الأسس النفسيّة لبناء المنهج التعليمي	154
الأسس الاجتماعيّة	154
الأسس المعرفيّة	154

أسس طريقة التّدريس	155
ز) نظريات تعليم وتعلّم اللّغة وأثرها في تعليم قواعد اللّغة العربيّة	155
البنيويّة وتدريس قواعد اللّغة العربيّة	156
طرائق التّعليم وفقًا للنظريّة البنيويّة	157
النظريّة السّلوكيّة في التّعليم	158
ج. النّظريّة المعرفيّة	159
أثر النظريّة المعرفيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة	160
سادسا- أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية	161
خلاصة الفصل الأول	165
الفصل الثاني: محاولات التّجديد في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية	
تمهيد	168
أ- المنهج الوصفي	170
ب- المنهج التعليمي	171
ج- المنهج المعياري (العقلي)	172
أ- المجمع اللّغوي القاهري	188
ب- المجمع الجزائري للّغة العربيّة	191
ثانيا: واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة	194
تمهيد	194
أ-واقع رافد قواعد اللغة العربية ومدرّسها	195
ب- واقع المتعلّم	237
ج-واقع منهاج تدريس اللّغة العربيّة	239
د- واقع الطّرائق المستعملة في تدريس قواعد اللّغة العربية	253
1. تغليبُ المدرّس لأسلوب التّلقين المباشر	253
2. قلّة التطبيقات والتّمارين اللّغويّة	256
و-واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة	266
-مدى انسجام النّصوص المكتوبة مع رافد قواعد اللّغة العربية	267
ن- واقع تمارين قواعد اللّغة العربيّة	267
1- هيكلة التّمرين	269
ك- واقع الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التعليم الابتدائي.	279
ل- واقع الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التعليم الابتدائي.	279

ثالثا: الآفاق العلميّة المطلوبة والمرجوّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة	281
1. المحتوى النّحوي والصّرفي المطلوب في تعليم قواعد اللّغة العربيّة	281
شروط اختيار الأمثلة والشّواهد النّحويّة والصّرفيّة	282
1) اتجاه التكوين المستمر	285
2) الاتّجاه القائم على الكفايات	285
3) اتّجاه الإعداد القائم على أساس المهارات	285
أ- التّخطيط والإعداد لتعليم قواعد اللّغة العربيّة	286
ب- التّقديم	287
ج- العرض والرّبط	287
ح- التّطبيق وحلّ التّمارين	287
3- الكتاب المدرسيّ	288
4- كيفية معالجة ضعف المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح	289
الاستعانة بالوسائل التّعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة	290
1-المختبرات اللّغوي	291
2-الفيلم	291
3-الصحافة المدرسيّة	291
4- استخدام التقنيّة المعلوماتيّة	291
توظيف التكنولوجيا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة	292
رابعا: مذكرة أنموذجية لحصة قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي	296
خاتمة	310
قائمة المصادر والمراجع	315
فهرست العناوين	331