المستوى النّحوي في كتب المرحلة الثّانويّة: رؤيّة نقديّة تقويميّة.

The grammatical level in high school books: Evaluation critical study

د. نعيمة كنّاز♥

تاريخ الاستلام: 09-04-2020 تاريخ القبــول: 14-03-2022

ملخّص: نهدف من هذه الدّراسة إلى تشخيص النّقائص والعراقيل التي أدّت إلى صعوبة تلقي وفهم النّحو من لدن المتعلّمين؛ من أجل اقتراح حلول لتحسين تعليميّة وتيسير تعلّم هذا المستوى، وبالتّالي تحسين تعليميّة اللّغة العربيّة.

وقد توصّلنا إلى أّننا بحاجة ماسّة إلى إعادة بناء مناهج وكتب اللّغة العربيّة؛ من حيث هذا المستوى؛ وفق أسس علميّة ولسانيّة وتعليميّة.

كلمات مفتاحيّة: فهم المستوى النّحوي؛ الكتب المدرسيّة؛ تعليميّة اللغة العربيّة؛ أسس لسانيّة.

Abstract: This study aims to diagnose the obstacles and imperfections that have made it difficult the process of understanding and learning grammar. Also we try to suggest solutions to upgrade and improve the method of learning, and therefore the improvement of didactic of Arabic language.

We concluded, we need to rebuild the Arabic language programs and teaching books in terms of this level, according to scientific linguistic and didactic bases.

Keywords: Understanding the grammar level; school books; didactic of Arabic language; linguistic bases.

1. **مقدّمة:** لقد كَثُر تذمر الكثير من المتعلّمين (Les apprenants)؛ من مادة النّحو أو الإعراب؛ فلا يزال "النّحو وتدريسه يمثّل إشكاليّة لغويّة، تربويّة إلى

♥ جامعة باجي مختار-عنابة، الجزائر، البريد الإلكتروني: naima.majort@gmail.com (المؤلّف المراسل).

اليوم، صدح بها المعلمون، وهم يعانون من ضعف تلاميذهم من جهة، وإعْراضهم من جهة اخرى"[1] (صياح، 2006)، ولم يقتصر هذا الإعراض والنّفور على المستوى الإعرابي (النّحو) من اللّغة العربيّة –فحسب– بل تعدّى ذلك إلى النّفور، والنّظر للّغة العربيّة على أنّها لغة جافّة، وصعبة بصُعوبة قواعدها النّحويّة، فانبرى لذلك العديد من الباحثين؛ لمعاينة هذه الظّاهرة، وتحديد أسبابها؛ فمنهم من ردّ مكمن الصّعوبة إلى القواعد في حدّ ذاتها، ومنهم من ردّها إلى المنهاج (Curriculum)، أو الكتاب المدرسي (Manuel)، وإجراءات وطرائق التّدريس في القسم (Procédés et Méthodes)، وبذلك؛ ف"القواعد ذاتها بريئة من هذه التّهم،(...) وسبب هذه العيوب ناجم عن المنهج، والكتاب والمدرّس، وأساليب التّقويم، وجهل الأغراض المتوخاة منها، والغُلوّ في معرفة مكانتها" [2] (حسن البجّة، 2001). وبناء عليه، أفلا يحقّ لنا التّساؤل؟: أين مكمن العيوب والنّقائص في الكتاب المدرسي؛ من حيث المستوى النّحوي؟ ثم كيف يمكن معالجة هذه النّقائص؛ أي ما هو البديل الاستعجالي عنها؟

وللإجابة عن هاذين التّساؤلين: اضطلعت بدراسة تقويميّة نقديّة لكتب المرحلة الثّانويّة (شعبة الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة)؛ من حيث هذا المستوى (النّحوي)؛ من خلال الوقوف على بعض النّقائص المتخلّلة لهذه الكتب، مع التّمثيل، ثم اقتراح توجيه وبدائل –في رأيي–قد تسهم في حل إشكاليّة تعليميّة النّحو بل وتعليميّة اللغة العربيّة في كل مستوياتها. وأية اختيار المرحلة الثّانويّة، أنّها مرحلة انتقاليّة، وإن صحّ التّعبير –مصيريّة؛ فانطلاقا من رغبة المتعلّمين، وحبّهم لتعلّم اللّغة العربيّة وقواعدها في هذه المرحلة سينحو الكثير منهم إلى اختيارها تخصّصا للخوض في أغمار علوم اللّسان العربي في الجامعة، أضف إلى ذلك، ما لاحظته في إعداد ومنهجيّة الدّرس النّحوي؛ التي تفتقر للجانب المنهجي العلمي (Méthodologique)، وكذا الجانب التّعليمي (Didactique) في انتقاء المحتوى النّحوي وتنظيمه وعرضه. وقد حاولت معالجة هذا الموضوع وفق المنهج الوصفي التّحليلي من خلال المنهجيّة التّاليّة:

1. نقائص الكتب المدرسيّة للمرحلة الثّانويّة من حيث المستوى النّحوي: كتابا السّنة الأولى والثّانيّة وكتاب السّنة الثّالثّة.

2. خاتمة تجمل ما توصّلت إليه هذه الورقة البحثيّة مع اقتراح حلول عمليّة لمعالجة هذه النّقائص.

2. دراسة نقديّة تقويميّة للمستوى النّحوي في المرحلة الثّانويّة (جذع مشترك آداب ولغات أجنبيّة):

1.2 كتابا السّنة الأولى والثّانيّة (جذع مشترك آداب): ما لفت انتباهنا من خلال دراسة المستوى النّحوي في كتب المرحلة الثّانويّة؛ أنّ واضعي هذه المقرّرات قد التزموا منهجيّة موحّدة وواحدة –في كتابي السّنة الأولى والثّانيّة–في تقديم الدّرس النّحوي؛ متمثّلة في:

أ- عد إلى النّصّ ولاحظ.

ب- تعلّمتُ.

ت- أكتشف أحكام القاعدة.

ث- أبني أحكام القاعدة.

ج- إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

ح- في مجال المعارف.

خ- في مجال المعارف الفعليّة.

د- في مجال إدماج أحكام الدّرس.

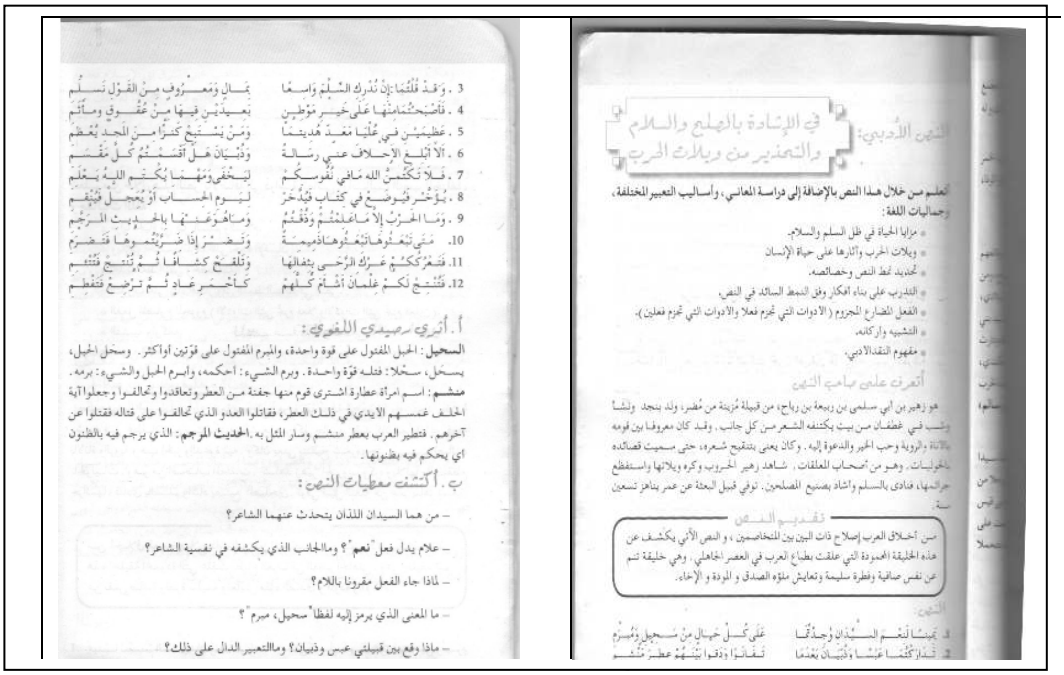
ووفقا لما تقدّم، سنحاول تبيان بعض نقائص هذا الدّرس في هذين الكتابين وبصفة موحّدة، مع الإحالة إلى كلّ كتاب، إبّان تقديم الأمثلة المعاينة لهذا النّقص.

نلاحظ أنّ درس النّحو أو القواعد اللغويّة في هذين الكتابين، ينطلق من أمثلة مقتطَعة من نصٍّ تعرّض له المتعلّم بالشّرح والتّحليل؛ وهو ما أسموه بالنّص الأدبي ويبدو للناظر من الوهلة الأولى أنّ تقديم هذا الدّرس، يتم وفق طريقتين؛ الأولى الطّريقة التّكامليّة «Méthode intégration »، المبنيّة على نظريّة الوحدة التي تَعُدّ اللّغة "وحدة مترابطة ومتماسكة (...) ولتطبيق هذه النّظريّة في تعليم اللّغة يتخذ الموضوع أو النّص محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغويّة"[3] (إبراهيم، د.ت)؛ أي الانطلاق من نص واحد في تدريس جميع مستويات اللّغة: الصّوتيّة، والصّرفيّة والنّحويّة، والبلاغيّة؛ وبذلك يكون "النّص ميدانا وظيفيا للنّحو والصّرف والبلاغة

والنّقد"[4] (صياح، 2006). أمّا الطّريقة الثّانيّة؛ فهي الطّريقة الاستقرائيّة «Méthode inductive»[5](الرّاجحي، 2004)، التي تتجسّد –ههنا–في تقديم الأمثلة للمتعلّم، ثمّ يستنبط القاعدة النّحويّة عبر مراحل معيّنة، لا تحيد عن الخطوات التي وضعها الألماني "فردريك هاربرت" (F. Herbert) وهي: المقدمة، والعرض، والرّبط، والاستنباط والتّطبيق[6] (حسن البجّة، 2001)(صياح، 2006).

والسّؤال الذي يُطرح: ما مدى فاعليّة هاتين الطّريقتين في الدّرس الإعرابي في هذين الكتابين؟ في الحقيقة نلاحظ أنّ النّصّ الذي يُنطلق منه في تقديم القاعدة النّحويّة، هو نص أدبي شعري أو نثري، واية ذلك: نص "في الإشادة والصّلح والسّلام والتّحذير من ويلات الحرب"، في كتاب "السّنة الأولى ثانوي"[7]، (ص 15–16) ونص: "الشّعر في صدر الإسلام" (ص 112–113) ونص: "الحكمة والفلسفة في الشّعر" للمتنبي ص103، و"خصائص شعر الطّبيعة" (ص 180–181)، ومثال ذلك:

الصّورة 1: نموذج لنصّ أدبيّ شعريّ من كتاب السّنة الأولى ثانوي.



(قواعد اللّغة)، ليتواصل بها في مختلف مواقف الحياة "الملكة التّبليغيّة" (c.

communicative) فكيف سينجذب المتعلِّم إلى تراكيب وألفاظ، وأساليب، لا يتواصل بها في عصره؟ لأنّنا لا نتواصل بالشّعر (فأغلب النّصوص والأمثلة المبني عليها القواعد النّحويّة من الشّعر، وإن لم تكن كذلك، فهي نثر يتحدّث أغلبه عن الشّعر، والعصور الأدبيّة التّاريخيّة)[8] (شلوف، 2009–2010)، وهذا سبب في إعراض المتعلّم عن النّحو، ومن ثم ضعفه في هذه المادّة، لأنّ واضعي المقرّرات: "لم ينتبهوا إلى أنّ هناك قوانين اجتماعيّة نفسانيّة لغويّة يخضع لها السّلوك اللّغوي، فإن لم يراعها الواضع فقد يكون ذلك من أقوى العوامل على انزواء اللّفظ الموضوع وامتناع النّاس من استعماله، ومن ثمّ امتناع التّلاميذ أيضا من الإقبال عليه لعدم وجودهم إياه في محيطهم غير المدرسي (على ممّر الأيام)" [9] (الحاج صالح 2007) فيحسّ بذلك المتعلّم بغرابة النّحو؛ لغرابة الأساليب والتّراكيب التي يبني عليها القاعدة النّحويّة، كما أنّ هذا لا ينمّي عنده لا الملكة اللّغويّة، ولا الملكة التّواصليّة، لأنّ جل النّماذج ،والأمثلة التي تدرّب من خلالها لحذق قواعد اللّغة، لا ترتبط بواقعه، ولا تلبّي رغباته واحتياجاته، ولا تثير فيه الدّافعيّة[10] (حسن البجّة 2001).

وما يتواتر في هذه الكتب هو، اعتماد مثير واحد (Stimulus) من الأسئلة في عنصر: "أكتشف أحكام القاعدة"، فكلّ الأسئلة التي من خلالها يكتشف المتعلّم القاعدة، هي من نوع واحد؛ وهو السّؤال التّقليدي (ما هو، ما، كيف، لماذا، بم، هل إلى أي مدى...)، وأعتقد أنّ مثل هذه الأسئلة، سترهق المتعلّم، وسيستغرق فيها وقتا طويلا للإجابة عنها، هذا إن أُعطيت له فرصة للتّفكير، وهذا بدوره سيبعث المَلَلَ عند المتعلّم؛ ممّا يضعف دافعيتّه (Motivation) في التعلّم والإقبال على النّحو.

كما لا نجد في عنصر (تعلّمتُ)، ترابطا معرفيّا في ذهن المتعلّم(*) (صاري 2010)؛ فجملة (تعلّمتُ) تعني أنّ المتعلّم سبق له وأن تطرّق –فعلاً– إلى معارف قبليّة متعلّقة بالدّرس النّحوي الذي بصدد دراسته، وهذا لا نجده دائما، واية ذلك: أوّل درس في كتاب السّنة الأولى (جزم الفعل المضارع، ص19)، وأوّل درس في السّنة الثّانيّة (البناء والإعراب، ص15)؛ فإنّ الأخير لم يدرسه المتعلّم في السّنة الأولى؛ فهو غير مبرمج في كتابه، ولا نكاد نجد هذا التّرابط المعرفي الذي يفسّره، ويَدلّ عليه

عنصر (تعلّمتُ) [*] (صاري، 2010)، لا بين مواضيع الدّروس داخل الكتاب الواحد، ولا بين الكتابين، وأنموذج ذلك:

الصّورة 2: توضّح غياب التّرابط المعرفي في كتاب السّنة الأولى ثانوي.

ر. أجمل القول في تقدير النص :
— للشاعر قصيدة عصماء، اشتهر بها . ماهي هذه القصيدة؟ ماروبها؟
— ما أهم الأفكار التي تناولها الشاعر في هذا النص؟
— فيم تمثل البعد الإنساني للشاعرمن خلال هذا النص؟
— ما نوع التعابير التي استعان بها الشاعر لنقل إحساسه؟
— ماأثر الروابط التي وظفها في تعبيره على بناء القصيدة؟

قواعد اللغة : جزم الفعل المضارع

1.عد إلى النص ولاحظ مافيه من أفعال :

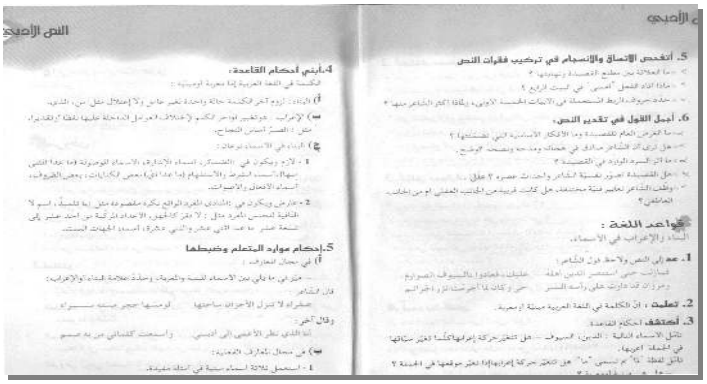
فَأَنْتُمْ تَلَامَسُهَا عَلَى غَيْرِ مَوْطِنٍ ... بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْثَمِ
عَظِيمَيْنِ فِي عَلْيَا مَعَدٍّ هُدِيتُمَا ... وَمَنْ يَسْعَ كَسْبًا مِثْلَ مَجْدِكُمَا يُعْظَمِ
الَا بَلِّغَا الْأَحْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً ... وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمُ كُلَّ مُقْسَمِ
فَلَا تَكْتُمُنَّ اللهَ مَا فِي نُفُوسِكُمْ ... لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمُ ... وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمُرَجَّمِ
مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً ... وَتَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضْرَمِ

2. تعلمت أن الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع : لم، لما، لام الأمر، ولاالناهية .

3. أكتشف أحكام القاعدة :
— عين الأفعال المضارعة الواردة في النص .
— كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد : "من، مهما، متى"؟
— الأفعال الواردة بعد "من، مهما، متى" جاءت مجزومة، ما سبب جزمها؟
— اذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين.
— ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين.
— ما إعراب هذه الادوات في مثل هذه الجمل؟
— اذكر أدوات الشرط الحروف . اذكر أدوات الشرط الاسماء .

19

الصّورة 3 : توضّح غياب التّرابط المعرفي في كتاب السّنة الثّانيّة ثانوي.



النص الأصيح

5. أتفحص الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص

6. أجمل القول في تقدير النص:

قواعد اللغة :

1. عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر:

2. تعلمت : أن الكلمة في اللغة العربية مبنية أو معربة.

3. أكتشف أحكام القاعدة

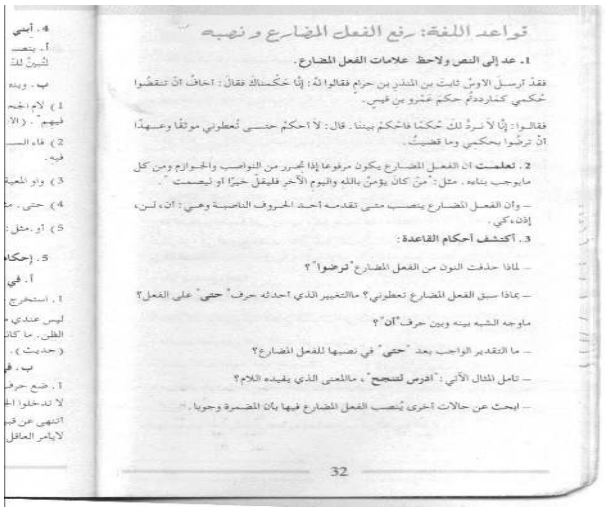
4.أبني أحكام القاعدة:

5.إحكام موارد التعلم وضبطها

وأعتقد أنّ هذا سيجعل ممّا ورد في عنصر (تعلّمتُ) قاعدة تقدّم مباشرة للمتعلّم ويفاجَأ بها دون تدرج، ولا تمهيد في عرضها، وهذا أشبه بالطّريقة القياسيّة (القاعدة ثمّ الأمثلة)؛ ف"مفاجأة الطّالب بالحكم العام والقاعدة النّحويّة مباشرة، قد تكون سببا في صعوبة هذه القاعدة، وبالتّالي تكون هناك صعوبة في التّطبيق، ويكثر الخطأ آنذاك"[11] (رسلان، 2005)، وهذا من أسباب ضعف تحصيل المستوى النّحوي عند التّلاميذ.

كما أنّه قد تمّ إغفال الشّكل (إعجام الحروف)، أو ما يعبر عنه حديثا (بالصّوائت Voyelles)، وكذا عدم وضع "الشّدّة" فوق الحرف المُدغَم؛ سواء في الآيات القرآنيّة أو الشّعر، أو النّثر، أو حتىّ فوق "الحرف أو الأداة" المُراد تعليمها، ومثال ذلك: (ص135 وص136 وص97 من كتاب السّنة الثّانيّة، وص32 من كتاب السّنة الأولى)، مثل حرف "أن"؛ فسيلتبس الأمر على المتعلّم، فقد تكون أَنَّ أو أَنْ؟! وهذا سيُدخله في التّأويل، وقد يخطِئ في فهم المثال، ومن ثمّ القاعدة؛ وَهذا من أسباب ضعفه في النّحو ونفوره من هذه "المادة النّحويّة وما فيها من جفاف وشذوذ وتأويلات ومماحكات"[12] (رسلان، 2005)، وفيما يلي أنموذج لإغفال إعجام الحروف في الكتابين:

الصّورة 4: توضّح إغفال إعجام الحروف في كتاب السّنة الأولى ثانوي.



قواعد اللغة: رفع الفعل المضارع ونصبه

1. عد إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع.

فقد أرسل الاوس ثابت بن المنذر بن حرام فقالوا له: إنّا حكّمناك فقال: اخافُ انْ تنقضّوا حُكمي كما رددتُم حكم عُمَرو بن قيسٍ.

فقالوا: إنّا لا نرضَ لكَ حُكمًا فاحكم بيننا. قال: لا احكمُ حتـــى تُعطوني موثقًا وعـــهدًا انْ ترضَوا بحكمي وما قضيتُ.

2. تعلمت ان الفعل المضارع يكون مرفوعا إذا تجرد من النواصب والجوازم ومن كل مايوجب بناءه، مثل: "مَنْ كان يؤمنُ بالله واليوم الآخر فليقلْ خيرًا او ليصمت".

– وان الفعل المضارع ينصب متى تقدمه احد الحروف الناصبة وهي: أن، لن، إذن، كي.

3. أكتشف أحكام القاعدة:

– لماذا حذفت النون من الفعل المضارع "ترضوا"؟

– بماذا سبق الفعل المضارع تعطوني؟ ماالتعبير الذي احدثه حرف "حتى" على الفعل؟

ماوجه الشبه بينه وبين حرف "أن"؟

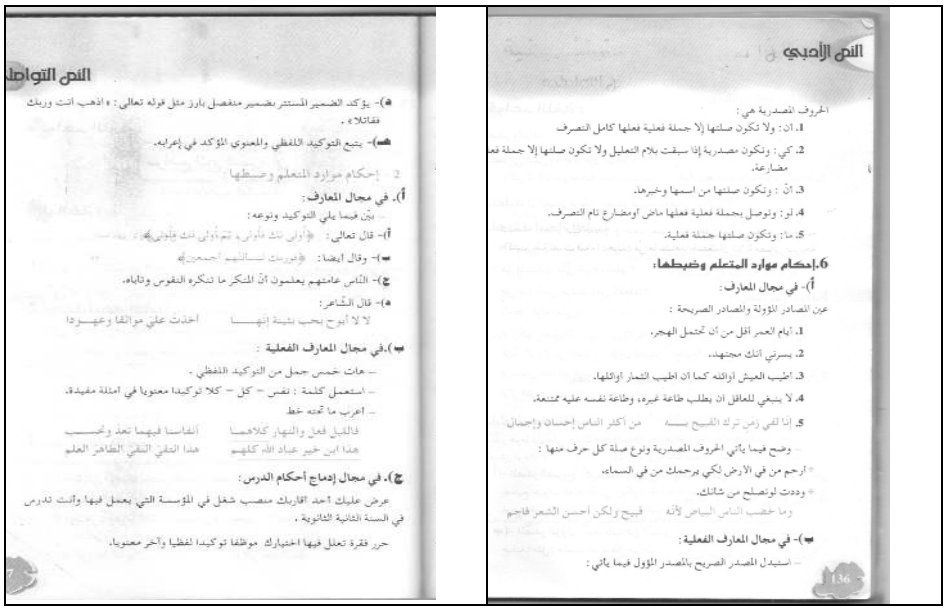
– ما التقدير الواجب بعد "حتى" في نصبها للفعل المضارع؟

– تامل المثال الآتي: "اقرأ لتنجح"، ماالمعنى الذي يفيده اللام؟

– ابحث عن حالات أخرى يُنصب الفعل المضارع فيها بان المضمرة وجوبا.

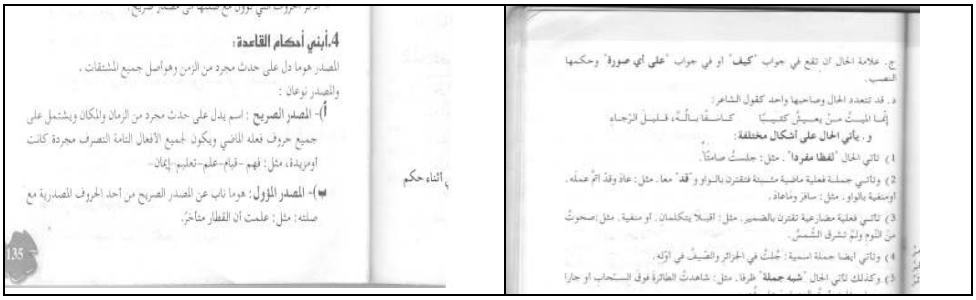
32

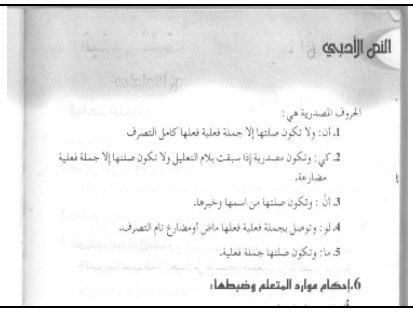
الصّورتان 5 و6: تبيّنان إغفال إعجام الحروف في كتاب السّنة الثّانيّة ثانوي.



وما يُلاَحَظ أيضا على مثل هذه الكتب، أنّه قلّما تتخلّل التّمارين النّحويّة تمارين "إعراب أواخر الكلِم"؛ إذ قلّما نجد تواتر هذا السّؤال: (اشرح آية ثمّ اعربها اعرابا كاملا، أو اعرب ما يأتي). كذلك لفت انتباهنا نُدرة الجداول (عدا جدول في كتاب السّنة الثّانيّة ص146) وانعدام الرّموز والرّسوم البيانيّة في عرض القاعدة النّحويّة، والاكتفاء بتقديم الدّرس النّحوي على شكل نصوص مُمِلّة، لا تجذب اهتمام المتعلّم، وتجعل درس القواعد مثله مثل درس القراءة؛ لاعتمادهما نمطا واحدا في تقديم المحتوى وهو "النّصوص" (Les textes)، ومثال ذلك:

الصّورتان7 و8: توضّحان اعتماد نمط النّصوص في صياغة القاعدة النّحويّة في كتابي السّنة الأولى والسّنة الثّانيّة ثانوي.




النص الأدبي

الحروف المصدرية هي:
1. أن: ولا تكون صلتها إلا جملة فعلية فعلها كامل التصرف
2. كي: وتكون مصدرية إذا سبقت بلام التعليل ولا تكون صلتها إلا جملة فعلية مضارعة.
3. أنّ: وتكون صلتها من اسمها وخبرها.
4. لو: وتوصل بجملة فعلية فعلها ماض أومضارع تام التصرف.
5. ما: وتكون صلتها جملة فعلية.
6. إحكام موارد المتعلم وضبطها:

وممّا يطرح تساؤلاً كبيراً موازيًا لكِبَر الغموض الذي يعتري المتعلِّم، هو: ما ورد في كتاب السّنة الثّانيّة في عنصر: "أنجز الدّرس" (ص77 و85 و98 و107 و147 و175 و184 و211 و220)؛ حيث يُكتب فقط عنوان الدّرس مثل: "أحرف التّنبيه والاستفتاح (ص77)":

الصّورتان 9 و10: توضّحان غموض بعض الدّروس في كتاب السّنة الثّانيّة.

النص التواصلي

3. إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ)- في مجال المعارف:

ب)- في مجال المعارف الفعلية:

ج)- في مجال إدماج احكام الدرس:

أنجز الدرس

قواعد اللغة: أحرف التنبيه والاستفتاح

(شعبة الآداب والفلسفة)

النص التواصلي

3. أستخلص وأسجل:

قواعد اللغة:

الاعلال والابدال

البلاغة:

التقسيم

والتّساؤل المطروح هو: مَنْ سيُنجز الدّرس؟! هل المعلّم أم المتعلّم؟ فإنْ كان الأوّل، فهل يملك كفاية لغويّة ومعرفة تعليميّة (Didactique) كافيتين لإنجاز الدّرس وفق أسس علميّة؟! وإن كان الثّاني، فهل عُلِّمَ مثل هاتين الكفايتين؟! أو على الأقل هل أُحيل إلى مصادر ومراجع لابتكار الدّرس النّحوي؟! أم أنّ مصمّمي هذا المنهاج قد كَلُّوا، فأوكلوا هذه المهمّة إلى غيرهم؟!....

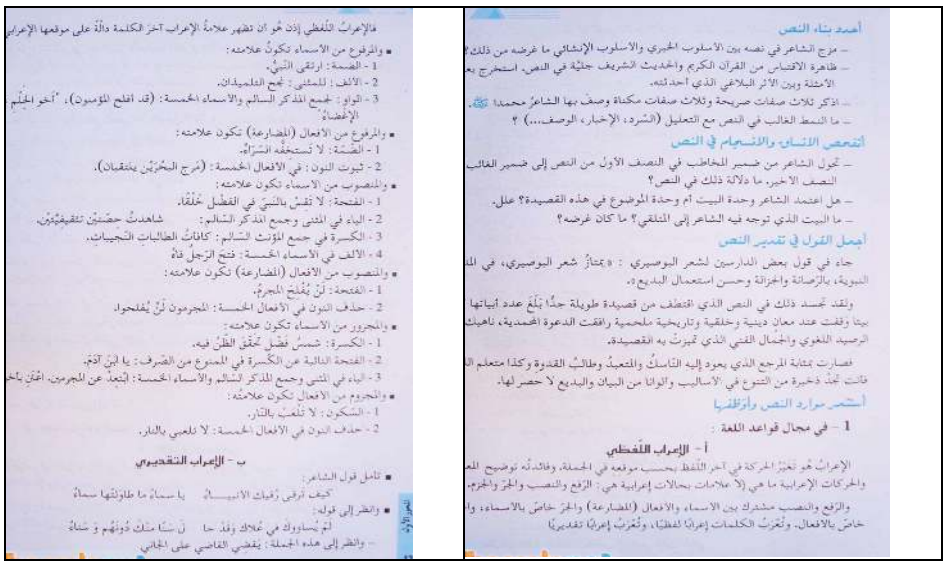
2.2 كتاب السّنة الثّالثّة ثانوي (جذع مشترك آداب وفلسفة واللّغات الأجنبيّة):

لقد أُفرِد لهذا الكتاب عنصرٌ خاص، وعلّة ذلك أنّني لم أقف على منهجيّة

(Méthodologie) واحدة في بناء وعرض درس النّحو في هذا الكتاب؛ فتارة تُقدّم القاعدة مباشرة (الطّريقة القياسيّة)، وأخرى أجد المنهجيّة المعتمَدة في كتابي السّنة الأولى والثّانيّة. وما يُؤاخَذ على هذا الكتاب من حيث تقديم المستوى النّحوي ما يلي:

أنّ أوّل درس في القواعد (الإعراب اللّفظي ص11-12)، قد قُدّمت فيه القاعدة مباشرة دون تمهيد أو توظيف لقدرات المتعلّم الذّهنيّة، ممّا يجعله "يلجأ إلى حفظ القاعدة دون أن يستخدمها"[13] (رسلان، 2005)، ومثال ذلك:

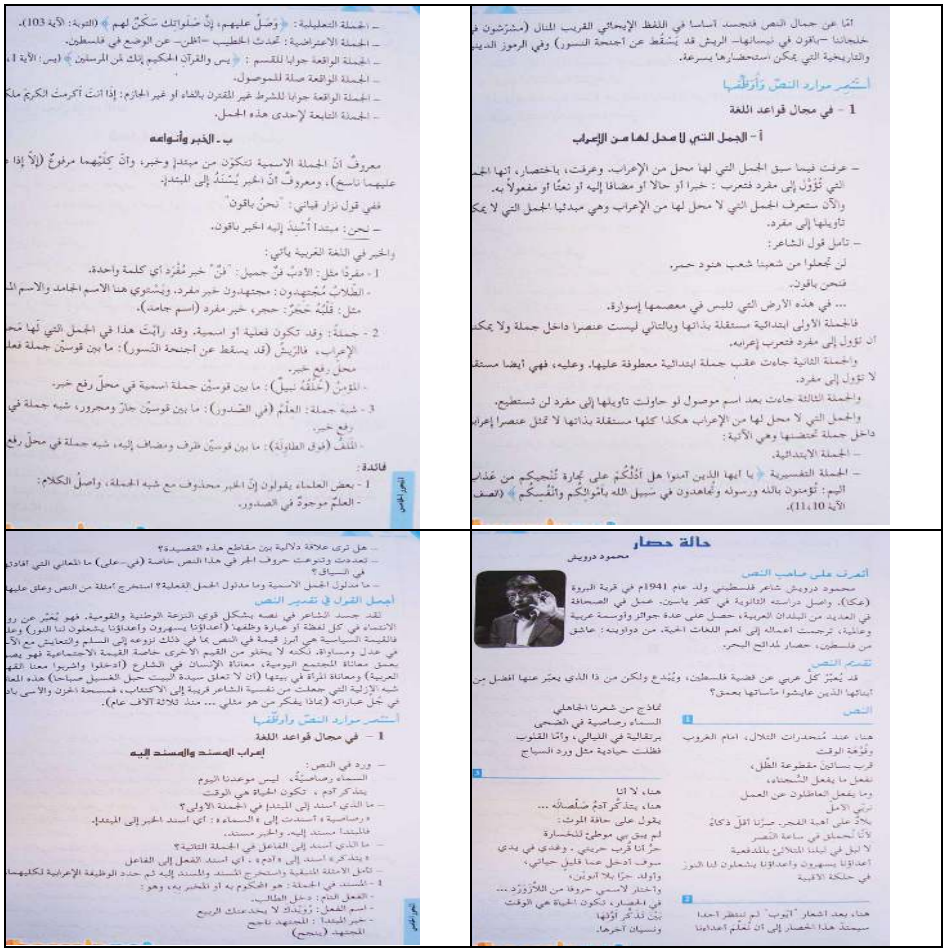
الصّورتان 11 و12: تبيّنان تقديم القاعدة مباشرة للمتعلّم في كتاب السّنة الثّالثة



إضافة إلى اطّراد تقديم السّؤال مُرفقا بالإجابة مباشرة، دون فسح المجال للمتعلّم كي يستخدم قدراته العقليّة (التّفكير والذّكاء والاستنتاج والملاحظة و...)، وأهمّ شيء لا تُتاح له حتّى المحاولة ولو كانت خاطئة ليتعلّم من خطئه، فالتّعليميّة الحديثة تُشيد بمبدأ "الانطلاق من الأخطاء" والاستفادة منها بعد تشخيصها، والوقوف على سببها وعلاجها[14] (عليوة، 2006)، فهذا جانب عملي مهمّ للمدرّس، وإجراء تعليمي (Procédé. D) لتحسين العمليّة التّعليميّة بأسرها[15] (الرّاجحي، 2004)، كما أنّ مرحلة توظيف المكتسبات اللّغويّة (القواعد) في "الوضعيّة الإدماجيّة"، تأتي متأخّرة عن مرحلة اكتساب وتعلّم القواعد، أي يتعلّم درس القواعد، ثم بعد عدّة دروس يستثمر ما تعلّمه لتثبيت المكتسبات، ومثال ذلك: "درس الجمل التي لا محلّ لها من

الإعراب"، ثمّ "درس الخبر وأنواعه"، ثم نص أدبي "حالة حصار لمحمود درويش"، ثم "درس إعراب المسند والمسند إليه"، ثمّ النّص التّواصلي، ثم يأتي "درس إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها" (يُنظر الصّور الآتيّة من ص97 إلى ص112):

الصّور13و14و15و16و17و18: توضّح تأخير توظيف مكتسبات المتعلّم:



أمّا عن جمال النص فنجسد أساسا في اللفظ الإيحائي القريب المنال (مشرّشون في خلجاتنا –باقون في نبساتها– الريش قد يَسْقُط عن أجنحة النسور) وفي الرموز الدينية والتاريخية التي يمكن استحضارها بسرعة.

أستثمر موارد النص وأوظّفها

1 – في مجال قواعد اللغة

أ – الجمل التي لا محل لها من الإعراب

– عرفت فيما سبق الجمل التي لها محل من الإعراب. وعرفت، باختصار، أنها الجمل التي تُؤوَّل إلى مفرد فتعرب : خبرا أو حالا أو مضافا إليه أو نعتًا أو مفعولاً به.

والآن سنتعرف الجمل التي لا محل لها من الإعراب وهي مبدئيا الجمل التي لا يمكن تأويلها إلى مفرد.

– تأمل قول الشاعر:

لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر.

فنحن باقون.

... في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة.

فالجملة الأولى ابتدائية مستقلة بذاتها وبالتالي ليست عنصرا داخل جملة ولا يمكن أن تؤول إلى مفرد فتعرب إعرابه.

والجملة الثانية جاءت عقب جملة ابتدائية معطوفة عليها. وعليه، فهي أيضا مستقلة لا تؤول إلى مفرد.

والجملة الثالثة جاءت بعد اسم موصول لو حاولت تأويلها إلى مفرد لن تستطيع.

والجمل التي لا محل لها من الإعراب هكذا كلها مستقلة بذاتها لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي الآتية :

– الجملة الابتدائية.

– الجملة التفسيرية ﴿ يا أيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم : تؤمنون بالله ورسوله وتجاهدون في سبيل الله بأموالكم وأنفسكم ﴾ (الصف الآية 10،11).

حالة حصار

محمود درويش

أتعرف على صاحب النص

محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا). واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين. عمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية، من دواوينه : عاشق من فلسطين، حصار لمدائح البحر.

تقدم النص

قد يُعبّرُ كلّ عربي عن قضية فلسطين، ويُبدع ولكن من ذا الذي يعبّر عنها أفضل من أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق؟

النص

1

هنا، عند مُنحدرات التلال، أمام الغروب وقُوّة الوقت

قرب بساتين مقطوعة الظّل،

نفعل ما يفعل الشّجعاء،

وما يفعل العاطلون عن العمل

نربّي الأمل.

نلاثمُ على أهبة الفجر. صبّرنا أقلّ ذكاءً لأنّا نُحاولُ في ساعة اليأس

لا أنق في أبدا المثالث بالقدمية

أعدائنا يسهرون وأعدائنا يشعلون لنا النور

في حلكة الأبدية

2

هنا، بعد أشعار "أيوب" لم ينتظر أحدا سيمتدّ هذا الحصار إلى أن تُعلّم أعدائنا

تماذج من شعرنا الجاهلي

السماء رصاصية في الضحى

برتقالية في الليالي، وأمّا القنوت

فظلت حيادية مثل ورد السياج

3

هنا، لا أنا

يقول على حافة الموت:

لم يبق بي موطنٌ للخسارة

حرٌ أنا قُرب جريحي . وفدي في يدي

سوف أدخل حتما قليل حياتي،

وأولد حرّا بلا أنبوبْ،

وأختار لاسمي حروفا من الأزْوَرْد...

في الحصار، تكون الحياة هي الوقت

بيْنَ تذكّر أوّلها

ونسيان آخرها.

– هل ترى علاقة دلالية بين مقاطع هذه القصيدة؟

– تعمدت وتنوعت حروف الجر في هذا النص خاصة (في–على) ما المعاني التي أفادتها في السياق؟

– ما مدلول الجمل الاسمية وما مدلول الجمل الفعلية؟ استخرج أمثلة من النص وعلق عليها.

أجمل القول في تفسير النص

لقد جسد الشاعر في نصه بشكل قوي النزعة الوطنية والقومية. فهو يُعبّر عن روح الانتماء في كل لفظة أو عبارة وظفها: (أعدائنا يسهرون وأعدائنا يشعلون لنا النور) وهذه الفكرة السياسية هي أمرٌ قيمة في النص كما في ذلك نزوعه إلى السلم والتعايش مع الآخر في عدل ومساواة. لكنه لا يخلو من القيم الأخرى خاصة القيمة الاجتماعية فهو يعبر بعمق معاناة المجتمع اليومية، معاناة الإنسان في الشارع (ادخلوا واشربوا معنا القهوة العربية) ومعاناة المرأة في بيتها (أن لا تعلق سيدة البيت حبل الغسيل صباحا) هذه المعاناة شبه الأزلية التي جعلت من نفسية الشاعر قريبة إلى الاكتئاب، فمسحة الحزن والأسى بادية في كل عباراته (عادة يفكر من هو مثلي ... منذ ثلاثة آلاف عام).

أستثمر موارد النص وأوظّفها

1 – في مجال قواعد اللغة

إعراب المسند والمسند إليه

– ورد في النص :

السماء رصاصيّة، ليس موعدنا اليوم

يتذكر آدم ، تكون الحياة هي الوقت

– ما الذي أسند إلى المبتدإ في الجملة الأولى؟

« رصاصية » أسندت إلى « السماء » : أي أسند الخبر إلى المبتدإ.

فالمبتدأ مسند إليه. والخبر مسند.

– ما الذي أسند إلى الفاعل في الجملة الثانية؟

« يتذكر » أسند إلى « آدم » ، أي أسند الفعل إلى الفاعل

– تأمل الأمثلة المنسية واستخرج المسند والمسند إليه ثم حدد الوظيفة الإعرابية لكليهما.

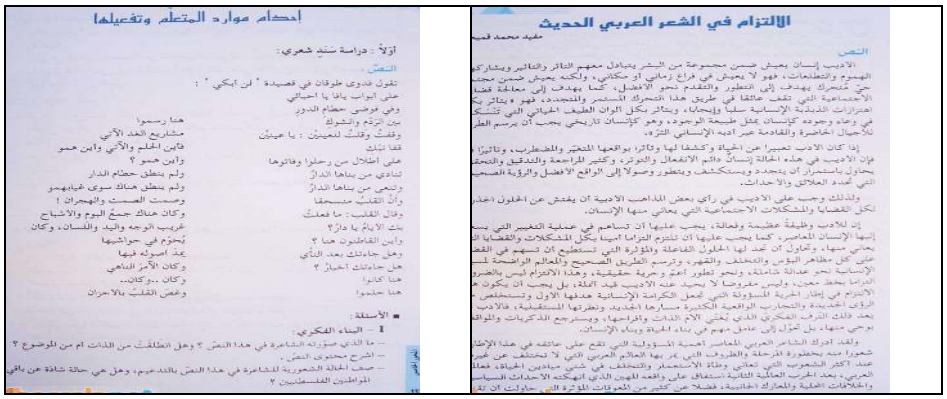
1 – المسند في الجملة : هو الحكم به أو المخبر به، وهو :

- الفعل التام : دخل الطالب.

- اسم الفعل : رُوَيْدَك لا يخدعنك الربيع

- خبر المبتدإ : المجتهد ناجح

المجتهد (مبتدأ) ناجح (خبر)



وهذا في رأيي لا يُدعِّم مكتسبات المتعلِّم، فقد ينسى ما اكتسبه من قواعد، لأنّه لم يطبّق مكتسباته مباشرة.

ووجدنا في "شبكة تقييم التّعبير الكتابي" –جدولا فيه المعايير التي يجب أن يتوخّاها المتعلّم في تعبيره الكتابي، والتي سيحاسَب عليها–"معيار السّلامة اللّغويّة" آخر هذه المعايير (يُنظر – مثلا–ص27):

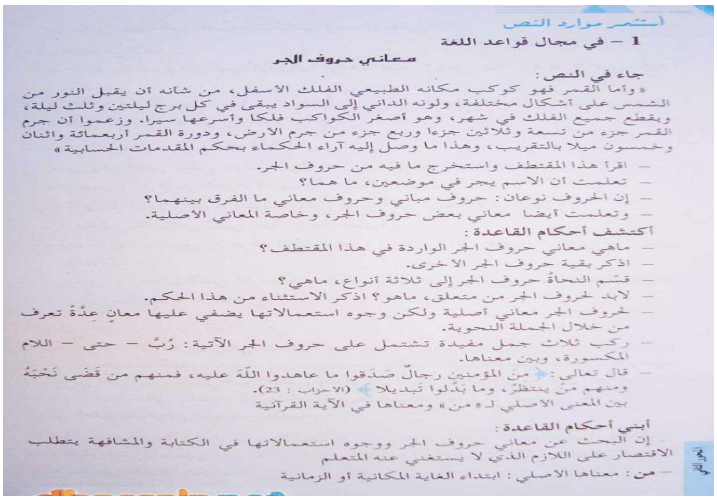
الصّورة 19: توضّح تهميش معيار السّلامة اللّغويّة في انتاج المتعلّم الكتابي.

شبكة تقييم التعبير الكتابي

المعايير	المؤشرات	نعم	لا	السبب
الوجاهة	– العمل المنجز يُظهر فهمي للتعليمة والإنتاج المطلوب. – العمل المنجز يظهر فهمي لمحتوى النص موضوع التلخيص. – تناولت كل الأفكار الواردة في النص موضوع التلخيص. – احترمت الحجم المطلوب. – تناولت المعاني الأساسية وحذفت كل الشروح والإضافات والأمثلة. – احترمت نمط النص الأصلي.			
الانسجام	– احترمت حجم الأفكار الواردة في النص الأصلي. – احترمت علامات الربط والروابط المنطقية. – احترمت ترتيب أفكار النص الأصلي.			
سلامة اللغة	– كتبت بأسلوبي ولغتي الخاصة. – استعملت جيّدا علامات الترقيم. – احترمت زمن الأفعال والضمائر الواردة في النص.			

والسّؤال المطروح هو: ندرك جيّدا أنّ ما يهمّ المتعلّم في هذه المرحلة هو العلامة الجيدة في كل نشاط يقوم به، بما في ذلك نشاط "التّعبير الكتابي"، وهو من أَجْلَ ذلك سيسعى إلى انتهاج ما يطلبه المعلّم، ليحصل على رضاه، وبالتّالي العلامة الجيّدة، فإذا وضعنا له معيار أو مطلب السّلامة اللّغويّة آخر المطالب، أفلا يدعوه ذلك إلى الاستخفاف بهذا الجانب، وجعله آخر ما سيحاول التّركيز عليه في الوَرَقَة؟! ولا غرابة

في ذلك؟ لأنّنا قد استخففنا –قبلَه–بهذا الجانب (السّلامة اللّغويّة)، بجعله آخر ما ينبغي توفّره في التّعبير الكتابي؟!. ونلاحِظ طولَ النّص الذي تستخرج منه القاعدة (يُنظر– مثلا–ص34)، وكذا طول القاعدة (يُنظر–مثلا–: "درس نوني التّوكيد مع الأفعَال" ص 261–262 و"درس "ما" معانيها وإعرابها" ص270–271)، في حين يؤكّد الكثير من الباحثين أنّ من أسباب الظّاهرة النّحويّة العليلة (داء النّحو العربي) ضخامة المادّة، ممّا يوقف آليّات استيعابه الذّهني[16] (صياح، 2006) و(الحاج صالح، 2007)، فقد أكّد علماء النّفس أنّ درجة التّحصيل المدرسي، تتناسب آليّا مع درجة الاستيعاب، والنّمو العقلي والنّفسي للمتعلّم[17] (مولاي بودخيلي، 2004): الصّورة 20:تبيّن طول النّص الذي تُستخرج منه القاعدة في كتاب السّنة الثّالثّة:



أستثمر موارد النص

1 – في مجال قواعد اللغة

معاني حروف الجر

جاء في النص :

« وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، من شانه أن يقبل النور من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الذاتي إلى السواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث ليلة، ويقطع جميع الفلك في شهر، وهو أصغر الكواكب فلكا وأسرعها سيرا. وزعموا أن جرم القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الارض، ودورة القمر أربعمائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب، وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء بحكم المقدمات الحسابية »

– اقرأ هذا المقتطف واستخرج ما فيه من حروف الجر.

– تعلمت أن الاسم يجر في موضعين، ما هما؟

– إن الحروف نوعان : حروف مباني وحروف معاني ما الفرق بينهما؟

– وتعلمت أيضا معاني بعض حروف الجر، وخاصة المعاني الأصلية.

أكتشف أحكام القاعدة :

– ماهي معاني حروف الجر الواردة في هذا المقتطف؟

– اذكر بقية حروف الجر الاخرى.

– قسّم النحاةُ حروف الجر إلى ثلاثة أنواع، ماهي؟

– لابد لحروف الجر من متعلق، ماهو؟ اذكر الاستثناء من هذا الحكم.

– لحروف الجر معاني أصلية ولكن وجوه استعمالاتها يضفي عليها معانٍ عِدَّة تعرف من خلال الجملة النحوية.

– ركب ثلاث جمل مفيدة تشتمل على حروف الجر الآتية : رُبَّ – حتى – اللام المكسورة، وبين معناها.

– قال تعالى : ﴿ من المؤمنين رجالٌ صَدَقوا ما عاهدوا اللّه عليه، فمنهم من قَضَى نَحْبَهُ ومنهم مَن ينتظرُ، وما بَدّلوا تبديلا ﴾ (الاحزاب : 23).

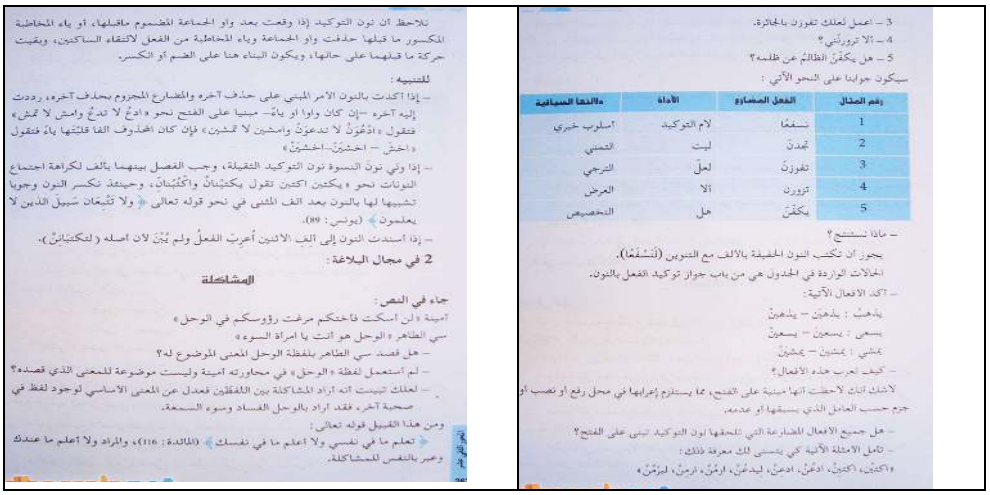
بين المعنى الاصلي لـ« من » ومعناها في الآية القرآنية

أبني أحكام القاعدة :

إن البحث عن معاني حروف الجر ووجوه استعمالاتها في الكتابة والمشافهة يتطلب الاقتصار على اللازم الذي لا يستغني عنه المتعلم

– من : معناها الاصلي : ابتداء الغاية المكانية أو الزمانية

الصّورتان 21 و22: توضّحان طول القاعدة في كتاب السّنة الثّالثّة ثانوي:



3 – اعمل لعلك تفوز بالجائزة.

4 – ألا تزورنني؟

5 – هل يكفّنَ الظالمُ عن ظلمه؟

سيكون جوابنا على النحو الآتي :

رقم المثال	الفعل المضارع	الأداة	معانيها السياقية
1	نسعى	لام التوكيد	أسلوب خبري
2	تجدنّ	ليت	التمني
3	تفوزنّ	لعلّ	الترجي
4	تزورن	ألا	العرض
5	يكفّنّ	هل	التحضيض

– ماذا نستنتج؟

يجوز أن تكتب النون الخفيفة بالألف مع التنوين (لَنَسْفَعًا).

الحالات الواردة في الجدول هي من باب جواز توكيد الفعل بالنون.

– أكد الأفعال الآتية:

يذهبُ : يذهبنّ – يذهبنّ

يسعى : يسعينّ – يسعينّ

يمشي : يمشينّ – يمشينّ

– كيف تعرب هذه الأفعال؟

لاشك أنك لاحظت أنها مبنية على الفتح، مما يستلزم إعرابها في محل رفع أو نصب أو جزم حسب العامل الذي يسبقها أو عدمه.

– هل جميع الأفعال المضارعة التي تلحقها نون التوكيد تبنى على الفتح؟

– تأمل الأمثلة الآتية كي يتسنى لك معرفة ذلك :

«اكتبنّ، اكتبنّ، ادعنّ، ليدعنّ، ارمنّ، ليرمنّ»

تلاحظ أن نون التوكيد إذا وقعت بعد واو الجماعة المضموم ماقبلها، أو ياء المخاطبة المكسور ما قبلها حذفت واو الجماعة وياء المخاطبة من الفعل لالتقاء الساكنين، وبقيت حركة ما قبلهما على حالها، ويكون البناء هنا على الضم أو الكسر.

للتنبيه :

– إذا أكدت بالنون الأمر المبني على حذف آخره والمضارع المجزوم بحذف آخره، رددت إليه آخره –إن كان واوا او ياءً– مبنيا على الفتح نحو «ادعُ لا تدعُ وامش لا تمش» فتقول «ادْعُوَنّ لا تدعوَنّ وامشين لا تمشين» فإن كان المحذوف الفا قلبتها ياءً فتقول «اخشَ – اخشيَنّ–اخشيَنّ»

– إذا ولي نونَ التوسوة نون التوكيد الثقيلة، وجب الفصل بينهما بألف لكراهة اجتماع النونات نحو «يكتبن اكتبن تقول يكتبْنانّ واكتُبْنانّ، وحينئذ تكسر النون وجوبا تشبيها لها بالنون بعد ألف المثنى في نحو قوله تعالى ﴿ ولا تَتّبِعانّ سَبيلَ الذين لا يعلمون ﴾ (يونس : 89).

– إذا أسندت النون إلى ألف الاثنين أُعرِبَ الفعلُ ولم يُبْنَ لان اصله (لتكتبانِنّ).

2 في مجال البلاغة :

المشاكلة

جاء في النص :

أمينة «لن أسكت فاحكم مرفت رؤوسكم في الوحل»

سي الطاهر «الوحل هو أنت يا امرأة السوء»

– هل قصد سي الطاهر بلفظة الوحل المعنى الموضوع له؟

– لم أستعمل لفظة «الوحل» في محاورته أمينة وليست موضوعة للمعنى الذي قصده؟

– لعلك تبينت أنه أراد المشاكلة بين اللفظتين فعدل عن المعنى الاساسي لوجود لفظ في صحبة آخر، فقد أراد بالوحل الفساد وسوء السمعة.

ومن هذا القبيل قوله تعالى:

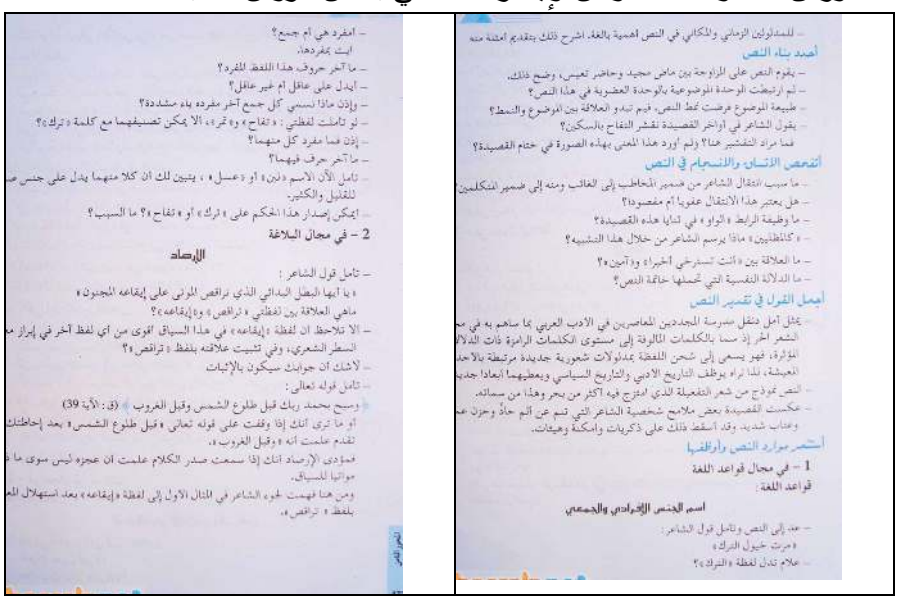
﴿ تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في نفسك ﴾ (المائدة : 116)، والمراد ولا أعلم ما عندك وعبر بالنفس للمشاكلة.

ونلمس بعض الغموض والتّعقيد في المادة النّحويّة المقدَّمة للمتعلّم، ممَّا يؤدّي إلى صعوبة مادة النّحو، وهذا من أسباب العزوف عنها[18](حسن البجّة، 2001)، واية ذلك –مثلا–:

●العبارات الغامضة مثلا: "إن البحث عن معاني حروف الجر ووجوه استعمالاتها في الكتابة والمشافهة يتطلب الاقتصار على اللاّزم الذي لا يستغني عنه المتعلّم" (ص34)؛

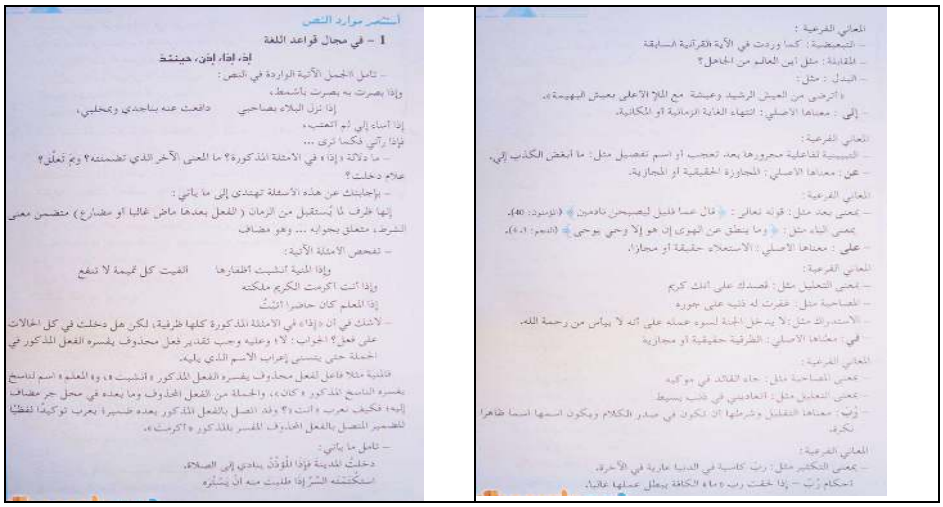
●توظيف المصطلحات النّحويّة المعقّدة، والتي –أحيانا–يعجز المعلّم عن شرحها وفهمها، مثل: (المتعلّق–التّبعيضيّة–التّبيينيّة...)، وكذا غياب "الشّكل" مثل: "بعد" هل هي: (بَعُدَ أم بَعْدَ؟) (ص35)، ومثله (ص233)، كما نجد دروسا غامضة، إمّا لم توضَّح جيّدا، وإمّا قُدِّمت بإيجاز مخلّ، مثل (درس: "اسم الجنس الإفرادي والجمعي" ص171 –172، ودرس "لو –لولا–لوما"، ص185–186...) وهو ما توضّحه الصّور الآتيّة:

الصّورتان 23 و24: غموض وإيجاز مخل في بعض دروس كتاب السّنة الثّالثّة.



أضف إلى ذلك، فإنّه ممّا يُعاب على هذا الكتاب برمجة قواعد، يمكن للمتعلّم أن يستغني عنها، لأنّه يستطيع استنباطها من النّصوص، أومن استعمالاته اليوميّة، فهل من الضّروري تدريسه: "معاني حروف الجرّ"، و"معاني حروف العطف"، و"معاني

الأحرف المشبّهة بالفعل"، و"اسم الجمع"، و"نون الوقاية"؟! فمثلا –هذه الأخيرة سيهتدي إليها المتكلّم فطريّا، لميله الطّبيعي إلى الاقتصاد، والتّخفيف في النّطق ومثله درس: "الهمزة المزيدة في أوّل الأمر"، ففي ذلكم "خلط غثّ مواد النّحو بسمينه والمستعمل بالمهجور الموهوم؛ ففي كتب التّدريس –اليوم–كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطّالب"[19] (صياح، 2006). وممّا يزيد المتعلّم نفورا من مادّة النّحو، الجانب الشّكلي للدّرس الإعرابي (الطّباعة)؛ فلا يُفصل في هذا الكتاب – غالبا–بين العنوان والمتن، مثل (ص35) وكذا طريقة كتابة القاعدة، وكأنّها نصّ متسلسل، لا فراغ بين أجزائه (فقراته)، مثل (ص42 وص75 وص76)، وهذا الذي يتبيّن لنا فيما يلي: الصّورتان25 و26: توضّحان الخلل في الجانب الشّكلي في كتاب السّنة الثّالثة.



3. خاتمة: لقد تبيّن لنا من هذه الدّراسة التّقويميّة ما يلي:

✓ يعتري الكتب المدرسيّة للمرحلة الثّانويّة، ضعف منهجيّ في بناء وعرض الدّرس الإعرابي (النّحو)، ينبئ عن عدم استنادها على أسس علميّة (نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة)، وأسس لسانيّة ؛ من ذلك مثلا : التّمثيل للقواعد بنصوص جلّها شعريّة، ويندر الاستشهاد بالنّصوص التّواصليّة الوظيفيّة، كما أنّ تنظيم المحتوى لم يكيَّف وفق طريقة تعليميّة تيسّر فهمه، وتجذب اهتمام المتعلّم، وتخلق فيه دافعيّة لتعلّم النّحو؛ فقد أُعتمد على النّمط السّردي في عرض هذا المحتوى، دون الصّياغة الرّمزيّة والبيانيّة المبسّطة، إضافة إلى خلط سمينه بغثّه (غياب عنصر الانتقاء)

وكذلك غياب عنصري التّدرّج ، والتّرابط المعرفي بين الدّروس .... وكلّ هذا أدّى إلى غموض وتعقيد المادّة النّحويّة؛ ممّا سبّب ضعف المستوى النّحوي في التّعبير الشّفوي والكتابي لدى المتعلّمين؛

- ✓ أنّ منهجيّة بناء وعرض الدّرس النّحوي، هي علّة صعوبة تحصيل النّحو؛
- ✓ أنّ الكتب المدرسيّة بحاجة ماسّة إلى بناء محتواها وفق أسس وبحوث علميّة ولسانيّة وتعليميّة؛
- ✓ ضرورة التّمييز في بناء الكتب المدرسيّة بين النّحو العلمي؛ الذي يخصّ الباحثين، والمتخصّصين من أهل اللّغة العربيّة، وهو نحو مُعقّد، يُعرض في شكل نصوص، يُطالَب المتخصّصون في علوم اللّسان العربي بفهمها وحفظها، والتّمييز بين النّحو التّعليمي الذي يخص المتعلّم، وهو نحو مبسّط، مادته هي تكييف وإعادة هيكلة للنّحو العلمي وفق قالب تعليمي، أي نقل النّحو العلمي من المعرفة العالِمة إلى المعرفة المتعلَّمة (النّحو التّعليمي)؛
- ✓ أنّ الهدف من تعلّم النّحو، ليس فقط تنميّة الملكة اللّغويّة، بل تنميّة–كذلك – الملكة التّواصليّة؛
- ✓ التّركيز على الجانب المنطوق من اللّغة أثناء تعليميّة مادّة النّحو، بتكثيف نشاطات التّعبير الشّفوي (l'expression oral)؛ لأنّ حياة اللّغة العربيّة، واية لغة تقوم على حياة أصواتها.

وبناء على ما تقدّم نقترح الحلول التّاليّة لمحاولة تحسين وتيسير تعليميّة النّحو:

- ينبغي اختيار المادّة النّحويّة وفق أساس نفسي، وهو تحليل احتياجات المتعلّمين (l'analyse des besoins)، و"عمليّة تشخيص لجمهور المتعلّمين وتحديد حاجاتهم اللّغويّة نظريّا، ثم ترتيب هذه الحاجات حسب الأولويّة والأهميّة"[20] (صاري، 2010)؛
- ويمكن الاعتماد على اختبارات علم النّفس مثل: الاختبارات الاسقاطيّة (test projective) التي تعدّ من أساليب التّقويم القبلي التّشخيصي وتقويم الاستعداد والتّقويم الموضوعي[21](شحاته، 2003)، ومثال ذلك، الاعتماد على اختباري (ساكس)

(Sax)، و(روتر) (Retter) لتكملة الجمل النّاقصة (The Retter incomplète sentences Blanc)، كوثيقة لتحليل الأخطاء اللّغويّة بما في ذلك النّحويّة، وكذا في الاعتماد على نتائجها في اختيار المحتوى النّحوي، وهذا ما حاولتُ إثباته في دراسة ميدانيّة، طبّقت فيها اختبار "روتر" لتكملة الجمل النّاقصة على تلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، بولاية عنابة؛

●عدم الاكتفاء بنوع واحد من الأسئلة في عنصر: "أكتشفُ أحكام القاعدة"، بل الاعتماد على كلّ أنواع الاختبارات الموضوعيّة (Types objectives)؛ مثل: (الاختيار من متعدّد، صحيح أم خطأ، وتكملة جمل...) [22] (أحمد طعيمة، 2000)؛

●عدم تقديم الدّرس النّحوي في شكل نصوص، بل في شكل رموز بيانيّة ومشجّرات، وتقديم القواعد لا كقوانين محرّرة، بل أنماطاً ومُثلا؛ حيث يرى الكثير من الباحثين أنّ أحسن طريقة لتعليم النّحو النّظري هي اعتماد الرّموز والرّسوم البيانيّة[23] (الحاج صالح، 2007) (الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأول، 2007)، ويؤكّد –أيضا–عالم اللّسانيّات البيولوجي "إيريك لينبرغ" (E. Lenneberg) أنّ اللّغة أنساق رمزيّة في الدّماغ البشري، ولذا فأحسن وسيلة لاكتسابها هي اعتماد رموز وصياغات رياضيّة[24] (الوعر، 1988)؛

●ويمكن أن نقترح –ههنا–الاستفادة من معجم: "أنطوان الدّحداح"، قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، موسوعة الدّحداح في علم العربيّة، مراجعة: جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان –ناشرون، بيروت، ط11، 2001م، وانطلاقا من هذا يجب على المعلّم معرفة كلّ حيثيات الدّرس النّحوي، لشرح الجداول والمختصرات الرّياضيّة لتلميذه؛

●عدم تغليب النّصوص الشّعريّة في بناء القاعدة النّحويّة، بل محاولة الموازنة بين هذه النّصوص، وكذلك النّصوص الوظيفيّة الأصيلة (Les textes Authentiques)، والتي لها علاقة بواقع المتعلّم، "فالاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة التي تستلزمها الحياة اليوميّة هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأوّل والأساسي في بناء كلّ منهج تعليمي"[25]؛

●ألاّ ندرّس القواعد النّحويّة في شكل تراكيب وأساليب جافّة، بل يجب أن نهتم بجانب "الأداء الصّوتي" (La diction phonétique) لهذه التّراكيب والأساليب حتّى يؤدّيها المتعلّم سليمة لغويّا ونحويّا ونطقا وأداء؛ فالتّدريس الحديث يدعو إلى ضرورة إعطاء جانب الأداء الصّوتي أهميّة بالغة[26] (Malmberg, 1979) ف"جوهر المشكلة ليس في اللّغة ذاتها وإنّما في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة، وقوالب صمّاء"[27] (مدكور ، 1991)؛

●"تغليب الجانب التّطبيقي على الجانب النّظري، واختيار النّصوص الجيدة في التّطبيقات، وإخضاعها للتقنيات اللّسانيّة الحديثة"[28] (دفة، 2007)؛

●إعادة النّظر في واضعي مناهج اللّغة العربيّة، فأغلبهم معلّمون ذوو باع في الخبرة، ويعتمدون على تجاربهم، وخبراتهم السّابقة في بناء هذه المناهج، ولذلك يجب أن يشترك معهم في هذا البناء، متخصّصون في تعليميّة اللّغة العربيّة؛

●تكوين المعلّمين، تكوينا تعليميّاً وعلميّاً ف"لا يصلح المعلم لتعليم النّحو إذا كانت بضاعته النّحو فقط"[29] (صاري، 2010).

4. قائمة المراجع:

أ-المصادر:

1- أبو بكر الصّادق سعد اللّه وآخرون، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، السّنة الثّانيّة من التّعليم العام والتّكنولوجي، شعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللّغات الأجنبيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 2006 2007.

2- حسين شلوف وآخرون، المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، جذع مشترك آداب، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 2009-2010.

3- الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي، الآداب والفلسفة الآداب واللّغات الأجنبيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 2011 -2012.

ب-المراجع:

-المؤلّفات:

1- أنطوان الدّحداح، قواعد اللّغة العربيّة في جداول ولوحات، موسوعة الدّحداح في علم العربيّة، مراجعة: جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان -ناشرون، بيروت ط11، 2001م.

2- أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة الأدبيّة، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 120 و122 و123 و130.

3- حسن شحاته وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، عربي – انكليزي، انكليزي–عربي، مراجعة، حامد عمار، الدّار المصريّة اللبنانيّة، ط1 2003.

4- رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعيّة في اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 2، 2000. عبد الرّحمان الحاج صالح:

5- بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

6- بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، الجزء الأوّل، موفم للنشر، الجزائر 2007.

7- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، مصر، ط 14، (د. ت).

8- عبد الفتاح حسن البجة، اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، ط 1، 2001.

9- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار النّهضة العربيّة بيروت، لبنان، ط 2، 2004.

10- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الشّواف، مصر، 1991.

11- مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق سوريا، ط1، 1988.

12-مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربيّة، دار الثّقافة، القاهرة، مصر، 2005.

13-مولاي بودخيلي محمّد، نطق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل المدرسي ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 2004.

- **المقالات:**

1- بلقاسم دفة، النّحو العربي بين التّقليد والمناهج اللّسانيّة الحديثة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، الجزائر، العدد 8 جوان، 2008.

2- عبد الحميد عليوة، أهميّة التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء في ظلال البنويّة مجلة اللّسانيات واللّغة العربيّة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، جامعة عنابة الجزائر العدد 2، ديسمبر، 2006.

3- محمّد صاري، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج النّحو للناطقين بغير العربيّة، مجلة الدّراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلاميّة السّعوديّة، العدد 2، مارس/مايو، 2010.

المرجع الأجنبي:

−Bertil Malmberg, la phonétique, presses universitaires de France, paris, 12ème édition, 1979.

5. هوامش:

[1]– أنطوان صياح، تعلميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة الأدبيّة، بيروت، لبنان، ط01 2006م، ص120.

[2]– عبد الفتاح حسن البجة، اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات ط01، 2001م، ص281.

[3] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر ط14.د.ت. ص50.

[4] – أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص130.

[5] – يبدأ المنهج الاستقرائي، بجمع المادّة (الأمثلة في درس القواعد)، ويصل بعد ذلك إلى القاعدة (القاعدة النّحويّة) أو إلى النّظريّة، يُنظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط02، 2004م، ص25.

[6] – للتوسّع يُنظر: عبد الفتاح حسن البجة، اللّغة العربيّة وآدابها، ص303 وما بعدها ويُنظر: أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص127 وما بعدها.

[7]– حسين شلوف وآخرون، المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، جذع مشترك آداب، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 2009−2010.

[8] – يُنظر: ص15 و37 و59 و64 و112 و126 و... في كتاب السّنة الأولى، ويُنظر: ص11 و49 و32 و189 و... في كتاب السّنة الثّانيّة.

[9] – عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر 2007، ص 189.

[10] – يُنظر: عبد الفتاح حسن البجة، اللّغة العربيّة وآدابها، ص283.

[*] – "يرتبط الدّرس الجديد بما قبله وما بعده من أجل تدعيم وتثبيت المكتسبات السّابقة والتّمهيد للدّرس الذي يليه"، محمّد صاري، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربيّة، مجلّة الدّراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الاسلاميّة السّعوديّة، المجلّد 12، العدد 02، مارس –مايو، 2010م، ص241.

[**] – نجد ترابطا معرفيا في كتاب السّنة الثّانيّة: بين دروس: (جواز تأنيث العامل للفاعل (ص173) ثم وجوب تأنيث العامل (ص183) ثم امتناع تأنيث العامل (ص192))، وهذا ما يُعبّر عنه في التّعليميّة الحديثة: بالتّدرّج « Dégradation »، وهو معيار من معايير تنظيم المحتوى النّحوي. يُنظر: محمّد صاري، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربيّة، ص241 وما بعدها.

[11] – مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيّة، دار الثّقافة، القاهرة، 2005، ص275.

[12] – المرجع نفسه، ص265.

[13] – مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيّة، ص275.

[14] – يُنظر: عبد الحميد عليوة، أهميّة التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء في ظلال البنويّة مجلة اللّسانيات واللّغة العربيّة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 02، ديسمبر، 2006م، ص237-238.

[15] – للتوسع يُنظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، ص45 وما بعدها.

[16] – يُنظر مثلا: أنطوان صياح، تعلّميّة، اللّغة العربيّة، ص122، ويُنظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص205.

[17] – يُنظر: مولاي بودخيلي محمّد، نطق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل المدرسي ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 2004، ص330.

[18] – يُنظر: عبد الفتاح حسن البجة، اللّغة العربيّة وآدابها، ص283.

[19] – أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ص123.

[20] – محمّد صاري، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربيّة ص224.

[21] – يُنظر: حسن شحاته، وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة –عربي–انجليزي، انجليزي–عربي، مراجعة، حامد عمّار؛ الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 2003م ص131 وما بعدها.

[22] – للتوسّع يُنظر: رشدي أحمد طعميّة، نماذج من الاختبارات الموضوعيّة في اللّغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط02، 2000، ص46 وما بعدها.

[23] – يُنظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص236 وبحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأول، موفم للنشر الجزائر، 2007 ص189.

[24] – يُنظر مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، سوريا، ط01، 1988م، ص1973.

[25] – عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، الجزء الأوّل ص176.

[26]– « La diction – l'art de bien prononcer– a pris une place importante dans l'enseignement moderne ».

Bertil Malmberg, la phonétique, presses universitaires de France Paris , 12ème Edition, 1979, 121ص.

[27] – علي أحمد مدكور، دار الشّواف، مصر، 1991م، ص325.

[28] – بلقاسم دفة، النّحو العربي بين التّقليد والمناهج اللّسانيّة الحديثة، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة، قسنطينة، الجزائر، العدد الثّامن جوان، 2007، ص20.

[29] – محمّد صاري، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج النّحو لغير النّاطقين بالعربيّة ص250.