مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

استثمار كفاية التحليل اللساني في تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي ـ دراسة ميدانية

Investing the competence of linguistic analysis in teaching grammar Arabic language in secondary education - field study

د. عبد السلام قدادرة
abdeslemkedadra@gmail.com
المدرسة العليا للأساتذة –آسيا حبار – قسنطينة

تاريخ الإرسال: 07_12_2019 تاريخ القبول: 03_08_2020

I. الملخص:

تسعى التعليمات الحديثة إلى ترقية الأداء التعليمي – التعلّمي من خلال تعميق البحث في المعطيات والشروط المتصلة بأطراف هذه العملية (المتعلم، المعلم، المعرفة)، ونريد من خلال هذه الدراسة المستمدة من المعاينة الميدانية لمجموعة من متربصي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة إلى بيان مدى إفادة هؤلاء الأساتذة الطلاب من المعارف الأكاديمية التي يتلقونها في مجالي اللسانيات واللسانيات التطبيقية، وهل تتحول تلك المعارف إلى أدوات إجرائية من خلال الخطوات المنتهجة في نشاطي القواعد والتطبيقات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات؛ التعليمية؛ الكفاية التحليل؛ البنية؛

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

I. ABSTRACT:

The didactic aims to improve the teaching performance by the deepening of research concerning the parts of this process (learner, teacher, knowledge).

And we want in this study are drawn from the field observations of a group of secondary school trainees to indicate whether they exploit the theoretical knowledge they receive in linguistics and applied linguistics through the description of analytical measures applied in grammar classes and language exercises.

Keywords: liguistics; didactics; competence; analysis; stracture

المقدّمـــة:

تقاس قيمة النظريات العلمية واللغوية بما تتيحه من معادلات تطبيقية أو ما تفيد به حصيلتها في تطوير الإنجازات الميدانية في مجال من مجالات الخبرة الإنسانية، لأنّ تطوّر ميادين الحياة الإنسانية مرهون بما يحققه تضافر الجهود النظرية والميدانية لتحيق التطور الفكري والحضاري، ويعدّ البحث اللساني رافدا من بين الروافد النظرية التي تسهم في تعميق التفكير حول اللغات الإنسانية ومن ثمّ الدفع قدما بالمجالات التطبيقية المتصلة به ومنها ميدان تعليم اللغة وقواعدها، وما يتعلق به من عناصر وشروط وكيفيات، وما يثيره من اختلافات حول ما ينبغي أن يتبع من طرائق وما يحسن أن يتخذ من وسائل لتحقيق التعلّم اللغوي المنشود.

إنّ كل منهج في دراسة اللغة يقترح نظرة مختلفة في تحليلها وإجراءات بديلة للتعامل مع بنياتها غير أن ما يكاد يجمع عليه المختصّون في تعليمية اللغات هو أنّ طرق تعليم اللغة والنحو ما تزال تتشبث بطرائق تحليل تميل في الغالب إلى تلقين قواعد اللغة بدلا من إكساب المهارات اللغوية والقدرة على تحليل البنيات، فهل يمكن تعميم هذه

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

الملاحظة على الجيل الجديد من الأساتذة المتربصين الذي تلقوا تكوينا أكاديميا يسعى إلى دعم معارفهم اللسانية ؟

تنهج هذه الدراسة نهج وصف وتحليل التدرج المتبع في تقديم المادة النحوية في الكتاب المدرسي والمعاينة الميدانية لمجموعة من متربصي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، وتسعى إلى بيان مدى استثمارهم المعارف اللسانية، وهل تتحوّل إلى أدوات إجرائية في تعليم اللغة العربية، وتتدرج **عناصر المقال** من التعريف ببعض المسائل النظرية كمفهوم الكفاءة والفرق بينه وبين الكفاية، وأنواع الكفايات، ثمّ تحديد مفهوم كفاية المعلّم، وصولا إلى التقصي الميداني لمدى استثمار هذه الكفاية الخاصة في تدريس النحو.

1ـــ بين كفاءة المتعّلم وكفاية المعلّم

11.التعريف اللغوي للكفاءة

يجد الباحث في هذا الموضوع مصطلحين عربيين مختلفين يترجم بهما المصطلح الأجنبي Compétence فالمصطلح الأول **الكفاءة** وهو في اللغة من الفعل كَفأ وتدور جميع معانيه كما وردت في" لسان العرب "حول المماثلة والمناظرة والمساواة في الذوات والصفات والأفعال، والكفء والكفيء والكفأة هو الند والنظير والمثيل، ومما يحمل على هذا المعنى من عبارات قولهم: كافأته أي جازيته بمثل ما فعل، وكافأته أي عملت به مثل ما عمل بي، والكفء من الرجال للمرأة إذا كافأها حسبا ونسبا.

أما المصطلح الثاني **الكفاية** فمصدر من الفعل كفَيَ وتدور أغلب معانيه– كما جاء في لسان العرب– حول القيام بالأمر والقوامة فيه، والكافي والكفي هو القائم بالأمر أو المغني عن القيام به[1]، والملاحظ أن الجامع الدلالي بين هذين الأصلين هو معنى الندية أو النهوض إلى مستوى القيام بالفعل أو الاتصاف بالصفة، فيكون لكل منهما وجه صلة

[1]ـــ ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (ك.ف.ي).

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

بالمعنى البيداغوجي والتعليمي للمصطلح، غير أن مصطلح الكفاءة هو اللفظ الذي يغلب استعماله في المقررات والوثائق في منظومة الإصلاح الجديدة في بلادنا، كما نجد لفظ الكفاية في بعض المراجع التعليمية أكثر ارتباطا بمنفّذ المنهاج التعليمي وهو المعّلم أو الأستاذ .[1]

1ـــ2 كفاءة المتعّلم: المفهوم البيداغوجي

تحيل المراجع البيداغوجية المختصة على مجموعة من التعريفات لمصطلح الكفاءة منها:

– التعريف الوارد في قاموس المفاهيم البيداغوجية الأساسية حيث اعتبرت الكفاءة " مجموعة التصرفات الوجدانية، والمعرفية، والنفسية –الحركية التي تسمح للفرد بالتأدية الفعالة لوظيفة أو نشاط معين. [2]

– وتعرّف كذلك بكونها: "مجموعة من المعارف والمهارات العملية، والمهارات التعاملية التي يعبئها المتعلم لحل وضعية معينةـــ[3]

– كما تعرّف بكونها: "حشد مجموعة من الموارد لحل وضعية مشكلة مرتبطة بمجال تخصصي معين".[4]

---

[1]ـــ ينظر أنطوان صياح وآخرون، **تعلّمية اللغة العربية** (ط 1، بيروت: دار النهضة العربية، 2006م) ص 33.

[2] ـــ FRANCOISE RAYNAL, ALAIN RIUNIER, Dictionnaire des concepts clés apprentissage, Formation, psychologie cognitive (6eme édition, France: ESF édition, 2007) p76.

[3]ـــ كازافيية روجيرس، **الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّمات**، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود (ط1، المغرب: مكتبة المدارس، 2007م) ص71.

[4]ـــ الحسن اللحية، **المدرسة والعولمة والكفاية والمنهاج والجودة والإيزو** (ط1، المغرب: إصدارات فيدربرانت، 2004م) ص111.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

وتبدو هذه التعريفات متشابهة في ظاهرها باعتبارها تؤول جميعا إلى غاية واحدة وهي إعطاء المعارف الذهنية والسلوكية طابعا وظيفيا من خلال ربطها بمهمة أو نشاط معين في مجالات الحياة المختلفة، غير أن متفحص هذه الحدود يجد أن كلا منها ينظر إلى فكرة الكفاءة من زاوية مختلفة، فالكفاءة هي من وجهة نظر أولى– يمثلها التعريفان الأول والثاني– مجموعة معارف ومعارف سلوكية تسمح بأداء النشاط، وهي من وجهة نظر ثانية حشد لتلك المعارف والمعارف الفعلية واستعمالها في حل وضعية مشكلة في مجال من مجالات الحياة، والظاهر أن وجهة النظر الثانية هي الأقرب إلى تحديد معنى للكفاءة يتوافق مع الطرح البيداغوجي والتعليمي الحديث الذي يميل إلى فكرة توظيف المعارف المختلفة وترجمتها إلى إنجازات ذات نجاعة، وهو ما يستدعي تجاوز مجرد المعرفة والقدرة والمهارة إلى استعمال وتوظيف المعارف والمهارات.

ولعل الخطأ الذي تقع فيه المراجع والدراسات في بحثها لهذه المسألة هو أنها غالبا ما تجري وراء تعريف للكفاءة، وكان من الأحرى البحث عن ضبط مفهوم بيداغوجية الكفاءة كتوجه تربوي نشأ مع

أفكار "جون ديوي jhon DEWY" صاحب الجملة الشهيرة "التعلم بالممارسة .[1]

تندرج هذه البيداغوجية ضمن السعي التحفيزي الذي يجعل من مجموع التعّلمات ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين بإدراجها ضمن مهمة أو مشروع يُستهدف إنجازُه، ويَجعل مجموعة من الدارسين في حالة تعبير عن الحاجات والمتطلبات (Besoins) وتخطيط لمسار تجسيدها، وبحث عن وسائل تحقيقها. وعلى حد تعبير" جون ديوي" فإن" التربية تعتمد على حاجات الطفل والأشياء المهمة بالنسبة إليه هي ما " iيشكل معينا على تحقيق الحاجات أو معيقا دونها .[2]

[1] – Robert GALLISSON, **D'autre Voies pour la didactique des langues étrangères** (paris: Hâtier, 1982) p14.

[2] – ibid .P17

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

ويمكننا كذلك من خلال التعريفات المذكورة استخلاص الخصائص الأساسية التي تميز العملية التعليمية – التعّلمية المستندة إلى بيداغوجية الكفاءة وهي كالآتي:

– تقوم هذه العملية على حشد مجموعة من الموارد المتمثلة في: المعارف، والقدرات، والمهارات.

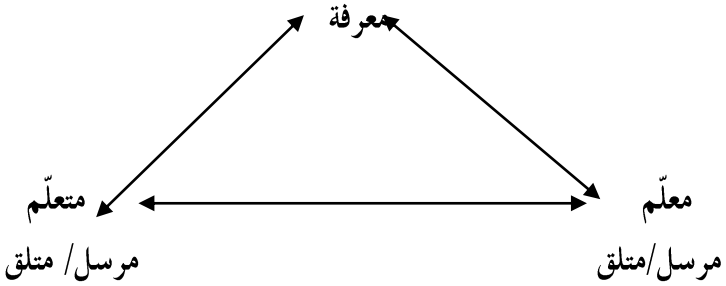
– يكون لهذا الحشد غاية تتمثل في أداء وظيفة أو مهمة تجسد شكلا من أشكال تكيّف الأفراد مع محيطهم.

– تستوجب هذه العملية الإدماجية وضعية تمارس من خلالها.

– ترتبط الكفاءة بمجال معين من مجالات الخبرة، وهو ما يعطيها ميزة التخصصية. ويضاف إلى هذه الخصائص المستخلصة من التعريفات قابلية الكفاءة للتقويم المتمثل في قياس مقدار جودة تنفيذ المهمة التي جندت لها الموارد المطلوبة.[1]

13. كفايات معلّم اللغة: مفهوم كفاية المعلّم:

إن الإحاطة بمفهوم كفاية المعلّم تستدعي الانطلاق من عناصر المثلث التعليمي وبحث حقيقة الدور الذي يسند إليه من منظور التوجه التربوي والديداكتيكي الحديث الذي يؤسس لعلاقة جديدة أفقية بينه وبين المتعّلم بدل العلاقة التقليدية (العمودية)[2]



[1] ـــ الحسن اللحية، **المدرسة والعولمة والكفاية والمنهاج والجودة والإيزو**، ص111.

[2] ـــ أنطوان صياح، **تعليمة اللغة العربية**، ص14. وينظر كذلك

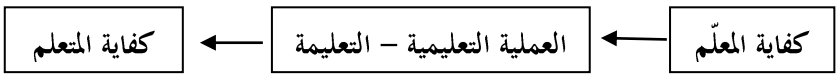
- Robert Galisson. **D'autre voies pour la didactique des langues étrangères** (Paris: Hatier, 1982) p14.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

فإذا كانت هذه العلاقة التفاعلية تتجاوز مجرد تقديم المعارف وإسداء النصائح فإن مميزات المعلّم كعنصر فاعل في هذه العملية كذلك ينبغي أن تتجاوز المفهوم التقليدي الذي يقف عند الاطلاع المعرفي والصفات الأخلاقية. إن الدور الذي يناط به في إطار التصور الجديد هو تحقيق تفاعل المتعلم مع المعرفة من خلال ملاءمتها لواقعه العقلي والنفسي والاجتماعي ولاشك أن تحقيق هذه الملائمة لا يتأتى إلا من خلال القدرة على تحليل هذا الواقع بما يتاح من أدوات علمية.

وإذا ما تصفحنا مفهوم كفاية المعلّم في المراجع المختصة فإننا لا نكاد نلمس فرقا بينه وبين مفهوم كفاية المتعلم، فالكفاية "هي الإمكانية الشخصية على التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة، والقائمة على استثمار مجموعة من المعارف والمهارت والقدرات في مواقف معينة وهي قابلة للقياس بالاستناد إلى مبينات الأداء".[1]

إن بيت القصيد في مسألة الكفاءة كمفهوم بيداغوجي جديد هو الانتقال من المعرفة إلى استثمار المعرفة من أجل تحقيق التكيف الأنسب مع ما يتم مواجهته من وضعيات. فمبدأ الكفاية واحد بالنسبة للمتعلم والمعلّم وهو استثمار المعارف، وعناصرها واحدة وهي: المعارف والمهارات، واستيعاب الوضعيات والاندماج معها، بيد أن الفرق يكمن في أن كفاية المعلّم هي معطى قبلي سابق لعملية التعليم أو متزامن معها أما كفاية المتعّلم فهي معطى بعدي لاحق لعملية التعلّم أو نتاج لها، وبالإضافة إلى ذلك فإن كفاية المعلّم ترتبط بوضعية أكثر تحديدا وهي العملية التعليمية–التعلّمية أما كفاية المتعلم فهي ترتبط بوضعيات تتعدد بتعدد مناحي الحياة.



2ـــ كفايات عامة وكفايات خاصة:

[1]ـــ أنطوان صيّاح، **تعليمية اللّغة العربية**، ص34.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

يمكننا التمييز بين نوعين من الكفايات الأول عام يشترك فيه القائمون على الفعل التربوي التعليمي، والثاني خاص يعد حكرا على مدرّسي اللّغات سواء أكانت لغات منشأ أو لغات ثانية.

1 2..**فالكفايات العامة:** تعزى في مجملها إلى كيفية تسيير مراحل الفعل التعليمي انطلاقا من عملية التخطيط ومرورا بالتنفيذ وانتهاء إلى التقويم. وهذه العملية المتكاملة ـــــــــــــ باعتبارها وضعية يسعى معلّم اللغة إلى التكيّف معها ـــــــــــــ تتأسس في البدء على **صياغة الهدف أو الكفاءة التعلّمية** وهو ما يتطّلب دراية بالكفاءات التعلّمية العامة والخاصة التي يتوخاها نشاط تعّلمي معيّن . ولا أدلّ على أهمية هذه المسألة من ذلك الارتباك الذي أحدثه اعتماد بيداغوجية الكفاءات في منظومة الإصلاح الجديدة لدى غالبية أساتذتنا ومعّلمين، حيث طُرحت جملة من التساؤلات والمشكلات في تحديد الفرق بين الكفاءة والهدف وكيفية صياغة الكفاءات الكلية والجزئية، وذلك بالرغم من وجود المناهج والوثائق الرسمية التي تسعى إلى شرح هذا التوجه البيداغوجي، وصياغة بعض الكفاءات، كما تأتي ضمن هذه الكفايات العامة **كفاية إدارة التعّلمات** بداية من وضعية الانطلاق، ومرورا بإنجاز مواقف النشاط التعّلمي وبناء التعّلمات، ووصولا إلى التحكم في استعمال التقنيات والوسائل التعليمية، وهو ما يتطلب معرفة الطرائق التعليمية الناجعة المبنية على أسس بيداغوجية سليمة. ولأن جدوى كل نشاط تعّلمي تقاس بوضعه على محك التقويم فإن قدرة المعلّم على استثمار هذه الخطوة في معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة ومعالجة النقائص مطلب ضروري لنجاح هذه العملية المتكاملة، وهو ما يمكن تسميته **بكفاية التقويم** التي تتطلب إلماما بأسس التقويم ومعاييره وأنواعه وطرقه وكيفيات تطبيقه.

وأهم ما يقال حول ما تم نعته بالكفايات العامة أنها تصب في خانة الفعل التعليمي الواعي والفعال الذي يتأسس على المعرفة العلمية الملمة بأسس ومقومات وعناصر التعلم، وبما يجدّ على صعيد البحث الديداكتيكي والتربوي.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

22. **أما الكفايات الخاصة:** فهي ترتكز في مجملها حول المعرفة اللغوية لدى معلّم اللغة وما يتصل بها من مهارات لغوية وإلمام بالأبعاد الاجتماعية والثقافية والنفسية للغة المراد تعليمها. فالظاهرة الكلامية ـــــــــــ على حد تعبير دي سوسير ـــــــــــ "متعددة الأشكال متباينة المقومات موزعة في الآن نفسه بين ميادين متعددة بما فيها الفيزيائي والفيزيولوجي والنفسي، منتمية في الآن نفسه إلى ما هو فردي وإلى ما هو اجتماعي ..." .[1] وما دامت الظاهرة الكلامية موزعة بين ميادين شتى ومتصلة بأطراف متعددة فإن مسألة تعّلم وتعليم اللغة وكيفية التخاطب بواسطتها يتطلب الأخذ بهذه الأطراف المعروفة لدى المختصين بعناصر التمكن اللغوي، وهو نتاج تضافر مجموعة من القدرات النفسية الحركية، والقدرات اللغوية التي تشمل بالإضافة إلى الجانب البنيوي بمستوياته –جانبا اجتماعيا يحكم إلى حد بعيد عملية التواصل اللغوي .[2]

وإذا كانت مهمة المتعلم تقف عند السعي إلى اكتساب هذه القدرات المختلفة فإن مهمة المعلّم تتعداها إلى ضرورة الإلمام بالشروط والميكانيزمات التي تحيط باكتساب هذه القدرات.

هناك مكونات ثلاثة تشكل ما يسمى بالكفاية الخاصة لدى معلّم اللغة:

أ – **مكون سيكو– لغوي:**

يتمثل في الممارسة التعليمية المبنية على الملاءمة بين طبيعة المتعلمين والمادة اللغوية المراد تعليمها بحيث تكون:

– ملائمة لمرحلتهم العمرية وسنهم العقلي، مناسبة لقدراتهم الفكرية ومستوى ذكائهم وتذكرهم.

– مثيرة لدوافعهم واهتماماتهم وميولهم النفسية.

---

[1] ـــ دي سوسير، **دروس في الألسنية العامة**، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش (تونس: الدار العربية للكتاب، 1985م) ص29.

[2] ـــ دوجلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان (بيروت: دار النهضة العربية 1994م) ص 247.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

– مراعية لطبيعتهم الحسية والإدراكية.

ـــــــــــــــ موافقة لآليات الاكتساب والتعّلم في مرحلة معينة من المراحل التعلّمية [1].

وعلى حد تعبير "عبد الرحمن الحاج صالح " فإن السؤال الذي ينبغي طرحه بهذا الخصوص هو: ما هي العناصر اللغوية التي يجب تعليمها في مستوى معين "فليس كّلما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه.[2]

ب – **مكون سوسيو–لغوي:**

يتمّثل في القدرة على استثمار البعد الاجتماعي والثقافي للغة المراد تعليمها من خلال حسن توظيف تراثها العلمي والأدبي، والتمكن من وضع الدارس في سياقها التاريخي والحضاري.ويمكن أن يدرج ضمن هذا الجانب – كما يرى المختصون — كل الأحكام الضمنية والصريحة التي ترتبط بالكلام وبممارساته ذلك لأن كل لغة تحمل شحنات ثقافية خاصة وتتضمن مفاهيم متميزة قد تنفرد بها المجموعة الناطقة بهذه اللغة وتشترك أحيانا في بعض الشحنات مع مجموعة أو عدة مجموعات أخرى.[3] فاللّغة هي وعاء ثقافة المجتمع وحياته وعزلها عما يحيط باستعمالها من عناصر ثقافية قد يحوّلها إلى أنساق مجردة بعيدة عن أي فعل تأثيري تواصلي.

ج –مكون بنيوي:

ويتمثل في القدرة على التوصيف المناسب لبنية اللغة المراد تعليمها في مستوياتها (الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية والنصية) وذلك بالاطلاع على

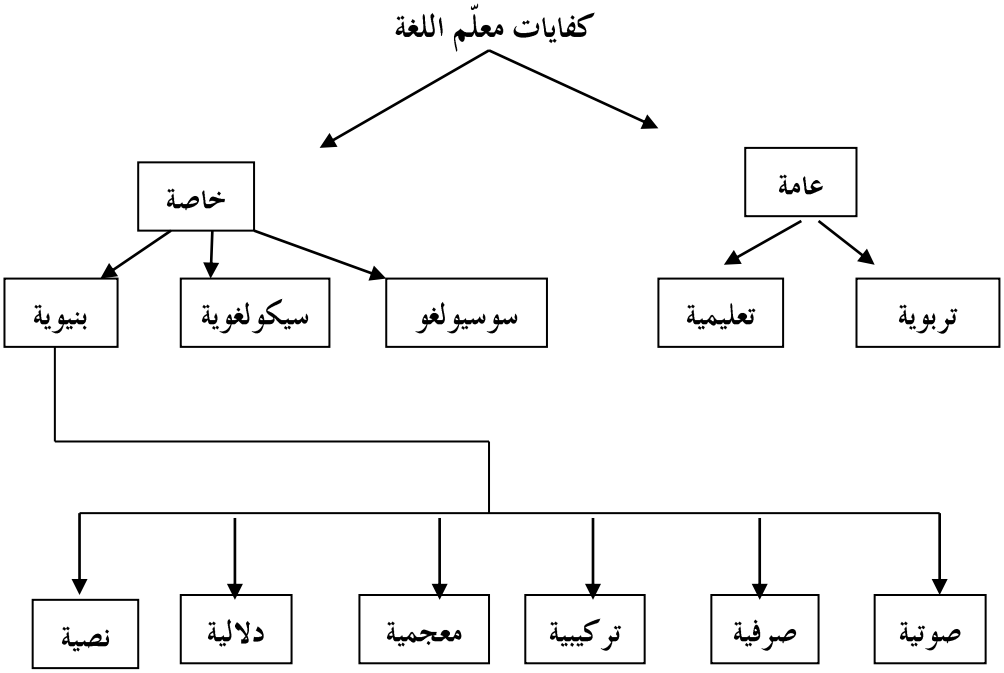
[1]ـــ المصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها** (ط 1، الرباط: دار الهلال العربية، 1990م)ص 73.

[2]ـــ عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، **مجلة اللّسانيات**، العدد 4: 1973–1974، ص 203.

[3]ـــ المصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها**، ص 70.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

النظريات أو النماذج التوصيفية التي سعت إلى الوصف العلمي لهذه البنيات، والتي تصدر في الحقيقة عن تراكمات معرفية ينبني بعضها على بعض، وتتفاوت فيما بينها في درجة علميتها، ويتشكل من خلال البحث فيها ما يسمى بكفاية التحليل اللساني.[1]



3 ــ كفاية التحليل اللساني:

يعتمد أيّ توصيف لبنية اللغة على نظرية من النظريات اللغوية وقد توالت النظريات والأنحاء الواصفة للغات منذ مطلع التاريخ وتراكمت توصيفاتها ما بين أنحاء قديمة وأنحاء حديثة منها العقلاني والبنوي والتوليدي والتداولي، االنظرية (Théorie) ــــــــــــــ في أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية ــــــــــــــ هي ذلك التصور العقلي الذي يستند في تفسيره لظاهرة معينة إلى أسس ومبادئ متجانسة، فلكل

[1] ــ مصطفى حركات، **اللسانيات العامة وقضايا العربية** (ط1، بيروت: المكتبة العصرية، 1998م) ص 113.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

نظرية..." مجموعة من المفاهيم الأساسية، ومجموعة من المسّلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية... وتعتبر] هذه المفاهيم [أولية (Primitive) "[1] والنظرية بهذا المفهوم ترشد الباحث إلى طريقة توجه نشاطه العلمي؛ بحيث تتيح له آليات معينة، وتمنحه أدوات خاصة. ويتخذ هذا المصطلح في مجال اللّسانيات – أو علم اللغة الحديث (linguistique) مفهوما خاصا بالنظر إلى تداخل الأسس والمنطلقات التي يعتمدها المهتمون بالظاهرة اللّغوية، فضلا عن ارتباط النشاط اللّغوي بجوانب متعددة من السلوك الإنساني.

إن اللّسانيات باعتبارها "الدراسة العلمية للغة البشرية" [2] تُقدّم لنا بالرجوع إلى مصادر روادها على أنّها المصطلح المقابل للنحو التقليدي (Grammaire traditionnelle) الذي شرع فيه اليونانيون وتواصل أساسا على يد الفرنسيين، وينعت بأنه قائم على المنطق ويخلو من كل نظرة علمية ذلك أن الغرض الذي كان يرمي إليه أصحابه إنما هو وضع القواعد للتمييز بين الصحيح وغير الصحيح من صيغ الكلام، فهو إذن مبحث تقعيدي بعيد عن مجرد الملاحظة الصرف ووجهة النظر فيه وجهة ضيقة بالضرورة"[3]. فالعلمي كما يرى مارتيني (Andret Martinet) يقابل المعياري، وإنه لمن الأهمية بمكان أن نلح على الخاصية العلمية، وليس على الخاصية المعيارية لهذه الدراسة (اللسانيات)"[4]

إن الثنائية معياري / علمى غالبا ما ترد بمفهوم مواز للثنائية تقليدى / حديث . والحديث يتوارد ذكره مع ظهور تنظيرات" دي سوسير "الذي عرّف علم اللّغة الوصفي وضبط منهجه، وأعلن بذلك ـــــــــــــ حسب روبينس (R.H.Robins)

---

[1] ـــ عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية** (ط1، بيروت: منشورات عويدات، 1986) ص13.

[2] ـــ أندري مارتيني، **مبادئ في اللسانيات العامة**، ترجمة سعدي زبير (الجزائر: دار الآفاق) ص 12.

[3] ـــ دي سوسير، **دروس في الألسنية العامة**، ص13.

[4] ـــ أندري مارتيني، **مبادئ في اللسانيات العامة**، ص12.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

ـــــــــــــ عن الدخول السريع للسانيات الوصفية كمعارض للسانيات التاريخية وكان هذا العالم اللّغوي السويسري الشخصية الرئيسة في هذا الموقف الحديث. [1]

بذلك يكون مفهوم الحداثة في الدرس اللّغوي مرتبطا إلى حد بعيد ببداية تحرره من النظرة المعيارية التقليدية، واتجاهه نحو اعتماد أسس العلم الحديث المبني على الملاحظة والوصف كمنطلقات لتفهّم الظواهر[2]، وعلى حد قول" نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky) فإن: "اللّسانيات الحديثة قد تنصلت تماما من النظرية اللّغوية التقليدية؛ واتجهت نحو بناء نظرية لغوية لها صفة الحداثة والاستقلالية"[3]هذه الاستقلالية هي ما يجعل الدراسة اللغوية في غنى عن استعارة منظور علم المنطق أو الفلسفة أو علوم أخرى، ويجعل واصف اللّغة يتخذها هي ذاتها معيارا لكل التجلّيات اللّغوية المنبثقة عنها.[4]

إن من يستقرئ اتجاهات الدرس اللّساني منذ "دي سوسير"، يجد أ ن كلّ اتجاه يشكل في حد ذاته نظرية قائمة بذاتها. لها مبادئها ومنطلقاتها الخاصة التي تميزها عن غيرها من النظريات اللّغوية.

فالمدرسة التوزيعية مثلا تتّخذ منطلقا سلوكيا وتعتبر " اللّغة مجموعة عادات صوتية يكيفها حافز البيئة، فلا تخلو من كونها شكلا من أشكال المثير والاستجابة.[5]

---

[1] ـــ R.H.Robins, **Brève histoire de la linguistique de Platon a chomsky**, Traduit de l'anglais par: Maurice borel, (Paris: Editions de seuil,1976), p207.

[2] ـــ العلم الحديث ينهج منهجا تجريبيا (Empirique) فهو حاصل من التجربة دون أن يكون مستنتجا من قانون أو مبدأ وهو مقابل للنظامي (systématique) أو القياسي النسقي . جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية (بيروت الشركة العالمية للكتاب، 1994م)، ج 2، ص 578.

[3] –noam chomsky , La linguistique cartésienne, Traduit par: nelca de lanoe et dan seperber(paris, Editions du seuil, 1969) p 15.

[4] ـــ دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ص25.

[5] ـــ ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** (ط 2، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985) ص56.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

أما المدرسة التوليدية فهي تستند إلى أساس عقلي وتعتبر اللّغة حالة معينة للعقل /الدماغ]... و قدرة من قدرات العقل يمكن تمييزها، هي قدرة اللّغة بخصائصها وبنيتها ونظامها، التي هي وحدة (Module) من وحدات العقل.[1]

وعلى الرغم من هذا التباين الواضح في المنطلقات التي تعتمدها تيارات الدرس اللّغوي الحديث، فإنها تلتقي جميعا عند مبدأ الوصفية، وتتخذ اللّغة معيارًا وحيدا للدراسة .ويصير البحث عن وصف أليق لمسائل التركيب، أو الربط، أو الدلالة، أو الصوت همًّا مشتركا للّسانيين على اختلاف مشاربهم كما يصبح مصطلح النظرية مفهوما جامعا لتيارات ومدارس مختلفة فالمصطلحات المتداولة مثل الفونيم، والصفات المميزة، والدليل اللّغوي، والمورفيم، والوظائف اللّغوية، والمحور الخطي، والمحور التعويضي تشكّل معجما تخصصيا لا يمكن لأي مدرسة أن تستغني عنه.[2] إن وحدة مجال البحث اللّساني قد أَنجتْ وحدة في المباحث والآليات تعدت حدود المدرسة الواحدة لتصير عنصرُا مشتركًا بين مدارس متعددة .ويؤيد هذه الفكرة قول الفاسي الفهري: " هناك أسئلة تشغل جلّ اللّسانيين على اختلاف تياراتهم وأن هذه الأسئلة قد تكون موجهة للبحث في المجال.دون أن تكون مقيدة نسبيا بالمسلمات النظرية لاتجاه معين".[3]

وبهذا فإن اتجاهات الدرس اللساني الحديث على اختلاف مدارسها قد سعت جميعها إلى وصف وتفسير موضوعي لنظام اللّغة، وقد أنتجت لنا في إطار سعيها إلى هذا الهدف آليات تحليلية لبنى اللّغة في مختلف مستوياتها(الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية ...) .(هذه النتائج التي ما فتئ المهتمون بحقل الدراسات اللغوية يبحثون لها عن معادلات تطبيقية في مختلف المجالات المتصلة بميدان البحث اللغوي.

---

[1]ـــ نعوم تشومسكي، **المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها وأستخداماتها**، ترجمة: محمد فتيح (ط1، القاهرة: دار الفكر العربي، 1993م) ص68.

[2]ـــ مصطفى حركات، **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، ص 113.

[3]ـــ عبد االقادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللّغة العربية**، ص13.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

إن ما تم ذكره عن الإجراءات التحليلية المقترحة في إطار النظريات اللسانية يفتح المجال أمام مجموعة من الأسئلة حول كيفية الإفادة من هذه الأدوات الإجرائية في ميدان البحث النظري والتطبيقي وكيف يمكن الفصل أو التوفيق بين هذه الأدوات التحليلية العامة وما تقترحه الأنحاء الخاصة باللغات من قواعد.وإذا ما حصرنا المسألة في المجال التعليمي فإن ثمة انتقادات توجه إلى الطرائق المتبعة في تعليم اللغة وقواعدها، حيث يتم تدريب المعلمين على طرائق تحليل نحوية لا يستفاد فيها من نتائج البحث اللساني[1]، وبالنسبة للباحثين في قضايا تعليم اللغة العربية وقواعدها في المدرسة الجزائرية وأبرزهم "عبد الرحمن الحاج صالح" و"خولة طالب الإبراهيمي "فإن الطريقة المتبعة في مدارسنا تستند إلى نظرية نحوية نابعة من مؤلفات النحويين المتأخرين من أمثال ابن مالك (ت 672هـ) وابن هشام (ت761 هـ) وكتاب النحو الوافي لحسن عباس. فهي بعيدة كل البعد عن منهج النحاة الأوائل كالخليل (ت174هـ) وسيبويه (ت180هـ) والأخفش (ت215هـ) وابن جني (ت392هـ) حيث كان النحو على منهجه القويم وخطواته العلمية التي لا تقل نتائجها أهمية عن أحدث النظريات اللسانية في عصرنا. [2]

1 3.مميزات التحليل النحوي لدى المتربصين:

نعتمد في هذا البحث على مجموعة من الملاحظات التي تم تسجيلها من خلال المتابعة الميدانية لفوج من الطلبة المتربصين بثانوية سمية بقسنطينة في السنة الدراسية 2007/2006م حيث يدخل طلبة المدارس العليا للأساتذة في السنة النهائية من تكوينهم في تربص يحتكون فيه بالميدان التربوي التعليمي، ويضعون أولى الخطوات في مسارهم المهني، ويقيسون من خلاله جدوى ما حصلوه من معارف مهنية وأكاديمية، ولقد تناولنا هذه الحالات بادئ الأمر تناولا عاما تابعنا فيه مراحل سير الحصص في الأنشطة المختلفة التي

[1]– Charles Bouton, **La linguistique appliquée** (2eme édition; France: Imprimerie des presses universitaire, 1979) P81

[2]ـــ ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان (الجزائر، موفم للنشر، 2007م) ص182ـــــ183 وينظر كذلك: خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية" **مجلة اللسانيات**، العدد: 05، 1981م، ص58.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

يتضمنها منهاج تعليم اللغة العربية في هذا الطور حيث تمّ استخلاص جملة من الملاحظات التي نوقشت مع الطلبة في حينها تناول بعضها الطريقة التعليمية، وبعضها الآخر المادة العلمية المقدمة. غير أن الملاحظة التي كانت تتكرر بشكل بارز هي غياب التحليل المناسب للبنية اللغوية أثناء تقديم نشاطي قواعد اللغة العربية والأعمال التطبيقية، وهي المسألة التي أردنا أن نفرد لها تحليلا خاصا في هذا البحث وذلك انطلاقا من تساؤل محوري حول مدى استثمار الطالب للمعارف الأكاديمية التي يتلقاها خلال فترة تكوينه، وبشكل خاص مدى توظيفه للمعارف التي يتلقاها في مجال اللسانيات واللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة.

إن النظر في التحليل النحوي من خلال الأداء الميداني لهؤلاء المتربصين يظهر بعض الجوانب التي لا تتوافق وإجراءات التحليل اللّساني الحديث على اختلاف مدارسه، وابتعادا عن هذا النهج التحديثي، وميلا إلى اتباع الطرق المعيارية في تحليل تراكيب اللّغة وعباراتها.

ومن الإجراءات التحليلية التي تحسب على النهج المعياري التلقيني ما يلي:

***تعريف المفاهيم النحوية بالاعتماد على المستوى الدلالي (المعنوي)** وذلك كتعريف الجملة بكونها كلاما يفيد الإخبار أو الطلب أو التعجّب، وتعريف الفعل بأنّه كلمة تدل على حدث أو صفة مرتبطة بزمن، وتعريف المفعول به بكونه اسما دالا على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل...مع إهمال ما يتعلّق بهذه المفاهيم من قرائن شكلية مميزة .

ومن أمثلة ذلك تعريف الجملة باعتبار ما تفيده من معنى من دون التنبيه إلى مسألة الإسناد لتمييز النواة الأساسية للجملة.

***إهمال الجوانب الشكلية المتعلّقة بالمفاهيم النحوية:** بحيث لم يتم التركيز على الخصائص الشكلية التي تميز بعض المفاهيم النحوية، والتي يمكن استعمالها لدعم مختلف التعريفات وإجلائها .وذلك نحو العلامات المميزة للفعل كإسناده إلى بعض الضمائر وصياغته الخاصة، وكذلك خاصية التعريف التي تميز المبتدأ...

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

*إهمال التحليل الهيكلي للتراكيب اللّغوية: بحيث لم يتم توجيه الدارس إلى التدرج في تحليل البنية اللّغوية انطلاقا من التركيب الكّلي إلى تبين النواة الإسنادية الأساسية والركن التكميلي، ثم إلى المكونات الجزئية المباشرة. بحيث يزوده النهج التحليلي بآليات فعالة للتعامل مع مختلف التراكيب وقدرة على التعامل مع البنيات اللّغوية على ما فيها من تنوع .ومثال ذلك تحليل الجملة الفعلية إلى ركن أساسي وركن مكمل. ثم بيان أجزائها(فعل +فاعل +مفعول به) ثم البحث في الصلة بين هذه الأجزاء.

*غياب التمرين البنوي: بحيث لم يجر توجيه المتعّلم إلى إبداء مختلف الاستجابات اللّغوية من خلال تقديم مثيرات تستهدف إكساب بنيات خاصة، ومثال ذلك مسألة تصريف الفعل التي تقدّم عادة في شكل قواعد عامة لا يعمد إلى تدريب المتعلم على استعمالها.

*عدم التنبيه إلى بعض جوانب التنوع التركيبي في البنيات اللّغوية المدروسة، بحيث لم تتم الإشارة إلى مختلف البنيات التي تؤدي الوظيفة نفسها وذلك نحو وظيفة فعل الأمر التي تؤدى بواسطة المضارع المسبوق بلام الأمر، أو الاستفهام والتعجب اللّذين يؤديان بأدوات مختلفة أو بواسطة أداء نغمي خاص.

*عدم اعتماد المقارنة بين مختلف الأشكال ذات الصلة البنيوية فيما بينها، والتي من شأنها إبراز الصلات التركيبية، واستخلاص الصفات الشكلية الناتجة عن تآلف أجزاء البنية اللّغوية. وعلى سبيل المثال فإنه لم يتم إجراء المقارنة بين بنية الحال وبنية الصفة.

*النظر في المفاهيم النحوية كغاية في ذاتها: ففي غياب تحليل قائم على ملاحظة البنية اللّغوية ووصف مؤّلفاتها وعلاقة الترابط بين أجزائها تصير المفاهيم النحوية مستهدفة لذاتها وليس لكونها أداة لضبط التركيب السليم .ويكون مسعى الدارس وقصارى جهده هو استخراج الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر مع أّنها مفاهيم صورية لا علاقة لها في الواقع ببنية اللّغة، كونها أقيسة ومعايير يستعان بها لضبط النسق اللّغوي.

ولا أدلّ على ذلك من الإشارة إلى بعض المفاهيم النحوية منفصلة تمام الانفصال عن السياق الذي ترد فيه، نحو ذكر تعريف الحال والمفعول لأجله في معزل عن السياق

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

التركيبي.وتتجلى هذه الطريقة أحيانا من خلال قيام المتربص بإملاء القاعدة النحوية على التلميذ بشكل مباشر ودون المرور بالخطوات التحليلية المطلوبة.

و يمكننا انطلاقا من هذه الملاحظات **أن نقترح جملة من الإجراءات** الساعية إلى ترشيد طرائق التحليل النحوي لدى متربصينا في ضوء ما يدعو إليه المختصون من مقاييس ينبغي العمل بها فيما يقدم من مادة نحوية ولغوية للدارسين:

*مراعاة المقياس البنوي في تقديم المادة النحوية بحيث يتم الانطلاق من البنية الكّلية المتمثلة في الجملة إلى تناول المفاهيم الجزئية .كما يتم تقديم التركيب الإسنادي، المتمثل في الجملتين الاسمية والفعلية وعناصرهما الأساسية على الأركان التكميلية المتمثلة في المتممات، كالنعت أو التراكيب غير الإسنادية (المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم).[1]

*ضرورة اعتماد التمرين البنوي: بحيث يتم تقديم بعض الدروس المتعلقة بالجملة في شكل بنيات لغوية متنوّعة، وتوجيه الدارس إلى التفاعل معها لاكتساب القدرة على التركيب السليم.[2]

*النظر في نظام الارتباط اللّغوي من حيث كونه شكلا من أشكال التآلف بين أجزاء التركيب أو الجملة، أو بين التراكيب والجمل، وحتى بين فقرات النص المكتوب أو المنطوق، وذلك من خلال البحث في مختلف الروابط كحروف العطف، وعبارات

---

[1]ـــ ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العربي والبنوية: اختلافهما النظري والمنهجي، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية** العدد01، جامعة الامير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، أفريل 2002م (الجزائر: شركة دار الهدى للطباعة والنشر عين مليلة، 2002م) ص20 . وكذلك:

- Frédéric François «L'énoncé minimal dans L'enseignement du Français», dans: Jeanne Martinet. **De la théorie linguistique a l'enseignement de la langue,** P.41.

[2]ـــ تقول خولة طالب الإبراهيمي: "التمرين البنيوي طريقة تهدف إلى اكتساب الطالب المهارات الكافية في استعمال البنى الصرفية التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة" طريقة تعلم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، **مجلة اللسانيات**: العدد 05.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

الاستهلال، وعبارات التدرّج، والإضافة، وعبارات الشرح والبيان...، أو البحث في مسألة تطابق المبتدأ والخبر.[1]

*التنبيه إلى بعض الجوانب التحويلية في البنيات والتراكيب اللّغوية. كمسألة تقديم أو تأخير، أو إثراء، واختصار أركان التركيب اللّغوي .ومن أمثلة ذلك تقديم وتأخير عناصر الجملة الاسمية أو الفعلية، أو البناء للمجهول أو أنواع الخبر من مفرد وشبه جملة وجملة.[2]

*إثارة بعض المسائل الوظيفية: بحيث يأخذ التحليل بعين الاعتبار بعض المسائل ذات الصلة بالدور التبليغي الوظيفي الذي تؤديه البنى اللّغوية المدروسة، ومن أمثلة ذلك الإشارة إلى معاني كان وأخواتها، أو معاني إن وأخواتها، أو الأهمية الوظيفية للحال أو المفعول لأجله، أو القيمة الدلالية لتقديم عنصر من عناصر الجملة.[3]

*اعتماد بعض الجوانب والعلامات الشكلية كقرائن لتمييز بعض المفاهيم النحوية، ومن أمثلة ذلك الإشارة إلى العلامات الكتابية التي تميّز أنواع الجمل كالنقطة في نهاية الجملة المثبتة، وعلامة الاستفهام في نهاية الجملة الاستفهامية، وعلامة التعجب في نهاية الجملة التعجبية...، وكذلك بيان صورة الفاعل(اسم مرفوع تظهر في آخره الضمة، أو الواو)، أو الصورة التي يرد عليها المفعول به(اسم ظاهر، ضمير متّصل، ضمير منفصل).[4]

*إبراز بعض جوانب التنوع والثراء التي تتيحها تراكيب وبنيات اللّغة، وذلك من خلال الإشارة إلى مختلف الأحوال والألفاظ التي تندرج ضمن المفهوم النحوي الواحد، ومن ذلك الجمل بأنواعها، وحروف النصب المختلفة) أن، لن، كي، إذن، حتى، اللام،

---

[1] ــ ينظر تمام حسان، **الخلاصة االنحوية** (ط1، القاهرة: عالم الكتاب، 2000م) ص 88–89.

[2] ــ Jean Dubois, **Grammaire structurale du français: La phrase et Les transformations** (Paris: Librairie Larousse, 1969) P37.

[3] ــ Jean Emmanuel Lebray . « Concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues ». Revue Allisaniat,4 (Alger: 1973-74) P 08-09.

[4] ــ ينظر خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، **مجلة اللسانيات** العدد: 05، ص58.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

الفاء، وكذلك أنواع الحال والنعت(المفردة، والجملة، والشبيهة بالجملة) والمفعول لأجله(المنصوب والمجرور والمنون والمضاف) ... [1]

*تفادي الخوض في تعليل وتأويل بعض المسائل النحوية الاستثنائية كتعليل سبب رفع الفاعل أو نصب المفعول، لأن الخوض في تعليل الظواهر النحوية قد يجرّ الدارس إلى متاهات فلسفية لا طائل منها في هذة المراحل التعليمية المتقدّمة .[2]

الخاتمـــة:

تفضي بنا المتابعة الميدانية للخطوات الإجرائية المنتهجة في تقديم الدرس النحوي إلى نتيجة عامة مفادها أنّ المعارف اللسانية التي يتلقاها الطلبة من خلال برامج تكوين الأساتذة فيما يتعلّق بالمناهج اللغوية الحديثة لا تُوظّف بالقدر الكافي في الواقع الميداني، وتبقى في الغالب مجرّد معارف نظرية تبحث عن فضاء للتفعيل في قاعة الدرس، ويتفرع عن ذلك نتيجة جزئية تتصل بالتدرج في خطوات الدرس النحوي حيث يُفتقد استثمار الأدوات التي يفترض أن تمثل مخرجات للمعارف اللسانية المدرجة في التكوين الأكاديمي

[1] ـــ "وموضوع الدرس النحوي ... هو الجملة ... من حيث ما يطرأ عليها من استفهام أو نفي أو توكيد كل هذا مما يرتبط بموضوع الدرس النوحي ارتباطا وثيقا لا يصح إغفاله أو إهماله." مهدي المخزومي، **في النحو العربي نقد وتوجيه** (ط 2، بيروت: دار الرائد العربية، 1986م) ص28.

[2] ـــ يقول تمام حسان: "إنّ البحث في الأسباب التي اقتضت وضعا لغويا ما من العلل الغائية غير المعترف بها علميا." **اللغة العربية بين المعيار والوصفية** (ط04، القاهرة، عالم الكتب، 2000م) ص51.

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

للطلبة ويتجلى ذلك في الجوانب المصطلحية والمفاهيمية والإجرائية من خلال مجموعة من المؤشرات هي:

ـــ غياب إدماج المصطلحات الحديثة المنتمية إلى حقل التحليل اللساني

ـــ بُعد التعريفات والمفاهيم المقدّمة عن اعتماد منظور المناهج اللغوية الحديثة المستمدة من الأنحاء الوصفية.

ـــ افتقاد خطوات الدروس المقدّمة إلى توظيف الأدوات المستمدة من المناهج اللغوية الحديثة كالتحليل الهيكلي للبنية، واعتماد القرائن الشكلية، والتمرينات البنوية.

وتكشف هذه الحقيقة الميدانية عن مفارقة واضحة بين واقع الممارسات التعليمية وما تتطلع إليه المناهج التعليمية التي يظهر في مقرراتها تطلع إلى إدراج مصطلحات مستمدة من حقل الدراسات اللسانية واللسانيات النصية .

إن معلّم اللغة في خضم التوجّهات التعليمية والبيداغوجية الحديثة يتجاوز دور ناقل المعارف والمعلومات لأن تنفيد المهمة التعليمية أضحى يتطلب نوعا من التفاعل مع المادة العلمية المقدّمة. فهو يوظّف معارفه الأكاديمية وخبراته التكوينية في تحليل الوضع التعلّمي اللغوي بما ينطوي عليه من عناصر وعلاقات، ويحرص على ملاءمة تلك العناصر بما يخدم نجاعة العملية التعلّمية .وهو لا يحتاج في ذلك إلى كفاية وصف وتحليل مستويات اللغة المراد تعليمها فحسب، إنه في حاجة أمس إلى كفاية تحليل الواقع السيكو– لغوي، والسوسيو–لغوي للمتعلم من أجل الوصول إلى تحقيق التلاؤم المنشود بين هذا الواقع وما يُنتقى من مادة لغوية وما يُختار من سبل لتعليمه، ولذلك فإن الحديث عن التكوين اللائق لمعلّم اللغة يمر عبر تحقيق عنصر التكامل بين هذه الكفايات.

❖ المصادر والمراجع:

- **باللغة العربية:**

1ـــ بروان (دوجلاس)، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان (بيروت: دار النهضة العربية 1994م).

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

2ـــ بوشوك (المصطفى بن عبد الله)، **تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها** (ط 1، الرباط: دار الهلال العربية، 1990م).

3ـــ تشومسكي (نعوم)، **المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها وأستخداماتها**، ترجمة: محمد فتيح (ط1، القاهرة: دار الفكر العربي، 1993م).

4ـــ الحاج صالح (عبد الرحمان)، بحوث ودراسات في علوم اللسان (الجزائر، موفم للنشر، 2007م) .

5ـــ حركات (مصطفى)، **اللسانيات العامة وقضايا العربية**(ط1، بيروت: المكتبة العصرية، 1998م).

6ـــ حسان (تمام)، **الخلاصة االنحوية** (ط1، القاهرة: عالم الكتاب، 2000م).

7ـــ حسان (تمام)، **اللغة العربية بين المعيار والوصفية** (ط04، القاهرة، عالم الكتب، 2000م) ص51.

8ـــ دي سوسير (فاردينان)، **دروس في الألسنية العامة**، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش (تونس: الدار العربية للكتاب، 1985م).

9ـــ روجيرس (كازافيية)، **الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّمات**، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود (ط1، المغرب: مكتبة المدارس، 2007م).

10ـــ زكريا (ميشال)، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** (ط 2، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985).

11ـــ صليبا (جميل)، **المعجم الفلسفي** بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية (بيروت الشركة العالمية للكتاب، 1994م)، الأجزاء 1– 2.

12ـــ صياح (أنطوان) وآخرون، **تعلّمية اللغة العربية** (ط 1، بيروت: دار النهضة العربية، 2006م).

13ـــ الفاسي الفهري (عبد القادر)، **اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية** (ط1، بيروت: منشورات عويدات، 1986).

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

14ـــ اللحية (الحسن)، **المدرسة والعولمة والكفاية والمنهاج والجودة والإيزو** (ط1، المغرب: إصدارات فيدربرانت، 2004م).

15ـــ مارتيني (أندري)، **مبادئ في اللسانيات العامة**، ترجمة سعدي زبير (الجزائر: دار الآفاق).

16ـــ المخزومي (مهدي)، **في النحو العربي نقد وتوجيه** (ط 2، بيروت: دار الرائد العربية، 1986م) .

17ـــ ابن منظور، **لسان العرب** (ط4، بيروت: دار صادر، 2005م) مادة (ك.ف.أ).

- **المجـــلات:**

1ـــ **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية** العدد01، جامعة الامير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، أفريل 2002م (الجزائر: شركة دار الهدى للطباعة والنشر عين مليلة، 2002م) .

2 ـــ **مجلة اللسانيات**، مجلة معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد: 05، 1981م.

- **المراجع باللغة الفرنسية:**

1- BOUTON (Charles), **La linguistique appliquée**(2eme édition ; France: Imprimerie des presses universitaire, 1979) .

2- DUBOIS (Jean), **Grammaire structurale du français: La phrase et Les transformations** (Paris: Librairie Larousse, 1969).

3- CHOMSKY (noam) , **La linguistique cartésienne,** Traduit par: nelca de lanoe et dan seperber(paris, Editions du seuil, 1969).

4- GALLISSON(Robert), **D'autre Voies pour la didactique des langues étrangères** (paris: Hâtier, 1982) .

5- LEBRAY (Jean Emmanue)l . « Concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues ». **Revue Allisaniat, 4 (**Alger: 1973-74).

مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–
ر ت م د: 1112–4040، ر ت م د إ: 2588–X204
المجلد:34 العدد:02 السنة:2020 الصفحة: 438–461 تاريخ النشر: 17–11–2020

6- RAYNAL (Fransoise), RIUNIER (Alain), Dictionnaire des concepts clés apprentissage, Formation, psychologie cognitive (6eme édition, France: ESF édition, 2007).

7- ROBINS (R.H)., **Brève histoire de la linguistique de Platon a chomsky**, Traduit de l'anglais par: Maurice borel, (Paris: Editions de seuil,1976) .