الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

# دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية *
# - ليسانس أدب عربي-

## المقدمة:

إن الموضوع المقترح على هذا اللقاء العلمي أراه يستجيب لانشغالات المربين، ويتفاعل مع طروحات اللحظة الراهنة على المستوى الوطني، ونحن نعيد النظر في منظومتنا التعليمية التي تقع بين إكراهات الحاضر وتحديات المستقبل، في ظل خياراتنا المحدودة، فما كان يجب أن نتأخر عن تحديث **المحتويات** التربوية من أجل التأقلم مع التطور الهائل في العلوم والتقنيات. ومن هنا فإن إعادة النظر في المنظومة التربوية سنّة جيّدة تعمل بها كلّ الأمم، شريطة أن يحصل ذلك عن طريق تقويم المنظومات التربوية القديمة لإبراز نقاط القوّة لتثمينها، ونقاط الضعف لتفاديها، وهذا ما يقوم به علم التقويم الذي يعمل على المقارنة بين الوضع الذي عليه، ومايجب أن يكون عليه، فالتقيم ليس مجرد وسيلة لاختيار مدى نجاعة المادة والوسيلة والمنهج التربوي فحسب، بل إنّه أداة تساعد المعلم على تدارك النقائص الكامنة في طرقه التواصلية البيداغوجية واختيار مدى وظيفته ونجاحه في الوسط

* أعدّ الموضوع للملتقى الوطني حول: تعليم اللغة العربية الذي ينظمه مخبر: تعليم اللغة العربية يومي 5 و 6 مايو 2004 بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، ببوزريعة.

التربوي والتعليمي[1]. كما أنّ التعرّض **للمناهج** بالتقويم والنقد البنّاء لضرورة تستدعيها الدراسات اللغوية والتربوية المعاصرة.

وما دام الأمر يتعلق بمادتي **الصرف والنحو** العربي، فأرى مواد اللغة العربية عامة هي قطب المواد الأخرى، باعتبار أنّ اللغة العربية جزء من هويتنا وديننا، فإنّه لا مندوحة من إحلالها علْيا من الاهتمام وإعمال الفكر في جوهر قضاياها، أضف إلى ذلك ما تحمله هذه اللغة من أبعاد إسلامية وأمازيغية وعربية وإنسانية وعلمية.

**الإشكالية:** تقاس الأمم بما تحمله منظومتها التربوية من مضامين، فهي المرآة العاكسة للسياسة التربوية، باعتبارها النبع الذي تبعث منه الحياة التعليمية المكونّة للشخص، وهي الأمن الثقافي الذي يوجّه المتعلّم ضمن المرتكزات الكبرى والغايات والأهداف التي وضعها المختصوّن وصادق عليها السياسيون.

لقد انصبّ التقويم في بلادنا وفي كثير من حالاته حول تقويم طرائق التدريس وصفات المعلم، كما جرت فعاليات عدة ملتقيات وطنية حول ذات الموضوع، وما وقع اهتمامنا **بالمنهاج التربوي** الذي يقدّم المادة للمعلم والمتعلّم، في الوقت الذي يجب أن تولى الأهمية لهذه المناهج، باعتبارها تحمل المضمون الذي يشرف عليه المعلم، وبه يشحذ فكر المتعلّم، فتعدّ المناهج أسساً في العملية التعليمية، **فماذا يعطيك المعلم الناجح من مضمون ضعيف، وماذا تعطيك الطريقة المثلى لمنهاج رديء، وماذا تعطيك الوسائل الجبارّة لمحتويات فارغة، وكيف تبني رجل الغد من مضمون متخلفّ!** وعلى ضوء هذا يجدر بنا وضع منهاج الصرف والنّحو في التعليم الجامعي في محكّ الدراسة التحليلية التقويمية بغية المساهمة في

1– شفيقة العلوي "نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية – علم النّحو أنموذجاً" – مجلة العربية. الجزائر:2003 منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، عدد يتناول أعمال الملتقى الوطني حول: التقويم في العلوم الإنسانية يومي:19 – 20 فيفري 2003، ص 50 .

الاصطلاح الجامعي المنشود[2] . كما ينبغي أن تصبّ الدراسات على محتوى المنهاج كلّما يستجد الوضع، ولكي نجعل العملية التعليمية تتوافق وأنماط التغيير الذي نعيشه.

**1– الدراسة التحليلية:** وأتناول فيها وصف المنهاج في وضعه الحالي، ويتحدّد وفق الآتي:

**1/1 – وصف المنهاج الجامعي الحالي:** تستدعي الدراسة وصف المنهاج التربوي الجامعي الحالي وصفا منطقيا بعيدا عن التأويل والتعليل واللامنطق، وهذا للتعرّف على ما يحمله من محاسن ينبغي تثبيتها، وما يتضمّن من نقائص يُعمل على تفاديها. ومن هنا فإن نظرنا إلى هذا المنهاج نجده كمايلي:

| عدد المواد المدرسة | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | السنة الرابعة |
|---|---|---|---|---|
| المواد اللغوية | 9 | 9 | 9 | 9 |
| | – نحو وصرف.<br>– عروض.<br>– اللسانيات العامة.<br>– فقه اللغة.<br>– مصادر اللغة.<br>– البلاغة العربية. | – المعجميات.<br>– علم الدلالة.<br>– الصوتيات.<br>– النّحو والصرف. | – علم الأسلوب.<br>– أصول النّحو.<br>– المدارس اللسانية. | – لسانيات النّص.<br>– اللسانيات التطبيقية. |
| عدد المواد اللغوية | 6 | 4 | 3 | 2 |
| نسبة مواد اللغة للأدب | %65.11 | %44.4 | %30 | %22.2 |
| الحجم الساعي العام | 22سا | 24 سا | 22سا و 30د | 22سا 30د |
| الحجم الساعي لمواد اللغة | 13 سا 30د | 10سا 30د | 7سا 30د | 4سا 30د |
| الحجم الساعي للنّحو والصرف | 3ساعات (ن + ت) | 3ساعات (ن+ ت) | ساعتان (2) (ن) | لاشيء |

2– لقد قدّمت مداخلة حول ذات الموضوع، وعنوانها: الجامعة الجزائرية بين الواقع والتحدّيات. المكتبة الوطنية، يوم 15 جانفي 2004، بمناسبة تأسيس الاتّحاد الوطني للإطارات من أجل الجزائر.

ومن خلال هذه الترسيمة نقرأ مايلي:

– طغيان المواد اللغوية في السنة الأولى، ثم انحدارها الشاقولي عبر السنوات.

– إنّ مادة الصرف والنحو تدرّس على مدار السنتين الأولى والثانية، بحجم ساعي 3 ساعات في الأسبوع (نظري وتطبيقي) وبمعامل 3 .

– هناك فصل في مفرداتها، بين الصرف أولا، والنّحو ثانياً.

– زوال مادة الصرف والنّحو في السنة الثالثة، واستبدالها بمادة أصول النّحو وبحجم ساعتين (نظري).

– في السنة الرابعة لا نجد ذكرا لمادة الصرف والنّحو.

– يبلغ مجموع الساعات المعتمدة سنويا في الصرف والنّحو: 28 أسبوعاً 3X سا = 74 ساعة في العام الدراسي.

– إنّ الحجم الساعي لبقية المواد يتحدد وفق الترسيمة التالية:

| – الحجم الساعي للمواد اللغوية المكمّلة عبر السنوات | الحجم الساعي للمواد الأدبية عبر السنوات |
|---|---|
| السنة الأولى:10 سا 30د 28ت = 294 ساعة. | 4سا 30د ت 28 = 126 ساعة. |
| السنة الثانية:7 سا 30د ت 28 = 210 ساعة. | 10سا 30د ت 28 = 294 ساعة. |
| السنة الثالثة: 4سا 30د ت 28 = 126 ساعة. | 10سا 30د ت 28 = 294 ساعة. |
| السنة الرابعة:4 سا 30د ت 28 = 126 ساعة. | 15سا ت 28 = 420 ساعة. |

ونلاحظ تقهقر الحجم الساعي في المواد المكملة[3] عبر السنوات، وصعوده في المواد الأدبية.

3 أقصد هنا بالمواد المكملة المواد اللغوية عبر السنوات، باستثناء المواد المشتركة، وهي اللغة الأجنبية + مناهج البحث والتحقيق + مذكرة التخرّج.

وهذه ترسيمة أخرى تحمل مفردات الصرف والنّحو عبر السنوات: الأولى والثانية والثالثة.

| السنة الأولى | السنة الثانية |
|---|---|
| الحجم الساعي:3 سا = نظري + تطبيقي | الحجم الساعي:3 سا + نظري + تطبيقي |
| المـواد | المواد |
| **النّحو والصرف**<br>1 مفاهيم أولية:<br>* مفهوم النّحو وميدانه.<br>* مفهوم الصرف وميدانه.<br>* مفهوم: الكلام/ الكلمة/ الكلم. العلاقة بينها.<br>* الكلام وما يتألف منه/ إمكانيات التأليف.<br>* الجملة الفعلية.<br>* الجملة الاسمية.<br>**2– الصرف:**<br>* الميزان الصرفي (مفهومه).<br>* الاعتبارات التي تدخل في الميدان الصرفي: القلب وأثره في الميدان الصرفي/ الحذف وأثره في الميزان الصرفي.<br>* الفعل من حيث الصحة والإعلال:<br>* الفعل الصحيح ومفهومه. | النّحو والصرف<br>**1– الصرف:**<br>* المصادر: مصدر الثلاثي / – مصدر غير الثلاثي / المصدر الميمي/ المصدر الصناعي/ مصدر المرة.<br>* تقسيم الاسم إلى صحيح ومقصور وممدود ومنقصوص:<br>* الصحيح / المقصور/ الممدود/ المنقوص.<br>جموع القلة / جموع الكثرة.<br>* التصغير: تصغير الثلاثي / تصغير الرباعي/ تصغير الخماسي.<br>–2 النحو: الجملة الاسمية: مفهومها/عناصرها:<br>* المبتدأ: تعريفه / شروطه.<br>* الخبر: تعريفه / أنواعه.<br>* علاقة الترتيب بين المتبدأ والخبر.<br>* الحالات التي يتأخر فيها المبتدأ.<br>* الحالات التي يجب فيها المحافظة على الترتيب الأصلي مبتدأ – خبر<br>* حالات الحذف بين المبتدأوالخبر: حالات المبتدأ / حالات حذف الخبر.<br>* إمكانيات توسيع الجملة عن طريق تعدّد الأخبار.<br>* نواسخ الجملة الاسمية: كان وأخواتها: إنّ |

| | |
|---|---|
| * الفعل المعتلّ ومفهومه.<br>* الفعل من حيث التجرّد والزيادة: مفهوم المجرّد ومفهوم المزيد:<br>– المجرّد الثلاثي/ المجرّد الرباعي.<br>– أبنية الفعل المجرد / مزيد الثلاثي مع بعض معاني الزيادة فيه.<br>– مزيد الرباعي/ أبنية الفعل المزيد.<br>* إسناد الأفعال إلى الضمائر.<br>* إسناد الفعل الصحيح.<br>* إسناد الفعل المعتلّ – المشتقات – .<br><br>3– النّحو:<br><br>* الجملة الفعلية / مفهوم الجملة الفعلية.<br>* علاقة الفعل بالفاعل.<br>* الفاعل: تعريفه/ حكمه في الترتيب.<br>* تعدّي الفعل ولزومه / تعريف الفعل اللازم / تعريف الفعل المتعدّي/ أقسام الفعل المتعدّي.<br>* النواسخ في الجملة الفعلية.<br>* المفعول به.<br>* المفعول المطلق.<br>* المفعول من أجله.<br>* المفعول فيه.<br>* المفعول معه. | وأخواتها/ لا التي تنفي الجنس/ ظنّ وأخواتها. |

| السنة الثالثة | السنة الرابعة |
|---|---|
| الحجم الساعي: | الحجم الساعي: |
| المواد | المواد |
| **أصول النّحو ومدارسه**<br>* الإعراب: علته/ وجوهه/ أنواعه/ علاماته.<br>* السماع.<br>* النقل.<br>* الاستشهاد.<br>* طرق التمثيل.<br>* الاحتجاج: القرآن/ الحديث.<br>* القياس العقلي/ الاستدلال الذهني: وظيفة القياس — استنباط القاعدة — تحليل الظاهرة أو رفضها.<br>* أصول القياس وأنواعه: قياس المنزلة/ قياس التمثيل/ القياس المفارق (توضيح المقابلة بين مسألتين لما بينهما من تباين واختلاف). القياس على النقيض.<br>* العلة: (تفسير الظاهرة النحوية/ اللغوية) الأولى — الثانية — الثالثة — (تعليمية — قياسية — جدلية).<br>* العامل: مسوّغات نظرية العامل.<br>* العوامل اللفظية: عمل الأفعال/ الحروف والأسماء)<br>* العوامل المعنوية: (الابتداء — ورافع الفعل المضارع — الخلاف...). | لاشيء. |

وانطلاقاً من هذا نلاحظ:

– في السنة الأولى مقدمة حول المفاهيم الأولية للنّحو والصرف.

– المواد مكمّلة بعضها البعض (صرف + نحو).

– محتوى مقبولا مراعيا للتدرّج المطلوب.

– طغيان النّحو على الصرف في السنة الثالثة.

– غياب مادة الصرف والنّحو في السنة الرابعة.

– المحتوى الوارد يخلط بين تاريخ النّحو والمعلومات النّحوية في مادة أصول النّحو.

– بناء المنهاج وفق تراتبية منصوص عليها في الكتب التربوية.

**–2 مفهوم المنهاج:** نجد بعض التعريفات لا تفرق بين **المنهج والمنهاج والطريقة**، فتقابل المنهج بالمصطلح الأجنبي Méthode فإذا بحثنا في معجم علوم التربية[4] فيعرفها بمصطلحين: **طريقة / منهج**، إلا أنّ المعجم بعد ذلك يستعمل **طريقة** بدل **منهج**. وهكذا عرف المنهج من زوايا مختلفة، فهناك من يقول فيه: إنّه طريقة منظمة تسهل حلّ المشكلات. ومن يقول: إجراءات وتقنيات هدفها تمكين المتعلّم اكتساب مهارات أو سلوكات أو مواقف جديدة مرغوب فيها، أو يكفّ عن عادات غير مرغوب فيها، ومن يحدّده بأنه الطريق لإحداث التغيير في سلوك المتعلم باعتباره محور العمل التربوي. ومن ضمن ما تشمل الطريقة المفردات التي يتلقاها التلميذ، وهو **المنهاج**، ويقابله في الأجنبية Curriculum[5] وهي كلمة إغريقية يعنى بها لغة: سباق الخيل.

---

–4 جماعة من المؤلفين، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط.1 المغرب:1994 ، سلسلة علوم التربية 9 – 10 . دار الخطابي للطباعة والنشر، ص 197 .

–5 مجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط.1 المغرب:1994 دار الخطابي للطباعة والنشر، ص 58 – 61

**واصطلاحا:** مجموعة من الأدوات الدراسية التي ينبغي تدريسها، أو الخبرات التعليمية التي يتّم وضعها والإشراف على إنجازها. **فالمنهج/ الطريقة:** مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكلّ الذين يلتزمون بها التزاماً دقيقاً أن لا يعتبروا صحيحا ماهو خاطئ، وتساعدهم على التوصّل دون بذل مجهودات غير ضرورية من خلال الزيادة التدريجية لعلمهم، إلى معرفة حقيقية كلّ ما يستطيعون الوصول إليه. وللمنهج أربع قواعد أساسية هي:

–1 قاعدة البداهة أو الوضوح ومؤداها تعليق الحكم وعدم قبول كلّ شيء إلا ما يتميّز بالبداهة أي أن يكون واضحا ومتميزا.

–2 قاعدة التحليل وأساسها تقسيم المفاهيم المركّبة إلى عناصر بسيطة ومسائل أولية، ثمّ تفكيك هذه الأخيرة بدورها إلى ماهو أبسط منها.

–3 قاعدة النظام أي تنظيم الأفكار بالانطلاق من البسيط إلى المركب، وترتيبها بشكل يجعلها متسلسلة.

–4 قاعدة تعيين Enumèrer مختلف أجزاء معيّنة والانتقال بواسطة حركة الفكر المتوصلة من حكم إلى آخر بطريقة تضفي الوضوح على المجموع.

وأما **المنهاج:** فهو مجموعة الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلم، يتضمّن الأهداف والمرامي والغايات والبرنامج، أو سلسلة من المفردات الموضوعة بكيفية تجعل تعلّم كلّ وحدة يمكن أن يتّم انطلاقا من فعل واحد، شريطة أن يكون المتعلّم قد تحكّم في القدرات الموضوعة في الوحدات المخصّصة السابقة: **أهداف/ محتويات / أنشطة/ تقويم.** وهناك من يعرّفه بالشكل التالي:

– تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتّساعاً من المقرّر التعليمي، فهو لا يتضمّن مفردات المواد، بل غايات التربية وأنشطة التعليم. ومن ثم فإنّ المناهج هي التي تنظم الخبرات عبر مسيرته التاريخية والمتجسّدة في

تراثه وقيمه وإمكاناته المادية والبشرية واختياراته السياسية، وهكذا يتحدّد المنهاج من خلال:

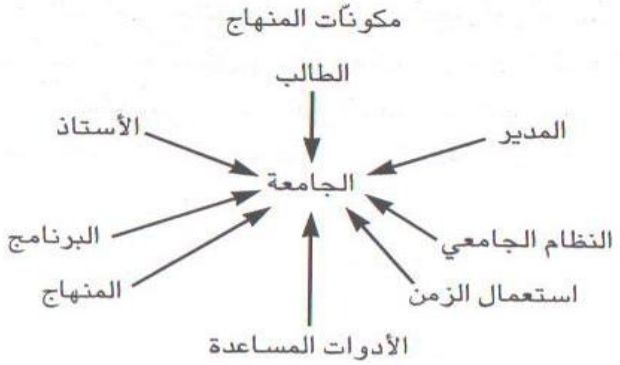
– تخطيط لعملية التعليم والتعلّم، يتضمّن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.

– مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتجديد الطرق والأنشطة والوسائل.

– بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات، بحيث إنّ التحكّم في وحدة يتطلّب التحكّم في الوحدات السابقة.

– تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكّن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلّم.

ومن هنا فالمنهاج يعني المحتوى، بينما المنهج يعني الطريقة. ولذا تتحدّد مكونّات المنهاج من عدّة معالم كبرى تعمل من أجل هدف واحد، وتتفاعل لتخريج رجل الغد وفق سياسة لغوية تستدعي التخطيط المتكامل الذي يرسم الاتّجاه العام، والذي يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقررّات مع تحديد استراتيجيات التعلّم وطرقه وأساليبه. ويمكن أن نشكّل هذا التفاعل في هذا الرسم:



3– **الدراسة التقويمية**: كلّ دراسة تحليلية في الديداكتيك تقوم على تقديم معطيات نوعية آنية بغية المساهمة في إيجاد الحلول، وهذا ما سوف نقوم به من خلال الجوانب التي رأيناها في الدراسة الوصفية، وسوف نعرُج على مجموعة من القضايا التي تعمل على رأب الصدع في الفعل التربوي الجامعي، وتقديم الطرح النوعي الذي نراه مقبولا في هذا الوقت.

وتنشطر محدّدات الدراسة التقويمية إلى قسمين:

**القسم الأول**: يتناول القضايا المشتركة لمنظومة التربية والتعليم عبر مراحلها، وفيها نتحدّث عن المستلزمات التالية:

1/3 – **التخطيط التربوي**: إنّ التربية عملية اجتماعية تعكس فلسفة المجتمع وتاريخه ومدى تطورّه وتعبرّ عن طموحه وآماله، وهي كلّ مكوّن يؤثّر في الآخر، **فالمنهاج** التعليمي لا يتحرّك في فراغ، ولا يأتي خارج المشروع الحضاري للمجتمع، فيشكّل فيها **المنهاج** منظومة ضمن العديد من المنظومات، ولذا تتطلّب تخطيطا دقيقاً يتمثل في تحديد الغايات، وترتيب الأولويات، وإعداد الوسائل، ثمّ المتابعة والتقويم، وإنّه من الضرورة بمكان اعتماد التخطيط التربوي لأنّه "وسيلة علمية منظمة يتّم بموجبها حصر الموارد المتاحة مادية وبشرية ومالية، وتقدير احتياجات المجتمع في ضوء هذه الموارد، ثمّ تحديد طريقة استغلالها؛ بحيث تحقق الغايات المرجوة في أقصر وقت وبأقلّ تكلفة وأدنى قدر من الضياع، ولا يمثل التخطيط اتّجاهاً ستاتيكياً يرتضي الأوضاع الراهنة ويحاول إصلاحها، بل هو دينامي يهدف التغيير نحو الأفضل"[6]. ومن وراء هذا فإنّ التخطيط التربوي يتناول الغايات الكبرى المتمثلة في:

6– مصطفى الهلالي "المنهاج: التخطيط – التنفيذ" مجلة آفاق تربوية. المغرب:1998 ، نيابة ابن أمسيك سيدي عثمان، العدد 12، ص 30 .

*– غايات التربية.

**– المرامي والأهداف.

*** – المضامين.

وهكذا تتطلّب المعطيات التربوية أن تخضع التربية والتعليم لهندسة المنهاج، ولمواصفات نظام التقويم الدائم، والتفاعل بين المنهاج والتعليم والتقويم في كلّ أبعاده، وفق سياسة لغوية تتحدّد من الاستراتيجية التي يعتمدها التخطيط التربوي، ويمكن أن تتفاعل في هذا المجال المعطيات التالية:

*– السياسة التربوية

↓

= يقوم بها السياسي

**– النظام التعليمي

↓

= تقوم على فعله الإدارة التعليمية.

***– المنهاج

↓

= يقوم على تمثيله المعلم.

ومع هذا فتبقى الأهداف والمحتوى والتدريس ثابتة، وكلّما تنشأ الحاجة إلى تجديد المنهاج فيجب أن تتغيّر مراحل التخطيط، ويعني ذلك تغيّراً في المرامي والأهداف والمضامين والاستراتيجية.

وهكذا يجب أن تسعى الجامعة من خلال المناهج التعليمية الى خلق المتعلم المتكامل الشخصية بأبعادها المتعدّدة، وتضع سياسة لغوية تراعي أهداف

التربية والتعليم بما يكفل الإسهام في تكوين الإنسان الجزائري القادر على مواجهة التحدّيات التكنولوجية، والطالب من النضج بمكان، ولكنّه يحتاج إلى تذكيره بالأبعاد التي يجب أن يحملها مضمون المنهاج، وهي: البعد الإسلامي/ البعد الأمازيغي/ البعد العربي/ البعد الإنساني/ البعد الديمقراطي. ويؤدّي بنا المقام للتذكير بأنّ الغاية من تدريس علم العربية في الجامعة هي المساهمة في بناء أو إعادة بناء لغة الطالب بناء سويا وتنمية المهارات اللغوية، وإكسابه النظام اللغوي العربي صحيحا بكلّ مستوياته، وإطلاعه على نماذج رفيعة من أساليب التعبير ومجالات استعمالها كأداة للتعبير الوظيفي، بغية تنمية ذوقه الأدبي والنقدي.

2/3 – **الإصلاح التعليمي كلّ متكامل**: والمقصود هنا هو أنّ الإصلاح لايمكن أن ينجح دون إعادة النظر في كلّ المراحل التعليمية، ويستدعي هذا التكامل المنطقي بين مختلف المراحل التعليمية فيجب أن يحصل التقارب بين التعليم الأساسي والثانوي، وبين الثانوي والتقني، وكلّ هذه المراحل والمرحلة الجامعية بفرعيها (الإجازات + الدراسات العليا). ويراعي التكامل بين الخبرات اللغوية مع ربط اللغة بمختلف العلوم، وهذا لإتاحة الفرصة للطلاب بالتدريب الفعلي في الأنشطة اللغوية.

ويتطلّب هذا الإصلاح المتكامل تضافر نقطتين أساسيتين هما:

2/2 – 1– **المعلم الكفء**: أن يكون مدرّس اللغة العربية على اطلاع بغايات ومرامي وأهداف المواد التي يدرسها، وأن يكون له تكوين معمّق في اللغة العربية وآدابها، مع التسلّح بنظرية لسانية، أي أن تكون له **الكفاية الموسوعية واللسانية والمنطقية والبلاغية التداولية**. كما تفرض علينا الأدبيات التربوية أن المدرسّ عليه أن يتسلّح بالثقافة المتخصّصة، والفاعلية الذاتية، إلى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلّبات المهنة؛ وفيها نلمس تحرّي الدقّة والضبط في كلّ ما ينقل، واستخدام طرائق التفكير في ترتيب المادة العلمية وتمحيصها، واستعمال العربية السليمة المنقّحة.

2/2 – 2 – **طريقة التدريس الجيّدة**: ويقصد بها النشاط الذي يقوم به المدرّس في إطار مقتضيات مادة تدريسية بغية تحقيق التعلّم المرغوب، وخلق الرغبة والحماس في نفوس طلابه انطلاقاً من مبادئ سيكوتربوية، واتّباع المنهج الوظيفي في تدريس **علم العربية**، وهكذا فالمعلم وطريقته وأسلوبه هو الذي يجعل الطالب ينشط ويتحبّب إليها، كما أنّ العملية التربوية لا تقف عند حدّ اختيار وإعداد محتوى المنهاج وتنظيمه، وإنّما تشمل أيضاً طريقة عرض خبرات المنهاج على الدارسين وعلى اختيار أنسب الطرائق والأساليب التي تتماشى مع كلّ موقف تعليمي، ومع كلّ مادة من المواد، وطبائع الدارسين وظروفهم البيئية ومعيشتهم، ومستوى نضجهم الجسمي والذهني والمعرفي والعاطفي، وكيفية تحويل خبرات عملية قابلة للتطبيق على الواقع، وتوصيل تلك الخبرات إلى عقول الدارسين.

2/2– 3– **بناء المناهج الجامعية**: ليس المنهاج نمطياً يصلح لكلّ البلاد، بل مثله مثل وصفة الطبيب، فلكلّ مريض وصفة خاصة، وهذا يعني لكلّ بلد له ظروفه الثقافية الخاصة، ولذا ينبغي العمل وفق تعليمات وتفاصيل دقيقة مصدرها السياسة الوطنية، ومنها تتحدّد موضوعات علم العربية التي نتعلّمها، بعد أن يسبق هذا بأبحاث تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في الاستعمال العادي، ويجد فيها الطالب صعوبة، وعليه فإنّ تحديد هذه الموضوعات ينبغي التعرّف عليها من خلال الأخطاء الشائعة كتابياً وشفاهياً. وعند وضع المنهاج نختار المواضيع النّحوية التي تحقّق الغرض، ونراعي التناسق في وضع القواعد عبر منهجية يمكن الاعتماد عليها كمقياس ثابت (ولا يهمّ ما خرج عن الثابت) وإعطاء أمثلة للنّحو القديم عبر منهج وصفي، وتثمين النصوص القديمة؛ وهي التي تعطي الطالب فرصة تنمية المعارف، كما تكسب فنون القول المختلفة، باعتبارها محصلة العربية الفصيحة التي نتكلّمها الآن، وأن تكون مناهج التعليم العالي تأكيداً وتوسيعاً

لتلك المناهج التعليمية التي تلقّاها في المراحل السالفة، ويراعى فيها التدرّج في وضع المناهج، وضرورة مراجعة المنهاج بصورة جزئية كلّما دعت الضرورة ذلك.

**القسم الثاني**: وفيه نتحدّث عن مادتي الصرف والنّحو، والقضايا التي نراها ملحقة بهما بغية مقاربتهما مقاربة آنية كما تفرضها مقتضيات الواقع الديداكتيكي،وتتحدّد وفق العناصر التالية:

1/3 – **الاستبصار بالمناهج المتقدّمة**: عملت المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على تطوير مناهج القواعد النّحوية وأساليب التعبير في كلّ المراحل التعليمية، ووضعت الدليل لبحوث تعليم اللغة العربية، كما أنجزت كتباً مرجعية في قواعد العربية في إطار سلسلة وضع كتب مرجعية لمختلف مواد المعرفة يفيد منها مؤلفو الكتب والباحثون والطلبة، ولم يتسن لها هذا إلا بعد:

– حصر مفردات مناهج القواعد النّحوية المطبقة في الأقطار العربية.

– إجراء الدراسات عليها.

– تشذيبها من كلّ الشذوذ والاستثناء.

– الخروج بكتاب مرجعي.

ومن هنا فإنّه يتطلّب التنسيق بين الجامعة الجزائرية، وما تقوم به المنظمة العربية للتربية والثقافة في إطار مشاريعها التربوية، قصد تكامل الأعمال العلمية والاستفادة من الخبرات العلمية التي يقدّمها الخبراء. ولا مانع كذلك من الاستبصار ببعض المناهج العربية التي نالت الحظوة العلمية الدولية.

2/3 – **وحدة مواد اللغة العربية طرائق وأساليب**: نلاحظ في منهاجنا الحالي عزلة تامة للمواد فكلّ مادة من مواد علم العربية تحمل اسماً مستقلاً منهجاً ومدرّساً ووقتاً، ممّا ولّد قطيعة بين مدرّس النّحو وهو غير مدرّس

البلاغة، وغير مدرّس النقد، فلا نجد مدرّس النص الأدبي مثلا يستثمر الشواهد والأمثلة النّحوية في تدريس مواده، ويفعل ذلك مدرس البلاغة، ولذا بقيت النّصوص لا فائدة منها لأنها لا تستثمر في التعبير ممّا ولّد سوء استثمار النّحو في كثير من التعابير، فبقيت القواعد النّحوية غير ذات جدوى لأنّها لم تحقّق الهدف الذي جاءت من أجله، وهو ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة والتذوّق السليم، ومن هنا فإنّ المنهاج الذي نبينه من جديد يجب أن يحمل استخدام الأساليب الفصيحة، ويكثر من النّصوص اللغوية الرفيعة "فإكثار دراسة النّصوص اللغوية الرفيعة هو الذي يكفل معرفة الأصول والضوابط النّحوية.وهذا ماجرى عليه أئمة البيان واللغة والبلاغة قديما[7].

3/3 – **إعادة بناء منهاج الصرف والنّحو**: من أجل بلوغ هذا الهدف تتفاعل عدة متغيّرات في الممارسة التربوية مثل: المدرس /**المتعلّم/ الظروف البيئية / الظروف المادية/ المنهج التربوي** وكلّ متغيّر يحمل جهازا من المفاهيم والمسلمات والخطابات التي يجب أن تراعى في طبيعة المنهاج لبلوغ الأهداف، وكيف تتفاعل هذه المتغيرات مع التعدد اللغوي الذي يعيشه الطالب الجزائري وخبرته اللغوية خارج الجامعة، وماهي الطريقة التي تستدعي وضع منهاج تعليمي متكامل من شأنه أن يساعد كلّ مدرس على القيام بعمله في أحسن الظروف وبطريقة واضحة ومضبوطة. وأرى أنّ غاية البحث هنا تتمثل في تحديد المطالب النّحوية للطلاب، والتي تساعد في علاج الضعف النّحوي الذي يعاني منه الطلاب، ويفيد المسؤولين والقائمين على الجامعات الوطنية في إعادة النظر بشكل موضوعي ووظيفي في المناهج طبقا للتطورات الراهنة. ولوضع مقررات الصرف والنّحو لا بدّ من إجراء دراسات حول الأخطاء التي ترتكب في الجامعة ومنها تستقى الصعوبات أو الموضوعات

7– عبد الله الجبوري "رأي في تدريس العربية في الجامعات العراقية" مجلة لغة الضاد. بغداد:2001 منشورات المجمع العلمي العراقي، ندوة لغة الضاد، الجزء الرابع، ص 272.

التي ينبغي أن تدرس، وتخرج في شكل نسق لغوي شامل لضوابط اللغة المتشابكة في الاستعمال صوتيا وصرفيا وتركيبيا وأداء للمعنى، في علاقتها بالرصيد المعجمي ومقامات التواصل والمهارات اللغوية المتنوّعة في مناهج وقواعد اللغة وما يرتبط بذلك. وهكذا... نتلمس حرص القدماء ومن تابعهم على تعليم أساليب الدلالة النّحوية في الدرس النّحوي، وأساليب الدلالة الصرفية في الدرس الصرفي والإلمام بالأبنية ومعانيها وما يشكّل من قواعدها وكيف يوجّه، وعلى تعليم أساليب لفظ الكلمات المنقولة عن العرب وتوجيهاتها، وهذا هو أهمّ أهداف الدرس الصوتي القديم للغة العربية، إذ هو درس خاص بها (ويغلب أن يكون هذا الخاص تطبيقياً أو معيارياً ووظيفته الأساسية الإرشاد إلى صحة النّطق أو تعليمه)[8] وهكذا وصف القدامى الأصوات وصفاً دقيقاً من حيث مخارجها وصفاتها، وصولاً إلى إمكانيات إيجاد قاعدة لهذه الظاهرة وخدمتها الكاملة لبنية الكلمة فالجملة فالصواب اللغوي في عمومه. ومن هنا فإن الغاية من إعادة بناء منهاج الصرف والنّحو هو اتباع منهجية جديدة في تدريس النّحو تعتمد على الاختيار والمزج بين الصرف والنّحو والبلاغة والعروض والنقد، ومنها يتعلّم الطالب الصوتيات التي تعني مخارج الحروف والإدغام والمدّ، وهذه تدخل في عملية الدرس الصرفي، كما يتعلّم النظام النّحوي، ويتمثل الأساليب اللغوية الرفيعة التي تعمل على حسن تذوقه الجمالي.

ولهذا لا أرغب أن يسود كتاب واحد ووحيد في الجامعة، فالجزائر واسعة، وبيئاتها متنوّعة ويجب مراعاة خصائص الوسط اللغوي والثقافي الذي ينتمي إليه الطالب، وأدعو إلى مركزية القرار، ولكن إلى **تعدّد المناهج والكتب**، ولا لانغلاق الجامعة داخل المحيط المحلي، فينبغي الانتقال من

---

8– مي فاضل جاسم الجبوري "تدريس أصوات اللغة العربية" مجلة لغة الضاد. بغداد:2001 ، منشورات المجمع العلمي العراقي، عدد يتناول أعمال لغة الضاد، الجزء الرابع، ص 176 .

التفرّد نحو الشراكة، ومن الانعزال إلى الملاءمة مع المجتمع والمحيط والمؤسسة، ومن الاهتمام بالكّم إلى الاهتمام بالكيف، ومن الاعتماد على التجربة العلمية اليومية إلى دعمها بالتكوين المستمر، ومن النمطية إلى التنوع، والعمل وفق تصورات مستقبلية.

3/4 – **عدم الفصل بين الصرف والنّحو والبلاغة:** كان قدماؤنا اللغويون عندما يتحدثون في أمور اللغة العربية يستعملون مصطلح (**علم العربية**) ويعنون به الصرف والنّحو والبلاغة، وكلّ ماله من أثر معنوي على النّص، فجاءت العلوم اللغوية متداخلة، باعتبار أنّ الصرف يستعين بالأصوات التي يقدّمها للنّحو، والنّحو لا يتخذ لمعانيه إلاما يقدّمه الصرف، وكلاهما لا يمكن فصلهما عن بعض لأنهما يهتمان بالمواقف الوجدانية والثقافية والعلمية التي يجب أن يتوفّر عليها المتكلم. فباتت تدرس ضمن إطار واحد ومتكامل، فلا يفهم الجانب التركيبي إلا عن طريق تناسق الأصوات التي تؤدّي إلى بنية سليمة، وهذه البنية من شروطها أن تكون لها دلالة مباشرة أو مجازية، وهكذا باتت هذه العلوم متعاضدة "لأنّ النصوص الأدبية عبر العصور هي الميدان الطبيعي للدراسات البلاغية، ولأنها المادة التي تطهر أنواع البلاغة خلال سطورها وتعابيرها المتمثلة في الأسلوبين الشعري والنثري. وأنّ فهم النّصوص البلاغية الجيّدة هو الذي يجلي ما تمتاز به تلك النّصوص من ألوان الجمال الفني وأثره في روعة الأسلوب وإقناع القارئ والدارس"[9]. وخلال سنوات التقعيد ظهرت بعض الاجتهادات التي عملت على فصل هذه العلوم فبدأ الاهتمام بالصرف في إطار النّحو، على اعتبار أنّ الصيغ الصرفية تدرك بالممارسة العفوية وما كانت النيّة في وضع علم قائم عن النّحو، بقدر ما رسّخت بعض الجهود على مجال الصرف بغية تقريب كلّ مادة من البحث

9– عبد الحميد فايد، رائد التربية وأصول التدريس. بيروت:1975 ، دار الكتاب اللبناني، ص 221 .

التخصصيّ وليس في باب التعليم، أضف إلى هذا فإنّه ظهرت بعض الآراء الخارجة عن العرف اللغوي المتواتر، ماكان يجب الاحتجاج بها، لأنها تدخل في باب العربية القديمة، ومع ذلك فلم يفصلوا في مسائل الصرف بقدر ما أعطوا تعليلاتهم المختلفة، فمهما بحث القدامى في الصرف، فإنّهم لم يعطوه أهمية خارج النحو فهو ظلّه[10] . وكانت الأهمية كلّها تعطى للجانب النّحوي، كما أنّ الدراسات المعاصرة درست البنية الصرفية ووصفتها وصفاً جيداً من خلال الدراسات اللسانية ولم تخرجه من مشاغل النّحاة، فالنّحو والصرف ليس غاية في ذاتهما، بل هما الوسيلة إلى غاية، وهي ضبط الكلمات وتعليم نظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطإ في النّطق، ويسلم القلم من الخطإ في الكتابة. إنّني لا أدعو إلى إلغاء البحث في الصرف، بل لا أرى ضرورة البحث في أصل الكلمات وما يجري عليها من قلب إدغام وتأويل والبحث في تمحلّ بعض النحاة المتزمتين، وهذا ما ينبغي طرحه من **علم العربية**، والعمل على أن تصبح مجالات اللغة وثيقة الصلة ببعضها، ويكمل كلّ منهما الآخر على اعتبار أنّ اللغة وحدة متكاملة، فليس هناك استقلالية بين ما يعرف بالقواعد النّحوية والنّصوص الأدبية أو المحسنات البديعية "إنّ الفصل بين الصرف والنّحو فصل تعسفي في تدريس القواعد اللغوية دون مناقشة مسألة التأخير والتقديم، لأننا نقول بالمزج الوظيفي الممنهج تهيئ المتعلّم لغوياً بإمداده بالمواد اللغوية التي تؤهّله لاستقرار واستنباط القواعد – صرفية كانت أم نحوية – وذلك بالتدريس الضمني على عدد من الاستعمالات والتراكيب قبل الانتقال إلى مرحلة الاستكشاف والتحليل ثمّ التركيب من أجل

10– أحمد شامية " تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة" مجلة المبرز. الجزائر: 2000 منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، عدد: جويلية – ديسمبر 2000، والذي يتناول أعمال الملتقى الوطني حول تعليميات العلوم الإنسانية، ص 63 .

تحقيق وعي صريح بالأنظمة والضوابط الصرفية والنّحوية[11] . وإنّ المراد بمصطلح **العربية**: الأدب والنّحو والبيان (البلاغة) أو هي علوم اللسان العربي التي ذكرها ابن خلدون.

**الخاتمة:** لا أدعي أنّني بهذه الورقة قدّمت حلولاً لمنهاج الصرف والنّحو، بل سعيت لإثارة القضية لعلّ المختصين يساهمون بالإثراء بما يرونه يسهم في الفعل التربوي الناجح، بغية وضع استراتيجية خاصة **بالمناهج التعليمية الجامعية**، وفيها تأخذ علوم العربية نصيبها الذي تستحقه باعتبارها قطبا في الآداب العربية، وكذلك إعادة تثمين تعليم العلوم الإنسانية التي تعتبر الموازية للدراسات العلمية والتكنولوجية. وكون الجامعة هي القلعة بين مختلف مؤسّسات التعليم، فإنّ أي انتعاش اقتصادي أصبح يتوقف على مستويات عليا من التعليم والبحث. ومن هنا أقترح الآتي:

**– إعادة النظر في مفردات برنامج الليسانس من قبل متخصّصين.**

**– وضع كتب في علم العربية، وذلك بعدم الفصل بين الصرف والنّحو والبلاغة.**

**– تحديد مفردات إجبارية، ومفردات اختيارية.**

**– فتح مناقصة وطنية لاختيار أحسن تأليف في علم العربية.**

**– اعتماد كتب في الاختصاص للباحثين من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.**

**– تدريس مادة المنطق لتأهيل الطالب بمادة لغوية تمكّنه من دراسة علوم العربية.**

11– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط.2 المغرب:1994 ، الهلال العربية للطباعة والنشر، ص 142 .