الصّرف العربيّ بين البرمجة ومنهجيّة التّطبيق
قراءة في مقرّر الطّور المتوسّط

أميرة منصور
جامعة قاصدي مرباح
ورقلة - الجزائـر

الملخّـص

يتضمن هذا المقال محورين رئيسين؛ هما: قراءة في برنامج الصرف المقرّر على متعلمي الطور المتوسط في مستوياته الأربعة، ثمّ تحليل هذا المقرّر في جانب المحتوى والتطبيق عليه، من خلال عرض نموذجين من مجموع الدروس الموّجهة إلى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، وذلك بهدف التعرّف عن قرب على واقع تعليم هذه المادة اللغوية، ودعم ما هو إيجابي فيها؛ والنظر في إمكانية وضع تصوّر؛ أساسه البساطة والوضوح في تقريب المسائل الصرفية وفهمها.

الكلمات المفاتيح :

قراءة - الصرف العربي - التعليم المتوسط - البرنامج الصرفي - منهجيّة التّعليم.

Résumé

Cet article comprend deux axes fondamentaux. Le premier est une lecture du programme de morphologie à partir des manuels des quatre niveaux du cycle moyen; le second porte sur l'analyse du contenu de ce programme, à travers deux exemples de cours. Nous avons donc comme objectif d'analyser la méthode d'enseignement/ apprentissage de cette matière linguistique pour consolider ses avantages et faire des propositions qui reposent sur la simplicité et la clarté dans la compréhension des notions morphologiques.

Mots clés:
Lecture - morphologie arabe - enseignement moyen - programme - méthode d'enseignement.

Abstract

This paper revolves around two main points. The first involves an examination of the four-level morphology syllabus designed for middle school learners. The second comprises an analysis of its content and its practice through two courses. The objective is to obtain a close understanding of the actual teaching method of this linguistic subject and to support their positive aspects, and make propositions based on simplicity and clarity for the comprehension of morphological notions.

Keywords:
Reading - Arabic morphology - middle school - morphological program - teaching method.

1. مقدّمة

أكدّ اللغويون قديما وحديثا، أهمية الصرف في اللغة، وأظهروا ثمرة تعلّمه، قال ابن جني في المنصف؛ مبيّنا أنّ كثيرا من أهل اللغة وقع الخطأ في كتبهم بسبب قلة معرفتهم بضوابط هذا العلم :

« ... ولهذا ما لا تكاد تجد لكثير من مصنفي اللغة كتابا إلاّ وفيه سهو وخلل في التصريف، وترى كتابه أسد شيء في ما يحكيه، فإذا رجع إلى القياس وأخذ يصرّف ويشتق، اضطرب كلامه وخلّط، وإذا تأملت ذلك في كتبهم، لم يكد يخلو منه كتاب إلاّ الفرد، ويتكرّر هذا التخليط على حسب طول الكتاب وقصره، وليس هذا غضّا من أسلافنا ولا توهينا لعلمائنا ... وإنّما أردت بذلك التنبيه إلى فضل هذا القبيل من علوم العربية، وأنّه من أشرفه وأنفعه ... » [1].

أمّا المحدثون ممّن هو عارف بأحوال العربية وقضاياها، فيرون في الصرف أهمية خاصة؛ ففيه وحسب تعرف صيّغ الكلم العربي؛ تحلّل أجزاؤها وحروفها، فيعرف ما فيها من محذوف وزائد ومقدّم ومؤخّر ومُعْلَل ومبدل ومدغم ومقلوب، يقول محمد محي الدين عبد الحميد :

«والحقّ أنّ علم الصرف أحقّ علوم العربية بأن نُعنى به وننكبّ على دراسته؛ ولا ندّخر وسعا في التزوّد منه، ذلك بأنّه يدخل في الصميم من الألفاظ العربية، ويجري منها مجرى المعيار والميزان، وعلى معرفته وحده المعوّل في ضبط الصيّغ ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها، وبه وحده يقف المتأمل فيه على ما يعتري الكلم من إعلال أو إبدال أو إدغام، ومنه وحده يعلم ما يطّرد في العربية وما يقلّ وما يندر وما يشذّ من الجموع والمصادر والمشتقات، وبمراعاة قواعده؛ تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخلّ بالفصاحة، وتبطل معها بلاغة المتكلمين»[2].

اعتبارا من أهمية الصرف في تحقيق الكفاءة اللغوية والكفاية الاتصالية، ارتأينا النظر في طريقة تدريسه في أحد أطوار التعليم العام، وهو الطور المتوسط، حيث خصّينا محتوى برنامج الصرف وتوزيعه، ومنهجية عرض الدروس -كما تضمنها الكتاب المدرسي- بالملاحظة والتحليل، بهدف المعاينة

عن قرب؛ واقع تعليم هذه المادة اللغوية وتعلّمها، وابتغاء لهدف أبعد، هو محاولة دعم ما هو إيجابي في التعليم الراهن، والاجتهاد -بإشراك العاملين المباشرين في الميدان والقائمين الجادين على العملية التعليمية- في وضع تصوّر، أساسه البساطة والوضوح لتقريب المسائل الصرفية.

2. قراءة في برنامج الصّرف المقرّر في الطّور المتوسّط توزيعا ومضمونا

نعرض في الجدول الموالي؛ موضوعات برنامج الصرف المقرّر على تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما ورد في الكتاب المدرسي الموجّه إليهم، على أن يُتبع العرض بقراءة في محتواه وفي كيفيّة إدراجه (توزيعه) بهدف تبيّن جملة من النقاط، أهمّها :

- نوع وطبيعة الدّروس المخصّصة لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية.
- معالم تقاطع بعض الموضوعات في ما بين المستويات الأربعة في هذا الطور.
- أسباب تفاوت عدد الموضوعات في هذا النشاط؛ بالنسبة لكل مستوى من المستويات المقصودة.

1.2. عرض محتوى برنامج الصّرف الموجّه إلى تلاميذ الطور المتوسط

مقرّر نشاط الصرف			
السّنة الأولى	السّنة الثّانية	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة
- الفعل والميزان الصّرفي - أزمنة الفعل - الفعل الصحيح وأقسامه - الفعل المعتل وأقسامه - تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	- إسناد الفعل المثال إلى الضمائر - إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر - إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر - إسناد الفعل المضعّف إلى الضمائر	- مصادر الأفعال السداسية - المصدر الميمي - المصدر الصناعي - اسم الزمان والمكان - النسب - النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	-التصغير - الإدغام - اسم التفضيل - صيّغ المبالغة - التعجب بصيغة: "ما أفْعَلَه ! - التعجب بصيغة: (أفْعِلْ بِه !)"

- تصريف الفعل المعتل	- المجرد والمزيد فيه من الأفعال - اسم الفاعل - اسم المفعول - المفرد والمثنى والجمع - إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر - شكل المضارع والأمر - الاسم الجامد والاسم المشتق - المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها - جمع المنقوص والمقصور والممدود - عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول - الصفة المشبهة باسم الفاعل - مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	- النسب إلى المقصور والممدود - النسب إلى المنقوص - النسب إلى الأسماء الأعجمية - اسم الآلة - الممنوع من الصرف - مراجعة بعض أنواع المصادر	
عشرة مواضيع مدرجة في خانة الظواهر اللغوية	اثنا عشر موضوعا مدرجا في خانة قواعد اللغة	أحد عشر موضوعا مدرجا في خانة الظواهر اللغوية	ستة مواضيع مدرجة في خانة الظواهر اللغوية

جدول رقم (1) : موضوعات برنامج الصرف المقرّرة في الطور المتوسط وكيفية إدراجها

2.2. قراءة المضمون

1.2.2. موضوعات السّنة الأولى

لم يستوف باب الفعل بالنسبة للمواضيع التي تقرّرت على تلاميذ السنة الأولى، في هذا البرنامج كلّ مباحثه، فإذا كان هدف القائمين على البرنامج؛

هو تعريف التلميذ بالفعل وما يخصّه من مسائل، فإنهم قد أهملوا إدراج الفعل من حيث الجمود والتصرّف، خاصة أنّ للتلاميذ دراية أوليّة بالفعل الجامد : "ليس وعسى"؛ وهما فعلان كثيرا الاستعمال. وكذلك الفعل المتصرّف الذي يمثّل كل الأفعال في العربية تقريبا، فالتلاميذ في دراستهم اللغوية والفهمية (النصية)، يستعملون أفعالا كثيرة متصرفة، قد اكتسبوها منذ المراحل الأولى لتعلّمهم، ولأنّهم لا يعرفون أين يجب أن تُصنّف هذه الأفعال، فإنّه ليس ثمّة مرحلة أنسب لاكتساب هذه المعرفة، مثل المرحلة الأولى من التعليم المتوسط، بالنظر إلى أنها خصّصت للتعريف بالفعل في العربية*.

فليست معرفة التجرّد والزيادة ولا الصحة والاعتلال، بأهم من معرفة الجامد[3] والمتصرف من الأفعال، بل ربّما كان هذا أوّل ما يجب معرفته؛ إذا كان ما سيأتي بعده قائما على مبدأ التصرّف والتّغيير.

ومن الأسباب التي تجعل الفعل الجامد والمتصرف أولى بالبرمجة، موضوع تصريف الفعل الصحيح بأقسامه وتصريف الفعل المعتل بأقسامه؛ واستمرار هذا المبحث إلى السنة الثانية، حيث أدرجت مواضيع التصريف متتالية من قبيل إسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع المنفصلة وما يليه من إسناد الأجوف والناقص، وما يطلبه موضوع أزمنة الفعل في السنة الأولى؛ حيث يفسح المجال لضرب أمثلة عن أفعال منوّعة، ثمّ مبحث شكل المضارع والأمر في السنة الثانية، فالمباحث مترابطة في ما بينها؛ ومعطياتها مكمّلة بعضها لبعض، بدليل أنّ التلميذ يلتقي بأفعال كثيرة في خضم كلّ أنواع الفعل، وهذه الأخيرة لا ينتفي التصرّف عن معظمها والجمود عن بعضها، فلا مبّرر لبرمجة موضوع، وصرف النظر عن برمجة موضوع آخر؛ هو من صميم معرفة الفعل.

ولكن إجراء تعريف التلميذ الفرق بين الفعل الجامد والفعل المتصرّف، لم يرد لا في السنة الأولى ولا في السنة الثانية، على الرغم من أنّ نصف ما تقرّر تعليمه في هاتين المرحلتين محكوم إلى مسألة تصريف الفعل بأزمنته.

أمّا باب المشتقات، فلم يتقرّر منه إلاّ اسم الفاعل واسم المفعول، وهما موضوعان يناسبان تماما هذا المستوى، ولكن نتساءل؛ لماذا الانقطاع عن

موضوع المشتقات حتّى نهاية السنة ؟ من جهة أخرى، لماذا برمجة موضوع مبالغة اسم الفاعل في ثنايا موضوع عمل اسم الفاعل وعمل اسم المفعول في نهاية برنامج السنة الموالية ؟

- ما هو أساس اعتماد دمج صيغ المبالغة (تعريفها، أوزانها، اشتقاقها) مع عمل اسم الفاعل واسم المفعول، إذ مطلب العمل هنا نحويّ خالص، يتعلق بقضية رفع أو نصب الاسم الذي يرد بعدهما ؟
- لماذا لم تُفرد صيغة المبالغة في موضوع مستقل ؟ أو مع اسم الفاعل سابقا ؟ خاصة أنّ هذا الموضوع يحتمل دمج الموضوعين معا؛ لما بينهما من قرب، لقد تأجّلت برمجة درس صيغة المبالغة؛ وجاء -كما برمجوه- دخيلا ومقحما في الموضوعين اللذين تمّ تناولهما من زاوية نحوية وظيفية.

هنا تظهر اعتباطية اختيار الموضوعات وتوزيعها، بإدخال موضوع كاد ينسى، لأنّه لم يُبرمج في مكانه المناسب، بالنظر إلى طبيعته وخصوصيته المعرفية ودرجة تواتره في استعمالات التلاميذ؛ اعتباطا أو اختيارا، من نحو: غشّاش، سرّاق، كذّاب، شرير، بكّاي ...

وكذلك هي الحال بالنسبة لموضوع اسم الزمان واسم المكان واسم الآلة في السنة الثالثة، واسم التفضيل وصيغة المبالغة من جديد حتى نهاية السنة الرّابعة.

إنّنا نتساءل هنا عن المقياس الذي استند إليه القائمون على هذه البرامج، في اقتراح المواضيع الصرفية؛ وأكثر من ذلك مقياس توزيعها ؟

وقد أمكننا التوصّل بعد ملاحظة الموضوعات المبرمجة وتفحّصها، كما هي موجّهة لمتعلمي كل مرحلة من مراحل هذا الطور، إلى أنّ توزيعها؛ كان على مدار تلك المراحل التعليمية، توزيعا عشوائيا؛ وبدت العشوائية بنسبة أقل في ما تعلّق باختيارها، لاسيّما بالنسبة للمواضيع المسندة إلى متعلمي السنة الرابعة.

وكان جديرا بأن يستند في الأمرين (الاختيار والتوزيع) إلى مبدأ الشيوع[4] والانتشار، فما كان من المواضيع الصرفية شائعا في أوساط التلاميذ داخلا

في معارفهم، كان من اللازم اعتباره في الاختيار أولا، ولا يُعرف الشائع، إلاّ بالقيام بمسح أوليّ وشامل لمعارف التلاميذ الصرفية؛ واستخراج نسبة شيوع موضوع وانتشاره مقارنة بموضوع آخر، ولكن عدم اعتماد هذه الطريقة في الاختيار والتوزيع، يؤكدّ لنا عدم الالتفات إلى احتياجات التلاميذ اللغوية وعدم الاهتمام بمعارفهم الأولية من مسائل الصرف؛ وإن كانت معارفا يميزّها التشتّت والتذبذب والضآلة، لأنّ الاعتداد بالمعرفة الأوليّة للتلاميذ؛ سيكون الزاد القليل الذي يجب أن تُبذل بشأنه الجهود الحقيقية؛ من أجل تصحيحه وتوجيهه ودعمه وصقله والإضافة إليه، ثمّ البناء عليه. أمّا إهماله فلن يزيد هذه المعرفة -على تذبذبها وضعفها- إلاّ اضطرابا وضياعا، خاصة إذا ما أُجّل الموضوع الذي يعرفه التلميذ إلى المراحل الأخيرة من تعلّمه في هذا الطور.

إنّ إسناد موضوع ما إلى مستحقيه وبرمجته في أوانه، ممّا يعين على تكوين المتعلّم تكوينا صحيحا، ويُجنّبه تأخّرا في اكتساب تعلّمات كان عليه إحرازاها واكتسابها في مرحلة بعينها.

ونتصوّر أن يكون تخصيص المشتقات؛ بالنسبة لكل مستوى من مستويات المرحلة المتوسطة؛ على نحو ما يوضّحه الجدول الموالي، بمعدل مشتقين في السنة، على أن لا يباعد بينهما في الإدراج في السنة الواحدة، ولا في ما بين سنة وأخرى.

المستوى	الموضوع	سبب الإدراج
السّنة الأولى	اسم الفاعل + اسم المفعول	موضوع أوليّ
السّنة الثّانية	صيغة المبالغة + الصفة المشبهة	على اعتبار أنّهما قريبان من اسم الفاعل
السّنة الثّالثة	اسم المكان + اسم الزمان	موضوع أوليّ
السّنة الرّابعة	اسم التفضيل + اسم الآلة	موضوع أوليّ

جدول رقم (2) : المشتقات التي يجب تخصيصها لكل مستوى من مستويات الطور المتوسط

إنّ إسناد اسم التفضيل واسم الآلة، إلى مستوى الرابعة، مردّه إلى كثرة الشروط التي يطلبها اسم التفضيل في اشتقاقه، والأوزان السماعية التي تخضع لها جملة من أسماء الآلة، ولكي يستوعب التلميذ الوزن السماعي ويعيّ أنّه "مسموع هكذا عن أهل اللغة أو (العرب)"، ليس له ضابط يضبطه أو وزن يُقاس عليه، لابدّ أن يكون قد بلغ درجة من النضج الفكري، تؤهله إلى الاحتفاظ بتيك الشروط على تعدّدها، والوعي بتلك الأوزان على تجرّدها.

أمّا الأوزان القياسية التي تقوم عليها المواضيع الموجّهة إلى المستويات الأخرى، فمناسبة، للتلميذ القدرة على فهمها، مادام أنّ أمامه منوالا، أي ميزانا يقيس عليه ويصبّ مادته فيه.

ولا يجب أن ننسى أنّ التزام ترتيب برمجة هذه المواضيع في الزمن، بداية كل سنة أو منتصفها أو آخرها؛ سيذّكّر التلميذ أنّه قد سبق له التعرّف على نوعين من المشتقات في مثل تلك الفترة (الفترة الملتزم بها من السنة الماضية) ومعين له على استحضار المعارف بسرعة.

وإذا لاحظنا جيّدا جدول مقرّرات السنة الأولى من جديد، وجدنا موضوع الإفراد والتثنية والجمع موضوعا هاما جدّا بالنسبة لمتعلّمي هذه المرحلة؛ ويعدّ من الموضوعات الأساس ((Connaissance de base (Initiation) لتعلّم الصرف والنحو على حد سواء، غير أنّ برمجته في آخر محتويات الظواهر اللغوية؛ قلّل من أهميته.

والحقيقة أنّ التلميذ يُفرد الأسماء ويثنيها ويجمعها من قبل أن يبرمج له هذا الموضوع بكثير، غير أنّه يقوم بهذه العملية دون وعي كبير بضوابطها، ويمارسها بشكل آلي، لا يخلو من العفوية.

إنّنا نعلّم التلميذ معرفة قد مارسها مرارا وعرف كيفية التعامل معها بالعادة والتكرار في توظيف المفردات وتركيب الجمل، وسيزيد من استعمالها كلّما تقادم في مراحل تعلّمه، ثمّ نعرّفه في آخر المطاف، مسألة نعتقد أنّها جديدة بالنسبة إليه ؟

إنّ ما نقوم به ليس إلاّ تأكيد على عدم مراعاة مبدأي الانتشار والشيوع في اختيار المواضيع وفي توزيعها؛ ودليل ظاهر على الانطلاق من عشوائية تبتعد ما أمكنها عن احتياجات التلاميذ ومعارفهم الأولية.

2.2.2. موضوعات السنة الثانية

تصدّرت موضوعات التصريف محتوى البرنامج الذي تقرّر على تلاميذ السنة الثانية، غير أنّ مسألة اختيار هذه الموضوعات وتوزيعها؛ تُطرح بوجه آخر من جديد في هذا المستوى، فمن المآخذ التي أمكننا تسجيلها؛ كلمة "إسناد" التي تكرّرت في طليعة جدول المحتويات.

والأفضل استعمال مصطلح "تصريف" على اعتبار أنّ الأمر يتعلّق بتصريف حقيقي للفعل؛ إذ يُصرّف الفعل مع الضمائر، لأنّ حاله متغيرة مع كل ضمير؛ وفي كل زمن من أزمنة الفعل، وعلى اعتبار أنّ المصطلح معلوم وشائع بين المتعلمين، بينما كلمة "إسناد" تطلب إفهاما لمعناها.

ثمّ أن رصف موضوعات تصريف الفعل بنوعيه، الصحيح والمعتل وأنواعهما؛ على النحو الذي يظهر في الكتاب، مما يسبّب مللا ونفورا لدى التلاميذ، حيث أنّ التنويع مطلب لتحبيب الدّراسة والإقبال عليها.

كما أنّ الالتزام بنوع واحد من أنواع المسائل الصرفية، مسبّب للثقل، خاصة أنّ محتوى كل موضوع يتكرّر بالطريقة نفسها وبالعرض عينه؛ في المواضيع الخمسة، فلا تُترَك فرصة للتلميذ، لاستيعاب معطيات موضوع بذاته وتثبيتها في ذهنه، حتّى يُشرع له في موضوع مشابه في عرضه وطريقة تناوله.

إنّ هذا التشابه مؤدٍ بالتلميذ إلى الخلط في تصريف الأفعال، وتكثيف المواضيع بهذا الشكل، لا يخدم هدفنا في تحسين مردود المتعلمين صرفيا مثلما نطمح إلى تحقيقه، على العكس من ذلك؛ يعيق عملنا في دفع ملامح الضعف اللغوي والاضطراب التصريفي الحاصل في أذهانهم.

ونسأل هنا عن سبب حذف تصريف الفعل السالم والفعل اللفيف بنوعيه من البرمجة ؟ وعن المعيار الذي اُتخذ أساسا في تصنيف هذه الموضوعات ذات المنحى المشترك وانتقاء موضوع وإقصاء آخر.

ثمّ نجد موضوع شكل المضارع والأمر، ويقصدون به حركة عين الفعل في المضارع والأمر، فلماذا صيغ هذا المحتوى على هذه الشاكلة ؟! مع أنّ غايته توحي بغير ذلك ؟ فهو لا ينظر في شكل المضارع أو الأمر ككل؛ وإنّما ينظر في حركة عين الفعل وحسب.

وكان جديرا بالصياغة أن تكون على هذا النحو [حركة عين المضارع والأمر] ليعرف التلميذ أنّ الإشكال كله منصّب على حركة العين؛ دون غيرها من حروف الفعلين؛ وليعرف أيضا أن ما يجب التركيز عليه والاهتمام به في هذا الموضوع -على الأقل- هو حركة عين الفعل، ليس فاؤه ولا لامه، حتّى ينتبه لذلك ويراعيه أثناء ردّ الفعل الماضي إلى المضارع والمضارع إلى الأمر.

وموضوع الاسم الجامد والاسم المشتق؛ من موضوعات المعارف الأساسية، لأنّه بالانطلاق منه؛ يعرف التلميذ معنى جمود الاسم من عدمه، أي قابليته للاشتقاق؛ وهذا ما كان برمجته مطلوبة في محتويات السنة الأولى، قبل برمجة موضوع اسم الفاعل واسم المفعول، لأنّ المنطقية تقتضي معرفة الشيء ومعرفة ضده**، ثمّ معرفة التعامل معه أو التعامل به، ومن ثمّة معرفة أنواعه وما يلحقه من أحوال.

فمتى لم يعرف التلميذ معنى الاشتقاق؛ ومعنى الاسم المشتق في عمومه، لا يمكنه استيعاب المشتقات على الوجه الأكمل، على ما فيها من تفصيلات في الصياغة والوزن[5] والمعنى كذلك.

ومتى لم يعرف معنى جمود الاسم وعدم قابليته للأخذ منه، أو إخضاعه لأيّ وزن من الأوزان المعروفة أو المحتملة، لا يمكنه في ما بعد إقصاء هذا النوع من الأسماء، فقد يدخلها في دائرة الأسماء القابلة للاشتقاق؛ ويتأخر في الفصل بين النوعين فصلا تاما وصحيحا.

من هنا نتبيّن عدم التسلسل في برمجة الموضوعات المكمّلة بعضها لبعض؛ وتلك التي تكون بمثابة أرضية انطلاق لتناول موضوعات لاحقة.

أمّا موضوع المنقوص والمقصور والممدود وتثنيته أو جمعه، فأوّل ما يلاحظ عليه، عدم اتحاد صياغة عنوان الموضوع، حيث وردت بهذا الشكل :

- المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها.
- جمع المنقوص والمقصور والممـدود.

بينما من الأوضح لو كانت صياغتها على النّحو الآتي :

- المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها.
- المنقوص والمقصور والممدود وجمعها.

إذ توحيد صياغة عنواني الدرسين يُشعِر أنّ الموضوع الذي سيدرس، واحد؛ ولكن من وجهين مختلفين، مرة في حال التثنية، وأخرى في حال الجمع، عكس ما هو ظاهر في الصياغة التي وردت في الكتاب، حيث يبدو منها أنّ الموضوعين مختلفان تماما وبعيد الواحد منهما عن الآخر. فالصّياغة الجيدة تضمن فهما جيدا وسريعا.

ويعود المقرّر إلى المشتقات، ليبرمج صيغة المبالغة في ثنايا عمل اسم الفاعل واسم المفعول -كما أسلفنا في الحديث عن برنامج السنة الأولى- وهي لا تظهر واضحة كالموضوعات الأخرى في محتوى البرنامج، ولكن بالرجوع إلى محتوى الدرس، نجدها إلى جانب اسم الفاعل واسم المفعول.

وهنا نتساءل؛ كما تساءلنا من قبل في شأنها، لماذا لم تبرمج في مستوى الأولى مع اسم الفاعل أو على الأقل، لم تُخصّ بدرس مستقل بعده، لترسخ في ذهن التلميذ على أنّها من المشتقات السبعة ؟

وهنا نلاحظ أنّها أُلصقت لصقا في البرنامج أو نُسيّت، فعندما نقرأ العنوان نفهم أن الدرس خاص بعمل اسم الفاعل وعمل صيغة المبالغة وعمل اسم المفعول، في حين عندما نعود إلى الدرس، نجد الجانب النحوي بالنسبة

لاسم الفاعل واسم المفعول أي : عملهما في ما بعدهما من رفع و نصب، بينما يتناول الدرس في شطر منه، صيغة المبالغة من الناحية الصرفية : (اشتقاقها وأوزانها)، ولا يبحث أو يشير إلى عملها، مع أن عنوان الدرس أوهمنا بأنّ المقصود هو غير ذلك، أي : عملها (وظيفتها في الجملة).

ووردت الصفة المشبّهة بعد موضوع عمل اسم الفاعل ومبالغته، واسم المفعول، وجاءت في مكانها المناسب على الأقل بعد موضوعين محورهما الاسم المشتق.

وختمت قائمة الموضوعات الصرفية في هذه السنة بـ: مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية، ليكون فاتحة وتمهيدا لدرس المصدر بأنواعه في السنة المقبلة (الثالثة).

ولم ترد الإشارة إلى مصدر الأفعال السداسية في محتوى البرنامج، ولكن بعودتنا إلى الدرس[6] وجدناه مطروحا مع مصدر الفعل الخماسي.

فهل تُعُمّد إدراجه هنا، ليكون بالفعل تمهيدا لدرس مصدر الفعل السداسي الذي خصّ بدرس مستقل في السنة الثالثة ؟ أم نسيّ عدّه مع الدروس التي سُطّرت واضحة في جدول المحتويات ؟

3.2.2. موضوعات السنة الثالثة

بالانتقال إلى قراءة برنامج السنة الثالثة، وجدنا موضوعاتها الصرفية قد تصدّرها درس مصادر الأفعال السداسية، وتلاه درس المصدر الميمي ثمّ المصدر الصناعي، وتسلسلت بعدها موضوعات النحو، ثمّ الرجوع مرة ثانية إلى الصرف، إلى اسم الزمان والمكان فالنسب.

وفي النسب؛ فُرّع ما يتصل به من مباحث إلى :

النسب إلى المختوم بتاء التأنيث ثمّ النسب إلى المقصور والممدود ثمّ النسب إلى المنقوص فالنسبة إلى الأسماء الأعجمية، ثمّ العودة إلى المشتقات بتناول اسم الآلة. وخُتم باب الصرف بمراجعة بعض أنواع المصدر.

يدفعنا هذا المحتوى إلى التساؤل، لماذا مراجعة بعض أنواع المصدر، وليس كلّ الأنواع؛ مادام الأمر يتعلّق بالمراجعة ؟ وبالرجوع إلى متن الكتاب، لا نجد أثرا لمراجعة ما ذُكر، إنّما المعثور عليه، مقارنة بين المصدر الصناعي وبعض أنواع الأسماء المنسوبة، للإشارة إلى الفرق بين الاسمين.

بينما لا نسجّل أيّة ملاحظات عن وحدات هذا البرنامج؛ مادام قد رُكّز فيه على تدريس المصدر وأنواعه، غير أنّنا نتساءل عن المبررات اللغوية التي أملّت تخصيص هذه المحتويات لتلاميذ المستوى الثالث دون الرابع أو الثاني مثلا ؟ تماما كتساؤلنا عن توجيه محتوى بعينه لمستوى بعينه ؟ هل مردّ ذلك إلى صعوبة بعض الدروس على متعلمي مرحلة دون متعلمي مرحلة أخرى ؟ أم أنّ الأمر منوط بالاحتياجات الفعلية للمتعلمين ؟ أم أنّ المسألة كلّها؛ لا تعدو أن تكون ضربا من الاختيار والإسناد العشوائيين ؟

4.2.2. موضوعات السنة الرابعة

أظهرت قراءتنا في برنامج السنة الرابعة، أنّ درس صيغة المبالغة لا يختلف كثيرا في مضمونه وخطواته؛ عمّا قدّم به في السنة الثانية، فالدرس يهتم بأهم ما يجب ذكره عن هذا المشتق، يُعرّف الصيغة تعريفا يبيّن معناها ويوضّح كيفية صياغتها ويعدّد أهم أوزانها.

فهل أعيد تخصيصها لمتعلمي هذا المستوى، بغرض مراجعتها وحسب ؟ أم لتعلّمها لأوّل مرة ؟ وما هو السبب العلمي والتعليمي الذي يبرّر إعادة برمجتها في المرحلة الأخيرة من هذا الطور ؟ أهميتها كمشتق ؟ سهولتها ؟ كثرة الاستعانة بها في إنجازات التلاميذ الشفوية والمكتوبة ؟ أم التيقّن بعدم استيعاب التلاميذ لها في السنة الثانية ؟ فكانت السنة الرابعة فرصة ملائمة لتذكّرها وتعلّمها مجدّدا، أم أنّ علة ذلك؛ إغفال أثناء تنسيق محتوى برنامج الطور كلّه وقصور في مراجعة موضوعاته ؟

ولا يمكن أن نقول شيئا عن صيغتي التعجب اللتين بُرمجتا، فمن الضروري أن يتعرّف التلميذ على معنى التعجب وصيغته في هذا الطور، خاصة أنّه

يستعمل الصيغة الأولى (مَا أَفْعَلَهُ !) استعمالا ظاهرا؛ وإن كانت الصيغة الثانية (أَفْعِلْ بِه !) قليلة الاستعمال في أساليب التلاميذ أو مجهولة لديهم، لا تشيع على ألسنتهم ولا ترد في إنشاءاتهم، إلاّ أنّه لا مانع نراه هنا من أن يتعرف التلميذ عليها مع نظيرتها، مادام أنّها صيغة اختيارية ثانية، لأداء أسلوب التعجّب، ولكن يبقى على الأستاذ بذل الجهد اللازم لإفهام التلاميذ معنى هذه الصيغة وتدريبهم على التعجب بها؛ بتكثيف المران على الإنشاء بواسطتها، لأنّ هذه الصيغة لا ينتفي عنها الالتباس في المعنى بصيّغ أخرى شبيهة؛ خاصة في شطرها الأوّل (أَفعل) حيث تكرّر على ألسنة التلاميذ، جمل[7] من مثل : أكرم بالمسكين/ أكرم بالضيف/ أحسن بالفقير/ أرفق بالطفل ...

بينما نرى من اللازم أن يُشار إلى صيّغ التعجب السماعية، خاصة أنّها صيّغ مسموعة ومستعملة، مثل : يا للعجب، عجبا ... إذ من المهم أن يعرف التلميذ أين يصنّف هذه الصيّغ[8] داخل رصيده اللغوي والمعرفي عامة.

3.2. قراءة في التوزيع

1.3.2. توزيع موضوعات السنة الأولى

جاءت موضوعات الصرف متتابعة في طليعة برنامج قواعد اللغة الموجّه لتلاميذ هذا المستوى، قد فُصل بينها من حين لآخر بموضوع أو أكثر من موضوعات النحو، فهل هذا الفصل ناتج عن رغبة في المزاوجة بين موضوعات النشاطين بهذا الشكل دفعا للملّل عن التلميذ من تناول دروس نشاط بذاته طيلة فترة واحدة ؟ أم هو ضرب من الصدفة والعشوائية ؟

وإن كانت العشوائية موفقة في بعض المقامات العلمية والمنهجية، إلاّ أنّها لا يجب أن تُعتمد في تسطير برنامج تعليمي في مرحلة أوّلية من مراحل تكوين المتعلم، إذ التلميذ في هذه السّن وفي هذه المرحلة التعليمية/ التعلّمية، بحاجة إلى نسق منظّم من المعارف القاعدية، تتسلسل حلقاته وتتوالى وتتكامل في ذهنه.

فالتلميذ ما يزال في طور تأسيس معرفته اللغوية؛ والتأسيس لابدّ أن يكون منظّما في ابتنائه واضحا في حدوده، تسلّمه كلّ لبنة فيه (درس) إلى لبنة أخرى، وتهيئه إلى استقبال محتواه بكل ارتياح.

2.3.2. توزيع موضوعات السنة الثانية

إنّ أوّل ما يطرح نفسه في ضوء ما بُرمج للسنة الثانية، هو لماذا إدراج تصريف الفعل المهموز أوّلا ثم المثال ثمّ الأجوف ثمّ الناقص ثمّ العودة إلى الصحيح المضّعّف ؟

ولعلّ من المنطقية التي تفرضها أنواع الفعل الصحيح وأنواع الفعل المعتل أن يكون الترتيب على هذا النحو :

1- تصريف الفعل الصحيح

- السّالم
- المهموز
- المضّعّف

2- تصريف الفعل المعتل

- المثـال
- الأجوف
- الناقص
- اللفيف بنوعبه :

أ. المقرون

ب. المفروق

على اعتبار أن الأجوف معتل الوسط (معتل العين) والناقص معتل الآخر (معتل الـلام) بينما يجمع اللفيف إمّا بين اعتلال الحرف الأوّل منه والحرف الأخير، مثل : "وفى، وقى" وإمّا بين الحرف الأوسط والأخير، مثل : "نوى، لوى".

إنّ الالتزام بهذا الترتيب في تقديم موضوعات الفعل الصحيح بأقسامه والفعل المعتل بأقسامه، له أثره في تحقيق المعرفة بكيفية تصريف هذه الأفعال جميعها، إذ التنظيم والترتيب عاملان مساعدان على التعلّم والاكتساب.

من جهة أخرى، فإنّ هذا الترتيب قد أُلتزم به نوعا ما في السنة الماضية (السنة الأولى) عند تناول موضوع الفعل الصحيح بأنواعه والفعل المعتل بأنواعه وتصريفها. وعليه، فإنّ ما يجب عمله في هذه السنة (السنة الثانية) هو مواصلة البناء على الأساس المُنطَلق منه سابقا، أي استمرار تقديم هذه المعارف والتدريب عليها، مراعاة لما قد تمّ تعلّمه وانتظامه في ذهن التلميذ في السنة الماضية، لأنّ الهدف من التعلّم في مرحلة بعد أخرى، هو الاجتهاد في الإضافة إلى مكتسبات التلميذ وتعزيز ثباتها في ذاكرته، وليس زعزعتها بتشتيت انتظامها والخروج عمّا يقتضيه المنطق والأولويات الصرفية، فالتعرّف على الصحيح أولى من التعرّف على المعتل، والتعرّف على المثال أولى من التعرّف على الأجوف، فهذا معتل الأوّل (الفاء) والآخر معتل الوسط (العين) وهكذا يجب التدرّج في تقديم المعرفة.

3.3.2. توزيع موضوعات السنة الثالثة

أهم ما يمكن ملاحظته على توزيع برنامج الصرف في السنة الثالثة، هو المناوبة بين موضوعات الصرف وموضوعات النحو، على غرار الصورة نفسها تقريبا التي وُزّع بها برنامج السنة الأولى، حيث أُلتزم بعدد الدروس الصرفية المقدّمة في كلّ فصل ثلاثة ثلاثة عن طريق الفصل بينها بموضوعات نحوية، حيث تأتي دروس المصدر في ثلاثة موضوعات، هي :

مصادر الأفعال السداسية/ المصدر الميمي/ المصدر الصناعي. ثمّ المشتقات وموضوعات النسَب : اسم الزمان/ اسم المكان/ النسب إلى المختوم بتاء التأنيث/ النسب إلى المقصور والممدود والمنقوص/ النسب إلى الأسماء الأعجمية. ثمّ المشتقات وموضوعات أخرى: اسم الآلة/ الممنوع من الصرف/ مراجعة بعض أنواع المصادر.

إنّ السؤال الذي يعترضنا دائما أثناء تفحُص مقررات الصرف في الطور المتوسط، هو : ماهي المبررات العلمية والمعرفية واللغوية تحديدا التي أملت على القائمين، توزيع الدروس وفق هذا النمط الترتيبي ؟

هل تقديم درس وتأخير آخر قائم على معيار ما ؟ هل تقتضيه الضرورة الصرفية ؟ أم هو توزيع لا يسنده إلاّ مبدأ : ضع هذا هنا وهذا هناك ؟

4.3.2. توزيع موضوعات السنة الرابعة

أظهرت قراءتنا في برنامج السنة الرابعة، في هذا الطور، استراتيجية أخرى في توزيع مواد قواعد اللغة العربية، حيث تسلسلت موضوعات النحو طيلة الفترة الأولى؛ والفترة الثانية من السنة الدراسية؛ وأُجّلّت موضوعات الصرف إلى الفترة الثالثة (الفصل الثالث) حيث تتابعت، يتصدّرها التصغير فالإدغام فاسم التفضيل فصيغة المبالغة فصيغتا التعجب القياسية : "ما أفْعَلَهُ ! وأَفْعِلْ به !".

4.2. خلاصة

إنّ ما يمكن استخلاصه في ضوء هذه القراءة لمحتوى البرنامج الصرفي وتوزيعه في الطور المتوسط، هو أنّ الدروس التي تقرّرت برمجتها؛ ذات طبيعة تصريفية اشتقاقية، وأنّ مبّرر تقاطع برمجتها بين مراحل هذا الطور، مثل دروس تصريف الفعل الصحيح والفعل المعتل بين السنة الأولى والثانية، ودرس صيغة المبالغة بين السنة الثانية والرابعة، هو إنّما التعرّف على درس جديد ؟ أو التعرّف عليه من جديد ؟ أو هو تدريب على الدرس المُقدّم، كونه قد سبقت رؤيته في السنة الماضية.

أمّا التفاوت الحاصل في عدد الدروس الصرفية الموجّهة إلى متعلمي كل مرحلة، فلم نعثر على ما يعلّله، ففي الوقت الذي يتناول تلميذ السنة الأولى عشرة مواضيع صرفية، يتناول تلميذ السنة الرابعة ستة مواضيع وتلميذ السنة الثالثة أحد عشر موضوعا، فإذا كان تلميذ السنة الرابعة قد وصل

إلى مرحلة من الوعي وحصّل درجة من النضج الفكري واكتسب زادا معرفيا وصرفيا مقبولا، تكفيه ستة موضوعات، فما موضع تلميذ السنة الثالثة من المعادلة، إذ تقرّر عليه أحد عشر موضوعا ؟

3. تحليل دروس الصرف الموجهة لمتعلمي الطور المتوسط

يعدّ الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية المقرّر في مستوى بعينه، في هذا الطور التعليمي -على غرار الكتب المدرسية في كلّ الأطوار التعليمية وفي كلّ مواد التعلّم، في الجزائر- المصدر الأساس الذي يُرجع إليه في إعداد الدروس وتقديمها وإنجاز التطبيقات والتدريب عليها، وهو يمثّل في كلّ مستوى من هذه المستويات؛ السند التربوي الوحيد للتلميذ في المادة***، فلا توجد مستندات أخرى خاصة بفروعها؛ ككتاب خاص بنصوص المطالعة مثلا، أو آخر خاص بالتطبيقات اللغوية أو تطبيقات البناء الفني، فكتاب اللغة العربية الذي قمنا بفحصه؛ يجمع كلّ فروع المادة بين دفتيه، حيث يحوي نشاط القراءة/ المطالعة الموجهة/ قواعد اللغة/ البلاغة/ التعبير الكتابي.

إنّ الهدف الذي تنشده هذه الدراسة من تحليل دروس الصرف في جانب مضمون الدرس ومنهجية عرضه والنظر في وقفة التطبيق عليه، هو استخلاص جملة من النقاط التي ستفيدنا في الإحاطة عن قرب بواقع تعليم الصرف وتعلّمه في هذا الطور، ويمكن أن نعدّد مجموع ما ينشده التحليل في النقاط الآتية :

- مدى تحقّق المقاربة النصية[9] في دروس الصرف، على اعتبار أنّ النصوص منطلقات للدروس.
- تحديد المفاهيم والمصطلحات[10] الصرفية التي يدرج عليها الكتاب المدرسي.
- تبيّن معالم منهجية تقديم درس الصرف وخطوات عرضه.
- استيضاح الكفاءات المراد تحقيقها من الدرس الصرفي.
- القاعدة الصرفية، صياغتها وصورة تقديمها لغة ومضمونا.
- ملاحظة حضور التطبيقات ومعاينتها**** عددا وشكلا ومطلبا.

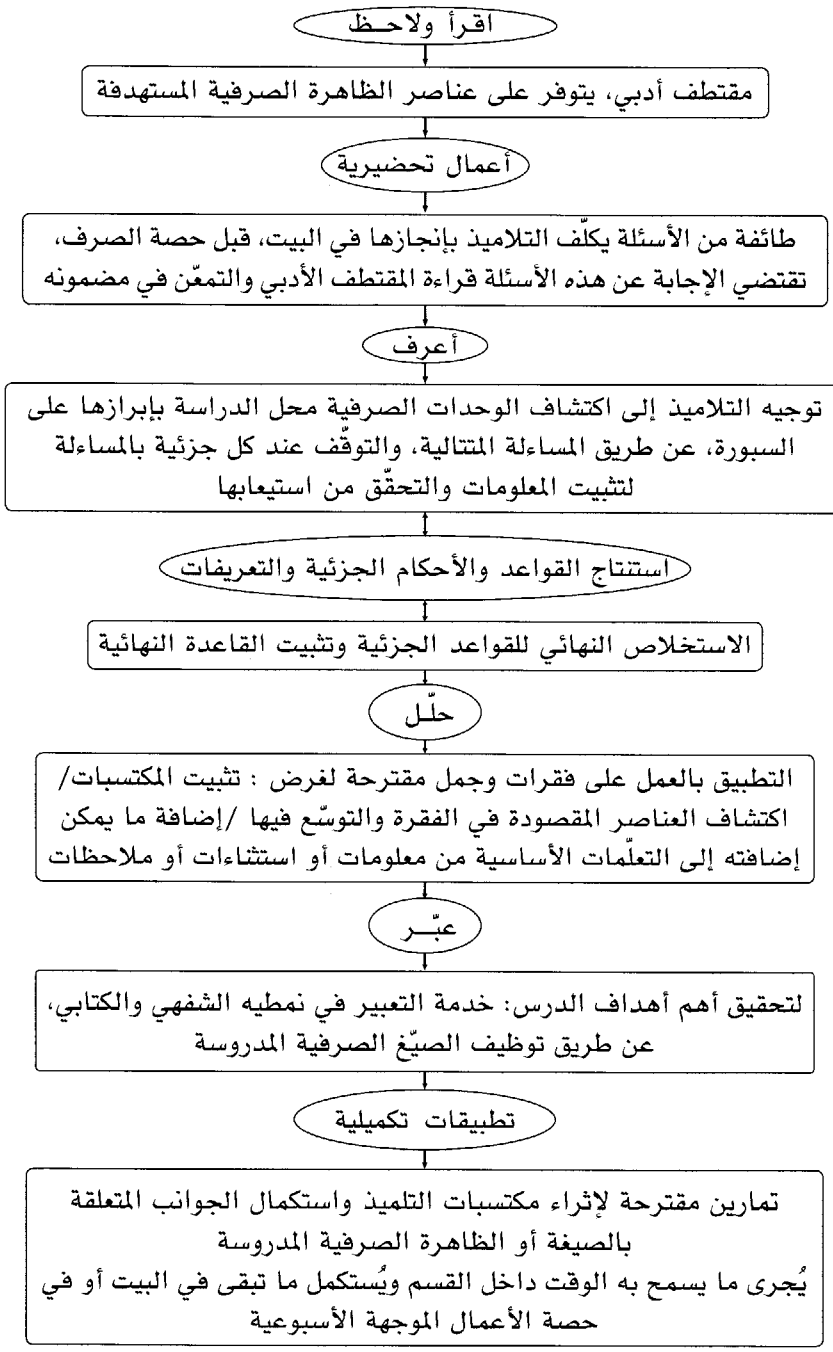
1.3. معالم منهجية تقديم درس الصرف

لقد حاولنا أن ننظر بعين الموضوعية العلمية إلى الرأي القائل[11] بأنّ منهجية تعليم دروس قواعد اللغة (الصرف) في المنهجية المستحدثة، هي صورة منسوخة عن المنهجية القديمة في تعليم النشاط نفسه في أصولها ومراميها، وأنّ الجديد الذي قالت به؛ لا يعدو أن يكون جديد مصطلحات، فالمقتطف الأدبي الذي كانت تعتمده الطريقة القديمة، هو ما يسمونه اليوم بالنص أو المقاربة النصية، والأهداف الإجرائية أو التعليمية؛ هي ما يسِمُوه بالكفاءات.

فعقدنا مقارنة سريعة بين المنهجيتين (منهجيتا تعليم دروس قواعد اللغة (الصرف) في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتلك التي كان معمولا بها في السنة السابعة من التعليم الأساسي) حيث خلصنا إلى أنّ منهجية البيداغوجية الجديدة، وهي المنهجية المدرّس بها حاليا، والتي أسفر عنها الإصلاح التربوي، لا تختلف في خطوطها العريضة عن المنهجية التي كانت تُقدّم بها دروس قواعد اللغة (الصرف) في ما قبل الإصلاح.

وأمكننا أن نورد هنا مخططين، نستعرض فيهما معالم هذه المقارنة، يحوي الأوّل منهما الوقفات التي تتأسّس عليها منهجية المقاربة النصية؛ استنادا إلى ما تذكره مناهج تعليم اللغة العربية في هذه المادة من المساعي والمراحل التي يجب الالتزام بها في تقديم دروس (النحو والصرف)، وما يشير إليه دليل الأستاذ المعتمد بالنسبة لكلّ مستويات المرحلة المتوسطة، بينما يستظهر المخطط الثاني الحدود التي تقوم عليها منهجية تدريس هذين النشاطين اللغويين في التعليم الأساسي، استنادا إلى محتوى دروس الصرف والخطوات التي عُرضت بها في كتاب قواعد اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم في هذا النظام، وما ورد في تقديم الكتاب عينه.

مخطط رقم (1) : مراحل تقديم درس الصّرف
في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط



مخطط رقم (2) : خطوات تقديم درس الصّرف
في كتاب السّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ

إنّ أهم ما يمكن استخلاصه في ضوء هذه المقارنة، هو أنّ ثمّة معالما رئيسة مشتركة بين المنهجيتين؛ تتمثل في :

- وجود نص يُنطلق منه، يأخذ هذا النص شكل مقتطف أدبي غالبا في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، مأخوذ عن إنتاجات أدبية لأدباء معروفين، أمثال : طه حسين، توفيق الحكيم، مولود فرعون، علي الجارم، عبد الحميد بن هدوقة، بينما يأتي المنطلق النصي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، في شكل نص متكامل مُستهل بتمهيد، مأخوذ عن مجلة أو عن أحد الكتّاب أو عن كتب المطالعة للسنوات الماضية أو عن الإنترنت.

وأيّا كان مصدر النص، فإنّ وجوده في المنهجيتين مؤكد، وهو نقطة انطلاق تدريس الظاهرة الصرفية.

- فهم النص، وهو ما يصطلح عليه بالأعمال التحضيرية في كتاب السنة السابعة، يقابله البناء الفكري في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتتضمن هذه الخطوة طائفة من الأسئلة التي تعين التلميذ على فهم محتوى النص (فكرته العامة وأبرز أفكاره الجزئية).
- المناقشة، وتمثّل الخطوة الثالثة في سلسلة الخطوات العملية في تقديم الدرس، تعنونها المنهجية القديمة بـ: "أعرف" وتصطلح عليها المنهجية الجديدة بـ: "البناء اللغوي"، ولكنها في كلا الموضعين، هي مساءلة التلاميذ واستدراجهم إلى فهم الظاهرة الصّرفية ومتعلقاتها.
- استخلاص القاعدة، ويرد في مساحة ملونة في المنهجية المستحدثة تحت عنوان : "تذكر" وتحت "ثبّت" و"ماذا نستنتج ؟" متبوع باستخلاص في منهجية التعليم الأساسي. وتشمل هذه الخطوة مساءلة عن الجزئيات، فبلورة الأجوبة اللازمة وتثبيتها في شكل استنتاجات مؤطرة، فاستخلاص نهائي يذكر ويثبّت ما يخصّ الظاهرة من إضافات واستثناءات وضوابط تصريفية.

• التطبيق، تأتي مرحلة التطبيق على التعلّمات المكتسبة في الدرس لغرض تثبيتها وترسيخها ودعمها، وهي مرحلة تأخذ الترتيب المرحلي نفسه في كلتا المنهجيتين، غير أنّ اصطلاح تسميتها والإشارة إليها، مختلف فيهما، فهي مصطلح أحادي في كتاب التعليم المتوسط (تطبيق) وبمصطلحات تفصيلية في كتاب التعليم الأساسي (حلّل، عبّر، تدريب على الإنشاء، تدريب على تحضير شرح نص، إملاء وأسئلة).

ثمّ أنّ طريقة عرض دروس الصرف، مازالت لا تستثمر فيها أساليب التوضيح والإبانة كالتسطير والكتابة بالخط الغليظ، إلاّ ما تعلّق بالاستنتاجات والعناوين في كتاب السنة السابعة، بينما لا تظهر حدود طريقة العرض (الأمثلة، المناقشة، القاعدة)[12]، أو هذه الخطوات مجتمعة من التطبيقات[13] في كتاب التعليم المتوسط، فكلّ المعطيات تُكتب بخط عاد وتُخرَج في وضع عادٍ، في صفحة واحدة أو ما يزيد عنها دون انقطاع، ممّا لا يعيننا على تفريق المثال من السؤال[14]؛ باستثناء المساحة الملونة التي ترد فيها القاعدة، كما تنعدم التخطيطات البيانية في كلتا المنهجيتين، وترد الجداول نادرا[15].

ومع ما يتمتّع به تلاميذنا -أغلبهم- من قوة التركيز وسرعة الانتباه، كيف يمكن للتلميذ أن يجد نفسه أو يَحضُر فهمه واستيعابه للمعلومات[16] مجملة كانت أو تفاصيلا ؟

ومع كلّ ما يقدمه النص من أفكار عن موضوع بعينه، فإنّ المقاربة النصية، تبقى غير محقّقة بالشكل المرغوب، حيث غالبا ما يقلّ حضور الظاهرة الصرفية المستهدفة وعناصرها في النص أو لا يتوفر على أغلب ما يتعلّق بها.

2.3. الكفاءات الصرفية

من خلال تفحّص برنامج الصّرف واستقراء الكفاءات التي ينشدها، في المستندات التربوية المرافقة للكتاب؛ وهي "المنهاج" و"الوثيقة المرافقة للمنهاج" و"الدليل"، في محاولة لكشف بعض المعطيات عن تلك القدرات في

ضوء ما تحثّ عليه بيداغوجية الكفاءات والمقاربة النصية، قد توصّلنا في حدود ما تذكره هذه المستندات[17] صراحة تارة، ومما لا تظهره تارة أخرى، إلى استخلاص وبلورة الكفاءات الصرفية التي يجب أن تتحقّق لدى التلميذ في هذا الطور؛ في كلّ مستوى، بعد أن يعمل المعلّم على إكسابها إيّاه، وتمكينه منها، وتغذية المعارف التي يكون قد تعلّمها في مراحل تعليمية سابقة، أو يُتوقع أن يكون قد اكتسبها من مطالعات أو مشاركات قرائية خارجية، فهذه المكتسبات ما هي إلاّ معارف مبعثرة في أذهان التلاميذ، يتذكّرونها؛ ولكنّهم لا يعون تماما أين يجب عليهم أن يصنّفوها وينظّمونها في أذهانهم، كما لا يدركون كيفية الإفادة منها، وهنا يتركّز دور الأستاذ في توجيه هذه المعرفة ودعمها في ضوء ما هو مبرمج تعليمه للتلاميذ في هذه المرحلة.

ونورد هنا جدولا بمجموع الكفاءات الصرفية المنشودة من كل درس من دروس الصرف الموجهة إلى كلّ مستوى من مستويات الطور الأربعة.

المستوى	الكفاءة الصرفية
السنة الأولى	• استيعاب الميزان الصرفي وكيفية وضع الأوزان. • التفريق بين دلالة الماضي والمضارع. • ملكة قراءة الأفعال قراءة صحيحة، بالتحكّم في ضبطها بالشكل التّام. • فهم معنى الفعل الصحيح والقدرة على ضرب أمثلة عنه وعلى توظيفه في جمل مفيدة. • معرفة الفعل المعتل بأنواعه، بالقدرة على تصنيف كلّ فعل معتل ضمن النوع الذي ينتمي إليه. • تصريف الأفعال تصريفا صحيحا • التمييز بين المجرد والمزيد من الأفعال والقدرة على تحقيق تحويل صحيح بين النوعين • استيعاب اسم الفاعل ووزنه والتحكّم في طريقة اشتقاقه. • استيعاب اسم المفعول والتمكّن من صياغته. • التحكّم في تثنية الأسماء المفردة وجمعها بشكل صحيح. • التمكّن من تحويل الجمع إلى مفرد.

السنة الثانية	• تصريف الفعل المهموز تصريفا صحيحا. • تصريف الفعل المثال تصريفا صحيحا. • استيعاب الفعل الناقص. • التحكّم في تجريد الفعل المضعّف المزيد. • تصريف الفعل المضعّف تصريفا صحيحا. • التحكّم في التحويل إلى المضارع والاقتدار على ملاحظة حركة حرف المضارعة وما يلحقها من تغيير في الشكل؛ وكذلك الأمر بالنسبة لحركة عين الفعل. • التمييز بين الجامد والمشتق. • التفريق بين المقصور والممدود والمنقوص، والتحكّم في تثنيتها وفي جمعها تثنية وجمعا صحيحين. • معرفة الصفة المشبهة وأوزانها والتفريق بينها وبين باقي المشتقات، لاسيّما القريبة منها في الوزن والتمكّن من ضرب أمثلة عنها. • القدرة على اشتقاق المصادر وتبيّن أوزانها.
السنة الثالثة	• التحكّم في صياغة مصدر الفعل السداسي. • استيعاب المصدر الميمي وأوزانه، من خلال ضرب أمثلة عنه أو اكتشافه ضمن فقرة مختارة. • التمييز بين المصدر الميمي والمصدر الأصلي. • معرفة المصدر الصناعي والتحكّم في صياغته. • معرفة اسم المكان واسم الزمان والاقتدار على صياغتهما صياغة صحيحة. • التفريق بين اسم الزمان واسم المكان اللذان قد يأخذان وزنا واحدا مع اسم المفعول والمصدر الميمي. • التوصّل إلى تحقيق نسب صحيح من أسماء مختلفة واستيعاب الفروق في كيفية النسب إلى كلّ نوع من الأسماء (المقصورة، الممدودة، المنقوصة، الأعجمية، المختوم بتاء التأنيث). • معرفة اسم الآلة؛ والتمييز بين نوعيه السماعي والقياسي في إدراك الأوزان. • التوفيق في اشتقاق اسم الآلة من أفعال مختلفة، أو ردّه إلى الفعل الذي اشتق منه.

السنة الرّابعة	• القدرة على صياغة اسم مصغّر وتبيّن وزنه. • الاقتدار على تبيّن الغرض المستفاد من التصغير في سياقات مختارة. • استيعاب الإدغام بتصنيفه حسب حالاته. • التحكّم في صياغة اسم التفضيل بمراعاة شروطه وتوظيفه توظيفا صحيحا ومفيدا. • تبيّن أوزان صيغة المبالغة والتحكّم في كيفية تحويل اسم الفاعل إلى أحد أوزانها. • القدرة على إنشاء أسلوب تعجّب على صيغة: "مَا أَفْعَلَهُ". • إنشاء أسلوب تعجّب على صيغة: "أَفْعِلْ بِه".

جدول رقم (3) : مجموع الكفاءات الصرفية المنشود تحقيقها من دروس الصرف المقرّرة في الطور المتوسط

3.3. القاعدة الصرفية

إنّ أبرز ما يُلاحظ على نصوص القواعد المُصاغة في كتاب الأولى متوسط مع بعض الدروس، اتّسامها بالطول، حيث يصعب استيعابها[18]، فلا تختزل فيها الضوابط[19]، مثل قاعدة درس تصريف الفعل المعتل، ص 82، وقاعدة درس أزمنة الفعل، ص 23، وقاعدة درس الميزان الصرفي، ص 13، (كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط)، بينما تكثر الاستنتاجات في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، عن طريق تقديمها جزئيا وبشكل متدرج، لغتها واضحة وصياغتها مختصرة.

4.3. التطبيقات

أظهر التحليل أنّ التطبيقات قليلة في عددها، متشابهة في صياغتها وفي نوعها، حكم عليها الأساتذة المستجوبون[20] بأنّها غير كافية وروتينية، بالنسبة للكتاب القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، بينما يتكثّف عددها وتتنوّع مطالبها في دروس الصرف التي تسندها بيداغوجية المقاربة بالأهداف.

من هنا نتبيّن أنّ خطوات تدريس الصرف في المنهجيتين واحدة، لا يوحي باختلافها -لأوّل نظرة- إلاّ المصطلحات التي تعنون بها هذه الخطوات، والتي يمكن تلخيصها في الجدول الموالي :

الخطوات	درس الصّـرف	
	في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي	في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط
المنطلق	مقتطف أدبي	نص طويل نسبيا
فهم النص	أعمال تحضيرية	البناء الفكري
المناقشة	أعرف	البناء اللغوي
القاعدة	ماذا نستنتج ؟ + استخلاص	تذكّر
التطبيق	حلّل + عبّر	تطبيق

جدول رقم (4) : خطوات تعليم الصرف في منهجيتي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية الأهداف الإجرائية

5.3. عينة التحليل

تتشكل عينة التحليل من مجموع دروس الصرف المبرمجة في :

- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

6.3. منهج التحليل

لم يكن محتوى الفهارس، إلاّ أرضية ممهدّة للإطلاع على محتويات الدروس والتعرّف على كيفية طرحها والأهداف المبتغاة من تدريسها، وكان استقراء[21] محتوى بعض النماذج من تلك الدروس وفحصها؛ طريقة لتحقيق تحليلها تحليلا وصفيا.

ونورد هنا نموذجين؛ من التحليل الذي خصينا به دروس الصرف في هذا الطور، يتعلّق الأوّل بدرس عن برنامج مستوى الأولى، بينما يخصّ الثاني درس من الدروس المقرّرة في مستوى الثانية.

1.6.3. تبرير اختيار النموذجين

لقد انطلقنا من افتراض؛ أنّ اختلاف تأليف الكتابين، يسفر عن تباين في منهجية عرض الدروس. فكتاب السنة الأولى، من تأليف الشريف مريبعي، وكتاب السنة الثانية من تأليف بدر الدين بن تريدي.

إنّنا حاولنا اكتشاف آثار هذا الاختلاف وتتبعه، ونظرنا في المنهجيتين أيّهما أوضح وأنفع في توصيل المعرفة الصرفية ؟

أمّا عن كيفية اختيار الدرسين النموذجيين، فكان بتطبيق معاينة عشوائية بسيطة (Echantillonnage aléatoire simple)[22]، حيث حضّرنا قائمة بمواضيع دروس الصرف في كلا المستويين، ثمّ قمنا بترقيمها، وأعدنا في مقابل ذلك كتابة كل رقم في وريقة مستقلة، قمنا بطي الوريقات بطريقة تخفي الرقم المسجل عليها ثمّ أخلطنا تلك الوريقات في وعاء، وبطريقة السحب اليدوي البسيط (Tirage manuel)، تحصلنا على درس "أزمنة الفعل" عن القائمة الأولى، ودرس "الاسم الجامد والاسم المشتق" عن القائمة الثانية.

2.6.3. تحليل درس "أزمنة الفعل" (كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22)

أوّل ما يمكن تسجيله، عدم إظهار عنوان الدرس أمام عبارة البناء اللغوي، وكان من المفيد إظهار عنوان الدرس الذي سيُناقش بين قوسين لتحقيق التذكير وشدّ التركيز.

وكان بالإمكان تفاديا للإطالة؛ أن يكون تحديد الأفعال في الفقرة؛ عن طريق إظهارها بالتسطير تحتها أو وضعها بين قوسين أو كتابة كل نوع بلون مخالف، تمييزا لها عن بعضها، وما إلى ذلك من العلامات المبيّنة.

هذه الطريقة تكون مختصِرة ومرسِّخة، بحيث لا تكلّف التلميذ مشقة قراءة الإجابات الواردة في شكل جمل طويلة على نحو ما هو ظاهر في المناقشة.

- لاحظنا أنّ الفقرة لا تتوفر على أفعال أمر، وأنّ البناء اللغوي يقدم إجابات جاهزة، دونما السؤال عنها، بينما كان بالإمكان هنا طرح السؤال:

- بعد أن حدّدت الأفعال، صنفها حسب الزمن الذي تدل عليه.

- علام تدل أفعال كل صنف منها ؟ ولاستخلاص المعرفة، نواصل التدرّج في الأسئلة :

- ما هو الفعل الماضي ؟

- ما هو الفعل المضارع ؟

- ما هو فعل الأمر ؟

بهذه الطريقة يكون التلميذ قد اكتشف المعرفة الصرفية المطلوبة بنفسه، بالتدرّج في تحصيلها، حيث أنّه بذل جهدا للتوصّل إليها؛ ولم تُقدّم له جاهزة على نحو ما يُورده الكتاب.

تبقى المقاربة النصية هنا؛ غير محققة بشكل كليّ، حيث ينعدم في الفقرة وفي نص القراءة المشروحة، النوع الثالث من الأفعال (فعل الأمر) وهذا ما لا يبرّر الاجتهاد الجاد للقائمين على هذا الكتاب، في إيجاد النصوص التي تتوفر فيها كل مطالب الدرس المقرّر، أو بأن يكون اجتهادهم من نوع آخر، بتأليف فقرة قصيرة يحضر فيها فعل الأمر، أو حتى بتحوير وتعديل في فقرة من فقرات النص ذاته؛ بكيفية تسمح بظهور فعل الأمر، حيث يتضح هذا الأخير صراحة، بدل استنتاج معناه.

تنتقل المناقشة إلى تقديم معطيات أخرى عن هذه الأفعال، تتعلّق بكيفية تصريفها، دون الإشارة في عنوان فرعي إلى ذلك، وكان مفيدا لو أشير إلى ذلك بعنوان جزئي أوّل :

- "الأفعال وأزمنتها" أو "الأفعال ودلالتها الزمانية"

وعنوان جزئيّ ثان :

- "الأفعال وتصريفها" أو "الأفعال وكيفية تصريفها"

وكانت الإشارة إلى هذا التصريف مبتورة بترا، من دون أن نستشف مبرّرا منهجيا أو منطقيا لذلك.

إنّ الحديث هنا عن تصريف الفعل الماضي إلى المضارع وعن المضارع إلى الأمر، ولا توجد أيّة إشارة إلى تحويل الأمر إلى المضارع أو إلى الماضي أو تحويل الماضي إلى الأمر أو المضارع إلى الماضي، وبانعدام هذه الإشارة يفهم المتعلّم أن التصريف يكون على وجهين فقط: الماضي إلى المضارع، والمضارع إلى الأمر، بينما يمكن أن يتحوّل الفعل ويتقلّب في الأزمنة الثلاثة.

وكان ممكنا تبعا لذلك، أن تُقدّم هذه المعرفة في مخطط أو جدول واضح.

وإذا كانت المسألة تخصّ تصريف المضارع وحسب، لماذا عنونة الدرس بـ: أزمنة الفعل ؟ وكان من المفيد لو عُنون الدّرس :

الفعل الماضي وتحويله إلى المضارع.

أو: تحويل الفعل الماضي إلى المضارع.

أو: تحويل الفعل إلى المضارع.

أو : أنواع الفعل وكيفية تحويل الماضي منها إلى المضارع.

لأنّ هذا هو بالفعل ما يتعرض إليه محتوى الدرس. بينما يأتي عنوان "أزمنة الفعل" عاما لا تنعكس تحته كلّ المعارف المنوطة به.

فالصياغة المضبوطة لعنوان الدرس والالتزام بما يندرج تحته من معارف، يكون له أثر كبير في ترسيخ المعرفة والتركيز عليها وتتبّعها.

وبدل أن يقدّم هذا الدرس عاما؛ مقطوعة عنه معارف هي من صميمه، كان من المفيد لو جُزأ، وقدّم كل نوع من الأفعال الثلاثة في العربية في شكل متسلسل، عماده البساطة والوضوح.

ثمّ أنّنا لو أمْعَنّا النظر في استخدام المصطلحات، وجدنا عبارة "يصرّف الفعل" والأصح لو قيل : "تحويل الفعل الماضي إلى المضارع" وذلك أنّ التصريف يقتضي تغيير الفعل تبعا لتغير الضمير أمّا التحويل، فيخصّ تحويل صيغة إلى صيغة مخالفة تضمن التمييز بين طبيعة الفعلين ودلالتهما الرئيسة.

وكان من المفيد لو قُدّمت ضوابط تحويل المضارع إلى الأمر أو كيفية الحصول عليه من المضارع بصياغات أكثر اختصارا واختزالا، مع إبراز ما حُذِف وما أُضيف، بلون مخالف أو عن طريق تغليظ الخط مثلا.

ونؤكّد من جديد أنّ الأمر سيكون أوضح وأسهل؛ لو قُدمت تلك الضوابط في جدول أو في شكل تخطيط.

نستنتج في ضوء هذه الملاحظات، أنّ الطريقة التي يُقدّم بها الدرس الصرفي في هذا المستوى، عسيرة ومنفّرة؛ ولا يمكن أن تُؤتي ثمارا أكيدة، على نطاق يشمل أكبر نسبة من المتعلمين.

أمّا بالنسبة للتطبيق، فلا يظهر في مطلبه أيّ اجتهاد، فهو مطلب عام يكتنفه الغموض، أُستعمل فيه مصطلح "حوّل" بدل مصطلح "صرّف" الذي أُلتزم به في المناقشة، وهذا اضطراب في استعمال المصطلح، وعدم الثبوت على مصطلح واحد، والمفروض أن يُوضع كلّ مصطلح في موضعه الدقيق أمنا من ذلك الاضطراب.

وكيف يُطلب من التلميذ؛ تحويل الماضي إلى الأمر؛ ولم يُشَر إلى ضوابط ذلك مطلقا في القاعدة ؟ إلاّ إذا كان منطلق التحويل إلى الأمر هو الفعل المضارع، لأنّه كان محورها. ثمّ أنّ مطلبا واحدا في التطبيق؛ وبتلك الصياغة غير كاف لتثبيت الفهم ودعمه.

وإذا نظرنا إلى الشكل الذي قُدّمت به معطيات هذا الدرس، وجدناه لا تتضح فيه المساحة الخاصة بالمناقشة وتلك الخاصة بالقاعدة، على غرار الدروس الأخرى، التي تظهر فيها حدود هذه الأخيرة بكلمة: تذّكر، وفي مساحة ملونة.

وهذا دليل آخر على انعدام المراجعة الصارمة للمحتويات وأنماط عرض المعطيات. ثمّ أنّ عدد الأفعال الماضية في نص القراءة المشروحة ستة، تمّت الإشارة إلى ثلاثة منها في المناقشة؛ وثلاثة أخرى؛ واحد منها مكرّر، مما يعني أن النص فقير من حيث الأفعال، والأفعال الماضية وأفعال الأمر -كما أسلفنا-تحديدا، وهو ما يفسّر عدم صلاحيته لهذا الدرس لعدم توفّره على ما يجلي كل جزئية من جزئياته. بينما يصلح لأن يستغلّ في تعليم الفعل المضارع والمضارع المبني للمجهول على اعتبار أنّ به طائفة من أفعال هذا النوع. فالنص إذن بعيد من مرمى عنوان الدرس وهدفه.

3.6.3. تحليل الاسم الجامد والاسم المشتق (كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 229)

يبتدئ الدرس بتمهيد يتضمن إيراد كلمتين متميزتين في طبيعتهما، يشكلان نقطة الانطلاق نحو معارف الدرس المحدّد في الأعلى، حيث تمثّل كلمة "رجل" النوع الأوّل من الأسماء المشار إليها في العنوان، بينما تمثّل كلمة "علم" النوع الثاني منها، مع المساءلة عن إمكانية الاشتقاق منهما، بل الحثّ على محاولة القيام بذلك.

وفي خطوة ثانية للالتزام بمنهجية البيداغوجية الجديدة يوجّه صاحب الكتاب المتعلم نحو النص، ويطلب منه التمعّن في الكلمات الموضّحة بلون أحمر، ويحثّه على القيام بالمحاولة نفسها التي قام بها في التمهيد، وهو هنا إنّما يدفع المتعلم إلى بذل الجهد لاكتشاف المعرفة المنشودة بنفسه؛ بقليل من التوجيه والمراقبة، ولكنّه لا يستخلص معه الكلمات التي تقبل الاشتقاق وتلك التي لا تقبله؛ في خطوة لتثبيت الإجابة وتأكيد صحيحها من خاطئها.

إنّ ذلك ليس شرطا، فالأستاذ يقوم مع تلاميذته بذلك. بل يجب أن يقوم بذلك، قبل الانتقال إلى استخلاص القاعدة واستنتاج معرفة الاسم الجامد والاسم المشتق، وكان من المفيد لو دفعهم إلى استنتاج تلك المعرفة في ضوء المحاولة التي قاموا بها والإجابة التي توصّلوا إليها بطرح السؤال : ما هو

الاسم الجامد إذن ؟ ما هو الاسم المشتق إذن ؟ ليتابع مسار اكتشاف المعرفة وليس تقديمها جاهزة.

نفهم حدود القاعدة بكلمة : "احفظ" الموضّحة في الأعلى، وقد اشتملت على استنتاجات جزئية، لم تناقش كلّها بل قدم البعض منها جاهزا، ويتعلّق الأمر بالجزئية رقم "3".

الاسم الجامد نوعان : اسم ذات واسم معنى.

في حين كان بالإمكان تقديم هذه المعرفة ملخصة في مخطط.

ثمّ لا بدّ من الانتباه إلى التناقض والثغرة الواردة في القاعدة، فمن شأنها أن تذبذب التلميذ، إذ من المؤكّد ألاّ ينتبه -جميعهم- التلاميذ إلى مثل هذه الثغرات والتناقضات، ولكن علينا أن نقدّم معلومات صحيحة وبيّنة، فلا نقول لهم في الأوّل أنّ اسم المعنى هو اسم جامد أو النوع الثاني من الاسم الجامد، ثمّ نذكر في الملاحظة أنّ المشتقات تؤخذ من اسم المعنى.

4. خاتمة

إنّ الكفاية اللغوية في العربية تشكّلها كفايات فرعية؛ هي في مجملها قواعد اللغة في نظامها الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي والكتابي، تحكم هذه الأنظمة قوانين وضوابط معلومة؛ تؤلف المقاييس التي يقيس عليها المتعلم عند إنتاج عدد لا متناهي من الأداءات اللغوية الصحيحة مفردة ومركبة، ويتوصّل بها إلى تحليل ما يُعرض عليه من جمل لم يخبرها من قبل، كما تتنامى لديه القدرة على اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

وإذا كان التبليغ هو الفكرة الأساسية في بيداغوجية التعليم الحديث، فهل يحرص الأستاذ والنظام التعليمي كلّه في المدرسة (المستندات التربوية، البرامج، المنهجية، التطبيقات، تكوين الأستاذ، وجهده ونشاطه داخل قسمه) على إكساب المتعلّم تمثّل أوزان الفعل وحركاته، وصيّغ الاسم واحتمالاته، وفهم خاصية الاشتقاق وضوابطه، والتصريف واطّراده ؟ وإلى أيّ مدى يُعمل

على تفعيل الصرف في تحقيق الكفاءتين اللغوية والاتصالية ؟ وقبل ذلك، هل تحقق وعي المعلم والمتعلّم؛ بأنّ الكفاية الصرفية فرع من فروع الكفاية اللغوية العامة، يتجلى مظهر تكاملها مع الأداء اللغوي؛ في الاجتهاد والحرص على أداء اللغة أداء مطابقا لجميع القواعد المتعارف عليها بين متكلميها الفصحاء، في أصواتها وصرفها ونحوها ودلالتها ؟

إنّ مراعاة ما يحتاج المتعلّم إلى معرفته في الصرف في المراحل الأولى من تعلّمه (المرحلة المتوسطة واحدة من هذه المراحل) واختيار ما يساهم في تكوين لغته وأدائه، ثم تنظيم المادة المختارة والتدرّج في تقديمها بأساليب واضحة، وكثرة التمرين فيها والتدرّب عليها، كفيل كلّه بجعل المُتعلّم من المسائل الصرفية مستوعبا، لا يستشعر المتعلِّم صعوبته، ولا يحتج بغرابته.

الإحالات

1- أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: دار الحلبي، سنة 1373 هـ - 1954 م، ص 36.

2- محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف: المكتبة العصرية، سنة 1411 هـ - 1990، ص 7.

*- يجب أن تبقى هذه المعرفة مسطرة ضمن الأهداف التعليمية اللغوية، مطلوب دعمها في المراحل اللاحقة.

3- هو ما أشبه الحرف من حيث أداؤه معنى مجردا في الزمان والحدث المعتبرين في الأفعال؛ فلزم مثله طريقة واحدة في التعبير، فهو لا يقبل التحوّل من صورة إلى صورة، بل يلزم صورة واحدة لا يزايلها. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، 1983، ج 1، ص 53، 54

4- انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 61

**- ومعرفة ضد الشيء، من صميم معرفة الشيء نفسه، حقيقته ومعناه.

5- انظر على سبيل المثال صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي، القواعد العربية الميسرة، يحي شامي، بيروت: دار الفكر العربي، ط 1؛ سنة 1993، ص 52 وما بعدها.

6- كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 275.

7- تمّ سماع ذلك وتسجيله، أثناء حضور حصص تطبيق درس التعجب بصيغتي (ما أفعله ! وأفعل به !) مع عدد من الأساتذة، بتطبيق تقنية الملاحظة المباشرة المعلنة، في أقسام متوسطات : ابن باديس (4 م 1) الشطي الوكال (4 م 2) العربي بن مهيدي (4 م 2) 27 فبراير (4 م 1) بمدينة ورقلة، شهر أفريل من السنة الدراسية: 2013-2014

8- كلمة (عَجِبَ) ومشتقاتها، النداء والاستفهام المراد منهما التعجب، مثل : يا لك من ذكي !/ أحفظت النشيد كلّه في هذه الساعة ؟! مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 63.

***- يستعين التلميذ في الطور الثانوي بكتب خارجية، لدعم مراجعاته؛ إن بالمطالعة أو بحلّ التطبيقات لاسيما في المواد العلمية (الرياضيات، الفيزياء، علوم طبيعية) وكذلك الحال في اللغات والفلسفة والاجتماعيات، بينما يندر رجوعهم وتلاميذ الطور المتوسط إلى هذا النوع من الكتب لدعم لغتهم العربية بالمطالعة أو بفهم دروس قواعد اللغة أو البلاغة.

9- هي مقاربة تعتبر النص والمتعلم محورا العملية التعليمية، التعلّمية، تدعو إلى التحوّل من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني؛ وربط التعلّم بأهداف محدّدة، وتعزيز المشاركة والحوار والإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة؛ والعمل على تطويرها والبناء عليها، والتركيز على النزعة النقدية في التحليل والاستقلالية في التعلّم والتقييم وتقوية نزعة التعبير الشفوي والكتابي؛ لإكساب المتعلم الثقة بنفسه ودفعه إلى بناء معارفه. منهاج مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2004-2003، ص 32 (بتصرف). «النص حسب هذه المقاربة، بنية كبرى تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، ويكون بذلك مجالا طبيعيا للممارسة والدربة، التي هي قوام كلّ ملكة لغوية...»، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان : 2004، ص 13 (بتصرف)، وانظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، ص 13 وما بعدها.

10- في الواقع ليست هناك مصطلحات جديدة؛ يمكن الإشارة إليها، ماعدا: الإسناد عوض التصريف، في مثل : أسند الفعل كذا... بدل صرّف، ومصطلح: ملكة، الذي لم يكن له في كتب قواعد اللغة السابقة أثر.

****- تقتضي هذه القراءة معاينة التطبيقات التي ذيّلت بها دروس الصرف، ثمّ دراستها دراسة كمية وكيفية، بهدف تحديد الأنماط الشائعة، والنظر في إمكانية اقتراح أنماط جديدة والعمل على وضعها .وقد أفردت لها مقالا مستقلا، سنعمل على نشره في إحدى المجلاّت العلمية.

11- رأي مجموعة من الأساتذة (15 أستاذا منسّقا في مادة اللغة العربية)، يمثلون 25 متوسطة بمدينة ورقلة، أي نسبة: 60 % من الأساتذة المنسقين) أجريت معهم مقابلات مباشرة عن سؤال: ما رأيكم في منهجية تعليم الصرف في الطريقة الجديدة في تعليم اللغة العربية ؟ علما أنّ هؤلاء لا يمكن أن يمثلوا كلّ أساتذة المادة في هذا الطور بالمدينة المذكورة، ولكن نعتقد أنّ لهم من الخبرة المهنية والتعليمية ما يشجعنا على الأخذ برايهم والنظر فيه.

12- انظر درس : (أزمنة الفعل)، كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، تأليف وإشراف: الشريف مريبعي، ديوان المطبوعات المدرسية، سنة 2008-2007، ص 22.

13- انظر درس : (الفعل المعتل وأقسامه)، المرجع نفسه، ص 56.

14- انظر في ذلك كلّ دروس الصرف في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، درس : (الإدغام)، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 160، درس : (التعجب، بصيغة [ما أفعله !])، المرجع نفسه، ص 190، 191، درس :

(أزمنة الفعل)، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 22، درس: (الميزان الصرفي)، المرجع نفسه، ص 12.

15- إلاّ ما ورد من جداول التصريف وجداول الملاحظة والتذّكّر والاستعانة بالأسهم، في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 28، وما بعدها.

16- يمكن أن نستثني من هذا التوصيف دروس الصرف في كتاب السنة الرابعة؛ التي أُستدركت فيها ملامح الوضوح فبدت القاعدة أكثر تنظيما وتوضيحا في مساحة ملونة، مقارنة بدروس الصرف في كتاب السنة الأولى والثانية والثالثة.

17- يذكر دليل الأستاذ أهم الأهداف التعليمية التي على المعلم أن يحققها مع المتعلمين، في كلّ مستوى؛ ويشير إلى أنّه بإمكان الأستاذ تحديد أهداف أخرى يراها ضرورية لتحقيق كفاءة ما، وذلك حسب الوسائل المتوفرة لديه والظروف التعليمية التي يتواجد فيها. أنظر دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2006، ص 8 وما بعدها.

18- وكذلك هو حال قواعد طائفة من الدروس الصرفية في الكتب الموجّهة إلى المستويات الأخرى، مثل: [درس النسب إلى المقصور والممدود، كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 173]، وقاعدة درس [الممنوع من الصرف، المرجع نفسه، ص 220] وقاعدة درس [تصريف الفعل المضّعف]، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 68، قاعدة درس [شكل المضارع والأمر]، المرجع نفسه، ص 83، قاعدة درس [إسناد الفعل الأجوف]، المرجع نفسه، ص 40، قاعدة درس [تثنية المنقوص والمقصور والممدود] المرجع نفسه، ص 238

19- تنطبق هذه الملاحظة على القواعد الواردة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 42، 141، على سبيل المثال لا الحصر، وتلك الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 159، 160 و: 198، 151 على سبيل المثال لا الحصر.

20- في مجموعة المقابلات التي أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط، في ميدان عملهم، بمدينة ورقلة، بخصوص مستوى التلاميذ في اللغة العربية وتحصيلهم في نشاط قواعد اللغة والصرف منها تحديدا، أنظر هامش: 11 من هذا المقال.

21- (Induction) وهو عملية فكرية، تقوم على الانتقال من الوقائع إلى القاعدة، أي : من الحالات الفردية أو الخاصة إلى الفرضيات الأكثر عمومية. أنظر مفهوم هذه الاستراتيجية المنهجية، في :

- Alex Mucchielli, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/Masson. pp. 101-102.

(أزمنة الفعل)، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 22، درس: (الميزان الصرفي)، المرجع نفسه، ص 12.

15- إلاّ ما ورد من جداول التصريف وجداول الملاحظة والتذّكّر والاستعانة بالأسهم، في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 28، وما بعدها.

16- يمكن أن نستثني من هذا التوصيف دروس الصرف في كتاب السنة الرابعة؛ التي أُستدركت فيها ملامح الوضوح فبدت القاعدة أكثر تنظيما وتوضيحا في مساحة ملونة، مقارنة بدروس الصرف في كتاب السنة الأولى والثانية والثالثة.

17- يذكر دليل الأستاذ أهم الأهداف التعليمية التي على المعلم أن يحققها مع المتعلمين، في كلّ مستوى؛ ويشير إلى أنّه بإمكان الأستاذ تحديد أهداف أخرى يراها ضرورية لتحقيق كفاءة ما، وذلك حسب الوسائل المتوفرة لديه والظروف التعليمية التي يتواجد فيها. أنظر دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2006، ص 8 وما بعدها.

18- وكذلك هو حال قواعد طائفة من الدروس الصرفية في الكتب الموجّهة إلى المستويات الأخرى، مثل: [درس النسب إلى المقصور والممدود، كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 173]، وقاعدة درس [الممنوع من الصرف، المرجع نفسه، ص 220] وقاعدة درس [تصريف الفعل المضّعف]، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 68، قاعدة درس [شكل المضارع والأمر]، المرجع نفسه، ص 83، قاعدة درس [إسناد الفعل الأجوف]، المرجع نفسه، ص 40، قاعدة درس [تثنية المنقوص والمقصور والممدود] المرجع نفسه، ص 238

19- تنطبق هذه الملاحظة على القواعد الواردة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 42، 141، على سبيل المثال لا الحصر، وتلك الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 159، 160 و: 198، 151 على سبيل المثال لا الحصر.

20- في مجموعة المقابلات التي أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط، في ميدان عملهم، بمدينة ورقلة، بخصوص مستوى التلاميذ في اللغة العربية وتحصيلهم في نشاط قواعد اللغة والصرف منها تحديدا، أنظر هامش: 11 من هذا المقال.

21- (Induction) وهو عملية فكرية، تقوم على الانتقال من الوقائع إلى القاعدة، أي : من الحالات الفردية أو الخاصة إلى الفرضيات الأكثر عمومية. أنظر مفهوم هذه الاستراتيجية المنهجية، في :

- Alex Mucchielli, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/Masson. pp. 101-102.

- Joël Guibert et Guy Jumel, 1997. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. Paris: Edition Armand colin/ Masson. pp. 4-5

لمزيد من التوسّع، أنظر أطروحة الاستقراء، موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة : مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004، ص 50، أو المصدر الأصلي :

- Maurice Angers, 1996. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Québec: Edition : CEC, inc. p. 19

22- Ibid, pp. 231-234

والمرجع نفسه النسخة المترجمة، ص 304 ، 308.

المراجـع

باللغة العربية

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: دار الحلبي، 1373 هـ - 1954 م.
- أنجرس، موريس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة : بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004.
- دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إعداد: رشيدة أيت عبد السلام، إشراف : الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000.
- عبد الحميد، محمد محي الدين، دروس التصريف، صيدا، بيروت: المكتبة العصرية، 1411هـ - 1990.
- شامي، يحي، القواعد العربية الميسرة، الطبعة 1؛ بيروت: دار الفكر العربي، 1993.
- الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، 1983.
- كتاب اللغة العربية (استكشاف) السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم الطريقة: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008.
- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف، الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007.
- كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة (تنوير) من التعليم المتوسط، تأليف وإشراف، الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
- كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف : الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
- كتاب قواعد اللغة العربية، السنة السابعة أساسي، إشراف: موهوب حروش، تأليف: عبد الرحمن كابويا وعبلاوي محمد الطيّب، طبعة جديدة ؛ المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1997-1998 م.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2004.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005.

باللغة الأجنبية

- Angers, Maurice, 1996. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Québec : édition CEC, inc.
- Guibert, Joël et Guy Jumel, 1997. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/ Masson.
- Mucchielli, Alex, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/ Masson.