تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية
كتاب السنة الثالثة أنموذجا

محمد تحريشي
وعبد الحفيظ تحريشي
المركز الجامعي - بشار

مقدمة : مفهوم القواعد

القواعد هي القوانين الثابتة للغة التي لا تقاس فيها مثل رفع الأفاعيل ونصب فاعيل، أما النحو فقياس على مسموع يبحث في العلة، ويعتمد على إعمال فكر في العلاقات والجوازات مثل أسباب الرفع والنصب... ويعرف النحو في وسط التربوي التعليمي بالقواعد أي (Grammaire) التي تعود جذورها إلى لأصل اللاتيني (Grammatica) والإغريقي (Grammatika : Grammatikos) التي عني مهارة القراءة والكتابة فهي مجموع القواعد الخاصة بلغة ما"[1]. وبتعبير خر "هي اصطلاح تقليدي يستعمل ليشمل ما يمكن أن يوصف بأنه قوانين صور أو نظام سلوك اللغة، ومن الناحية الاشتقاقية ترجع كلمة (Grammaire) ى أصل يوناني قديم يدلّ على معنى الكتابة، حيث إن الكتابة عند اللغوي ظهر ثانوي للغة والكلام مظهر أساس إذ يفضل بعض اللغويين المحدثين ستعمال كلمة تركيب (structure) الذي يدلّ اشتقاقها التاريخي على طريقة اء الشيء وإقامته"[2]. فالنحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف كيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وهو كذلك دراسة علاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجّه وقائد إلى الطرق التي يتم

---

[1] *Grand Dictionnaire Encyclopédique, Larousse v5*, Libraire Larousse, 1983, p. 4901

[2] ماريويان، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، ط 2؛ القاهرة : عالم الكتب، 1985، ص 52.

بها التعبير عن الأفكار، ويعرفه (Webster) في قاموسه "بأنه تلك الدراسة اللغو
التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها (morphology) ومع تنظيم الجم
وتركيب كلماتها (syntaxe) فهو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة ويض
المعايير النظرية العامة للغة"[3].

يميز التربويون في الوسط التعليمي بين عدة مستويات من القواعد منـ
القواعد الوصفية (grammaire descriptive)، وتتمثل هذه القواعد النحوية كـ
يقول اللساني عبد الرحمن حاج صالح في المستوى النحوي القواعدي الذ
صاغه النحاة في شكل قوانين عملية مجردة أو صريحة استنبطوها من خلا
استقرائهم وتتبعهم لخواص اللغة ومجاري متكلميها. وتعكس تلك القواع
مواصفات بنى اللغة وظواهرها وكذلك تعلّل لها وتفسّرها، وقد حدث ذل
بالنسبة لأكثر اللغات ولاسيما العربية إذ ما كاد ينتهي القرن الأول الهجر
حتى قام نحوها سوي البنية كامل القوام[4].

والقواعد التعليمية (grammaire d'enseignement) هي تلك "القواعد المتمثلة ـ
التطبيق الجاري فعلا في القسم أو في المحتوى النحوي الذي اختاره المدرسون م
المصادر والمواقع والطرق المتبعة وكذا الوسائل المستعملة أو الأهداف والغايا
التعليمية" والقواعد المتعلمة (grammaire d'apprentissage) والقواعد التربو
(grammaire pédagogique) وأساس هذا التصنيف المحتوى النحوي كما يستـ
على الاتجاهات العامة التي يمتاز بها النحو وهي "المنهجية المعرفية، التعليمية".

1.أهمية تعليم القواعد وتعلمها

تعد القواعد من أنشطة اللغة العربية، إلا أنها وبحكم الدور الذي تلعبه ـ
تعليمية اللغة "ستظل منفردة في حفظ لسان المتعلم وقلمه أن ينطق الأول أو يخط
الثاني ما لا يتفق مع قواعد الضبط الصحيح لأواخر الكلمات مما لا يص
بالقارئ أو السامع عن المعنى المقصود وستظل الإملائية مستأثرة بالعصمة م
الخطأ في رسم الكلمات"[5] فهو يستعين بها للإبانة والتواصل والاهتمام والتفاه

[3] الحسن قاسمي و مختار محمد، تعليمية النحو، ص 434.

[4] أحمد بلحوت، "تعليم القواعد وتعلّمها"، محاضرات لطلبة ما بعد التدرج المتخصص، المدرسة العل
للأساتذة، ملحقة بوزريعة، الجزائر، 1997، ص 495.

[5] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ص 61.

ومن هنا "كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليس كذلك اللغة"[6] وبيانا لكل. "كما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[7] وهي إن كانت فرعا من فروع اللغة وتساهم في تحقيق الأهداف العامة إلا إنها تتميز عنها بأهدافها الخاصة التي يجب على المعلم مراعاتها والحرص على تحقيقها ومنها :

1- تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من اللحن نطقا وكتابة أي وضع "ما يكتبه أو يتحدث به في صياغة مفهومة، حيث إن مراعاة تلك القواعد النحوية ينبغي في المقام الأول أن تعصم القلم من الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على فهم ما يريد أن يفهم"[8].

2- إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين من خلال الأمثلة والشواهد والأساليب والتراكيب التي تتم دراستها في حصة القواعد، فتصقل أذواقهم الأدبية وتفجر مواهبهم.

3- فهم اللغة، فالقواعد تيسر على المتعلم "إدراك المعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة وجعل محاكاتهم للّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبينة على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية"[9].

4- اكتساب المتعلمين الدقة في الملاحظة والنقد والبناء والقدرة على التحكم والتمييز بين الصحيح والخطأ مما يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

5- تدريب المتعلمين على التفكير المنهجي وتشجيعهم عليه، فالقواعد يجب أن تعلم من أجل دفع التلاميذ للتفكير حتى يحصل لديهم الملكة اللغوية.

6- المساعدة على ترتيب المعلومات وتنظيمها والإعانة على فهم اللغات الأجنبية بالمقارنة مع القواعد المشتركة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات فيسهل على المتعلمين فهم قاعدة من قواعد اللغة الأجنبية بالإضافة إلى هذه الأهداف ترتبط

---

[6] ابن خلدون، المقدمة، ص 603.

[7] حسين سليمان قورة، المرجع نفسه، ص 251.

[8] المرجع نفسه، ص 255.

[9] صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، ص 633.

القواعد بأهداف إجرائية "تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التعليم"[10].

وهذه الأهداف مرتبطة بموضوع الدرس أو جزء منه من ناحية "و تمتاز بدرجة عالية من التحديد والدقة حتى يوصف السلوك أو الآراء التي سيقوم بها المتعلم بعد الانتهاء من مقطع دراسي أو درس معين من خلال التحديد الدقيق جد للسلوك ويكون ذلك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته"[11].

وخلاصة القول إن الجاهل بالقواعد النحوية مقصر في حق نفسه ؛ ذلك أن الكتاب أي المتحدث المخطئ "في استخدام القواعد النحوية لا شك أنه مقصر في تثقيف نفسه، وقد يكون قصوره هذا مدعاة إلى غموض فكرته وفساد ما يقصد إليه ؛ فالخطأ النحوي قد يقلب معنى العبارة رأسا على عقب ويسيء إلى هدف صاحبها منه"[12].

2. طرائق تعلم القواعد

إن الطريقة هي أهم أداة تمكّن المعلم والمتعلم من تحقيق الأهداف المتوخا من العملية التربوية ؛ حيث تتقاطع القواعد بوصفها مادة كغيرها من المواد في الخطوات العامة وهي أربع مراحل كما يرى كل من هوك ودونكان :

ا- مرحلة تنظيمية يتم فيها تجسيد الغاية العامة والأهداف الخاصة كما يت فيها اختيار الوسائل الملائمة.

ب- مراحل التدخل أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

ج- مرحلة تحديد وسائل القياس : قياس النتائج وتحليل البيانات.

د- مرحلة التقويم : تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي[13].

إن اختيار الطريقة مرتبط بنوعية الأهداف المرجوة من الدرس، وهذا م يؤكده عبد اللطيف الفاربي من أن "اختيار شكل من أشكال التعليم يكو

---

[10] الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 62.

[11] عمار ناجي وآخرون، كتاب الرواسي، قراءات في طرائق التدريس، ط 1 ؛ باتنة : جمعية الإصلا 1996، ص 128.

[12] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة وتعلمها دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ص 250.

[13] ينظر : محمد الدريج، فن تحليل العملية التعليمية، ص 14.

موجها بنوعية الأهداف ؛ بمعنى أن الأهداف هي المعيار الأساس في اختيار هذا الشكل أو ذاك ؛ فعلى سبيل المثال عندما يكون الهدف المتمثل في تبليغ الأهداف هو المعيار الأساس في اختيار هذا الشكل أو ذاك، أو عندما يكون الهدف هو تبليغ المعارف والمعلومات تختار الطريقة التلقينية، وحين يكون الهدف مهارة فقد يكلف التلاميذ بمهام وأنشطة ينجزونها"[14] فطرق التدريس كثيرة ولعل الطرائق الأكثر شيوعا بين المعلمين في كافة مستويات التعليم هي :

1.2. الطريقة الاستقرائية الاستنباطية

يقصد بالاستقراء تتبع الظواهر في هيأتها المختلفة وتمييز خواص الجزئيات وتحديد ما هو مطرد وما هو غير مطرد للوصول إلى الحكم العام أو القاعدة... والطريقة الاستقرائية كما يرى التربويون هي أكثر الطرائق ملاءمة لتعليم القواعد وتعلمها في المرحلتين الابتدائية والثانوية لأنها "الطريقة الطبيعية التي تسوق إليها الطبيعة سوقا مستأنسا لا عتق فيه ويندفع إليها التفكير دفاعا لا تكلف معه، ذلك يؤدّي إلى توصيل المعلومات والحقائق إلى أذهان المتعلمين وتكون واضحة جلية لا غموض فيها، فتطبع في أذهانهم وتكون جزءا من ذاتيتهم بحيث يعسر على الأيام أن تنزعها منهم"[15].

تبنى الطريقة الاستقرائية إما على عرض مجموعة من الأسئلة تتعلق بظاهرة نحوية أو لغوية محددة بالتوصل إلى استنباط القاعدة العامة من خلال الشرح والمناقشة مع التلاميذ، وإما بالاستعانة بنص يحتوي مجموعة من الأساليب التي تخدم الدرس، تستخرج وتناقش وتفهم بعد قراءة النص ثم تناقش ليتوصل من خلالها إلى استنباط القاعدة الكلية وحتى تحقق الطريقة مقاصدها التعليمية التربوية ينبغي أن تكون الأمثلة المختارة قطعا أدبية كاملة تتصل بحياة التلاميذ وتجاربهم وتعبر عن معان يشعرون بالحاجة إليها"[16].

إن الإكثار والتنويع في صوغ الأمثلة من الأمور المرغوب فيها لإنجاح العملية التعليمية، حيث يكون التنويع في صوغ الأمثلة والإكثار منها مهمّا للمدرس كل الأهمية ليجعله أقرب إلى الحكم الصحيح وميل العقل لنتائجه وقوانينه

---

[14] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة وتعلمها دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ص 250.

[15] صالح سمك، فن التدريس للغة، ص 655.

[16] المرجع نفسه، ص 657.

على أنّ "الاقتناع بالقليل من الأمثلة والتجارب عند الاستنباط يعوّد التلاميذ على السرعة في إصدار الأحكام وإلقائها على عواهنها دون وقفة نافذة تريهم فساد مقدماتهم أو صحتها، وذلك ما يعرضهم بالطبع لكثير من الأخطار الضارة والأغاليط الفاحشة في مستقبل حياتهم"[17].

- مرحلة الملاحظة واستقراء الجزئيات
- مرحلة التجويد والاستنباط
- مرحلة التعميم والتطبيق[18].

تظل الطريقة الاستقرائية أكثر الطرق اعتمادا في التعليم، على الرغم من أنها طريقة بطيئة تستغرق الجهد والوقت و"لكنها وعلى الرغم من ذلك تكسب المتعلم قدرة الاعتماد على جهده وتعوده الصبر في تفكيره حتى يصل إلى أصدق النتائج وأدق الحقائق كما أنها تبعث فيه روح اللغة الصحيح لما يستعرضه من آراء مختلفة، وفوق ذلك تشغل التلاميذ طول الدرس في الفصل وتكون داعية لحبهم إياه وشوقهم إليه... والتلاميذ فيها هم محور عملية الإدراك والفهم، فهم الذين يصلون إلى الحقائق بأنفسهم، ومن شروط نجاح المعلم في الطريقة الاستقرائية السير فيها على النحو التالي :

أ- التمهيد : هو المدخل إلى الدرس، وهو نوعان :

- التمهيد الأدبي : يكون بما يلائم مضمون النص المتخذ وسيلة
- التمهيد العلمي : يكون بما يتلاءم مع موضوع الدرس، وقد يتناول ربط الدرس بالماضي الجديد، ويمكن الإتيان بمدخل جديد إذا لم تكن العلاقة واضحة بين الموضوعين، وينجز التمهيد العلمي عند البدء في مناقشة أمثلة الدرس[19].

ب- العرض : ويتم فيه :

- تقديم النص المتضمن للأمثلة وفي حالة نقصانها تدعم بأساليب إضافية "آيات أحاديث نبوية وأبيات من الشعر، فقرات من النثر" لها صلة بالنشاط المدروس.

---

[17] صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، ص657 .

[18] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، ص 261.

[19] مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، 1996، ص 104.

- تدوين النص أو استثمار الكتاب المدرسي بقراءته قراءة نموذجية من المعلم، وتتبع فقرات فردية للتلاميذ.
- مناقشة النص بأسئلة محضرة للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى النص.
- استخراج الأمثلة الخاصة بالموضوع من النص عن طريق الأسئلة.
- قراءة الأمثلة المدونة قراءة سليمة.

ج- المناقشة : عن طريق الأسئلة حول الأساليب والأمثلة يتوصل التلاميذ إلى إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين كل مجموعة وأخرى من خلال الموازنة الأفقية أو العمودية (نوع الكلمة وإعرابها ووظيفتها وموقعها بالنسبة إلى غيرها)، ومن ثمة استنباط القاعدة الجزئية وتدوينها على السبورة، وبالكيفية نفسها يناقش المعلم الأمثلة الباقية، وعليه أن يقبل "منهم التعريف الذي يأتون به ما دام صحيحا وافيا بالغرض من غير تقييد بالصيغ الاصطلاحية للتعريف والتمسك بألفاظها الخاصة، وينبغي في هذه المرحلة بعد استنباط القاعدة أن يعرض المدرس على التلاميذ صيغتها في الكتاب المقرر ليستبينوا مشابهتها للصيغة التي جاؤوا بها"[20].

د- الاستنباط : وهي طريقة تقوم على المناقشة وتتم بوساطة المقارنة والموازنة ؛ يستنبط التلاميذ القواعد الجزئية وتدون على السبورة وتتبع بالتطبيق للتوسيع والتثبيت في أذهان التلاميذ وهو ما يدخل في التقويم التكويني، ويمكن للمعلم "أن يوازن بين أجزاء الدرس الجديد ومعلومات التلاميذ القديمة التي لها صلة به حتى تثبت الفروق العامة في عقولهم، وتتضح المميزات الخاصة في أذهانهم كما يوازنون بين القاعدة المستنبطة وغيرها من القواعد المشابهة لها مما سبق لهم معرفته من قبل، ويستبينون نواحي الاتفاق ووجوه الاختلاف بينها فتتضح لديهم القواعد وتثبت، وتثبتان في أذهانهم" وبعد استخلاص كل القواعد الجزئية تتم صياغة القاعدة العامة وتقرأ، ثم يقوم التلاميذ بنقلها على دفاترهم.

[20] صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، ص 658.

هـ- التطبيق : يمكن التطبيق بوصفه أهم وسائل التقويم للمعلم من أجل الوقوف على مدى استيعاب التلاميذ للدرس وفهمهم له من خلال التطبيقات الفورية التي تتخلل الدرس والتطبيقات الختامية التي تشمل جميع أجزاءه.

2.2.الطريقة القياسية

تقوم هذه الطريقة على القياس، إذ يبدأ فيها بالقاعدة وشرحها ثم القياس عليها من خلال الأمثلة والأساليب والشواهد التي تدعم تلك القاعدة وتثبت أجزاءها في أذهان المتعلمين، فالمعلم "يسهل عليه أن يستعمل القياس بادىء ذي بدء في درسه فيبدأ مع تلاميذه بذكر القانون ويعرفهم به، ويوضحه لهم بضرب المثال وإجراء التجارب ثم يقيس بعد ذلك ما لم يتضح على ما وضحه، فيعرفهم مثلا أن المفعول به منصوب ثم يطبق على أمثلة متنوعة يضربها لهم ويقبلها منهم"[21]. وتبرز قيمة هذه الطريقة في أنها تساعد المعلمين على قطع أشواط كبيرة في تسهيل وتذليل ما يقدمه من مادة للتلاميذ "فتدع لهم الفرص الكبيرة لأن ينصرفوا عن الدرس والمدرس ما استطاعوا إلى الانصراف سبيلا، وتتيح لهم من الوقت ما يستطيعون معه أن يخرجوا بتفكيرهم إلى ما وراء الفصل يضربون في عالم الأحلام ويسبحون في واد منفرد عن أودية الدرس"[22].

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة أنها تهمل جوانب التفكير الأخرى مثل الفهم والتحليل والتركيب والتقييم، وتعتمد فقط على الحفظ، بالإضافة إلى أنها تنطلق من العام إلى الخاص ومن المعلوم إلى المجهول، أي إن "التلاميذ يتبعون قوالب صناعية لا تتوافق مع المواقف التعبيرية التي تصادفهم في حياتهم الدراسية أو العلمية، وأهم مؤلف اعتمد هذه الطريقة هو كتاب شرح ابن عقيل. ثم إن هذه الطريقة أدت إلى الخلافات الكبرى في دراسة النحو من حذف وتأويل وتقدير، ولكونها كذلك تبدأ بالأحكام العامة والكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات"[23]. كما يخرج التلاميذ من الدرس وقد تعثر معظمهم في اكتساب المعرفة، وحين يقترب الامتحان يقومون باستظهار ما تلقوه "فيخدعون أنفسهم بحفظ القواعد والقوانين وعقولهم خلو من

---

[21] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ص 262.

[22] المرجع نفسه، ص 462.

[23] الحسن قاسمي، محمد المختار، "تعليمية النحو"، ندوة تيسير النحو، ص 436.

مفهوم ما يحفظون أو تكاد، كما أنهم يخرجون إلى الحياة وقد أصبحوا عالة على غيرهم إن فاتتهم المعرفة تاهوا وأضلوا وإن جاءتهم الآراء من أيّ من المصادر آمنوا وصدقوا، لا يبدون اعتراضا ولا يشتركون في نقد أو تفكير"[24].

ولتجنب هذه النقائص على المعلم أن يركز على الاستقراء في تبليغ درسه حتى يصل إلى القاعدة الكلية، ثم يعقب ذلك بالتطبيق القياسي لترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ فتدريس القواعد النحوية لا يستغني بحال عن القياس والاستقراء ذلك "أن الحياة العقلية لا تتم دورتها إلا بكلتا الطريقتين : الاستقراء والقياس، الكلّيات والقواعد العامة ليست ذات قيمة كبيرة للإنسان إن لم يعرف كيف يطبقها على أفرادها"[25].

3.2. طريقة التعليم بالاستكشاف

يتم في هذه الطريقة تحويل المادة المراد تعليمها إلى نمط يقوم على علاقات وارتباطات من دون أن نفرض هذه المادة على التلميذ، فهي "تقوم على حل المشكلات بخطواتها المعروفة ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها وجمع البيانات عنها، واقتراح الحلول لها والتأكد من سلامة أحد هذه الحلول، وهذا الأسلوب التعليمي يغاير أسلوب التلقي الذي يقوم على التلقي والإصغاء والقياس"[26].

4.2. طريقة تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي

يرتبط النحو بالمعنى وسياقه الإبلاغي ارتباطا وثيقا بمعنى أنه يعمل وفق وظيفة اللغة الأساسية : الإبلاغ والتواصل، فهو يبحث "في تجاوز الكلمات وعلاقاتها فيما بينها بغرض تأدية المعنى اللغوي والمعنوي معا في خطاب كلامي إذ يهتم بالقواعد الأساسية التي يستعملها المتكلم بدءاً من اللفظة المفردة وصولا إلى الجمل"[27].

و يتم تدريس النحو الوظيفي وفق المراحل التالية :

أ- مرحلة التمهيد والإثارة : تحدد فيها المشكلة النحوية انطلاقا من أخطاء التلاميذ بالقراءة والتعبير وذلك بإثارة انتباه التلاميذ إليها.

---

[24] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، 262.

[25] صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، ص 656.

[26] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[27] صالح بلعيد، النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص 7.

ب- مرحلة العرض : تقابل الأخطاء بأساليب صحيحة مناسبة لمستوى التلاميذ تنتقى من كلام فحول الشعراء أو كبار الأدباء.

ج- مرحلة المناقشة والاستنباط : تناقش الأخطاء وتقابل بما يقابلها من تلك النماذج ليتوصل التلاميذ إلى معرفة الصواب وتصحيح أخطائهم بأنفسهم، كما يقفون على القاعدة التي يستحب استخدامها في تراكيبهم اللغوية.

د- مرحلة التطبيق : تقدم للتلاميذ في هذه المرحلة مجموعة من الأساليب اللغوية للتطبيق عليها وتثبيت القاعدة في أذهانهم.

هـ- مرحلة التقويم : للوقوف على مدى تحصيل التلاميذ وفهمهم للدرس وكذا معرفة أسباب الأخطاء المرتكبة وكيفية تصحيحها، يكلّف التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة والتمارين التي حضرها المعلم على أن ينجز بعضها داخل القسم وبعضها الآخر في المنزل.

3. إجراءات تبليغ القواعد

1.3. تحديد الأهداف

إن وضوح الأهداف يعرفنا بالاتجاه الذي يقود إليه التلاميذ، ويتيح لنا إمكانية التنظيم المحكم لعملنا نحن المدرسون واستثمار جهودنا فيما يفيد المتعلم ويحقق مردودا

جيدا من التعليم والتعلم[28].

فالهدف الأسمى من تعليمنا للمادة اللغوية ومنها النحو يتمثل في "اكتساب المتعلم في المرحلة الأساسية والثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة"[29] واللغة ملكة شبيهة بالصناعة تنمى بدراسة "بعض ظواهر اللغة العربية والعروضية وبنياتها الصرفية والتركيبية وتنطلق هذه الدراسة أساسا من النصوص، كما أنها تستهدف

---

[28] ينظر : محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 88.

[29] بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في تدريس النحو"، أعمال ندوة تسيير النحو، الجزائر : منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص 476.

خدمتها على نحو يمكن التلميذ من استثمار معارفه النحوية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالاته"[30].

وحسب الباحث بشير إبرير يمكن تفريع الهدف السابق إلى ثلاثة اتجاهات أو قدرات :

- القدرة اللسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو والصيغ الصرفية وأوجه الدلالة والألفاظ والأساليب.
- القدرة التواصلية على تقبل الخطاب وتبليغه.
- القدرة التعبيرية وتتبع صيغ الخطاب بما يناسب المقام[31].

تتدخل مكوّنات الملكة التبليغية في إحداث الخطاب وتفسيره باستمرار ولكن بدرجات متفاوتة، مما يجعل اللسانيين يركّزون على ظروف التبليغ اللغوي وشروطه ولم "يقتصروا على اللغة في ذاتها كمادة وكصيغ، ولم يقتصروا على السلامة اللغوية بل تعدوها إلى النجاعة التبليغية"[32]، لكن ما يلاحظ في المؤسسات التعليمية - وفي جميع مستوياتها - هو التركيز على النموذج التقليدي بحيث تجعل من المعلم القطب الرئيس في العملية التعليمية وهذا ما يؤدي إلى فقر في العلاقات الإنسانية وجفافها داخل القسم، وإلى تكاسل التلاميذ عن تحصيل المعلم.

فالنحو عند المتعلمين هو العربية والإعراب هو النحو، ويقولون بأنه صعب لا يمكنهم فهمه بالرغم من أن الوظيفة الإعرابية تبقى واحدة في مقابل تفرع ظروف الخطاب ومهارته ولتوضيح ذلك نأخذ هذا المثال :

- أكَلَ عليٌّ الخبزَ.
- أكلَ عليٌّ مالَ اليتيم.
- أكلَ عليٌّ رمضانَ.
- أكلَ عليٌّ أصابعَهُ ندماً.
- عليٌّ يأكلُ لحومَ الناس.

---

[30] ينظر : آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، المغرب : دار الثقافة، 1998، ص 93.

[31] ينظر : بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في تدريس النحو"، ص 486-487.

[32] عبد الرحمن الحاج صالح، "علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي"، ص 10.

- عليٌ يَأكلُ عُمرَهُ.
- أكلت السكينَ اللحمَ.[33]

فإذا اكتفينا بالوظيفة الإعرابية فقط في هذه الأمثلة لم تفِ بالغرض المقصود، من التعبير الذي تؤمه كل جملة من الجمل المذكورة، وإنما هناك السياق اللغوي الذي يحدد المعاني المقصودة بالإضافة إلى سياق المقام la situation الذي يحدد فيه الكلام، وهو جملة الظروف والأحوال المحيطة بإنتاج أو إحداث الخطاب[34]. فتعليم النحو وتعلمه ينبغي أن يهتم بإدراك الغرض وفهم المقصود عوض التركيز على الإعراب فقط، فنجد التلميذ يحفظ القاعدة حفظا جيدا ولكنه يعجز عن تطبيقها فيخطئ كثيرا في الكتابة والحديث.

2.3. أحوال الخطاب : Situation de discours

أحوال الخطاب هي العوامل التي تحيط بالكلام وتعمل على إيضاحه وتسهيل فهمه وتفسيره، فالقواعد النحوية وحدها ليست كافية في فهم الأقوال اللغوية، وتأويلها وعليه يمكننا استثمار أحوال الخطاب في العملية التعليمية بوصفها تقنية تمكّننا من التبليغ الفعّال في مختلف أحوال التخاطب وذلك لتمكين المتعلم من :

- معرفة استعمال الأحاديث حسب مقتضيات التبليغ.
- معرفة تنظيمها واستثمارها في وحدات لغوية أكثر شساعة مثل النصوص والأحاديث الطويلة.
- معرفة التحدث حسب ما تقتضي الوظائف اللغوية والمرجعية والتعبيرية والشعرية...
- التحكم في اللغة من حيث الاستعمال بحسب ما تقتضيه أحوال الخطاب واستراتيجياته.
- الفهم الصحيح للخطاب، وإبداع رأيه النقدي فيه.
- دفع المتعلم لأن يمارس اللغة مشافهة حسب أحوال التبليغ.

---

[33] ينظر : نايف خرما، "أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص 122 وما بعدها.

[34] ينظر : بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في تدريس النحو"، ص 489.

- استثمار نظرية التحدث، وإنجازات تحليل الخطاب، كما علينا أن نعمل على إكساب المتعلم القدرات التي تجعله يكيف صيغ خطابه حسب أحوال الخطاب ومقاماته اللازمة، فمخاطبة الصغير تختلف عن مخاطبة الكبير مثلا[35].

3.3. الانغماس اللغوي : Le bain linguistique

إن الانغماس اللغوي مهم جدّا لامتلاك القدرة التبليغية وممارسة المتعلم للغة ممارسة فعلية، ولا تكون هذه الملكة سمة راسخة ما لم تتضح وتتطور في وسطها الحقيقي، لذا يجب أن يعيشها وأن ينغمس فيها لوقت كافٍ، وتحصل هذه الملكة بممارسة كلام العرب وحفظه وسماعه والتفطن لخواص تركيبه، ومعرفة أساليبه ومستوياته من قرآن وحديث وشعر وكلام السلف ومخاطبات العرب الخلص الفحول في سائر فنونهم، ومعرفة ظروف كلامهم ومقتضيات أحواله[36]. والتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي في أمس الحاجة إلى الانغماس في اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، فإن أصبنا في اختيار المحتوى المناسب "فإن ذلك سيكسب المتعلم النماذج الصحيحة من الاستعمالات اللغوية بالإضافة إلى مسألة أخرى وهي أن المتعلم ينسج على منوال معلمه"[37].

4.3. التصحيح الإرتجاعي : (La réponse en retour)

يعتبر التصحيح الإرتجاعي ظاهرة معقدة تنتج من خلال تبادل الأدوار بين المرسل والمرسل إليه فكل تخاطب إنساني هو دائما دائري أو تبادلي، إذ أنّ كل مرسل هو مرسل إليه في آن واحد، وكل مرسل إليه هو في الوقت نفسه مرسل، أي إن كلا منهما يقوم بعمليتي الإرسال والتلقي مع التحقق المشترك للفهم بينهما[38] كما في الرسم التالي[39] :

---

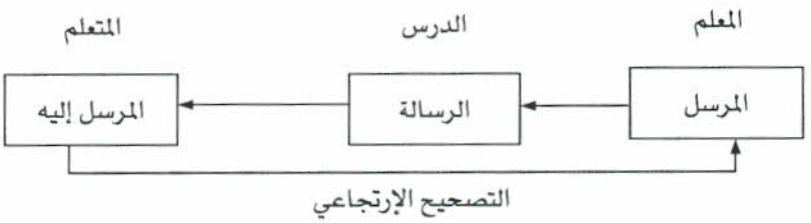
[35] ينظر : بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في تدريس النحو"، 492-493.

[36] ينظر : ابن خلدون، المقدمة، ص627-628.

[37] بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في التدريس النحو"، 498.

[38] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، العدد 4، ص 54.

[39] بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في التدريس النحو"، ص 499.



في نظام التخاطب الدائري يكمن التصحيح الارتجاعي حيث يعمل على تطوير أداء المتعلّم وسيرورته إذ يصير ملائما للمستجدات مستجيبا للأهداف ففي العملية التعليمية يتبادل الدور كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم يقوم بتبليغ درسه، ويتلقاه المتعلم ليقوم بدوره بتوجيه الاستفسارات ويرتبط "التصحيح الارتجاعي بالتقويم التكويني بما أنه يتعلق بالأنشطة التعليمية والتعلّمية التي تتم بين المعلم والمتعلم داخل الفصل، وما يمكن التأكيد عليه أن المادة النحوية تفتقر كثيرا إلى التصحيح الإرتجاعي فالمتعلّم يتلقاها ويحفظها ويستظهرها ولكنه يعجز غالبا عن استثمارها وتوظيفها في واقع الاستعمال"[40] فالتصحيح الارتجاعي قاعدة أساسية في مختلف المواد التعليمية، فهو يمكننا من التأكد من حفظ التلميذ وفهمه والتحقق من خلال إجابته إذا نحن فهمناه الدرس جيدا بالإضافة إلى إنشاء علاقة تربوية مع كل متعلم.

[40] بشير إبرير، "استراتيجية التبليغ في التدريس النحو"، ص 500.

المراجع

باللغة العربية

إبرير، بشير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تسيير النحو، الجزائر : منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001.

ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة.

آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، المغرب : دار الثقافة، 1998.

بلحوت، أحمد، "تعليم القواعد وتعلّمها"، محاضرات لطلبة ما بعد التدرج المتخصص، المدرسة العليا للأساتذة، ملحقة بوزريعة، الجزائر، 1997.

بلعيد ، صالح، النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.

الحاج صالح، عبد الرحمن، "علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي".

ـــ، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية".

الدريج، تحليل العملية التعليمية.

سمك، صالح، فن التدريس للغة العربية.

قاسمي، الحسن و محمد مختار، تعليمية النحو.

قورة، حسين سليمان، تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية.

ماريويان، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، ط 2 ؛ القاهرة : عالم الكتب، 1985.

ناجي، عمار وآخرون، كتاب الرواسي، قراءات في طرائق التدريس، ط 1 ؛ باتنة : جمعية الإصلاح ، 1996.

باللغة الأجنبية

Grand Dictionnaire Encyclopédique, Larousse v5, Libraire Larousse, 1983.