# دراسة تحليلية نقدية لتدريس مبحث الفعل من خلال كتاب القواعد المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي

صليحة مكّي

مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية

**الملخّص**

يتعرض هذا المقال لدراسة وتحليل الطريقة التي عرض بها مبحث الفعل في كتاب القواعد المقرّر لتلاميذ بداية الطور الثالث من التعليم الأساسي. وهذا من خلال الحديث عن المنهجية المقترحة لتقديم الدروس، سواء فيما يتعلق بالنصوص المعتمدة، القاعدة المستنبطة، عدد التدريبات، محتواها وأنواعها إلى جانب النظرية اللغوية التي ترتكز عليها هذه الطريقة.

**الكلمات المفاتيح :** الفعل – الطريقة – تحليل– الكتاب المدرسي – تقويم – القواعد.

**Résumé**

Nous avons traité et analysé dans cet article la présentation des formes verbales et leurs contenus dans le manuel scolaire de grammaire, destiné aux élèves de septième année fondamentale. Notre travail consiste en une analyse critique de la méthode utilisée dans le livre, à savoir, les textes, les formules grammaticales, les types d'exercices ainsi que leur contenu et nombre et la théorie sur laquelle est fondée cette méthode.

**Mots-clés :** Verbe - méthode - analyse - manuel de grammaire - évaluation - grammaire.

**Abstract**

In this paper, we have dealt with the presentation of the verb in the handbook of grammar used in the seventh year in the algerian school. This work consists in a critical analysis of the method used in this textbook, that is to say, the texts, the grammatical rules, the different types of exercises with their contents and number, in addition to the linguistic theory on which this method is based.

**Keywords :** the verb - the method - analysis - grammar handbook - evaluation - grammar.

**المقدّمة**

يعتبر الكتاب المدرسي أداة أساسيّة في عمليتي التعلّم والتّعليم، لها مكانتها الخاصّة في المنهج الدراسي لما توفّره من مساعدة للمتعلّم على عملية التعلّم، وللمعلّم على تخطيط عمله التّدريسي وتعزيز التعلّم وتثبيت المعلومات. وبهذا فهو عنصر جوهري في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه. إلا أن الكتاب المدرسي، على أهميته، لا يزال عاجزا عن تحقيق الفوائد المبتغاة منه نظرا لعدم توفّر بعض الخصائص والشّروط المعيّنة فيه. وسنحاول في هذا المقال الحديث عن بعضها، من خلال نقد وتحليل طريقة تبليغ مبحث الفعل في كتاب القواعد المقرّر للسّنة السّابعة أساسي بغية الوصول إلى جوانب القصور الموجودة فيها.

**1 – الإشكالية**

على الرّغم من الأهمية التي يحظى بها مبحث الفعل في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السّابعة من التعليم الأساسي؛ باحتوائه على أهم المسائل الصّرفية والنّحوية المتعلّقة بالفعل إلا أنّ الكثير من التلاميذ لم يستفيدوا ممّا درسوه بحيث يبقون عاجزين عن تطبيق ما تعلّموه من قواعد نتيجة عدم استيعابهم لما يقدّم لهم؛ ممّا يؤدّي بهم إلى ارتكاب أخطاء صرفية ونحوية كثيرة ترتبط أغلبها بالمواضيع المدروسة، وهذا رغم ما درسوه من قواعد لتصونهم من ذلك (1).

**2 – الفرضيات**

إن الإشكالية تدفع بنا إلى طرح بعض الفرضيات التي يمكن أن تقدّم لنا الحل مع تلمّس ما يعانيه مبحث الفعل من مظاهر الضعف، ويمكن حصرها في ما يلي:

---

(1) ينظر: البحث الذي قدّمناه (دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تدريس اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة)، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، إشراف: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، الدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: فيفري 2002 .

**2-1- التحديد غير الإجرائي للفعل** الذي يقدّمه الكتاب المدرسي، وهو نابع عن مؤلفات المتأخرين من النّحاة وبعيد عن تناوله البنوي والصوري الذي خصّه به النّحاة العرب المتقدمون أمثال الخليل وسيبويه الذين اعتمدوا الحدّ الرّسمي الذي يحدّد العناصر اللغوية بالمخصّصات التي تدخل عليها. فالتلاميذ لم يتعلموا الفعل على أنه بناء في موضع محدّد، تقترن به عناصر محدّدة لازمة له، وهي بدورها في مواضع معينة على حسب ما تقتضيه مقاييس اللغة؛ وهذا ما جعل دروس الفعل المقدّمة لهم غامضة وصعبة، ونتيجة لهذا فإن الأخطاء التي يرتكبونها لا تزال راسخة في كتاباتهم يقعون فيها بصفة دائمة.

**2-2- طريقة عرض مبحث الفعل في الكتاب المقرّر** التي تقوم على تلقين وتحفيظ القواعد وتقديمها في شكلها الاصطلاحي النظري فقط دون إعطاء أهمية كبيرة لاستعمال اللغة كأداة تبليغ وتواصل في شتى الأغراض والمقامات. مع أن المقصود من تعليم اللسان هو إكساب المتعلّم القدرة العملية لا النظرية على إجراء القواعد، وهذا لا سبيل إلى تحصيله بحفظ تلك القواعد.

**2-3 - التوزيع العشوائي لمبحث الفعل في الكتاب المدرسي** وهو الخاضع للتّصور التّقليدي الذي تميّز به منهج النحاة العرب المتأخرين والذي يعتمد على النظرة التصنيفية للوحدات اللّغوية بعيدا عن النظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها النحو العربي الأصيل. وكما نعلم فإن لترتيب العناصر اللغوية والتدرّج في تقديمها للمتعلم أهمية كبيرة في تبسيط أو تسهيل فهمها.

**2-4- نوعية التدريبات المبرمجة في الكتاب المقرّر** الذي يركّز على نوع واحد من التمارين؛ ألا وهي التمارين التقييمية كتمارين الإعراب والتعيين، مع أنّها تهدف إلى توظيف القاعدة التي عرضت في الدرس، واختبار مدى استيعاب التلميذ لها نظريا وليس عمليا.

**3- طريقة عرض مبحث الفعل في الكتاب المدرسي: نقد وتحليل**

**3-1- طريقة توزيع مبحث الفعل في الكتاب المقرّر**

بعد اطلاعنا على الموضوعات المخصّصة لمبحث الفعل في كتاب القواعد يمكن أن نسجّل الملاحظات التالية:

1- التباين الجزئي بين ما احتواه الكتاب وما قرّره البرنامج، فلم يرد في البرنامج بعض موضوعات الكتاب، بينما اشتمل البرنامج على موضوعات أخرى استغنى عنها الكتاب.

2- انعدام التكامل والتّلاحق فيما بين الموضوعات الموجودة في ثنايا الكتاب. فالأخصائيون في تعليم اللغات يلحّون على أنّ المعلومات الجديدة يجب عرضها مع الخبرات السابقة عن طريق ربط الصّلة بينها حتى يتسنى للتلاميذ استيعابها ذلك لأن "الخلط في التبويب من أسباب ضعف الطلاّب؛ لما فيه من الخلط بين المسائل المتباينة حينا، أو تمزيق المسائل المتّحدة في عدّة مواطن حينا آخر"[2] .

3- أغلب الدروس طبعت بالتكثيف الشديد وحشد المعلومات، ومما يزيد من حدّة الأمر تقديم هذه الدروس في حصة واحدة تشمل قراءة النص، والشرح والتحليل، بالإضافة إلى استنباط القاعدة وإجراء التمارين المتنوعة، خاصة إذا علمنا أن لقواعد اللّغة العربية ساعة واحدة في الأسبوع، فهل تكفي هذه الساعة لتقديم الدرس بكل خطواته من قراءة النص، وشرح معناه، واستنتاج القاعدة مع التدريب عليها؟ فالمختصون في تعليم اللغات يقترحون "ألا يتناول الدرس الواحد إلا عددا محدودا جدا من العناصر اللغوية، مفردات كانت أو صيغا إفرادية وتركيبية"[3] حتى يتفادى حشد ذاكرة المتعلم بالمعلومات النظرية التي يستحيل عليه إدراكها في ظرف زمني قصير.

---

(2) عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مصر: 1975، دار المعارف، ص 116.

(3) عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية: 74 - 1973، العدد 4، ص 68 - 69.

### 3-2- النصـــوص

ونعني بها النصوص التي يرتكز عليها اســتنباط القــاعدة. ومــن قراءتنــا التحليليــة النقديــة لها تبين لنا ما يلـــي:

1- معظم موضوعاتها ذات طــابع أدبـــي وتراثـــي، وتتنـــاول مواضيـــع بعيـــدة عمـــا يـــدور في محيط التلميذ؛ فلا يوجـــد نـــص أخـــذ أو ســـجّل مـــن الحيـــاة اليوميـــة للتلاميـــذ مـــع أن "النصوص والأمثلة والتدريبـــات التـــي يتفـــاعل معـــها الناشـــئة فـــي دروس النحـــو تســـهم في عملية اكتساب اللغة، فـــإذا كـــانت الأمثلـــة والنصـــوص تنطلـــق مـــن خـــبرات الناشـــئة وتستثير اهتماماتهم، وتلبي حاجاتهم أســـهمت فـــي جذبـــهم إليـــها، والاســـتفادة مـــن أســـاليبها ومضمونها، وإذا كانت بعيدة عن اهتمامـــاتـــهم، ولا تلبـــي رغباتـــهم وحاجاتـــهم، ولا تســـتثير دوافعهم انعكس ذلك كله على إقبال الناشئة إليـــها والاســـتفادة منـــها " [4] .

2- الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة لا تبرز فـــي هـــذه النصـــوص بعلامـــات معينـــة من شأنها أن تبعث على التشويق وأن تلفـــت انتبـــاه التلاميـــذ إلـــى الغـــرض العلمـــي داخـــل النص كالكتابة البارزة والتـــأطير أو الكتابـــة الملوّنـــة، وغيرهـــا ممـــا يســـاهم فـــي توضيـــح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان التلاميذ، إلـــى جـــانب جذبـــها لاهتماماتـــهم، زيـــادة علـــى أنـــها تقلّل من جفاف المادة النحويـــة وتبسّـــطها.

3- عدم الانسجام بين المادة النّصية المعتمدة لاســـتخراج القـــاعدة بكتـــاب القواعـــد والمـــادة النصية بكتاب القراءة، على الرغـــم مـــن أن البرنـــامج قـــائم علـــى أســـاس نظـــام الوحـــدة التعليمية. فنجاح العملية التعليمية، كما تؤكد المنـــاهج التربويـــة المعـــاصرة، "مرهـــون بمـــدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتـــها وأنشـــطتها الجزئيـــة" [5].

4- عدم انسجام النصوص فيما بينها مـــن حيـــث الطـــول والقـــصر ومـــن حيـــث الصّعوبـــة والسّهولة، كما أن هنـــاك نصوصـــا طويلـــة ممـــا يجعـــل المـــدرّس يقضـــي معظـــم وقتـــه

---

[4] محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطـــن العربي. تونس: 1987، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 123.

[5] المعهد التربوي الوطني، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر: 1996، العدد 5، ص 156.

في مناقشتها وشرح مفرداتها العويصة، فيكون ذلك على حساب التطبيق ويضيع الغرض الأصلي من هذه الدروس.

5- النصوص غير موثّقة توثيقا علميا كاملا، وإنما يكتفى فيها بذكر المؤلف أو المصدر.

وبناء على ما قيل سابقا نقدّم المثال التالي:

**قرطبة في التاريخ لعلي الجارم**

في يوم من أيام الربيع، رقّت فيه أنفاس الربيع، وجمّلت أفقه أضواء الأصيل؛ ظهرت قرطبة أمّ قرى الأندلس، وحولها البساتين والخمائل التي أضاءتها بقايا الشمس التي انكسرت أشعّتها على الأغصان، فبدت كأنّها صورة في إطار من ذهب، تنشرح لها النّفوس، وتستلذّها العيون، وقد انحدر تحت قدميها الوادي الكبير نقيّا صافيا، واستبقت فيه السّفن ترفّ كالحمائم، وانطلق الملاّحون يتناشدون الأشعار الرقيقة، ويتغنّون بأهازيج النّصر والبطولة، وتمدّد فوق النهر الجسر العظيم يفاخر بأقواسه السبعة عشر ما بناه الأوّلون. هذه قرطبة سنة أربعمائة وثلاثة وعشرين تتأمّلها فتشاهد صفحة عجزت الخطوب عن محو سطورها، وأملا ضاحكا لم تبكه اللّيالي العوابس، وصوتا مجلجلا لم تخفته رعود الأحداث الجسام.

فالنصوص هي أهم وسيلة تربوية تعليمية بحيث إنها تزوّد التلميذ بالأمثلة، وبفضلها يتم التوصّل إلى استنباط القاعدة. وبما أنها تؤدي هذا الدور الإيجابي في العملية التعليمية يجب أن يراعى في اختيارها بعض المقاييس كأن ترتبط بمواقف الحياة المعيشة وأن يجد فيها التلميذ لغة مستعملة ومشتركة، وأن لا تكون مكتوبة بلغة خاصة أو بأسلوب متميّز، وأن تكون قصيرة حتى لا يقضي المعلم معظم الوقت المخصّص للدرس في شرحها فيضيع الغرض الأصلي من درس القواعد؛ لأنه لن يبقى بعد ذلك وقت كاف للتدريبات التي يكتسب التلميذ عن طريقها آليات الاستعمال اللغوي الصّحيح.

**3-3- القـاعدة**

تكتسي التعريفات أهمية كبـيرة فـي درس القواعـد لأنـها هـي التـي تخـوّل للتلميـذ اكتساب القاعدة والإتيان بتراكيب جديدة تماشيا معـها، ولـهذا ينبغـي اختيـار كيفيـة ناجعـة لعرضها وتبليغها للتلاميذ كالدقـة والوضـوح مـع تعزيزهـا بالأمثلـة، إلا أن الملاحظـات التي خرجنا بها بعد اطلاعنا على القواعد الموضوعة لمبحـث الفعـل هـي:

1- صياغة القاعدة على شكل نص دون اسـتعانة بأشـكال أو رسـوم بيانيـة فـي حيـن أن أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هـي التـي تقـدّم معلوماتـه وقوانينـه علـى شكل رسوم بيانية بسيطة، يشـار فيـها إلـى العلاقـات والعمليـات ويتفـادى بذلـك النـص المسهب الذي يصعب فهمـه.

2- غلبة الطابع النظري على نص القاعدة وخلوّه مـن الأمثلـة النموذجيـة.

3- تحكّم التفسير المعنوي في صوغ الظـاهرة اللغويـة المدروسـة زيـادة علـى غمـوض نص القاعدة. وكمثال على ما قيل نورد القـاعدة التاليـة:

> الكلمة إذا دلت على حدث وزمن معيـن تسـمى فعـلا ماضيـا أو مضارعا أو فعل أمر. يصير الماضي مضارعا بزيادة حـرف هو أحرف المضارعة في أوله. يتحول المضا رع إلى أمر بحـذف حرف المضارع فقط والنطق بالباقي مجزوما، أو بزيـادة همـزة وصل مضمومة أو مكسورة، أو بزيادة همزة قطع مفتوحة.

ففي هذا التعريف تـم التركـيز علـى أحـرف المضارعـة التـي تـزاد علـى أصـل الماضي ليتحوّل إلى مضارع؛ مما قد يوقع التلاميـذ فـي أغـلاط كثـيرة ذلـك لأن حـروف المضارعة ليست هي العمدة في الحصول على فعل مضارع لأننـا قـد نجـد أفعـالا ماضيـة تبدأ بالهمزة مثل "أكل"، وأخرى تبدأ بالتاء مثل "تخـرّج" ...إلـخ، لـهذا كـان ينبغـي تحديـد المضارع بصفاته المميّزة له أي بما يحيط به من القرائن يمينـا وشـمالا كـل فـي موضعـه الخـاص.

**3-4- التّدريبـــات**

بعد اطلاعنا على التدريبات المبرمجة لمبحـــث الفعـــل فـــي الكتـــاب المقـــرّر تبيّـــن لنـــا ما يلـــي:

1- انعدام الانسجام والتّجانس في توزيـــع التمـــارين؛ إذ نلاحـــظ أن هنـــاك دروســـا حظيـــت بعدد كبير من التمارين قد يصل إلى اثني عشر تمرينا وأخرى لـــم يـــبرمج لـــها عـــدد كـــاف من التمـــارين.

2- لغة التدريبات هي في مســـتوى لغـــة النصـــوص التـــي يرتكـــز عليـــه اســـتنباط قـــاعدة الدرس؛ وهي اللغة الأدبية البعيدة كل البعـــد عـــن اهتمامـــات التلميـــذ لأنـــها غـــير مرتبطـــة بمواقف الحياة التي يعيشها مما هـــو مـــألوف فـــي عصـــره ومحيطـــه، خاصـــة النصـــوص والشواهد التراثية القديمة التي تحتاج إلى شـــرح معناهـــا وفـــهم مضمونـــها. إضافـــة إلـــى أن جزءا كبيرا منها يبدو مســـتغلقا علـــى تلاميـــذ هـــذه الســـنة، خاصـــة وأن هنـــاك نصوصـــا مطوّلة وصعبة. ومن المؤكد أن التلميذ لا يتجاوب معـــها ولا يقبـــل عليـــها؛ ممـــا يـــؤدي بـــه إلى النفور منها، وبالتالي النفور مـــن دروس القواعـــد.

3- غياب التدريبات النموذجية رغـــم أهميتـــها.

4- تمارين تقليدية من النوع التحليلي التركيبي كتمـــارين التعييـــن والإعـــراب التـــي تســـعى إلى اختبار مدى قدرة التلاميذ على توظيف القاعدة نظريـــا وليـــس عمليـــا.

5- معالجة صعوبات عديدة في التمرين الواحد ممـــا ينـــاقض المبـــادئ الحديثـــة فـــي تعليـــم اللّغات التي تقوم على التدرّج في عرض المـــادة اللغويـــة.

6- بعض أنواع التمارين يقدّم دون ارتباطـــه بمضمـــون الـــدرس.

7- جزء كبير من هذه التمارين غير صالح لتعليم اللغـــة كوســـيلة للتخـــاطب والتبليـــغ.

8- التدريبات موضوعة للتدريب على الجانب المكتـــوب مـــن اللغـــة فقـــط والـــذي يتطلـــب مستوى أعلى من التفكـــير.

9- غياب التمارين البنوية، وهي التدريبات التي تـــهدف إلـــى إكســـاب المتعلـــم مـــهارة مـــا عن طريق التدريب المكثّف والمتواصل للبنية المدروســـة قصـــد ترســـيخها. ومـــن مميزاتـــها

**الخاتمـــة**

بعد هذا العرض لطريقة تقديم مبحث الفعـــل فـــي الكتـــاب المدرســـي يمكـــن أن نحكـــم على النظرية اللغوية التي تتحكّم فـــي وضـــع هـــذا المحتـــوى علـــى أنـــها نظريـــة تعليميـــة ومعيارية بحتة لا ترى لتعليم القواعـــد إلا هدفـــا واحـــد مســـيطرا علـــى الأهـــداف الأخـــرى وهو "تجنب الوقوع في أخطاء القراءة والكتابة والتعبـــير وصيانـــة القلـــم واللســـان مـــن هـــذه الأخطاء" (8). ولتحقيق هذا الغرض فـــهي تعتمـــد علـــى معيـــار أي علـــى نمـــوذج لغـــوي معيّن للتمييز بين الصواب والخطأ في تأدية المتعلمين، وهـــذا المعيـــار هـــو لغـــة النصـــوص الأدبية سواء في تقديم الدروس أو في التطبيق. كمـــا أنـــها تســـتند إلـــى النظـــرة الإفراديـــة والتصنيفية من خـــلال تنـــاول الفعـــل كوحـــدة منعزلـــة بتخصيصـــه بتســـمية أو مصطلـــح وبضبط وتحديد لأحكامه الإعرابية، مبتعدة بذلك عن إحـــدى الحقـــائق العلميـــة التـــي أثبتتـــها اللسانيات الحديثة والخاصة باللسان البشري على أنه يســـتبعد أن يكـــون عبـــارة عـــن لائحـــة من المفردات ينتمي كل منها إلى قســـم خـــاص، وإنمـــا هـــو فـــي جوهـــره نظـــام ذو بنيـــة. فالمبادئ الأساسية في تعليم الفعل لم تؤخذ عن ســـيبويه كـــالحدث المنقطـــع وغـــير المنقطـــع، والقرائن المختصة بكل منهما كما أنه لم يحـــدد بالعلامـــات التـــي تخصصـــه وتدخـــل عليـــه. وهي نظرية تقدم تحديدات وتعاريف للفعل كوحدة لغويـــة وفـــق أســـس دلاليـــة بحتـــة بعيـــدة عن تناوله البنوي، ويتبين هذا من خلال تعريـــف الفعـــل علـــى النحـــو التـــالي: " كـــل كلمـــة تدل على معنى أي حدث حاصل في زمن معين تسمى فعـــلا، وهـــو ثلاثـــة أقســـام: مـــاض، مضارع، وأمـــر" (9). فقد تم تحديد الفعل على أساس تعريفـــه كقســـم ينـــدرج ضمـــن جنـــس الكلم، وهذا التحديد يبتعد عن طبيعة تحديد الفعل البنويـــة التفريعيـــة التـــي خصـــه بـــها نحـــاة العربية المتقدمون أمثال سيبويه الذي حدد الفعـــل وفـــق اعتبـــارات بنويـــة محضـــة، بحســـب ما يسبقه من العناصر اللغوية وما يلحقه من حيـــث الموضـــع، مثـــل قـــد وســـوف وغيرهـــا فكان قوله: "...وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأســـماء وبنيـــت لمـــا مضـــى، ولمـــا

(8) نفس المرجع، ص 3.

(9) المعهد التربوي الوطني، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، ص 24.

يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع" (10). فطريقة عرض الفعل ابتعدت عن النظرة العلمية الخاصة باللسان على أنه "ليس أيضا مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ، بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب وتتقابل فيها بناها في المستوى الواحد، التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة" (11).

وما يمكن قوله في الأخير هو أن محتوى الفعل في الكتاب المدرسي قد تم تناوله من حيث صيغته الصرفية المجردة وكما هو معلوم فإن صيغة الفعل وحدها لا تعطينا نظرة دقيقة عن الزمان، وإهمال مسألة الزمن في الفعل إهمالا تاما مع العلم أن "الفعل العربي لا يفصح عن الزمان بصيغه، وإنما يتحصل الزمان في بناء الجملة، فقد تشتمل على زيادات تعين الفعل على تقرير الزمان في حدود واضحة" (12). فالفعل يؤدي مفهوم الزمن داخل التركيب بفضل الزوائد المختلفة التي تدخل عليه، فتساهم في إبراز دلالته الزمنية. فواضعو الكتاب "يعالجون الأفعال خارج الإطار الطبيعي لها فينظرون إليها كعناصر لغوية منفردة دالة على أزمنة محدودة جدا، ذلك أنهم يقسمونها تقسيما عقليا إلى ماض ومضارع دال على حصول عمل في المستقبل معتمدين في ذلك على معطيات صرفية" (13). ومن هنا يمكن القول بأن واضعي الكتاب اهتموا بالدلالة الزمنية للصّيغة الصّرفية للفعل مجردة من القرائن، وبمقابل هذا لم يهتموا بدراسة الفعل العربي في الاستعمال. زيادة على هذا فما يمكن أن نستنتجه حول هذه الطريقة المتبعة في الكتاب أنها تركز على التقديم والشرح وليس على الترسيخ والتثبيت كما أنها تسعى إلى تدريب التلاميذ على مهارة الاستنتاج للقواعد والأحكام لا على اكتساب

---

(10) سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط1، دار الجيل، بيروت:1991، ج1، ص 14.

(11) عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، العدد 4، ص 34.

(12) إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مطبعة العاني، بغداد: 1966، ص 24.

(13) باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية (دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية)، رسالة ماجستير، إشراف: الدكتور محمد بلقايد، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، جوان: 1983، ص 219 – 220.

المهارة اللغوية عن طريق الممارسة والتكرار. والدليل على هذا أن الكتاب مزوّد بالترتيب الاستنتاجي للأحكام النحوية والصرفية. ومن الواضح أن هذه الطريقة تنطوي – إن طبّقت بحذافيرها – على شيء من الرتابة والملل، من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن تصوّر طريقة واحدة في دراسة كل الدروس.

**الاقتراحات**

1- ضرورة ملاءمة نصوص الكتاب المدرسي من حيث لغتها ومضمونها لواقع التلاميذ الثّقافي والاجتماعي على أن تكون نصوصا عفوية وقصيرة وطبيعية ومن البيئة التي يتفاعل معها التلميذ.

2- إغناء النصوص والأمثلة المستخدمة في كتاب القواعد بالصّور والوسائل المعينة جذبا لأنظار التلاميذ إلى تقبّل المادة واكتسابها.

3- إعادة النظر في الدرس اللغوي حتى يكون ثلثاه مبنيين على التمرّس والرّياضة لا على التّفسير النّظري مثلما اقترح الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح؛ لأنّ المعارف والعادات تكتسب عن طريق التّدريب والتّطبيق وقلّما تكتسب عن طريق السّماع والمشاهدة.

4- تقديم القواعد لا كقوانين محرّرة تلقن وتحفظ كمادة بل كأنماط ومثل، ويستحسن أن يكون هذا عن طريق التمثيل والإبانة التصويرية والشروح البسيطة الأكثر انتظامية على نحو تربوي تعليمي باستعمال الرموز والرسوم البيانية والجداول لأنها ترسخ في الذهن أكثر من اللفظ الذي قد يتعرّض للتّداخل والنّسيان. كما أنها تحمل التّلاميذ على اكتشاف القاعدة والمقياس بأنفسهم.

5- الاعتماد في تحرير الأنماط النّحوية الخاصّة بالفعل على نحو الخليل وسيبويه والنّحاة الأولين.

6- الاكتفاء بصعوبة واحدة في كل تدريب لغوي حتى يتمكّن التّلاميذ من إدراك جوانب تلك الصّعوبة وتحديدها.

7- عرض المادة التّعليمية في الكتاب وما تقترحه من طرائق التّعليم بكيفية يسهل معها عمل المعلّم والمتعلّم، فتساعد الأوّل على تحسين طريقته في التّعليم وتدرّب الثاني

على التّفكير المنظّم، وذلك يفرض على المؤلّف تكييف مادّة الكتاب وصوغها بأسلوب يعكس ما توصّلت إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب فيما يختص بعمليتي التّعلّم والتّعليم [14].

[14] مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم، المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس: يناير1983، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثالث العدد الأول، ص 145، 147.

## المراجع

**إبراهيم السامرائي**، الفعل زمانه وأبنيته، مطبعة العاني، بغداد: 1966.

**باني عميري**، دراسة تحليلية نقدية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرّر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائرية (دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية)، رسالة ماجستير، إشراف: الدكتور محمد بلقايد، معهد اللّغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، جوان: 1983.

**صليحة مكّي**، دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تدريس اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، إشراف: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، الدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: فيفري 2002 .

**عبد الرحمن الحاج صالح**، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية: 74 – 1973، العدد 4.

**عبد العليم إبراهيم**، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية، مصر: 1975، دار المعارف.

**المعهد التربوي الوطني**، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، الجزائر: 1995 – 1996، طبعة جديدة.

**المعهد التربوي الوطني**، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر: 1996، العدد 5

**مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي**، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلّم والتّعليم، المجلّة العربية للبحوث التربوية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثالث، العدد الأوّل، يناير: 1983.

**محمود أحمد السيد**، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العلم في الوطن العربي. تونس: 1987، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

**François Réquédat**, "Exercices structuraux", le français dans le monde 36, (oct. – nov. 1965).