طريقة تعليم التراكيب العربيـة
في المدارس المتوسطـة الجزائريـــة

ان البحث في طرق تعليم اللغات واللغة العربية بصفة خاصة أصبح من الامور التي تثير اهتماما كبيرا جداً في جميع الأوساط وليس من دليل أوضح على ذلك من وجود المقالات العديدة التي تنشرها الصحف والمجلات الفنية . وقد تكونت بهذا الصدد في معهد العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر حلقة من الباحثين [1] تعمل على حصر المشاكل المتعلقة بهذا الشأن انطلاقا من الواقع وتهدف من وراء ذلك أن تصل إلى وضع طريقة علمية لتدريس اللغة العربية بمختلف أوضاعها ويهتم أفراد هذه الحلقة بكل المستويات التعليمية : من الابتدائي [2] إلى الجامعي . ايماناً منهم بأن نجاح حركة التعريب في الجزائر وفي الوطن العربي عامة مرتبط أشد الارتباط بنجاح حركة التعليم باللغة العربية .

ومن جملة البحوث التي يقوم بها أفراد هذه الحلقة . البحث الذي نقدمه في هذا المقـــال .

لما كانت البنى التركيبية [3] (التراكيب) هي من أهم العناصر في النظام اللغوي . اذ هي جوهر بنيته وبها تحدد العلاقات التي تربط العناصر اللغوية فيما بينها . كان لابد من مراعاتها في عملية اكتساب اللغة .

ويأتي هذا البحث أيضاً ليسد ولو بقسط متواضع الفراغ الذي تشكو منه اللسانيات المطبقة على اللغة العربية . فقد ظهر العديد من النظريات الحديثة في ميدان تعليم اللغات عامة والتراكيب خاصة وقد استفادت من محصول البحوث اللسانية النظرية . فاردنا

---

(1) أنظر مجلة **اللسانيات** . العدد الاول . المجلد الاول .

(2) من الأعمال التي ساهمت هذه الحلقة أو هي بصدد المساهمة في إنجازها نذكر : الرصيد اللغوي المغربي والرصيد اللغوي العربي .

(3) نعني بالبنى التركيبية (جمع بنية) الهيئات المختلفة التي تكون عليهـا الجمل المفيدة . والتركيبي ههنا يقابله الإفرادي على حد تعبير علمائنا القدامى . وعلى هذا فكل ما يخص التحليل الإفرادي يدخل في في علم الصرف (الذي يتناول المفردة في ذاتها) وأمّا التحليل الذي يتناول التراكيب فهو خاص بعلم النحو بمعناه الخاص (Syntaxe باللغات الأوربيـــة)

من خلال هذه الدراسة النموذجية أن نقدم ما جد في هذا الميدان وفي ميدان الوصف والبحث اللغوي[4] حتى يستفيد منها جمهور المثقفين العرب فلم تعد الطرق التقليدية ناجعة وكافية لتعليم اللغة ايا كانت . والعربية خاصة وقد اثبتت اللسانيات من الحقائق العلمية في هذا الميدان ما يدفعنا الى أساليبنا التعليمية . فلم يعد تلقين القواعد التي تصحبها القوائم الطويلة من الشواذ والتعاليم المعيارية الصماء هو السبيل الوحيد في اكتساب الطالب الملكة اللغوية . بل يجب ان نعتمد في ذلك على مناهج جديدة تاخذ بعين الاعتبار محصول البحوث اللسانية والنفسانية والتربوية الحديثة .

ان المبدأ الذي تعتمد عليه اللسانيات التطبيقية[5] ـ والعامة أيضا ـ هو أن **ماهية اللغة تكمن في أنها نظام من الادلة الصوتية ذوات معان** . تواضعت عليها مجموعة من الناس للتفاهم والتعبير عن رغباتهم وعواطفهم وأفكارهم .

ثم إن اللغة تتحصل في المجتمع الانساني بوجهين : الوجه اللفظي الصوتي وهو الأصل والوجه الخطي او المكتوب[6] وهو فرع عليه إذ أن الانسان قبل أن يتعلم الكتابة يكون

---

(4) فقد تعرضنا في الباب الأول من رسالتنا (التي قدمناها لنيل دبلوم الدراسات المعمقة) لأهم النظريات اللغوية التي تناولت بالدرس مستوى التراكيب مثل المذهب الوظيفي (Fonctionnalisme) والمذهب الا ستغراقي القرائني (Distributionnalisme) الذي انبثق منه النحو التفريعي التحويلي (Gram. Gén. et Transf.) . فبينا أنه لا يمكن ان تطبق كما هي على اللغة العربية لأنها وضعت اصلا للغات الهندية الأوروبيـة وبينا ما هي . بالنسبة للنحو العربي . المفاهيم والتصورات التي تقترب من مفاهيم اللسانيات الحديثة بل يمكن أن نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك فنقول ان بعض هذه هذه المفاهيم التي أحدثها الخليل ومن تبعة لم تصل اليه هذه اللسانيات إلى الآن مثلما أثبت ذلك الدكتور الحاج صالح في كتابه علم العربية واللسانيات العامة Linguistique Arabe et Linguistique Générale من ذلك مفهوم « الموضع » (Position occurrentielle dans un schéme générateur ou isotopie) وقد أشار الى ذلك اللغوي الأمريكي كارتر M.G. Carter) في مقال نشر بمجلة فرنسية في مجلة الدراسات الاسلاميـــة(Les Origines de la Gram. arabe. Revue des Etudes Islam) الا أنه اكتفى بالقول أن له في الكتاب (اي كتاب سيبويه) نفس المدلول الذي تمنحه اياه اللسانيات المعاصرة أي استغراق جميع السياقات التي يمكن أن تكتنف بها الوحدة اللغوية في مـدارج الكلام وفي كافة المستويات من الحرف إلى الجملة . ثم بينا من خلال عرضنا لاهم نظريات الاكتساب كيف صار البحث عن الاحداث النفسية التي يستطيع بها الإنسان ان يحدث كلاما يكون موافقا لقياس لغته هو الشغل الشاغل للعلماء النفسانيين . (لمزيد من التوضيح انظر مجلـة **اللغات** الفرنسية عـــدد 16 = (1969 Langages)

(5) اللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée) فرع من اللسانيات العامـة يحاول الباحث فيها تطبيق قوانين علم اللسان في مختلف الميادين : تعليم اللغات ـ علم اللسان المرضي الخ .

(6) سبق اللغوي العربي ابن جنى المحدثين إلى ذلك في كتابه **سر صناعـة الاعراب (ص 50)** ..

قد اكتسب النظام الصوتي للغة وما اللغة المكتوبة الا نسخة خطية للغة المنطوقة لا يستطيع تعلمها الا بعد تمكنه من الاليات اللفظية .

فاللغة لا تتمثل فقط في النصوص الأدبية التي يدرسها التلاميذ في المدارس بل هي قبل كل شئ وسيلة تبليغية منطوقة ومسموعة يستخدمها الانسان في حياته اليومية باستمرار فحيويتها عظيمة بالقياس إلى سكونية النصوص المكتوبة

فيصبح هدف التعليم ليس فقط شرح النصوص الأدبية ذات الأسلوب الرائع وتحفيظ القواعد النحوية . بل الهدف منه هو قبل كل شئ أن يجعل الطالب قادراً على فهم ما يخاطب به بلغته وعلى التحدث بها ثم العمل على تنمية قدراته التعبيرية الشفاهية والكتابية فلا نغفل بذلك لا الجانب الصوتي ولا الجانب الكتابي .

وعيب الطرق القديمة هو في تركيزها على الجانب الثاني وتفضيلها اللغة الأدبية التي تتمثل في قصائد الشعراء ومؤلفات الأدباء ومعاذ الله أن ننفي عن هذه النصوص فائدتها العظيمة في ترسيخ الملكة اللغوية والأساليب التعبيرية الراقية الا اننا نرى انها غير كافية لأنها تمثل مستوى واحدا من مستويات اللغة الوظيفية[7]

فكثيراً ما تغفل هذه الطرق جانب التعبير الشفاهي ولا توليه اهتماماً كبيراً[8] . فلا توفر للطالب الفرص اللازمة لتنمية ملكته وتبقى بذلك لغته لغة المدرسة دون غيرها من الأماكن في حين أن الطالب يحتاج إلى أداة مرنة طيعة تفي بكل حاجياته التبليغية والتعبيرية[9] . ولا يكون ذلك الا بالممارسة المستمرة والدائمة . فالعلماء لا يرون هناك وسيلة أحسن من الاستعمال المتواصل للغة ليتمكن المتكلم منها . فتصبح وسيلته المفضلة في الاتصال مع غيره والافصاح عن أغراضه . واذا كان خبراء اللسانيات التطبيقية قد أولوا اهتماماً بالغاً للجانب الشفاهي في اللغة فإنهم لم يكتفوا بذلك بل حددوا وضبطوا المبادئ التي بنيت عليها المناهج الحديثة في تدريس اللغات .

أما المبدأ الأول المتعلق بانتقاء واختيار المادة المراد تعليمها فهو يتمثل في ضرورة تعليلها وتصويرها وغربلتها . فلا نقدم منها الا ما يصلح أن يعلم أي ما يستجيب لحاجات الناس

---

(7) لكل لغة مستويات عديدة في التأدية فهناك المقام الذي يقتضي من المتكلم أن ينتقي الألفاظ ويتخير التراكيب التي تتسم بالوقار وهناك أحوال أخرى لا يحصل فيها مثل هذا الا نقباض (كما هو الحال عند تحدثه مع أفراد عائلته مثلاً) .

(8) اللهم إلا في الأداء القرآني إلا أن هذه المادة الدراسية الأساسية في اكتساب اللغة العربية قد اندثرت هي أيضا وذهبت معها ضوابط النطق العربي الفصيح العفوي .

(9) وبذلك بقيت الفصحى محصورة في المدرسة وفي بعض المناسبات وقامت العامية مقامها وهذا يعود لا للتطور الطبيعي للغات فقط بل الى النزعة البغيضة التي تحصر لغة العرب في دائرة التعبير الأدبي وتترك لغيرها ـ بما فيها اللغات الأجنبية ـ الميادين الحية كالعلوم والتكنولوجية والمفاهيم الحضارية الحديثة .

في تبليغ أغراضهم وكلنا نعرف أن المتكلم ، في حالة التعبير العفوي ، يعتني بالمعاني أكثر مما يهتم باللفظ ، يختار من ظواهر اللغة وعناصرها ما يساعده على تبليغ غرضه فقط وما لا يستغني عنه في التفاهم والاتصال مع الآخرين . فليس كل ما في اللغة صالحا لأن يعلَّم لكل الناس ومن أول وهلة ويكون التعليم أنجع وأفيد إذا بدئ فيه بالعناصر الأساسية الشائعة التي لا يستغنى عنها في عملية التخاطب العادية .

هذا واذا كان عدد الأصوات التي تتكون منها كل لغة محدوداً فإن التراكيب التي تتركب منها هذه الأصوات يكاد يكون غير متناه . ومما لاشك فيه ان الانسان لا يمكنه أن يلم بكل هذه التراكيب ، بل ان واقع الحياة يبين أن جزءاً ضئيلا من هذه التراكيب فقط مستعمل بالفعل في الوقت الحاضر.

فلابد إذن من إحصاء جميع البنى التركيبية العربية أي النماذج التركيبية الأساسية ثم يستخرج منها ماهو أكثر جرياناً على الألسنة ، ويراعى في ذلك عدم اللبس والتعقيد . وان كانت هذه العملية شاقة فهي جد ضرورية . ولذلك أجريت العمليات الاحصائية الكثيرة في البلدان الغربية والعربية ولكنها اقتصرت على الجانب الافرادي نذكر منها إحصاء المفردات العربية في دول المغرب العربي المسمى بالرصيد المغربي المشترك فمثل هذه الأعمال يجب القيام بها فيما يخص التراكيب ويستعان فيها بمناهج اللسانيات في تحليلها للغات تحليلا علمياً يعتمد الوسائل الرياضية والتقنية . وهذا العمل العلمي اللغوي التربوي مرتبط أشد الارتباط بالطرق المتبعة في إيصال هذه المادة ، وتقديمها إلى الطالب حتى يمتلكها امتلاكاً جيداً وتحصل له القدرة على استعمال لغته .

وقد انطلقنا في دراستنا هذه من الواقع المحسوس أي من الوضع الحالي لتدريس اللغة الوطنية في مدارسنا ، وقد حاولنا أن نسير في ذلك على مناهج البحوث الميدانية وذلك لأنه لايمكن بحال من الأحوال أن نقيم هذا الوضع إلا بالانطلاق من الواقع وباستقرائه الواسع ومعاينته المستمرة ، كل ذلك قصد الوصول إلى معرفة الأسباب والعلل بكل موضوعية ، فلا يكون تقييمنا له نابعاً عن الذاتية او الأفكار المسبقة .

منهجيـــــة البحـــــث

إن البحث في مشاكل تعليم اللغات يتمحور حول سؤالين هامين يتعلقان بما يدرس من اللغة وكيفية تدريسها (ماذا يقدم للمتعلم من مادة وكيف يتم تدريسها ؟) .

اعتمدنا للاجابة عن هذين السؤالين على مناهج البحوث الميدانية المتبعة في الأبحاث اللسانية التطبيقية والعلوم الانسانية الأخرى . ويقوم البحث الميداني على التحريات في عين المكان للحصول على عينة من المعطيات وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة .

1 . 1 العينـــــة

أخذت العينة التي اعتمدنا عليها في تحرياتنا في مجموعة من الأقسام المدرسية (18 قسما : 10 أقسام مزدوجة اللغة و8 معربة) بثلاث متوسطات (10) بالجزائر العاصمة تنتمي إلى ثلاثة أحياء متباينة اقتصاديا واجتماعياً وهي على التوالي :

- متوسطة (أ) من حي بلكور (حي شعبي من أحياء العاصمة)
- متوسطة (ب) من وسط العاصمة (حي متوسط المستوى)
- متوسطة (ج) من حي حيدرة (حي مترفع في أعالي العاصمة)

بحيث كان عدد التلاميذ الذين فحصوا 691 تلميذاً (ذكوراً وإناثاً) وراعينا عند اختيارهم بعض العوامل اللغوية وغير اللغوية حتى تتوفر فيها شروط التمثيل والكفاية وتكون بذلك مرآة صادقة للواقع الذي نريد دراسته . إلا أن تمثيل هذه العينة لا يصدق الا على مجتمع العاصمة فلا يمكن تعميم نتائجه على كل المجتمع الجزائري.

1 . 1 خصائصهـــــا

حصلنا على المعلومات المتعلقة بالعينة بفضل آستبيان هيئناه لهذا الغرض وبنيناه على عدة عوامل . وحاولنا أن نقيس مدى تأثير هذه العوامل على التعليم وهي :

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي لعائلة النموذج (11)
- مستواها الثقافي (المستوى الدراسي لأفراد العائلة)
- البيئة اللغوية العائلية التي يعيش فيها التلميذ .

البيئـــة اللغويـــة العائليـــة

ينتمي التلميذ الجزائري ـ من أهل العاصمة ـ إلى بيئة يتصف أفرادها بالتضامن المتين فيما بينهم . يقضي فيها طفولته ومعظم شبابه ودورها في إكسابه ملكته اللغوية الاولى ليست هينة . وهي أيضا الوسط اللغوي الذي يختبر فيه التلميذ مكتسباته اللغوية الجديدة . فما هي اللغة أو المستويات اللغوية التي تستعملها هذه البيئة ؟

كما هو متوقع وكما هو الحال في أكثر البلدان العربية فإن المستوى من الاداء العربي الذي يسمى بالعامي هو طبعا السائد في التخاطب اليومي العفوي في الأسر التي شاهدناها ، المثقفة منها وغير المثقفة ثم يليها من غير الاداء العربي اللغة القبائلية[12] في بعض الأسر وهذا طبيعي إذ الكثير من سكان العاصمة ينتمون جغرافيا إلى ولاية تيزي أوزو وتأتي بعد في الشيوع ، اللغة الفرنسية وهي كما يلاحظه كل واحد تتداخل إلى حد بعيد بالمستوى العامي كما تتداخل القبائلية والعامية والفرنسية أيضاً في الأسر المشار اليها . أما الأداء

---

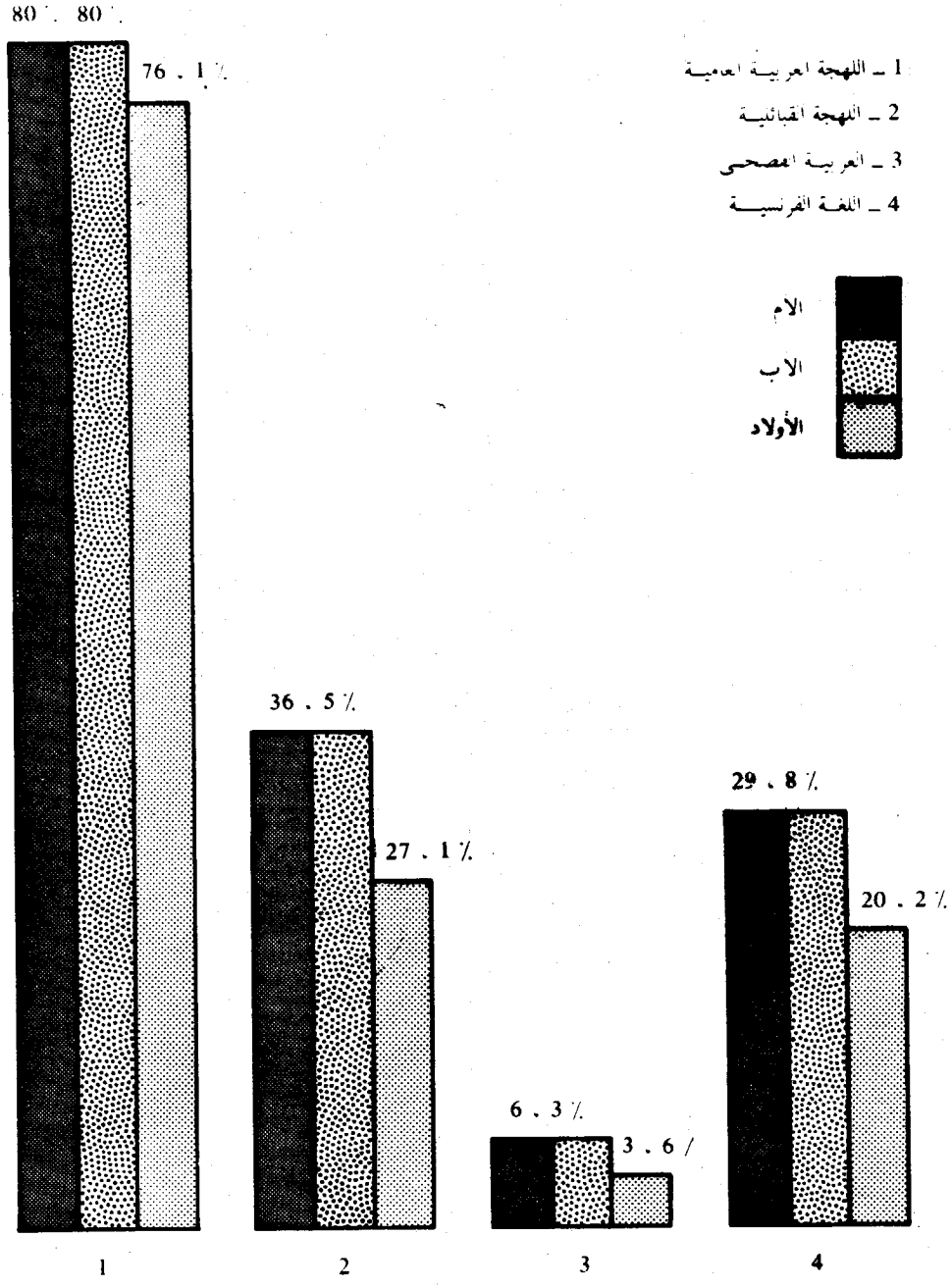
(10) المقصود بالمدرسة المتوسطة المدرسة التي بين الابتدائي والثانوي .

(11) روعي في ذلك مهنة الأبوين .

(12) لهجة من اللهجات البربرية الجزائريـــة .

البيئة اللغوية العائلية بمدينة الجزائر العاصمة

بالنسبة لجميع التلاميذ



العربي الفصيح فلا يزال ضئيلا في التخاطب العفوي اللهم إلا اذا كان المتحدثون يحسنون الأداء الفصيح ويحصل ذلك كلما ارتفع مستوى الحديث وتطرق هؤلاء المتحدثون إلى الموضوعات العلمية والثقافية الراقية . هذا وقد دخلت في عامية التخاطب اليومي الكثير من المفردات والعبارات الفصيحة الجديدة مما يلتقطه الصبيان والنساء من حوار المسلسلات التلفزيونيـــة .

1 . 2 المـــادة الملقنـــة

عملنا على جمع مدونتين لغويتين : مدونة صائتة تتمثل فيما سجلناه من كلام للنماذج المذكورة ومدونة من كتابات كتبها التلاميذ أنفسهم فالمدونة الأولى تصور مدى امتلاكهم للاداء الشفاهي والثانية مدى احكامهم للتعبير الكتابي .

وقد استغلت هذه المادة اللغوية لغرضين اثنين هما :

ـ البحث عن البنى التركيبية التي يستعملها تلاميذ مدارسنا المتوسطة . ومحاولة تحليلها تحليلا علميا لاستخراج البنى الأكثر جريان على السنة الناطقين بالعربيـــة .

ـ معرفة الاخطاء الشائعة لدى التلاميذ ومحاولة حصرها وبيان أسبابها القريبة . وفي نفس الوقت ، اخترنا من كل كتاب من الكتب المدرسية المقررة (كتب القراءة) ثلاثة نصوص تمثل عينة من المادة التي تقدم إلى التلاميذ أي النماذج اللغوية التي تقدم لهم ليقتدوها وينسجوا كلامهم على منوالها .

1 . 2 . 1 المدونة الصائتة (او مدونة الكلام المنطوق)

سميناها مدونة صائتة لأنها تتمثل كما قلنا في كلام التلاميذ المسجل[13] في شريطين وعشر سفطات (السفطة = الكاسيت) وقد تم تسجيل 56 تلميذاً يتوزعون على الشكل التالي : 4 تلاميذ لكل قسم يمثلون ثلاثة مستويات : المستوى الحسن . المتوسط ودون المتوسط .

---

(13) كيف تم التسجيل ؟ بعد اختيار النماذج اللائقة ، انفردنا بكل واحد منها حتى تتم العملية في مكان منعزل ، هادىء بعيد عن ضجيج القسم وفيناء المدرسة . وتشتمل حصة التسجيل التي تدوم ما يقرب من خمسة واربعين دقيقة على التمرينات التاليـــة :

1 . تقدم للتلميذأو التلميذة لعبة خاصة تشبه إلى حد كبير التلفزة حيث ان التلميذ يشاهد فيها صورا تتحرك على الشاشة ، فنطلب منه ان يقص ما يراه في الصورة (ومع الملاحظة ان هذه الصورة تحكي قصة من من الرسوم المتحركة المتعارفة لدى الاطفال) .

2 . التمرين الثاني عبارة عن مجموعـة من الصور نطلب من التلميذ ان يقص لنا القصة التي تصـــورهـا .

3 . اما التمرين الثالث فهو نص يقرأه التلميذ أو الباحث ـ حسب الظروف ـ ثم يعيده التلميذ من جديد بأسلوبه الخاص .

4 . التمرين عرابع عبارة عن صورمن نوع آخر تمثل عدة حركات وانماط من السلوكات الانسانية ، نريد بهـا

1 . 2 . 2 المدونة المكتوبة (او الكلام المحرر)

تتكون المدونة المكتوبة من كتابات التلاميذ التي تصور تعبيرهم الكتابي وقد أختيرت أربعة مواضيع تناسب كل مستوى أعطيناها للاساتذة ليقدموها لتلاميذهم كفرض يقومون به داخل القسم في وقت محدود لا يتعدى الساعة .

1 . 3 كيـــف نعلّـم

ماهي الوسائل التي استخدمناها للبحث عن الكيفية التي تعلم بها اللغة العربية في مدارسنا ؟ قد استعملنا في هذا المجال أدوات معروفة في البحث اللغوي التربوي وهو الذي يهتم بقياس نجاعة الطرق التربوية المختلفة ومردودها وهي على التوالي :

1) معاينة العملية التربوية داخل القسم

فحضرنا لهذا الغرض دروسا عديدة في كل المتوسطات التي زرناها .

2) إجراء الأستجوابات

اذ تعددت اتصالاتنا بالأساتذة الذين يشرفون على الأقسام المفحوصة فتحدثنا كثيرا عن واقع التدريس في وطننا كما اتصلنا باساتذة اخرين داخل هذه المتوسطات وخارجها وتبودلت الآراء واقترحت الحلول العديدة لاخراج تعليم اللغة العربية من الوضع الحالي .

وكنا قد وزعنا مستنطقا على الأساتذة يحتوي على عدد من الاسئلة مما له علاقة بالموضوع وحاولنا فيه أن نتعرف على آرائهم وتقييمهم للوضع واقتراحهم للحلول الكفيلة بتغييره واصلاحـــه .

3) الفحـــــوص

قمنا بفحص شامل لقدرات التلاميذ اللغوية فحاولنا بذلك ان نقيس مردود الطريقة المتبعة فأعددنا فحصين . أولهما خاص بالاعراب واردنا من خلاله أن نتعرف على الكيفية التي بها يستغل التلاميذ المعلومات التي يتلقونها او الكفاءات التي يتحصلون عليها خاصة كيفية استعمالهم للمصطلحات الاعرابية .

ثم استحبرنا في الفحص الثاني حصيلة التلاميذ بعد سنة كاملة قضوها في تعلم قواعد النحو العربي والتطبيق لها .

أن نقيس مدى تحكم التلميذ في استعماله للقواعد الخاصة بالاسم والفعل كما تجري بفضلها عدة تمارين في تركيب الجمـــل .

5 . يعتبر التمرين الخامس أهم التمارين لانه عبارة عن سلسلة من العمليات القصيرة تجري على جمل كثيرة معدة من قبل أو يستخرجها التلميذ بمساعدة الباحث من الحال المعيشـة تستخدم فيها مباديء التمارين البنويـــة .

6 . وننهي حصة التسجيل بافساح المجال للتلميذ ليتحدث بحرية في موضوع يختارة . تلك هي الكيفية التي تم بها التسجيل مع الملاحظة أن الصور تختلف باختلاف المستويات ثم انه قد حذف التمرين أول بالنسبة للسنتين الثالثة والرابعة في حين أن النصوص الخاصة بهذين القسمين مخالفة للأولى من حيث الصعوبة والموضوع .

عـرض النتائـــج وتقييمهـــا

1 . مدونة التراكيب وتصنيف البنى اللغوية

1 . 1 تحليل المدوّنة اللغوية

استعملنا في تحليلنا نظرية جديدة تعتبر امتدادا مباشرا لنظرية النحو العربي[14] القديمة . نظرية بنوية تفريعية حيث أنها تمكننا من الوصول إلى البنى اللغوية واكتشافها من خلال اللفظ أي في مدرج الكلام دون غيره وينطلق العمل فيها من البنى العامة الأصلية فتفرع عليها البنى الجزئية . فتوصلنا بعد ذلك إلى وضع سلّم لتصنيف البنى التركيبية والأجزاء المتكونة منها **باللفظة** lexie [14] فوضعنا سلمين اثنين : سلما لتصنيف **الألفاظ** (= lexies) وسلما لتصنيف البنى التركيبية .

تصنف الألفاظ حسب تفرّعها من الأصل إلى الفرع وقد قسمنا السلم إلى **قسمين قسم** خاص باللفظة الاسمية وهي التي تكون نواتها اسماً وقسم آخر خاص باللفظة الفعلية . **وانطلقنا** من الاسم المجرد من كل علامة باعتباره الأصل الأول في كل لفظة اسمية . لسبب معروف وهو أن الاسم من هذه الحيثية يمتاز عن الفعل بتمكنه ، **فيكون لفظة بمفرده** وإن كان مجرداً من العلامات المُخصّصة خلافاً للفعل الذي لايظهر في مدرج الكلام إلا مع فاعل يشغل به . ثم تتفرع الألفاظ على هذه النواة الأصلية بدخول العلامات المخصصة للاسم المعروفة .

أما اللفظة الفعلية فراعينا فيها إظهار الفاعل أو إضماره . فإما أن يكون اسماً مظهراً فيشكل لفظة من نوع خاص أو اسماً مضمراً فيشكل الأصل الذي تتفرع عليه كل الألفاظ الأخرى بدخول العوامل الخاصة بالفعل في العربية .

يخضع سلم تصنيف البنى التركيبية لنفس الأصول . فالبنى تتفرع هي أيضا من الأصل إلى الفرع بعمليات تحويلية تطرأ عليها إلا أنها أكثر عدداً أو اشد تعقيدا . نذكر منهما التقديم والتاخير . فقد يغير تركيب الألفاظ البنية بكاملها فتصبح بنية جديدة مغايرة للأولى . وقد لا يغير ولكن التقديم والتأخير يجعل وظيفتها التبليغية والبلاغية تختلف عمّا كانت عليه[14] .

وثاني هذه المقاييس يتمثل في زيادة بعض الألفاظ المخصصة على البناء فهي زائدة على الأصلي أي البناء الأصلي الذي يتكوّن دائماً من جزئين لفظة مبتدأة أو معمولة (م 1) بعامل (ع) ولفظة مبنية عليهما (م 2) وقد يخلو السياق (عامل + معمول) من اللفظة المبنيـــة[14] .

---

(14) أنظر لمزيد من التفصيل مقال الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح الذي صدر في العدد الرابع من مجلة **اللسانيات** وكتابه : **علم العربية واللسانيات العامة** .الجزائر . جوان 1979 .

(أما كلمة lexie في مقابل اللفظة فهو من اصطلاح حلقتنا ومن وضع الأستاذ الحاج صالح .)

أما المقياس الثالث ، فاعتبرنا فيها قيام بعض العناصر الدالة مثل إسم الاشارة أو بناء بأكمله مقام اللفظة المبتدأة أو المبنية ، ثم ان تحويل البناء بدخول العوامل اللفظية المختلفة عليه هو المقياس الرابع المعتمد في التصنيف . وصادفنا أثناء التحليل نوعاً خاصاً من البنى وهي التي يضمر فيها عنصر من العناصر لتقدّم ذكره في الكلام أو لوجود بعض القرائن الحالية التي تغني عن ذكره . وقد تم تحليل مدوّنة التراكيب بجرد منتظم لجميع النصوص وتم فيه تتبع جميع الوحدات واستقراؤها استقراءاً دقيقاً لنكشف عن أنماط اللغة البنوية والتنظيمية ووضعنا لأجل ذلك بطاقات خاصة تُفرَّغ فيها المعلومات التي جرذناها فتصلت لدينا 12 مجموعة من البطاقات (أو 12 بطاقية) . ثلاث لكل مستوى : واحدة للمنصوص وأخرى للمكتوب والأخيرة خاصة بجرد نصوص القراءة . وبعد التقطيع والتفريغ . تأتي مرحلة أخرى وهي مرحلة فرز هذه المعلومات وتصنيف التراكيب ثم ضبط تواتر كل تركيب (أي على كم مرة كان وروده في المدونة) .

1 . 2 نتائج التحليل والتصنيف : تواتر البنى اللغوية

أول ما يلاحظ عند التصفح لنتائج الاحصاء هو انسجامها واطرادها في كل المستويات من السنة الأولى إلى السنة الأخيرة وفي كل مدونة من المدونات الثلاث .

1 . 2 . 1 تواتـــر الألفـــاظ

قد جعلنا التواتر حسب الأصناف العامة دون الأصناف الفرعية فظهرت الفوارق الاحصائية التي كنا نتوقعها من قبل . وتبين أن الاسم أو اللفظة الأسمية بمختلف أصنافها الفرعية من أقوى العناصر تواتراً وأكثرها استعمالا .

1 . 2 . 2 تواتـر البنى التركيبيـة

قد لفت إنتباهنا ونحن نحصي ونقيس تواتر هذه البنى قلة استعمال التلاميذ لأسلوبي الشرط والاستثناء وهذا ما تؤيده النتائج التي حصلنا عليها عند تجريد الفحوص وتصنيف الأخطاء ، فتبين أن من الأصناف ما يكثر استعماله ودورانه على ألسنة المتكلمين فيكون تواتره مرتفعاً جداً . وأخص بالذكر الابنية الطويلة التي تكثر فيها الالفاظ الزائدة ودخول النواسخ على البناء وإقامة الضمير أو البناء بكامله مقام عنصر من العناصر في البناء . ويرتفع تواتر الابنية الصغيرة في المدونة الصائتة وهذا طبيعي إذ يحتاج المتكلم المنطوق إلى الاختصار والايجاز ، وقد تغنى فيه الحال المشاهدة عن التكرار والتوكيد (هذا الذي نجده في الكلام المكتوب) . وبهذا الصدد نلاحظ أن الاضمار يكاد يكون منعدماً في مدونة الكلام المنطوق .

2 . تصنيف الأخطاء : مدوّنة الأخطاء الشائعة

ماذا نريد بالاخطاء ؟ وماهي الفائدة التي نجنيها من تصنيفها ؟

إنها الاخطاء اللغوية والنحوية والاملائية وغيرها مما يرتكبها التلاميذ في كلامهم وفي كتاباتهم ولتصنيفها فوائد كثيرة .

تبين هذه الاخطاء أولا الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء تعلّمهم ومواطن ضعفهم

في مراحل الاكتساب ثم تبرز البنى الصعبة التعلّم والتي يحسن أن يعاد النظر في كيفية تعليمها . أو التي يجب أن نهم ونعتني بتدريسها أكثر (كما أن الدراسة المنتظمة لكيفية تدريس اللغة العربية جد مفيدة أيضاً بالنسبة للمربين الذين يضعون الطرق المختلفة لتدريس اللغة العربية) .

فإن كان النظر في المادة اللغوية المقدمة أمراً ضروريا فللبحث عن الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ فائدة كبيرة . إذ به تتبيّن الاسباب التي أوقعت التلاميذ في الخطأ .

إن المدوّنة التي اعتمدنا عليها لتصنيف الأخطاء هي نفسها مدوّنة التراكيب وتنقسم أيضا إلى منطوق ومكتوب وقد تم تحليلها بنفس الطرق التي عولجت بها مدوّنة التراكيب أي عن طريق الجرد المنتظم واستقراء كافة النصوص للبحث عن الأخطاء في صوغ البنى التركيبية .

2 . 1 تصنيف الأخطـــاء

بنى تصنيف الأخطاء على نفس الأصول التي بنى عليها تصنيف البنى اللغوية . ففرقنا بين **الأخطاء الحاصة بمستوى** الالفاظ **والأخطاء الخاصة** بأبنية الكلام . ثم بين الأخطاء التي وجدناها في المدوّنة المنطوقة وبين الأخطاء الموجودة في المدوّنة المكتوبة . ولم نكتف بذلك بل رتبنا الأخطاء تبعا لمقياس آخر وهو أن الخطأ إما أن يكون نسبياً أو مطلقا : فإذا استعمل التلميذ بنى غير موجودة في الكلام العربي يكون الخطأ مطلقاً أما الخطأ النسبي فهو الذي يفسد بناء التركيب الذي ثبت وجوده في الكلام العربي ويجعله قبيحاً غير مستحسن (القبيح في اصطلاح النحاة العرب القدامى هو ما لم يثبت في لغة العرب لأنه « وضع في غير موضعه » . انظر سيبويه بولاق . 8 وانظر الهامش 15 فيما يلي) .

الـتـلـــم

صنف الأخطاء التي لا يمكن إدراجها في أي صنف آخر ، وتتمثل في كل العبارات والتراكيب البعيدة عن المثل المستعملة في الكلام العربي وهي التي لا يمكن أن تنسب إلى باب من الأبواب .

ويضاف لها صنف آخر وهو الذي يضم كل التراكيب التي لم يكملها التلميذ لسبب من الأسباب وهي :

1 ـ التراكيب المستقيمة المحالة (التي لا معنى لها) أو الكاذبة
2 ـ التراكيب المحالة أو الكاذبة وغير المستقيمة .

3 _ التراكيب القبيحة والتي يمكن مع ذلك أن نجد لها معنى
4 _ التراكيب الناقصة[15]

أصنـــاف الأخطـــاء

تعريـف كـل صنـف :

1) الأخطاء التي تخص العلامات النحوية أي العناصر التي تدخل على الكلمة أو تقوم مقامها كعلامات الاعراب وحروف المعاني والضمائر وأسماء الاشارة والموصول الخ .. وهي أخطاء تصيب مجرى اللفظة من حيث هي وحدة ترتبط فيها أجزاؤها بالوصل لا بالبناء ويدخلها الاعراب .

2) الأخطاء المتعلقة بالبنية التركيبية والعلاقات القائمة بين وحداتها (البناء ، مواضع الاعراب ، ترتيب الوحدات في التركيب . التحويلات وأساليب الربط والعطف)

3) الأخطاء المطلقة المتمثلة في استعمال صيغ غير موجودة في كلام العرب أو استعمال عنصر لا وجود له في العربية أو اختيار مخطئ لعلامة من العلامات .

4) الاخطاء النسبية الناتجة عن اختيار مخطئ لعلامة أو كلمة فتصبح البنية . الموجودة مثلها في كلام العرب . بنية غير مستقيمة في السياق المذكور .

مستـــوى اللفظـــة :

الأخطـــاء المطلقـــة

11 _ الخطأ الشفاهي المطلق
12 _ الخطأ الكتابي المطلق

الأخطـــاء النسبيـــة

13 _ الشفاهيـــة
131 _ الأخطاء الخاصة بأوزان الكلم العربية .
132 _ الأخطاء المتعلقة بعلامات التذكير والتأنيث الخاصة بالأسماء .

---

(15) الاستقامة هي صفة الكلام الموافق للقياس أي لأوضاع كلام العرب (الخاضع لقوانين النحـ العربي) . أما المستحسن فهو الكلام الذي يقبله الناطق بلغة الضاد السليقي فيعده ضربا من ضروب كلامه وهناك مقاييس أخرى يمكن الرجوع لها لتصنيف الكلام وهو الحسن والقبح والاحالة والامكان . فأ الحسن والقبح فمرجعهما إلى الاستقامة النحوية ، متى كانت اجزاء الكلام موضوعة في غير مواضعها كان قبيحا والا فهو حسن وقد يكون الكلام مستقيماً ولكنّه محال فذلك يرجع إلى المعني إذ ان مدلوله غير ممكن الحصول لا يتصوره العقل .

133 ـ الأخطاء المتعلقة بعلامات التثنية والجمع الخاصة بالأسماء .
وتدخل في هذين الصنفين الأخطاء الناتجة عن عدم توافق الضمائر وأسماء الاشارة والموصول في داخل اللفظة .
134 ـ الأخطاء الناتجة عن اختيار مخطئ لعلامات الاضمار في الأفعال (من حيث التذكير أو التأنيث) .
135 ـ اختيار مخطئ لعلامات الاضمار في الأفعال (من حيث هي علامات تثنية أو جمع في نفس الوقت) .
136 ـ الأخطاء في تصريف الفعل مع الضمائر .
137 ـ ترتيب الدوال في اللفظة
138 ـ الأخطاء الخاصة بظواهر التعاقب داخل اللفظة .
ـ الأخطاء في العلاقات القائمة بين الفعل والفاعل
ـ الأخطاء في توسعات اللفظة : ـ في المُخصصات
ـ في إعمال حرف الجر
ـ في علاقة الاضافة .

14 ـ الكتابيـــة

من 141 إلى 148 نفس الأخطاء ولكنها كتابية .

مستـوى البنيـة التركيبيـة :

هي الأخطاء التي تصيب المستوى التركيبي من اللغة

في التركيـب نفســه

هي الأخطاء الناتجة عن عدم مراعاة القوالب التركيبية التي ينتظم فيها الكلام العربي .

15 ـ الأخطـاء المطلقـة

151 ـ الاختيارات الخاطئة : استعمال وحدات غير لائقة ترجع إلى اختيار مخطئ لعناصر اللفظة أو اللفظة نفسها أو للوحدات الوظيفية التي يتكون منها التركيب .
152 ـ الثغرات : عدم وجود العناصر الضرورية في التركيب .
153 ـ الزيادات والاضافات : وحدات زائدة في التركيب
154 ـ ترتيب الألفاظ في التركيب .
155 ـ استعمال تراكيب غير موجودة في الوضع العربي .

16 ـ الأخطـــاء النسبيـــة

161 ـ أخطاء في استعمال حروف المعاني وأسماء الاشارة والضمائر .

162 ـ أخطاء في إقامة العلاقات البنوية بين أجزاء التركيب .
163 ـ أخطاء في تحويلات التركيب العربي .
164 ـ أخطاء في ترتيب الألفاظ
165 ـ أخطاء في استعمال الفعل المضارع في التركيب الفعلي .
166 ـ أخطاء في العلاقات الداخلية الخاصة بالتركيب .

17 ـ **العلاقات بين التراكيب**

هناك نوعان من العلاقات : **العطف وما اليه ثم التعليق** .
171 ـ أزمنة الأفعال .
172 ـ العطف بين أجزاء التركيب وفيما بين التراكيب .
173 ـ الأخطاء في ربط التراكيب فيما بينها .
174 ـ الشرط
175 ـ الاستثناء .
176 ـ أخطاء في مستوى الكلام المفيد .

18 ـ **أخطاء دلالية تركيبية في نفس الوقت**

ترجع إلى درجات الاستحسان إذ انه قد يكون نفس التركيب مقبولا في مستوى من مستويات الخطاب ومرفوضاً في مستوى آخر
181 ـ تعريب مفهوم أو تركيب أو تعريب أسلوب فرنسي (أي اقتباس تركيب يوجد في الفرنسية) .
182 ـ معنى التركيب غير واضح وغير مستحسن في الاستعمال .

2 . 2 ـ تواتر الأخطاء

بعد مرحلة التصنيف تأتي مرحلة الاحصاء والذي يهمنا في ذلك هو تواتر الأخطاء أي مدى تكرارها .

وقد شعرنا من خلال ذلك أن الاحصاء لا يعطينا كل المعلومات التي نحتاج اليها فهو لا يخبرنا ما إذا كانت قلة الأخطاء الخاصة ببعض العناصر راجعة إلى قلة استعمال التلاميذ لها أو أنهم أحكموا التصرف في هذه الأشياء فلا يخطئون فيها .

على الرغم من ذلك . فإنه يمكن لنا أن نظهر من خلال النتائج التي توصلنا لها بعض الحقائق من تلك التي اطردت في كل أقسام العينة . لاحظنا في كل الأقسام وفي المدونتين ارتفاع التواتر في بعض الأصناف وهي الأصناف الخاصة بعلامات التثنية والجمع والتأنيث والتذكير (في الأسماء والأفعال) أي تلك التي أعلمناها بالأرقام التالية :
من 132 إلى 135 في الشفاهي ومن 142 إلى 145 في الكتابي والاصناف الخاصة **بالاخطاء المطلقة** في التراكيب : من 151 إلى 153 وأخيراً صنف الأخطاء الناتجة عن **عدم مراعاة العلاقات** البنوية في داخل التركيب : أي رقم 162 .

لا تنطبق على كل مستوى نفس الملاحظات التي أدلينا بها بالنسبة لكافة المستويات لاحظنا أن الأغلاط المعلمة برقم 162 ترتفع نسبتها في المنطوق . فهل يرجع ذلك إلى صعوبة النطق بكل الحركات الاعرابية في التعبير الشفاهي ؟ ونحن نتساءل ههنا عن السبب الذي يجعل الأستاذ وكافة المسؤولين عن تدريس اللغة العربية يفرضون على التلميذ ذلك النطق المتكلف المجهد وهو عدم الوقف على الفواصل ويتنافى هذا مع قانون الاقتصاد اللغوي . مع أن الوقف (في مواضع السكوت) بالسكون موجود في لغتنا بل واجب . فإذا عرف المعلم مواضع الوقف والابتداء وعلى أي شيء وجب عليه أيضا ، من جهة أخرى . أن يعتني أكثر بما يكون في الوصل من حركات إعرابية لا لأجل هذه الحركات هي في نفسها بل لأنها تساعد على تحديد موضع الكلمة في داخل الجملة .

وقد لفت انتباهنا ظاهرة انفردت بها المدونة المكتوبة وحدها وهي نسبة تواتر الأخطاء في إقامة علاقات الوصل التي تحدث داخل اللفظة (الخطأ 148 في السلم) .

وإذا قارنا بين النتائج التي تحصلنا عليها بالنسبة لكل متوسطة حسب عدد البطاقات أي عدد الأخطاء . لاحظنا أن متوسطة بلكور هي التي تحظى بأكبر عدد في كل المستويات (الا في السنة الرابعة التي تمثلت في قسم له مستوى جيد) .

ولا تختلف المتوسطات الثلاث بعضها عن بعض في توزع الأخطاء إذ نجد نفس الأصناف التي مرت علينا عند عرض النتائج . هذا وإذا تتبعنا الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ هذه الأقسام سواء منها المعربة أم المزدوجة فلم تمتز هذه عن الأخرى بشيء معين فإن كان عدد الأخطاء أكبر في الأقسام المزدوجة ، فإن الأخطاء الشائعة فيها هي الأخطاء نفسها التي توجد في الأقسام المعربة .

وأخيراً اتضح لنا من خلال المقارنة التي أجريناها بين المدونتين أن عدد الأغلاط في المنطوق يفوق بكثير عددها في المكتوب . وهذا يدل على أن التلاميذ يجدون صعوبات كبيرة في التعبير الشفاهي . أما من حيث الكيف فقد تبين لنا أن الأخطاء الشائعة في المنطوق هي شائعة أيضاً في المكتوب فمواطن الضعف تطرد إذن في كل من التعبيرين الشفاهي والكتابي .

3 . 2 : محاولة لتعليل الأخطاء على ضوء هذه النتائج

بعد عرضنا للتصنيف والاحصاء ننتقل إلى مرحلة أخرى هي مرحلة التعليل أي بيان السبب الذي يوقع التلميذ في الخطأ .

ويمكن حصر أسباب الخطأ في ثلاثة أنواع :

السبب الأول هو أن التلميذ لم يستطع أن يستوعب النظام اللغوي الجزئي المعين . فالخطأ هنا خطأ نحوي .

ثم يمكن تعليل الخطأ بالرجوع إلى مفهوم الاستحسان كما حددناه . فيما سبق إذ قد

لا يقبل التركيب في الاستعمال العادي اما لأنه محال واما لأنه قبيح بالمعنى الذي اصطلحنا عليـــه .

وهناك صنف آخر من الأخطاء يرجع إلى تداخل اللغات . فبعض هذه الأخطاء هي من قبيل التداخل بين اللغة الفصحى واللهجة العامية وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية (= Diglossie) التي يعيشها المجتمع العربي عامة فعندما يعجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبد له بتركيب من العامية فيقوم هذا الاخير مقامه ويسدّ مسدّه أي يملأ الخانة الفارغة في النظام .

وقد سبق أن قلنا أن للغة مستويات عديدة في التأدية فمتى يعجز الانسان عن استعمال مستوى معين ، يلجأ إلى المستوى المألوف لديه والتلميذ هنا لا يختلف في ذلك عن المتكلم الفرنسي أو الانكليزي او الصيني وغيرهم .

أما البعض الآخر فهو ناتج عن تاثير اللغة الفرنسية على العربية وترجع هذه الظاهرة هي الأخرى إلى تداخل اللغات وكلنا يعلم أن اللغتين ـ لأسباب تاريخية معروفة ـ على اتصال دائم في بلادنا . فكل واحدة تؤثر وتتأثر بالأخرى . وما يهمنا نحن هو أن نصل إلى الصور التركيبية الفرنسية التي غزت العربية . فتعتبر دخيلة عليها ويتمثلها التلاميذ ويحسبونها من الكلام العربي في حين أنها في الحقيقة قوالب فرنسية أفرغت فيها مفردات عربية فقط .

ونهدف من وراء كل ذلك إلى معرفة الخطأ وفهمه أي إلى إدراك أسبابه وأسراره والاستفادة من هذا البحث في تحسين مردود التعليم والطريقة التعليمية .

هذا وقد يصعب في الوقت الحاضر أن نفرق بين الخطأ الراجع إلى عدم مراعاة التلاميذ لقوانين العربية فقط وبين الخطأ الناتج عن تداخل اللغات . فأهم الأخطاء التي ترجع إلى الصنف الأول هي التي تخص بنية التركيب في حد ذاته من تقديم وتأخير وضبط العلاقة البنوية خاصة .

وقد خرجنا بكل هذه المعاينات وهذا الرصد للأخطاء إلى تقرير هامّ وهو أن أغلب الأخطاء ترجع إلى تأثير المنشأ اللغوي في المتعلم وتداخل العامية بالفصحى .

وهذا نموذج وجيز لهذا التداخل :

ـ عدم استعمال الكثير من التلاميذ للمثنى او لوقوع في الخطا عند استعمالهم له والمثنى يكاد لا يوجد في العامية وخصوصا بالصورة التي يظهر فيها في الفصحى فيستبدلونه اما باستعمالهم لكلمة « زوج » كأن يقول « ارى زوج بنات يمشين » مع الاحتفاظ بصيغة الجمع في الاسم والفعل واما باستعمال الجمع دون هذا اللفظ ويخطئون ايضا في التوفيق بين هذه العلامات ومـا تعـود عليه وذلك مثل : « بنتان يمسكون بعضهم البعـض »

ـ ولا حظنا ايضا ان الجمع المذكر كثيرا ما يأتي في مكان المؤنث وهذا موجود في العاميـة

كأن يقول التلميذ : **اشاهد ثلاث بنات واقفين** .

وهذه صور اخرى تمثل بها التداخل بين الفصحى والعامية ودخول بعض الكلمات والتعابير العامية في الفصحى فهذه نبذة منها : « الام تحب القهوة في الفناجيل » . « كان مع صاحبو في المنزل » . « باش يصيد » (عوض ليصيد » . ما تستحقش حاجة .

اما فيما يخص صياغة التراكيب نفسها . فبعض الاخطاء ترجع هي ايضا إلى هذا التداخل فقد عثر على امثلة يضيف فيها التلميذ حرف « في » الى الجملة الفعلية مع ان الفعل لا يحتاج له ههنا وكذلك مثل : « هو يلصق في الإعلان » و « ارى امراة تجر في كلب »

وهذا التركيب كثير في العامية الجزائرية وتوجد من جهة اخرى بعض التراكيب قل استعمالها قديما حتى اعتبرت قبيحة في الفصحى الا انه لا يوجد غيرها في العامية وخاصة التركيب المسمى قديما بلغة « اكلوني البراغيث » (بإثبات علامة الجمع في الفعل مع وجود الفاعل) .

وقد تحدث سيبويه[16] عنه منذ عدة قرون وقال بانه لغة قليلة في الكلام العربي الفصيح المسموع . وهذا دليل واضح على أن التلميذ المخطيء خاضع منشائه اللغوي يؤثر فيه كثيرا فيستعمل صيغة التركيبية في كل مناسبة[17] .

أما فيما يخص التداخل بين العربية والفرنسية . فالمشكلة اعرض واعوص وأعظم لأن الدراسات تكاد تنعدم في هذا المجال . ومن أبرز الأخطاء الناتجة عن ذلك عبارة : أتى رجل الذي كان لابساً لباساً احمر .

والعربية تقضي أن يكون الاسم الذي يوصف بالموصول معرفة لا نكرة .

وتتجلى فائدة البحوث المقارنة ههنا . اذ بها نستطيع ان نميز بين الاخطاء التي سببها آتصال اللغات وبين الظواهر الراجعة إلى اسباب آخرى .

3 ـ طريقة التعليم : مميزتها ومردودها

بعد دراسة الوثائق الرسمية وبرامج القواعد المقررة وتحليل الكتب ومعاينة الدروس تبين لنا ان الطريقة المتبعة في المدارس المتوسطة هي الطريقة الكلاسيكية الشائعة في كل مدارس الوطن العربي بأكمله في مغربه ومشرقه : طريقة تعتمد على تحفيظ القواعد فلا تهتم كثيرا باستعمال اللغة كأداة تبليغ في شتى الاغراض والظروف . وهي كذلك طريقة الزامية . تلزم الاستاذ على اتباع منهج معين ولا تترك له المجال للتصرف فيها لان مراحلها محددة تحديدا يمنع أي خروج على الخطوط المرسومة . اللهم الا في تتبع التمارين وان كنا لا حظنا اثناء التحريات أن اغلب المعلمين متمسكون بما يعطي لهم فقط .

---

(16) **الكتاب** لسيبويه . ط . بولاق ج 1 ص 236

(17) المنشأ اللغوي (Substrat Linguistique) هو التأدية التي يكون قد نشأ عليها المتكلم .

وان كانت هذه الطريقة الزامية بالنسبة للاستاذ ، فهي كذلك بالنسبة للتلاميذ اذ نراهم يكتفون بمتابعة الأستاذ وهو يقوم بالدور الرئيسي في الدرس وغالبا ما يقتصرون على تلقى المعلومات بكيفية سلبية وتدوينها على كراساتهم ليس الا .

أما النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليمنا الحالي للعربية - في المدارس التي زرناها على الأقل - فيمكن أن يقال عنها بأنها :

3 . 1 . نظرية معيارية صرفة

فمن أهم صفاتها أنها متعلقة أشد التعلق بعبارة المتفصحين : « قل كذا ولا تقل كذا » هذا وان كان النحو يرمى في الحقيقة الى « تمييز صواب الكلام من خطاه على مذاهب كلام العرب » [18] فان كلام العرب لا يتحكم فيه ولا يمكن أن يكتسب الانسان القوة التي تمكنه من التصرف فيه كما يشاء الا بتطبيق قواعده واستعمال مفرداته بأسلوب عملي إجرائي ولا يكتفى في ذلك بالتنبيه على الخطأ ويترك أهم شيء في عملية الاكتساب وهو الحصول على الآليات اللاشعورية التي يتمكن بها الناطق من أن يعبر عن أغراضه بكيفية عفوية وبدون تكلف ولا تصنع .

ثم قد يفضل بعض المعلمين عبارة على أخرى فصيحة مثلها فيخطئون التلميذ الذي لم يتبعهم في ذلك أما لجهلهم أن العبارة الثانية قد نطق بها العرب بها أوبما هو على قياسها وربما جاءت في القرآن وقرىء بها وأما لاقتدائهم باللغة الأدبية ورفضهم كل مالم يستعمله الادباء تاركين بذلك العبارات الحية الفصيحة التي نطق بها عامة العرب الفصحاء (أولئك الذين كان النحاة يستشهدون بكلامهم) ولم ترد تحت أقلام الادباء الا لانها ابتذلت في الاوساط غير الأدبية وبذلك ترسخ فكرة المستشرقين البغيضة أن العربية هي لغة الأدب فقط (قارن تسميتهم اياها : Arabe Littéraire) .

3 . 2 - نظرية تتناول العناصر اللغوية في ذاتها أكثر مما تتناولها في نظامها وداخل بنيتها .

لقد تعلق النحاة الذين جاؤوا بعد الاجيال الأولى من الباحثين العرب المجتهدين الخلاقين بالنظر في الوحدات اللغوية في حدّ ذاتها وفي ماهيتها واستهتروا بذلك - خصوصا بعد القرن الرابع الهجري عندما بدات الفلسفة اليونانية وخاصة منطق أرسطو[19] تغزو العلوم الاسلامية ، حتي صارت ذوات العناصر اللغوية هي الغاية دون النظام الذي تندرج فيه وهذا خلافا لما سار عليه النحاة الأولون من أمثال الخليل وسيبويه وابن جنى الذين نظروا الى اللغة من حيث هي نظام وبنية ومن حيث ان عناصرها لا تتحصل ولا يكون لها وجود إلا بالعلاقات التي ترتبط بها في هذا النظام وصار هذا الولوع بالماهية وذوات الأشياء تقليدا اتبعه الناس بما فيهم معلمو العربية .

---

(18) هذه عبارة الرماني في تحديده للنحو .راجع **كتاب الحدود** . ص 38 .

(19) انظر للمزيد من التفصيل كتاب الدكتور الحاج صالح : « علم العربية واللسانيات العامة . »

3 . 3 تحديداتها وتعريفاتها تعتمد كلها ـ أو تكاد ـ على المعنى وحـده

ومما تعلق به اهل العربية على إثر هذا الغزو فالتحديد للوحدات اللغوية من حيث ماهيتها فإن كانت عناصر دالة فعلى المعنى وحده دون اللفظ حتى صار الحدّ عندهم إنما هو الحدّ بالجنس والفصل وهو التحديد لماهية الشيء في ذاته ليس غير وصار أهمّ بكثير من الحدّ بالرسم[20] الذي يعتمد على علامات الشيء وعلى موقعة من الكل ذلك الموقع الذي يميزه عن غيره (وبالكيفية التي يقتضيها العلم الحديث) . هذا وقد أعجب بعض المربين بما رأوه في كتب النحو الافرنجي فراحوا يحددون الاسم على أنه « لفظ يدل على شخص أو حيوان أو شيء » وتناسوا أن للاسم علاقات بالانواع الأخرى من الكلم من حيث اللفظ والمعني معا وأن الاكتفاء بذكر موضوع دلالته غير كاف بل هو نقص وفساد إذ يؤدي التلميذ إلى إغفال أهم شيء يحصل في اللغة وهو انتظام عناصره في نظام محكم . وقد لمسنا ذلك في كتب التعليم المتوسط إذ يحدد فيها الاسم والفعل على المعني وتغفل الجانب البنوي للكلام . أفلا يجدر بنا أن نتبع في ذلك العلماء العرب الأولين ـ المبدعين ـ فنحددهما بالعلامات التي تدخل عليهما لفظا ومعنى زيادة على التحديد المعنوي البحث ؟

3 . 4 نتائج الفحوص : مـردود الطريقـــة

بعد أن أوضحنا المميـــــزات التي تمتاز بها الطريقة المعمول بـــها في مدارسنا . حاولنا ان نقيس مردودها فأجرينا لذلك فحصين : فحص خاص بالإعراب وفحص خاص بالأنواع الأخـرى من التمارين النحويـــة .

وتهدف هذه الفحوص إلى شيئين :

ـ اختبار التلاميذ بعد سنة كاملة من الدراســـة .

ـ الإجابة عن التساؤلات التي بنيت عليها هذه الفحوص .

وتنحصر هذه التساؤلات في النقاط التاليـــة :

ـ ماهي المعلومات التي حصل عليها المتعلم ؟

ـ هل يؤثر المستوى المدرسي في محصول معارفـه ؟

ـ هل هناك فروق بيّنة بين المتوسطـــات ؟

ـ هل هناك فروق بيّنة بين الاقسام المعربة والاقسام المزدوجة ؟

وقد استعملنا نفس السلم لتصحيح الإعراب والتمارين النحوية . ويتوزع على الدرجات

ـ علامة (+) اذا كانت الاجابة صحيحـــة .

ـ علامة (–) اذا كانت الاجابة خاطئـــة .

ـ حرف (غ) اذا كان التلميذ قد أجاب على السؤال إجابة صحيحـة ولكنه أخطأ في بعض المسائل فيهـا .

---

(20) نفس المصـــدر .

- حرف (ن) اذا كان التلميذ قد حاول الإجابة عن السؤال ولكن إجابته ناقصة .
- علامة (0) اذا لم تكن هناك إجابة .

عند تحديد التمارين الناقصة . اعترضتنا مشكلة التمارين التي تكثر فيها الفقرات فمتى تعتبر صحيحة ومتى تعتبر ناقصة ؟

أما علامة صفر فتفسيراتها عديدة . إما أن تكون المسألة غير مدروسة في القسم فلا يستطيع التلميذ حلها واما أن يكون قد تعذر عليه الجواب لعدم فهمه للموضوع المطروح . وبقي لنا افتراض آخر وهو أن يكون التلميذ قد نسي التعرض لها .

يحتوي أول هذين الفحصين وهو يخص الإعراب على أربعة تمارين . تمرين لكل مستوى من المستويات الأربعة ويحتوي كل تمرين على عدد من الجمل تخص موضوعا إعرابيا من المواضيع المقررة في برامج المتوسط .

أما الفحص الثاني وهو الذي آختبرنابه حصيلة التلميذ بعد سنة كاملة قصدها في تعلم القواعد والتطبيق لها . ففيه فحص جزئي لكل مستوى ويحتوي كل فحص على حوالي عشرين تمرينا غطينابها كل البرامج المقررة وقد اختيرت التمارين من كتب نحوية مختلفة مغربية ومشرقية وهي في غالب الأحيان مقتبسة من الكتب المدرسية المتداولة في تلك البلدان وتشبه إلى حد كبير التمارين التي تطرح على التلاميذ الجزائريين .

3 . 4 . 1 نتائج الفحص في الاعراب

ماهي المعلومات التي حصل عليها المتعلم بالفعل ؟

تبين من خلال النسب المختلفة التي حصل عليها التلاميذ المفحوصون أن هناك فقرات عديدة من البرامج يجهلها المتعلم أولا يستطيع الاجابة عنها أو لم يكتسبها تماما

رأينا ذلك في إعراب الشرط والعدد في السنة الرابعة وكذلك في أفعال المقاربة وظن وأخواتها بالنسبة للسنة الثالثة .

وفي الجملة الاسمية اذا تعدد أو تقدم خبرها (السنة الثانية) وأخطر من ذلك اعراب الجملة الفعلية بأركانها الثلاثة (السنة الأولى) .

- هل للمستوى المدرسي أثر في هذه النتائج ؟

الجواب هو نعم وقد تأكدنا من ذلك بالفعل عدة مرات فكلما كان مستوى القسم العام ضعيفا كانت نسبة الأخطاء عالية .

- المقارنة بين المتوسطات

تفوقت متوسطة حيدرة على متوسطة بلكور في أغلب التمارين وذلك ان دل على شيء فانه يدل على أن للعوامل الاجتماعية (الاقتصادية والثقافية) أثرا في مردود الطريقة التربوية ومردود الاطفال .

- المقارنة بين الاقسام المعربة والاقسام المزدوجة

قد وجدنا فروقا بنية بين الاقسام المعربة والاقسام المزدوجة وغالبا ماتكون نتائج الأولى أحسن من الثانية .

تتجلى قيمة هذه النتائج في ابرازها لبعض الجوانب السلبية والايجابية في الطريقة وقد طرح هذا الفحص بعض المسائل على بساط البحث نذكر منها مشكلة المصطلحات والكيفية التي تقدم بها إلى التلميذ .

فتى يجب الشروع في تعليمها وكيف ؟ ثم ماهي مقاييس اختيارها ؟ ألا يحسن أن يعتمد التدرج المبرمج في تقديمها ؟ تلك هي بعض التساؤلات التي يمكن أن تتبادر إلى الذهن . ومن الصعب أن نجد لها جواباً ما لم تدرس مشكلة المصطلحات العربية على مستوى عال بالنسبة لجميع العلوم .

3 . 4 . 2 - نتائج الفحص النحوي غير الاعراب

تشير النسب ههنا أيضا إلى وجود ثغرات مهولة في معلومات التلميذ بالنسبة لمادة النحو- غير الاعراب - وتبين عدم تمكنه من الابواب النحوية ، نذكر من ذلك عدم إتقانه لتحويل المفرد إلى المثنى والجمع وقلة إحكامه ايضا لاستعمال المعرف (كاسماء الاشارة والموصولة) وباب كان وأخواتها بالنسبة للسنتين الأوليين . ثم أساليب الشرط والنداء واستعمال ظن وأخواتها بالنسبة للسنة الثالثة وأخيراً العدد وواوالحال والاستثناء بالنسبة للسنة الرابعة .

وتؤكد هذه النتائج الضعف الذي لاحظناه في ممارسة التلميذ للاعراب (ومواطن ضعفه هنا هي نفس المواطن هناك) .

ولمستوى القسم المدرسي العام طبعاً تأثير في النتيجة ونفس الملاحظة التي أدلينا بها عند تعرضنا لنتائج الاعراب على المقارنة بين الأقسام المعربة والمزدوجة تصدق على نتائج هذا الفحص .

وفيما يخص المقارنة بين المتوسطات فلم يكن هناك كبير فرق بين متوسطة وأخرى اللهم الا متوسطة واحدة وهي متوسطة حيدرة كالعادة فهي تمتاز دائما على غيرها ولو بفارق بسيط يتراوح ما بين 5 و10 في المائة .

فنتائج الفحصين جدّ متقاربة وقد أظهرا نفس الثغرات ونفس العجز وبالتالي نفس النقص في كيفية تدريس اللغة العربية .

4 . التقويم العام واقتراح الحلول

4 . 1 التحليل اللغوي

لقد كانت عينتنا التي اعتمدناها جدّ محدودة وهي لا تمثل في الحقيقة الا المتوسطات فقط .

وياحبذا لو ووصل هذا العمل ووسّع إلى جميع المستويات المدرسية حتى نتمكن من رصد شامل للسلوك اللغوي للا طفال وكيفية تأديتهم لمعه العربية على اختلاف مستوياتهم وتوزعهم الجغرافي . ولو تم لفتحنا السبيل للباحثين للوصف العلمي لهذا السلوك والتحليل الدقيق له ثم البحث عن الأسباب العميقة - القريبة والبعيدة لنقصان التدريس وقلة نجاعته .

ثم إن هذه الاوصناف والتحليلات العلمية للسلوك يمكن أن تشمل جميع المراتب التي يتكون منها نظام اللغة : من الأصوات إلى أبنية الكلام وعلى أساسها يستطيع المربون اللغويون أن يضعوا الطرق التعليمية الناجعة ونخص من ذلك اعتمادهم على هذه الأوصاف في كيفية اختيارهم للمادة اللغوية المراد تعليمها وكيفية استغلالهم للرصيد اللغوي العربي المشترك وغير ذلك .

ولابد أن تكثر البحوث اللغوية التي هي من هذا النوع وأنواع أخرى كالبحث في مشكلة الثنائية بين الفصحى والعامية وطغيان هذه الأخيرة على الميادين الحيوية والبحث عن العلاقة الموجودة بين لغة التحرير ولغة التخاطب -البحث عن الازدواجية بين الفرنسية والعربية كما هي معروفة في بلدان المغرب العربي وغير ذلك من البحوث الضرورية .

فالشرط الاساسي لتطوير اللغة هو دراستها دراسة علمية دقيقة شاملة[21] واخراجها في نفس الوقت من زاوية التحرير والتعبير الادبي وبذلك تتكيف مع ما يقتضيه العصر الحديث وتستجيب لمتطلباته وتسد حاجاتهم بأكمل وجه .

4 . 2 الجانب التربوي : نحو طريقة علمية لتدريس اللغة العربية

لقد أبرز لنا البحث الميداني الذي قدمنا خلاصة منه ههنا أن تعليم العربية في بلادنا هو في وضع يرثى له بل هو مهدد من عدة جهات . فقد أتبعت فيه طريقة في تعليم النحو ماتزال في جوهرها النظري خاضعة لتقاليد ومعتقدات وثقة وجامدة ورثناها من عصر الانحطاط ولا تعنى هذه الطريقة طبعا العناية الكافية بوظيفة اللغة التبليغية .

أما من حيث مردودها فقد بينت الأرقام والنسب العديدة أن التلاميذ غير متحصلين على القدر المطلوب من المعلومات والمهارات اللغوية بالنسبة لكل مستوى من مستوياتهم ولا يمكن أن يُتهموا بالكسل والتهاون إذ أظهر الكثير منهم استعدادا كبيراً لتلقي العلم والعمل على تحصيله وترسيخه . وحاولنا في دراستنا أن نكشف عن أسباب هذا الفشل وقد تبين لنا أن هناك أسباباً كثيرة مباشرة وغير مباشرة كتأثير البيئة خارج المدرسة اللغوية والاجتماعية الاقتصادية إلا أن أهم هذه الأسباب هي ضعف الطريقة وقلة نجاعتها .

فلابد والحالة هذه من إعادة النظر بكيفية جذرية في طريقة التدريس حتى نخرج بالتعليم من دائرة التحفيظ للقواعد والتعبير المقولب الذي لا اصالة فيه إلى تدريب المتعلم

---

(21) ينظر بهذا الصدد مكتبه الدكتور ع . الحاج صالح في مقاله : **مشاكل تطوير اللغة العربية وكيفية معالجتها** . مجلة **الاصالة** . الجزائر . 1976 .

على الاستعمال العفوي لأبنية اللغة وإجراء مقاييسها والتصرف فيها بمهارة كما يدرب الانسان على استعمال مختلف الآلات والأدوات الانتفاعية بالممارسة المتواصلة لا بتحفيظ قواعد تسييرها وتعريف النظرية التي وضعت على أساسها .

هذا والطريقة العلمية في تعليم اللغة هي التي يتم ضبطها بالاعتماد على هذه العمليات الخمس :

1 ـ الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة اللغوية (الألفاظ والصيغ) .
2 ـ التخطيط الدقيق لهذه العناصر اي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة وعدد الدروس .
3 ـ ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر .
4 ـ إختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إياه في أحسن الأحوال
5 ـ إختيار كيفية لاتقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية[22] .

لقد سبق أن تكلمنا في بداية هذا البحث عن شروط الانتقاء للمادة وكيفية تدريج أجزائها[23] . فإذا تم للمربي ذلك وقام بترتيب هذه المادة بحسب ما تقتضيه وقائع الحياة اليومية ـ وبالاعتماد على ما يشوّق التلميذ في سن معينة ـ وجب أن يلتفت آنذاك إلى كيفية عرضها .

وقد عرفنا أن اللغة هي أصوات ملفوظة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة إذ الخط تابع للفظ فيجب على هذا أن نهتم بالجانب اللفظي أو بالاداء والخطاب الشفاهي قبل اهتمامنا بالتعبير الكتابي وخصوصا إذا أردنا أن نكسب المتعلم مهارة في التعبير تجعله قادراً على استعمال العربية الفصحى لا في بعض المناسبات فقط بل في جميع الظروف وان ينزل بها إلى ميدان الصناعة والتكنولوجية ولا يتقوقع في التعبير الكتابي وحده (وبالتالي التعبير المتكلف المتفصح) . ولا ننسى بهذا الصدد ان الملكة اللغوية هي في الحقيقة مهارتان : مهارة شفاهية تختلف تماماً عن مهارة أخرى كتابية والدليل على ذلك وجود الكاتب البارع الذي لا يفصح مشافهة عن أغراضه والعكس .

وأمثل الطرق هي التي تمكن المتعلم من الفهم والافهام دون أن تعترضه في إدراكه لما يسمعه أو يقرأه أي عجز ودون أن تعتريه على لسانه في إبلاغه المقصود أي عيّ وأيّ لحن اللهم إلا ما كان عارضا . فهي الطرق التي تجعل التلميذ قادراً على فهم الخطابات الفصيحة

---

(22) راجع المقال : « اثر اللسانيات » ص 51 (وقد سبق ذكره) .

(23) انظر علاه ص 3 ـ 5 .

المنطوقة ثم المكتوب على التعبير عن أغراضه وحاجاته والاستجابة لما تثيره من حوله مختلف الاحداث مشافهة ثم كتابة . فلا ينتقل بالنسبة لكل آلية لغويـة وكل مجال تعبيري إلى التعبير الكتابي إلا بعد اكتسابه لآليات اللغة المنطوقة .

هذا وينبغي أن نعتمد هذه الطريقة على الوسائل السمعية البصرية ثم أن يكون محتواها مربوطا بما تقتضيه أحوال الخطاب التي يعيشها الطفل وينفعل بها .

ويصادفنا عند دخولنا الميدان الكتابي مشكل اختيار النصوص الملائمة فليس أمامنا الا مسالك ثلاثة : فإما أن نختار من النصوص ما يناسب مستوى التلاميذ وأغراضهم وان تعذر ذلك فأن ينشئ واضعو الطريقة أنفسهم نصوصا تتماشي مع مقاصدهم وأهدافهم . والمسلك الثالث هو ان نعود إلى التلاميذ فينطلق المعلم من تحريراتهم وكتاباتهم فيصححها ويثيريها معهم في أثناء الدرس وبذلك يكتشفون أسرار التعبير الكتابي الذي تختلف صوره عن صور التعبير الشفاهي . فتكتسي الطريقة بالتالي حيوية وتدفع المعنيين بالأمر إلى أن يساهموا في خلق النصوص بكيفية جماعية . وبذلك ينقلب القسم إلى ورشة يجرب فيها التلاميذ قدراتهم التعبيرية ويتدربون على استعمال الآلة اللغوية مثلما يتمرن متعلم النجارة على استعمال آلتها (أليست اللغة اداة من الأدوات التبليغية بل الأداة الرئيسية) فلا يمكن أن نحكم التصرف فيها إلا إذا كنا تدربنا عليها تدريبا طويلا متواصلا فتدمج وتتمثل وتصير الأفعال التي تسخرها من قبيل الآليات اللاشعورية .

أما الأسباب التي تكفل ترسيخ هذه الأفعال فهي جد مرتبطة بالمراحل التي تأتي قبلها وتبنى على نفس الأصول . وقد أكدت التحريات التي قمنا بها أن المرحلة الترسيخية هي من أهم وأخطر المراحل في الاكتساب اللغوي . واحسن الوسائل الترسيخية الموجودة في الوقت الحاضر هي التمارين البنوية . وهي وسيلة ممتازة لتعليم البنى اللغوية وضعت على أسس علمية وموضوعية (أسس لغوية ونفسية في آن واحد) .

والتمرين البنوي طريقة تهدف إلى إكساب الطالب المهارة الكافية في استعمال البنى الصرفية التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة . الغاية منها هي أن يتدرب الطالب تدريبا منظما ومستمرا على استعمال البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه .

ومن أهم مميزات التمارين البنوية أنها تبرز البنية المدروسة وترسخها بكيفية آلية ولا تكون ناجعة ومفيدة إلا إذا كرر الطالب نفس العملية عدة مرات ويكتفي في كل حصة بالتدرب على ضرب واحد من الكلام حتى لا يصاب التلميذ بالاعياء والملل .

ويستحسن تنوّع عمليات الترسيخ فينتقل المتعلم من مجرد المحاكاة إلى الاستبدال (أي استبدال عنصر من عناصر التركيب بعنصر آخر) والحذف أو الزيادة ثم ينتقل إلى التحويل أي تحويل بناء إلى بناء آخر بعمليات تفريعية معينة (تفريع الفروع من الأصول) . ويمكن أن تجري هذه الأعمال الترسيخية في مخبر اللغة .

كما يستحسن أن تقدم القواعد على شكل رسوم بيانية فتستعمل فيها السهام والخطوط والأقواس التي تصور العلاقات التي تربط بين وحدات البنية وترتيبها وفي خاتمة المطاف يشرع التلميذ في دراسة النصوص الأدبية فيتعرف على جانب من الأداء الخاص بفئة معينة ويتدرب بالتالي على التعبير البليغ الفني الذي يمتاز عن المستويات الاخرى باساليبه الخاصة المعتمدة على الخيال والتصوير الفني .

ونأسف أن نقول إن الطرق الحالية تكتفي بإكساب التعبير الفني دون التعبير الوظيفي تلك هي أهم الشروط التي يجب مراعاتها عند وضع أية طريقة تعليمية للغة وكل المجهودات التي تبذل أو سوف تبذل فسيكون مصيرها الفشل إن لم تنبثق من تحليل علمي للوضع اللغوي العام الذي يعيشه أصحابه .

هذا ولن تنجح حركة التعريب إلا إذا كثر الاستعمال العفوي للعربية واتسعت رقعته اتساعاً كبيراً وجرى على الألسن لا على الأقلام فقط وفي كل المناسبات . وتسترجع العربية بذلك مكانتها في مجتمعنا وتفي بالتالي بكل حاجيات الانسان التبليغية .

خولـة طالب الابراهيمي

أستـاذة في جامعـة الجزائـر

وباحثة في معهد العلوم اللسانية والصوتية

RESUME

L'enseignement des structures syntaxiques de l'arabe dans les écoles algériennes d'enseignement moyen. Analyse critique...

Nous avons présenté, dans cet article, les résultats d'une recherche portant sur l'enseignement des structures syntaxiques de la langue arabe aux élèves du niveau moyen des écoles algériennes, recherche fondée sur les acquis de la Recherche en Didactique des langues et sur une vaste enquête sur le terrain. Le choix de notre échantillon a été déterminé par les possibilités qui nous ont été données de travailler dans trois collèges d'enseignement moyen, représentant, par leur appartenance à trois quartiers d'Alger, différentes catégories socioculturelles et socioéconomiques. Notre problématique s'est articulée sur deux axes : d'une part, l'axe linguistique par une analyse linguistique et statistique de la matière enseignée (de la langue enseignée) - à cet effet, il a été procédé à la collecte d'un corpus de structures syntaxiques et d'un corpus de fautes - analyse qui aboutit à une classification typologique des items des deux corpus; et l'axe pédagogique, d'autre part, par une étude et observation des méthodes utilisées et leurs résultats.

Enfin, en conclusion, nous avons mis en évidence les aspects tant positifs que négatifs de la situation décrite puis avons suggéré certaines solutions adéquates à cet état de fait en vue de promouvoir un enseignement scientifique de la langue arabe plus en rapport avec les réalités du pays.

SUMMARY

Teaching the syntaxic structures of Arabic in the Algerian average teaching schools. Critical analysis...

In this paper, we have presented the results of research about teaching syntaxic structures of the Arabic language to the average level scholars of the Algerian schools; this research is based on the acquits of research in didactics of languages as well as on extensive inquiry on the field. The choice of our sample has been determined by the opportunity we had of working in three average teaching secundary schools, owing to the fact they are located in three quarters of Algiers, and thus represent different socio-cultural and socio-economical categories. Our problematics has been articulated on two axes. On the one hand, the linguistic axis owing to a linguistic and statistical analysis of the taught matter (of the taught language). For this purpose, a corpus of syntaxic structures and a corpus of mistakes have been gathered. That analysis leads to a typological classification of the samples from both corpuses. On the other hand, the pedagogical axis, by means of a study and observation of the used methods and their results.

At last, as a conclusion, we have brought to evidence both the positive and negative aspects of the described situation; we have then suggested some adequate solutions to that matter of fact with the aim of promoting scientific teaching of the Arabic language, which would be in better accordance with the real conditions of the country.