الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان

كليّة الآداب واللّغات

رسالة لنيل شهادة الدّكتوراه

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

الموسومة بـ:

تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائرية في ظل النّظام التّربوي الجديد

السّنة الأولى ثانوي - أنموذجا -

إعداد الطالبـــــة :

بكاي زبيدة

تحت إشـــــراف:

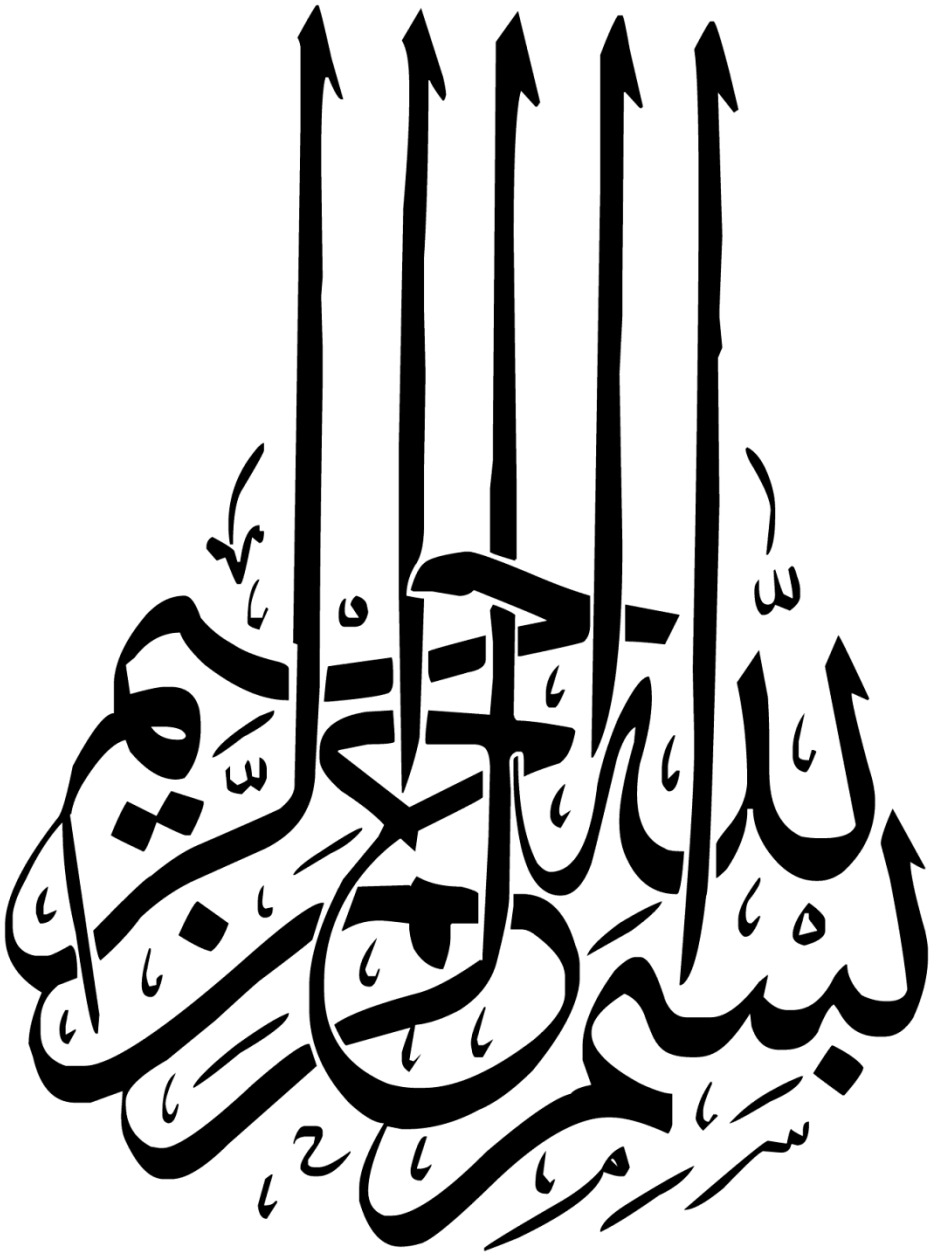
أ. د. سيدي محمد غيتري

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. سلامي عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. غيتري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
أ.د. خربوش عبد الرّحمن	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
أ.د. امحمد زغوان	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا
د. بوزيدي محمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة معسكر	عضوا
د. حاكم عمارية	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة سعيدة	عضوا

السنة الجامعيـــة:

2016/2015


بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿واتَّقُوا اللّه وَيُعَلِّمُكُمُ اللّه واللّه بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقـــــرة -282-

وقفة ذكرى وترحّم

إني لأقف وقفة ذكرى وترحّم على روح

أستاذي القدير "عبد القادر قّروش"

وأقول تغمّد الله روحك بالّرحمة والمغفرة،

وجعلك من أهل جنّة الفردوس في أعلى عليين

عند ملك مقتدر.

شكر وتقدير

الحمد والشّكر للّه تعالى هو من وّفقنا لهذا، وما توفيقي إلا باللّه.

إن كنت لأعترف بالفضل والشّكر والتقدير فإني لأعترف لصاحب الفضل الكبير والقلب الكبير أستاذي ومرشدي الدكتور "سيدي محمد غيتري" على صبره علي، وتوجيهه لي، ومد يد المساعدة لي كلما احتجت لذلك.

فشكرا لك أستاذي ولك مني تقديري واعترافي بجميل صنعك.

ثم أتوجّه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكبّدهم عناء قراءة هذه الرّسالة المتواضعة وتفضّلهم بتصويب هذا العمل والتنبيه إلى ما غفل عنه.

وكلمة شكر لا بدّ من قولها إلى كل من مدّ لي يد العون ووقف إلى جانبي وشجّعني أخص بالذكر:

ابنة أختي أمينة التي تحمّلت معي عناء هذا العمل والتي أتمنى لها كل التوفيق، والأخ الصّبور "عبد الصّادق عراب" الذي لن أنسى وقفته معي، كما أشكر الأستاذ القدير "شبايبي إسماعيل" الذي مد لي يد المساعدة في وقت كنت بأمس الحاجة إليها.

وأخيرا أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة، وأشكر كل من أحبّ لي الخير.

إهـــــداء

إلى من لم تفارقني ذكراه يوما

إلى من أشعر بروحه في كلّ خطاي

إلى من كان سيفرح كثيرا لو كان معي اليوم

إلى روحك أبي في جنّة العلّيين

إلى أروع إنسان

إلى أحن قلب علي

إلى من حملت معي عناء هذا العمل أكثر مني

إلى من ذكّرتني دائما بأنّه لا بدّ أن أبلغ مقصدي

لابد أن أنجح، لا بد أن أحقّق أحلامي.

فإليك أهدي ثمرة جهدي أمّي الغاليـّة.

إلى الإنسان الذي شاركني حياتي

شاركني همومي وأحلامي

شاركني تعبي وعنائي.

إلى الإنسان الذي طالما دعمني وكان سندا لي في كلّ خطاي

إليك أهدي هذا العمل زوجي العزيز.

إلى نور العين وحبّة القلب

ولداي: رغـد وعـادل.

المقدّمـــــة

الحمد للّه الذي أنعم على الإنسان بالذّهن واللّسان، وأودع في ذهنه القوّة وفي لسانه القدرة، وكشف باللّسان عن قوّة الذّهن، وعلّمه كشف العقل بيده، فاجتمعت للإنسان بلسانه ويده علائم قوّته، وكلّ سمات إنسانيّته عبر تاريخه الطّويل، وبعد...

لقد أصبح مفهوم التّعليميّة يحتل مكانة بارزة في الأدبيّات التّربويّة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأضحى لها دور متميّز ضمن علوم التّربية.

ولقد شهد تطوّرها التّاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء والباحثين ،فبلغت درجات عالية من الضّبط والتّحديد لموضوعها، وكذا المبادئ التي ترتكّز عليها.

وإذا تتبّعنا الرّصيد المعرفي للتّعليمية عبر مراحل تطوّرها، نجد أنّها مرّت بمراحل م تسارعة نتيجة التطوّر العلمي والتّكنولوجي الهائل الذي زامن هذه المراحل، لأنّ الانفجار الكبير في المعارف التّقنيّة والصّناعية والمواصلات الذي صاحب فترات العقود الأخيرة من القرن العشرين أدّى إلى تكثيف البحوث وتعميقها في مجال التّعليميّة.

وبعد أن كانت تلك البحوث تركّز على النّشاط التّعليمي فقط، أصبحت تبحث عن التّفاعل الموجود بين النّشاط التّعليمي التّعلّمي، ومن ثمّ أصبحت التّعليميّة تتمركز حول الفعل التّعليمي، وارتباطه بالمحتويات، ومفاهيمها المتعلّقة بها.

وقد خصّ حقل تعليميّة اللّغة باهتمام بالغ من قبل الباحثين والقائمين على عمليّة تعليم اللّغة على اختلاف مشاربهم، لمّا يكتس يي هذا الحقل من أهميّة كبرى ، ودور فاعل في جميع المجالات، فلا شكّ أنّ التّاريخ الإنساني ، والثّقافة الإنسانيّة بدأت بظهور اللّغة، فالقدرة على استخدام اللّغة هو أساس النّجاح الإنساني(ضرورة التّواصل)، ومن ثمّ فإنّ تعلّمها لا بدّأن يتمّ وفقا لمبادئ واضحة، وتخطيط محكم من جميع الجوانب . لقد عرفت الدّول الغربيّة ثورة في مجال البحث اللّغوي والتّعليمي، وكلّ ذلك من أجل معرفة مكامن اللّغة، هذا الخلق الإلهي المدهش، والتّوصّل إلى أنجع الطّرق وال تّقنيّات في تعليمها، لأنّ اللّغة تبقى من أهم النّظم الحضاريّة، ولاسيّما اللّغة العربيّة، ه ذا النّظام اللّغوي الذي ضرب بأطنانه في أعماق التّاريخ عبر الدّعوة الإسلاميّة السّمحة.

لا بدّ أن يطال هذا الاهتمام تعليم اللّغة العربيّة، لاسيّما في خضمّ هذا التّطوّر العلمي والتّكنولوجي الحاصل ، حيث أصبحت اللّغة العربيّة بين فكي كمّاشة، بفعل هذا التّطوّر ، واحتكار اللّغات الأجنبيّة للعلم، وهذا ما يستدعي صرف الهمم من أجل تطوير تدريسها.

اللّغة العربيّة من أبرز اللّغات التي عرفت قواعدها دراسة ، وبحثا منقطع النّظير، وذلك ما ينمّ عنه تاريخ النّحو العربي الزّاخر، إلاّ أنّ مسألة تعليم النّحو العربي قد عرفت جدلا كبيرا، وذلك لعدّة أسباب ،أهمّها طبيعة النّحو العربي، وغيّاب المرتكزات العلميّة في تعليمها، والمدرسة الجزائريّة ليست ببعيدة عن هذا الجدل القائم، وليست أدلّ على ذلك من نتائج المخرجات التّعليميّة، لنماذج من المتعلّمين من الضّعف اللّغوي الجلّي كلاما وكتابة.

إنّ الأمل يعقد على المدرسة التي تعدّ الإنسان الذي يعاصر الألفيّة الثّالثة ، غير أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة قد وجدت نفسها في الواقع المجتمعي والعالمي الجديد ،أمام عقبات كثيرة تعرقل مسارها نحو الأمل المنشود ،ولا ترقى إلى مستوى طموحاتها ممّا أدّى بالقائمين على المنظومة التّربويّة في البحث عن الحلول النّاجعة، واستحداث بيداغوجيّات جديدة ،توظّف التّقنيّات والوسائل التّعليميّة الجديدة والمتطوّرة ، والارتكاز على المقاييس الدوليّة في قياس جودة التّعلّم، إذا فالتّغيير أصبح ضروريا للتّحول الجذري الذي عرفه العالم من حولها، ومن ثمّ تمّ تنصيب اللّجنة الوطنيّة للمناهج وأوكلت مهمّة إعادة النّظر في المناهج والبرامج ،فتمّ اعتماد مقاربة التّدريس بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة كأساس لبناء المناهج الجديدة.

ونظرا لهذا التحوّل في مسار المنظومة التّربويّة الجزائريّة ،ولاسيما في مجال تعليم اللّغة العربيّة وفق هذه المقاربة ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا بعنوان ' **تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة في ظلّ النّظام التّربوي الجديد "السّنة أولى ثانوي أنموذجا"** '

وما دفعا لخوض غمار هذا البحث:هو

- ✓ حبّ اللّغة العربيّة والغيرة عليها .
- ✓ الرّغبة في إزالة الغموض عن مفهوم التّدريس بالكفاءات ، وأسسه وآليّاته ومرجعيّاته النّظريّة والفلسفيّة.

- ✓ عدم إدراك القائمين على تعليم اللّغة العربيّة لتطبيق تقنيّات هذه المقاربة في تدريس اللّغة العربيةّ لاسيما قواعد اللّغة العربيّة.
- ✓ إجماع أغلب التّلاميذ على أنّ الصّعوبة التي تعترضهم في تعلّم اللّغة العربيّة هي القواعد والإعراب رغم ما جُنِّدَ لهذه المادّة من اهتمام وفق تطبيق مقاربة التّدريس بالكفاءات
- ✓ عزل اللّغة العربيّة عمّ ورد من دراسات وأبحاث جديدة في المجال اللّغوي ، وفي مجال التّعليميـّـة

إذن فلا لاشكّ أنّ مسألة تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات تطرح العديد من الإشكالات التي نطمح أن نكون قد أجبنا عنها وأهمّ هذه الإشكالات هي:

- ما هو المرجع النّظري، والفلسفي لمقاربة التّدريس بالكفاءات؟
- هل تمكّنت مقاربة التّدريس بالكفاءات فعلا من تطوير تعليم اللّغة العربيّة؟
- هل ما تدعو إليه مقاربة التّدريس بالكفاءات يمكن تطبيقه في واقع تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، أم تبقى مجرّد أفكار نظريّة لا ترقى إلى مستوى التّطبيق؟
- كيف يُعلّم النّحو في المدرسة الجزائريّة وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات؟
- ما هي الأسس والمقاييس المعتمدة في انتقاء وترتيب منهاج قواعد اللّغة العربيّة وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات؟
- ما هو النّحو الذي ينبغي أن نعلّمه لمتعلّم اللّغة العربيّة وكيف يكون ذلك؟

وقد توزّع الموضوع على مدخل وثلاثة فصول؛حيث تعرّضنا في المدخل لمفهوم التّربيّة والإصلاح التّربوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

الفصل الأوّل وكان خاصّا بالتّعرف على مقاربة التّدريس بالكفاءات حيث تناولناه في ثلاثة مباحث، فالمبحث الأوّل كان خاصّا بالإطار المرجعي ، والفلسفي ، والنّظري لمقاربة التّدريس بالكفاءات، أمّا المبحث الثّاني فخصّصناه للإطار المفاهيمي لمقاربة التّدريس بالكفاءات حيث حاولنا أن نقف على المفاهيم التي جاءت بها هذه المقاربة ، وأمّا المبحث الثّالث فحاولنا طرح تصوّر العمليّة التّعليمية التعلّمية وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات.

والفصل الثّاني كان خاصّا بتعليم اللّغة العربيّة وتناولناه في ثلاثة مباحث ,فالأوّل كان حول تعليم اللّغة عامّة ، وأمّا المبحث الثّاني فكان حول تعليم اللّغة العربيّة ،وأمّا الثّالث فكان حول تعليم النّحو العربـي.

والفصل الثّالث فكان عبارة عن دراسة ميدانيّة اعتمدت فيها على الملاحظة العلميّة من الحضور الشّخصي لدروس القواعد في ثانويتين ،كما اعتمدت على منهاج السّنة أولى ثانوي ،والوثيقة المرافقة للمنهاج، وكتاب اللّغة العربيّة للمستوى نفسه ،ولقد خصّصت هذه الدّراسة الميدانيّة لتعليميّة النّحو العربي للسّنة أولى ثانوي ، حيث قمت بجرد برنامج قواعد اللّغة ،ثم تصنيفه وتحليله من حيث الانتقاء ، والتّرتيب، والطّريقة وتمارين التّرسيخ، كما قمت بدراسة استبيانيّة، حيث قدّمت مجموعة من الأسئلة للتّلاميذ قصد الإجابة عنها ، ثم قمت بتحليل هذا الاستبيان واستخراج النّتائج ، فخرجت بمجموعة من الملاحظات التّحليليّة ،ثم كشفت عن الصّعوبات التي تعترض المعلّم في تدريس النّحو ، لأذكر في الأخير أهمّ استراتيجيّات تدريس النّحو.

ثم ذيّلت البحث بخاتمة تضمّ أهمّ النّتائج التي توصلّت إليها من خلال هذا البحث.

وقد كانت عدّتنا في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع التي مكّنتنا من تبّين طريق البحث، وقد تنوّعت بين التّعليميّة، واللّسانيات، وعلم النّفس، وعلم النّحو.

وقد وجّهتنا طبيعة البحث إلى اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي والدّراسة الميدانيّة.

و لم يخل سبيل بحثنا من بعض الصّعوبات أهمّها قلّة المراجع الخاصّة بتعليم النّحو ، وغيّاب الدّراسات الحديثة المعتمدة على تعليم النّحو ، ثم طبيعة الموضوع وما تكتسيه من صعوبة، ثم الغموض النّسبي لتطبيق مقاربة التّدريس بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ، ولكن بفضل اللّه تعالى وتوفيقه ، وتوجيهات الأستاذ الجليل الدّكتور " **سيدي محمّد غيثري** " استطعت أن أتجاوز هذه الصّعوبات.

وإنّنا لا ندّعي الكمال ، فالكمال للّه سبحانه وتعالى، حيث يبقى هذا البحث مجرّد محاولة منّا لبحث جوانب هذا الموضوع الممتد الأطراف ، الذي تتجاذبه العديد من المجالات

أهمّها: علم اللّغة، علم الدّيداكتيك، علم النّفس، علم البيولوجيا... لكن نحسب أنّنا قد حاولنا لملمة بعض تلك الجوانب،فإن لم ننال أجر الصّواب أرجو أن ننال أجر المحاولـة.

وأخيرا آمل أن أكون قد ساهمت و لم بالنّزر القليل في خدمة لغة أهل الجنّة ليسهل غرسها في ألسن الأجيال، وبالشّكل الصّحيح، وفي خدمة التّعليم التي تظل أنبل مهنة ، وأشرف مجال يمكن للإنسان أن يهب نفسه له . فإن وقفّت فذلك بفضل من ربّي وإن أخفقت فذلك من تقصيري، واللّه نسأل التّوفيق والسّداد، وأن يجعل عملنا هذا عملا نافعا خالصا لوجهه تعالـى.

مغنيّـــة 27 مـارس 2014

زبيدة بكـاي

المدخـــل

التّربية والإصلاح التّربوي

في الجزائر

تمهيـــــــد:

يعتبر ميدان التّربية من أقدم الميادين التي عرفها الإنسان ،كما يعتبر من أصعب الميادين نظرا للطّبيعة المتداخلة التي يتّصف بها ، حيث تتنازعه تخصّصات وعلوم عديدة منها ما تنتمي للعلوم الإنسانيّة، ومنها ما تنتمي إلى العلوم التّجريبيّة، ويبقى الطّابع المعقّد مميّزا لهذا الميدان ، أمّا خوض البحث في مجال المقاربات البيداغوجيّة "فيندرج ضمن ما يعرف بالدّيدا كتيك أو علم التّدريس، وما كان يعرف إلى عهد قريب، وربما عن خطأ ، بالتربية الخاصّة، لذا نرى من الضّروري تعريف هذا المجال في علاقته بطبيعة الحال بغيره من العلوم ، والتي تتفرّع كلّها عن التّربية أو البيداغوجيا ،وتحديد موقعه ضمن مختلف التّصنيفات المقترحة لعلوم التربيّة" [1] ولهذا علينا أن نحدّد معنى التّربية حتى نتعرّف على الأصل العام للمقاربات البيداغوجيّة.

مـــعـنى التـّربيّـــــــة:

إنّ هذا المصطلح يحمل معنيين مترابطين ومتكاملين ، بحيث لا يقوم أحدهما دون الآخر ، أمّا المعنى الأوّل، وهو المعنى العام الذي يعني التّربيّة كممارسة وتطبيق (Education)، أمّا المعنى الثّاني وهو المعنى الخاص ، أي علم ، أو مادّة دراسيّة ، وهذا ما يسمّى بالبيداغوجيا (Pédagogie) وعلى هذا تكون التّربية[2]:

- ✓ إنّ التّربية نشاط فعّال وعمليّة ديناميكيّة مستمرّة.
- ✓ غاية التّربية هو الوصول إلى الاكتمال، وتنميّة القدرات الشّخصيّة للفرد.
- ✓ تقتضي التّربية التأثير المقصود والمعقلن من قبل مختلف وسائط التّربية ،كما تقتضي استعدادا وتقبّلا من قِبل المستفيدين.
- ✓ تسعى التّربية إلى جعل الفرد يندمج في بيئته الطّبيعيّة ،وذلك بتحقيق حاجاته الجسميّة والنّفسيّة كما تسعى إلى جعله يندمج في بيئته الطّبيعيّة ،ومحيطه المجتمعي والثّقافي.
- ✓ تجعل الّتربية من سعادة الفرد ورخاء المجتمع هدفها الأسمى.

وتبعا لهذا المعنى يمكن أن نعرّف التّربيّة بـأنّها " تعني رعاية الأطفال والمراهقين وإلى حدّ ما الرّاشدين والعناية بأحوالهم وتسهيل قضاء حاجاتهم ، وتطوير قدراتهم الخاصّة ، وتوجيهها

[1]–محمّد الدرّيج، التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، قصر الكتاب، 2000 ، ص11

[2]– المرجع نفسه ،ص12

بكيفيّة معقلنة نحو النّموّ والاكتمال ،ونحو تكوين الشّخصيّة في جميع جوانبها، وإعدادها للحياة الفرديّة والجماعيّة ،كما تعمل على تنشئة الأفراد تنشئة جسميّة ونفسيّة تنسجم مع متطلّبات الجماعة ،وتسعى لتحقيق أكبر قدر ممكن من السّعادة والرّخاء»[1]

وتبعا للمعنى الثّاني للتّربية فهو الذي يستعمل للدّلالة على التّربية كعلم أو كمادّة دراسيّة ،فيقال علم التّربيّة أو البيداغوجيا، وعلى هذا تكون التّربية هو «العلم الذي يدرس الظّواهر التّربويّة والنّشاط التّربوي بشكل عام داخل المؤسّسات وخارجها، دراسة تعتمد الوصف والتّحليل، كما تعتمد التّشخيص والتّجريب قصد استخلاص الحقائق والقوانين ،كمساعدة المربيّين على فهم الظّواهر الـتربّويّة والنّشاط التّربوي والتّحكم في توجيهها لقيامها بمهامها في تنشئة الأفراد على أحسن وجه »[2]

ومن هنا يكون علم التّربية حسب علماء النّفس هو « مجموع عمليّات النموّ والتكيّف والتّحكم بسلوك الآخرين للوصول إلى أعلى فعاليّة بأقلّ جهد ووقت ومال»[3]

وكلامنا عن التّربية يحتّم علينا أن نتكلّم عن البيداغوجيا (Pédagogie)، والتي هي كلمة يونانيّة مركّبة من كلمتين (Péda) وتعني: (الطّفل)، و (agogie) وتعني (السّياقة أو التّوجيه)، حيث كان (Pédagogie) عند اليونانيّين هو الشّخص المكلّف بمرافقة الأطفال في خروجهم للنّزهة والتّكوين والأخذ بأيديهم.

وعلى هذا يكون لمصطلح التّربية والبيداغوجيا نفس المعنى من حيث اشتقاقهما اللّغوي ، وهو القيّادة والتّوجيه ويعرّف (**لافون** lafon) بأنّها «تقنيّة للتّربية والتيّ تعتبر في نفس الوقت علما وفنّا، إنّها علم لأنّ لها قاعدة تتضمّن معطيات محدّدة ، وهي فن إذا راعينا الجانب التّطبيقي لعلوم التّربيّة ونظريّاتها»[4]

وقد ظهر مفهوم البيداغوجيا العام منذ القديم ،حيث كتب فيها المفكّر الرّوماني "**كونتيليان**"، حيث توصّل منذ القرن الأوّل بعد الميلاد إلى بعض قواعد التّربيّة التي ما زالت تحتفظ بكامل قيمتها إلى يومنا هذ ا ،كالإسناد إلى اللّعب في التّدريس ، والاهتمام بالفروق

---

[1]– المرجع السابق ،ص12

[2]– المرجع نفسه ،ص12

[3]– الموسوعة العربية ، المجلد السادس ، ط01 ، دمشق ، سوريا ، ص181

[4] نقلا عن محمّد الدّريج ،التّدريس الهادف، ص12

الفرديّة، ومراعاة استعداد التّلاميذ [1]،كما اهتمّ فلاسفة اليونان القدامى بالبيداغوجيا مثل **أفلاطون** الذي كان يرى أنّ دور المعلّم لا يقوم على فرض العلوم على النّاشئ بوسائل الضّغط الخارجي لكن بتوجيهه بواسطة المناقشة ،كما تعرّض للبيداغوجيا بعض فلاسفة الإسلام مثل **الغزالي** الذي دعا إلى تربيّة الطّفل تربيّة دينيّة خُلقيّة مع مراعاة عقل المتعلّم ، كما تناولها **ابن سينا وابن خلدون** وغيرهم من علماء الإسلام.

إنّ البيداغوجيا علم تطوّر عبر الزّمان كسائر الفنون والعلوم، ولاسيما بعد استقلال علم النّفس عن الفلسفة، ولا يخفى علينا أنّ الكثير من الأفكار التّربويّة الحديثة التي تبلورت في القرن 20 « لم تكن وليدة هذا القرن بل ترجع أصولها إلى قرون وعصور سابقة في المجتمعات البيدائيّة والعصور المسيحيّة الأولى، والعصور الوسطى،وعصر النّهضة الأوروبيّة في القرن 17، والحركة الواقعيّة بترعاتها المختلفة، نزعة التّهذيب الشّكلي في التّربية وأفكار المرّبي الفيل سروف "**جون لوك**" الذي يعتبر أبرز ممثلي هذه النّزعة في القرن 17، وفي القرن 18، والحركة الطّبيعيّة ،التي ظهرت في هذا القرن وأعمال "**جون جاك روسو**"، والذي يعتبر من أبرز ممثلي ومؤسّسي هذه الحركة، وأبرز أفكاره الاجتماعيّة والدّينية والسّياسية، وأبرز أفكاره التّربويّة التي تضمّنها كتابه "أميل"، في القرن 19، وأهمّ الحركات التّربويّة التي ظهرت في هذا القرن ،الحركة "البستالوتزيّة" من خلال أفكار " **جون هنري بيستالوتزي** " مؤسّس هذه الحركة ،والحركة "الهربارتية" وأفكار " **جون فريديريك هربارت**" ،والحركة "الفيروبولية" وأفكار " **فريديرك فروبل**"، والحركة العلميّة في التربيّة وآثار "**هربرت سبينسر**" ،والنّزعة الاجتماعيّة في التّربية في القرن 19 ،وفي القرن 20 أعمال " **جون ديوي**" باعتباره أبرز ممثلي ومؤسّسي الحركة البراغماتيّة ،وأفكاره التّربويّة المتعلّقة بمعنى التّربية ،وأهدافها ومناهجها»[2]

كما لا ننسى أهمّ أعلام التّربية في الإسلام "**أبو حامد الغزالي**"، و"**ابن سينا**" و"**ابن خلدون**"، و"**ابن باديس**" وأهمّ العلماء الذين برزوا في عصر النّهضة الأوروبيّة " **فيتورينودا فيلتر**"، و"**فرانسوا رابيلاة**"، و "**ميشيل ديمونتاني**"، و"**جوان لويس فيفز**".

[1]– حروش موهوب ، التربية والبيداغوجيا من أفواه المربين ،مورفيم للنشر ، الجزائر ،2008 ، ص07

[2]– د. عمر محمّد التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ،الدار العربية للكتاب ، ص19

ومن روّاد التّربيّة الحديثة " **يوهان هينريك بيستالوتزي**" ، و "**فريديريك فروبيل**" ، و"**هاربرت سبينسر**"، و "**ويليام جيمس**"

ومن روّاد التّربية المعاصرة " **ماريا مانتيسوري**"، و"**ديكرولي أوفيد**"، و"**جون ديوي**"، "**فيرير أودولف**"، و"**ألان شاريتي**"، و"**فرينيت سيليستان**".

وبعد هذه اللّمحة السّريعة عن حركة التّطور التّربوي ،وأهمّ روّادها التي كان لا بدّ منها ،حتّ نعطي نظرة خاطفة عن تاريخ التّربية العريق ، وهكذا وبمرور الوقت « تحوّل البيداغوجي لأسباب عدّة من المربيّ بالمفهوم الواسع ، إلى المعلّم ناقل المعرفة دون التّساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه ، وبذلك تحوّلت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيّم التّربوية إلى منهجيّة تقديم المعرفة ، وارتباط ذلك بما يعرف بفنّ التّدريس ، وانصبّ الاهتمام على اقتراح الطّرائق المختلفةللتّعليم، وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها... و لم تتمكّن البيداغوجيا من بناء نظريّة موحّدة لتحليل وضعيّات التّدريس فخلت بذلك من البعد العلمي»[1].

وبعد تطوّر علم النّفس أصبح الطّفل يعتبر كائن حي ، له مميّزاته الخاصّة ، بعدما كان الاعتقاد السّائد أنّ الطّفل عبارة عن كهل صغير ، وأنّه بالإمكان معرفة ما تنطوي عليه نفسه بالقيّاس إلى ما يفكّر فيه الرّاشد ويشعر به ،وبعدها تبيّن أنّ الطفل يتميّز عن الكهل وعن الشّاب وأنّها تختلف بحدّ نفسها باختلاف مراحلها ، وبذلك أصحب البيداغوجيا تعتمد اعتمادا كبيرا على علم نفس الطّفل وفي هذا يقول " **ستيوارت ميل**": «التّربية هي كل ما نقوم به بأنفسنا، وكلّ ما يقوم به الآخرون قصد اقترابنا من كمال الطّبيعة ،فإذا كانت نظرة النّاس للطّفولة قد تطوّرت عبر عقود طويلة من التّاريخ ، فإنّه لا بدّ أن تتطوّر كذلك طرائق تربية الطّفل وتعليمه، فقد كانت طرائق التّعليم تعتمد الضّغط ،والإكراه، وحشو الأدمغة فينبغي الآن أن ترتكز على فكرة ميول الأطفال واهتماماتهم »[2]

وعلى هذا أصبحت البيداغوجيا تعتمد على بعض العلوم مثل علم الاجتماع وعلم النّفس، علم وظائف الأعضاء، علم نفس الطّفل فبعد « أن كانت في الماضي تنطلق من خارج

[1]– تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ،ص11

[2]– نقلا عن: حروش موهوب ، التربية والبيداغوجيا من أفواه المربين ، ص08

الطّفل، فتفرض عليه برنامجا مسطّرا مسبقا وعملا معيّنا ، أصبحت الآن تنبثق من باطنه ،أي من نشاطه هو ، لتنميّة مواهبه الفطريّة ، وتهذيب قدراته الخاصّة ،وسبر مهيّئاته الطّبيعية من أجل إعداده ،وتنميّة كفاءاته ليكون قادرا على توظيف مكتسباته المدرسيّة في حياته اليوميّة التي أصبحت كما نعلم تتعقّد باضطراد ، وتقتضي منه كثيرا من الاستعداد فمقولة **عمر بن الخطّاب** رضي اللّه عنه "ربّوا أبناءكم تربيّة غير تربيّتكم لأنّهم خلقوا لزمن غير زمانكم" أصبحت من الحداثة، ما يدعونا إلى التّفكير على الفور في تغيير سلوكنا مع أطفال الغد ، وبالفعل فقد استوجب رفع هذا التّحدّي، ومواجهة هذا الاتّجاه لحياتنا المعاصرة لاستنباط مجموعة من المعايير النّفسيّة تضبط بفضلها درجة الذّكاء ، وتختبر بواسطتها شخصيّة الطّفل أملا في معرفته معرفة جيّدة ،وبالتّالي التمكّن من تعليمه وتربيّته بصفة محكمة لا يكون في ذلك مجالا للارتجال»[1]

وبناء على ما سبق فإنّ العالم اليوم يواجه مرحلة من التطوّر الفكري والتّربوي ،حيث عرف هذا المجال الكثير من الأبحاث والدّراسات، وأصبحت عمليّة التّربيّة أداة استثمار اجتماعي واقتصادي، تتّصل بحاجات التّربيّة في المجتمع ومتطلّباته[2]

فلا أحد منّا ينكر أهميّة التّعليم وشأنه في تصوّر المجتمعات اقتصادياّ، وسياسيّا ،واجتماعيّا ،ونشير هنا على سبيل المثال إلى الخطاب الإذاعي المشهور لرئيس وزراء بريطانيا " **وينستون تشرتشل**" أثناء الحرب العالميّة الثّانية ، حيث وجّه خطابا إلى أبناء وطنه خلال فترة الحرب ، ويشير في هذا الخطاب إلى أنّ lستقبل العالم في يد الشّعوب المتعلّمة التي تستطيع التّعامل مع التّكنولوجيا العلميّة في الحرب والسّلم ،وأنّه لا يمكن أن يقيموا مجتمعا حديثا ، بدون الأفراد المتعلّمين، الذي لا ينبغي أن يبخل عليهم بالجهد والمال[3].

وللتّعليم دوره في حياة الشّعوب، وفي تحديد مصيرها حيث ،استطاعت دوّل أن تحقّق نموّها الاقتصادي والاجتماعي ، من خلال التّعليم باعتباره أداة فعّالة للتحوّل الاجتماعي ، ومدخلا طبيعيّا لأيّة تنميّة قوميّة ، فالإنسان هو هدف التّنميّة ، ووسيلته، وهو موضوع التّربية والتّعليم ،حيث يقول "**بيتر ماندي**": في كتابه عن التّعليم والنّمو الاقتصادي في الدوّل النّاميّة بعد استعراضه لدور التّعليم في الدوّل المتقدّمة «... إنّ أحد الدّروس المستفادة من التّاريخ ، وأنّ

---

[1]– المرجع السابق ،ص06

[2]– د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع ،عمّان ،الأردن ، ط1 ،2003، ص28

[3]– محمّد منير مرسي ، الإسلام والتجديد التربوي في العصر الحديث ،عالم الكتب ، القاهرة ، 1996 ، ص04

التّنمية الاقتصاديّة الحديثة تتطلّب بالضّرورة توفّر حدّ أدنى من التّعليم ، وتشير تقارير اليونيسكو وغيرها أنّ اليابان والدّانمارك من أحسن الأمثلة على دور التّعليم في إحداث التّنميّة القوميّة للشّعوب »[1].

ولكن في الوقت نفسه توجد شكاوى من التّعليم،فالبعض يرى أنّه لم يقم بدوره كاملا، وأنّه يعاني من مشكلات ونواحي ضعف كثيرة تحدّ من كفاءته ، وتقلّل من فعاليّته، وتعيقه عن تحقيق رسالته، والطلاّب أنفسهم غير راضين عن ما يقدمّه لهم التّعليم في مواجهة احتياجاتهم ، وأنّهم لا يجدون في المدارس ما ينشدونه ، وعلى هذا فقد اشتدّ الصّراع في أمور تحس ين علوم التّربية من قبل اليابانيّين "كما تأثّر الأمريكان بالنّموذج الياباني ، وتبنّوا مشاريع كبرى لإصلاح التّربية وسار التّطور نحو العناية بعلوم التّربية في مختلف الدّول ، وأنشأت منظّمات إقليميّة ودوليّة للتّحسين من فعل التّربيّة ، وأدّت كل تلك المحاولات إلى إحداث التحوّل من التّربية من عمليّة غير منظّمة إلى عمليّة منظّمة ،كما تعمل أبحاث التّربيّة على التّفسير والتّبرير إلى جانب التّقويم الذي يسمح باتّخاذ القرار في مجال السّياسة التّربويّـــة"[2]

وظيفـة التّربيّة في المجتمـــــع الحديـث:

يحتّل موضوع التّربية والتّعليم الصّدارة في أولويّات الدّول المتحضّرة التي تنشد التّقدم والرّقي، وبناء الحضارات، وما من أمّة تنشد التقدّم والرقي إلاّ ويكون لها منهج تربوي تصوغ من خلاله نموذج الأفراد والمجتمع الذي تريد.

فإذا اختل البناء التّربوي اضطرب على إثره مسار المجتمع وتعثّر بناؤه وتطوّره، ومن هنا فإنّ الدّول المتقدّمة تولي الجانب التّربوي والتّعليمي أهميّة قصوى، وتخصّ الشّباب فيه بهذه الأهميّة إلى درجة كبيرة، وأمريكا رائدة الدّنيا في المادّيات، لا يهدّدها خطر أكبر من خطر الخلل التّربوي ،ومن ثم التّعليمي، وقد أحسّ أصحاب التّوجيه في المجتمع الأمريكي بهذا الخطر، والذي تبلور في قرار وزير التّربية في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بتشكيل لجنة 18 عالم في شتّ التّخصّصات العلميّة، والنّفسيّة ،والاجتماعيّة ،واللّغوية ،وعلى الخصوص عند الممارسين

[1]– المرجع نفسه ، ص05

[2]– عبد اللّطيف عرابي وآخرون ، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدا كتيك ، ط01، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء المغرب، 1994 ، ص29

التّربويين في الميدان الاجتماعي التّربوي ،وصدر قرار التّشكيل، وقدّمت اللّجنة تقريرها بعنوان "خطاب مفتوح إلى الشّعب الأمريكي: أمّة في مواجهة الخطر" * وكان له أثر كبير ،وصدى واسع في الأوساط الرّسميّة وعقدت حول هذا التّقرير حلقات المناقشة والتّقرير. [1]

وإذا كانت الدّول المتقدّمة تولي التّربية اهتماما كبيرا، فإنّ الدّول النّامية مثل دولتنا أوْلَى بهذا الاهتمام ،لكن الواقع عكس هذا فما زالت قضيّة التّربيّة والتّعليم تدور في فلك التّجارب، وأخطر ما يكون على الأمّة ،أن يكون الميدان التّربوي حقلا للتّجارب التي قد تنجح أو لا تنجح،أو تنجح مرّة وتخسر مرّات، فما زلنا لا نعرف ماهيّة النّظام التّعليمي ،الذي نسير عليه فالمسيرة التّعليميّة تسير في ثلاثة نظم، نظام السّنوات، ونظام ثلاثة فصول، ونظام المقرّرات، وكثير من المناهج لم يستقر بها المطاف من التّغيير والتّبديل. صحيح أنّ المناهج تحتاج بين فترة وأخرى إلى التّغيير بغية التّطوير ومسايرة المعالم الاجتماعيّة ،والعلميّة ،والحضاريّة ،ولكن ليس كل تغيير تطويرا، وليس كل تطوير حضارة وتقدّما.

نحن بحاجة إلى إعادة النّظر في هذا كلّه، فنحن بحاجة إلى معرفة من نحن؟ وما هي هويّتنا؟ ماذا نريد؟ ما هي نوعيّة التّخريج البشري الذي نطمح إليه؟[2]

لقد توصّل مفهوم التّربية في العشريّة الأخيرة على المستوى العالمي لتؤدّي وظيفة مزدوجة، تتمثّل في نقل المعارف والخبرات والقيّم، التي يتوارثها كل مجتمع حسب خصوصيّاته ،كما تسعى في الوقت نفسه إلى تنميّة القدرات الفرديّة والاجتماعيّة اللاّزمة لمواصلة التقدّم ،والتّربية بذلك تتوخّى تجديد المجتمع مع مراعاة الخصائص الأساسيّة التي تتّسم بها شخصيّة كل مجتمع، فضلا عن ذلك يتعيّن في أيّامنا هذه أن تواجه التّربية بهذا المفهوم تحديين تفرضها عليها أوضاع العصر الحديث أوّلها الانفتاح على البعد العالمي لمشكلات اليوم التي تتعقّد باضطراد ،والثّاني هو الاتّسام بروح الدّيمقراطيّة لغرض تلبيّة حاجات الأفراد وتطلّعاتهم في شتّى مراحل حياتهم على نحو أفضل. [3]

إنّ التّربية تقوم على أساسين تتطلّبهما طبيعة التّربيّة ،وهي النّظرية والتّطبيق، أي العلم والفنّ، فالتّربية علم لاعتمادها على مجموعة من الحقائق المقرّرة ،والقواعد الثّابتة، وهي فنّ من

[1]– د. عجيل جاسم النشمي ،طريق البناء التربوي الإسلامي ،دار الدعوة(الكويت) ، ط02 ، 1992 ، ص22

[2]– المرجع نفسه ص 23

[3]– المرجع نفسه ص 23

حيث خضوع النّشاط التّربوي لملابسات البيئة وتأثّره بذاتيّة الممارسة،وهكذا نفهم الصّلة الوثيقة ما بين الجانب النّظري ،وجانب الممارسة والتّطبيق، هذه الصّلة التي فرضت الانتقال من التّربية إلى الدّيداكتيك، هذا العلم الذي بدأ يشقّ طريقه إلى أن أصبح مستقلا في إطار منظومة المعرفة البيداغوجيّة .

تعريـــف التّعليميّـــة (الدّيداكتيـــك)

إنّ مصطلح التّعليمية مأخوذ من الكلمة اليونانية Didaktikos، وتعني ما هو خاص بالتّربية وهي علوم التّربية.

ويعرّف " **سميث**" التّعليميّة على أنّها « فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيّات التّربويّة، وموضوعاتها، ووسائطها ووسائلها ،وكلّ ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة، وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة ،وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة».[1]

ويعرّفها "**ميالاري**" بأنّها « مجموعة طرق وأساليب وتقنيّات التّعليم» [2] ، أمّا "**بروسو**" 1989

« فيرى أنّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط اللاّزمة توفّرها في الوضعيّات أو المشكلات للتّلميذ ، قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوراته المثاليّة ،أو برفضها حيث يقرّر، أنّ التّعليميّة هي تنظيم تعلّم الآخرين »[3]

وفي سنة 1988 يعود ليقرّر « بأنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم التي يندرج فيها الطّالب لبلوغ معرفة عقليّة، أو وجدانيّة، أو نفس حركيّة. »[4]

ومن خلال هذه التّعاريف يمكن أن نصوغ استنتاجا نضعه في النّقاط التّاليّـــــة:

- ✓ إنّ التّعليمية علم من علوم التّربيّة مبني على قواعد ونظرّيات.

---

[1]–التعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللّغة العربية، وزارة التربية، مديرية التكوين، الإرسال الأول، **1999** ، ص**02**

[2]– المرجع نفسه ، ص**02**

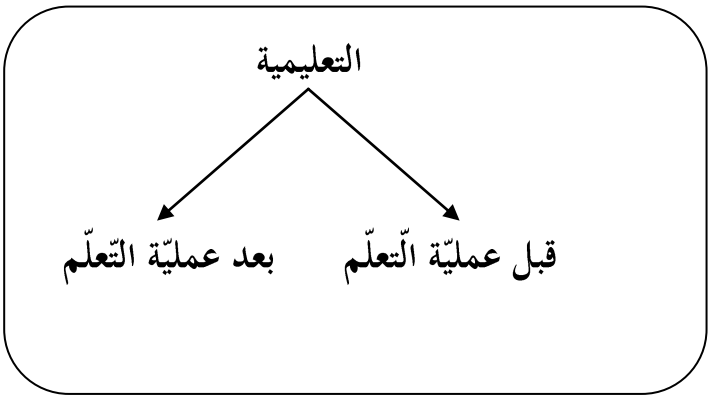
[3]– المرجع نفسه ،ص **02**

[4]– المرجع نفسه ، ص **03**

- ✓ إنّ التّعليميّة ترتبط ارتباطا أساسيّا بالمواد الدّراسية ، من حيث محتوياتها ، وكيفيّة التّخطيط لها اعتمادا على الحاجات، والأهداف والوسائل المعدّة لها، وطرائق وأساليب تبليغها للمتعلّمين، ووسائل تقويمها وتعديلها
- ✓ إنّ التّعليميّة من شأنها وضع المبادئ النّظرية لحلّ المشكلات الفعليّة للمحتوى ، والطّرق وتنظيم التّعليم.

والواقع أنّ البحث في التّعليميّة لا يعني ابتكار أحسن الوسائل لتدريس موضوع معّين معروف مسبقا، بل بإمكانها أن تعيد النّظر في هذه المحتويات وتطبيقاتها التّعليميّة ، وكذا في الطّرائق والأساليب المرتبطة بها، وفي الغايات التي سخّرت لها ، ويقودنا هذا كلّه إلى القول بأنّ التّعليميّة تفترض بدورها بيداغوجيّة وغاية ،وملمحا للطّفل، ودوره في المجتمع.

ومن هنا فإنّ ميدان التّعليميّة يهتمّ "بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصّة بمجال معرفي معيّن ، لذلك يرتكز أتباعها على التّفكير المسبق في محتويات ومضام ين التّعليم المطلوب تدريسها من حيث المفاهيم الدّاخلة في بناء الموضوع ، ومن حيث تحليل العلاقات التي تربطها ببعضها ،كما ينصبّ اهتمامها على تحليل المواقف والوضعيّات التّعليميّة التي تأتي في نهاية لفعل تَعْلِمِي/ تَعَلُّمِي لفهم وتفسير ما جرى في عرض الدّرس ، سواء تعلّق الأمر بتصوّرات التّلاميذ ،أو التّعرّف على أساليب تفكيرهم، واكتشاف الطّرائق التي تمكّنهم من معرفة ما طلب منهم، والطّرائق والوسائل التي وظّفـــها"[1]



شكل –01 –

[1]– خالد البصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنّشر و التّوزيع ، الجزائر ، 2004 ، ص09

ويستخلص ممّا سبق أنّ التّعليمية علم حديث النّشأة ، ينصبّ عملها على التّخطيط للمادّة الدّراسية، وتنظيمها، ومراقبتها، وتقويمها، وتعديلها، حيث تبحث عن العلاقات بين المعلّم والمتعلّم، والمعرفة، وهكذا فالموضوع الأساسي للدّيداكتيك "هو ضبط دراسة الظّروف المحيطة بمواقف التّعلّم ، ومختلف الشّروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التمثّلات لديه وتوظيفها، أو إبعادها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصوّرات وتمثّلات جديدة"[1]

وعلى هذا ولكي تخطّط التّعليميّة للموضوعات والوسائل في اتفاق مع خصائص المتعلّم ، عليها أن تأخذ في الحساب العلاقة بين التّعليم والتعلّم، وعلى هذا سوف نتعرّض إلى مفهوم التعلّم والتّعليم باعتبارهما طرفي العمليّة التّعليميّة.

التّمييـــز بين البيداغوجيّـــة والتّعليميّـــــة:

البيداغوجيّة كما أسلفنا فهي فنّ التّعليم ،تستند إلى مجموعة من النّظريات والمبادئ وتهتمّ بالاتّصال، ونقل المفاهيم إلى المتعلّمين ،ومساعدتهم على اكتساب المعارف، والقدرات، والمهارات، حيث انصبّ اهتمامها على اقتراح الطّرائق المختلفة للتّعليم ،وظهرت بيداغوجيات كثيرة عُرفت بأصحابها (هاربرت، مانتيسوري)، و لم تتمكّن البيداغوجيات من بناء نظريّة موحّدة فرعا من فروع التّربية، تتقصّى جوانب العمليّة التّعليميّة ومركّباتها لتجديد التّعليم والتعلّم وتطويره، فهي ترتكز على المادّة المعرفيّة، وترتبط بها ارتباطا وثيقا فتخطّط الأهداف، وتبحث عن الوسائل الملائمة والطّرائق النّاجحة، حيث أنّها تهدف إلى التّأسيس لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النّجاح في كل التّخصّصات لجميع المتعلّمين، بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا، وتسعى إلى عقلنة الفعل التّعليمي من خلال الإجابة عن التّساؤلات المتعلّقة بكيف نعلّم محتوى تعليميّا ؟ فهي في الأصل تفكير منهجـــي[2].

[1] – د. محمّد الدريج ،مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب ، البليدة ،2000، ص14

[2] تعليميّة المواد في المدرسة الإبتدائيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، ص9

* أوجه الاختلاف بين التّعليميّة والبيداغوجيا:

التّعليميّة	البيداغوجيا
- تهتمّ بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيّاتها في عمليتي التّعليم والتّعلّم - تتناول منطق التعلّم انطلاقا من منطق المعرفة - يتمّ التّركيز على شروط اكتساب المتعلّم للمعرفة - تهتمّ بالعقد التّعليمي من منظور العلاقة التّعليميّة (تفاعل المعرفة/ المتعلّم/ المعلّم)	- لا تهتمّ بدراسة وضعيّات التّعليم والتعلّم من زاوية خصوصيّة المحتوى، بل تهتمّ بالبعد المعرفي للتعلّم، وبأبعاد أخرى نفسيّة واجتماعيّة - تتناول منطق التعلّم من منطق القسم(معلّم/متعلّم) - يتمّ التّركيز على الممارسة المهنيّة وتنفيذ الاختبارات التّعليميّة التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة - تهتمّ بالعلاقة التّربوية من منظور التّفاعل داخل القسم (معلّم/ متعلّم)

وظائف التّعليميّة:

هنالك ثلاثة وظائف للتّعليمية هي:[1]

أ. **الوظيفة التّشخيصيّة** : تتمّ من خلال تقديم المعارف الضّرورية عن الحقائق المتعلّقة بجميع العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامّة التي تفسّر تلك الحقائق والظّواهر، وتوضّح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها

ب. **الوظيفة التّخمينيّة**: تتمّ من خلال فهم العلاقات ،والتّأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظّواهر التّعليميّة، كما تتمّ أيضا من خلال فهم العوامل والنّتائج المترتّبة عن النّشاطات التّعليميّة بصيّاغة الاتّجاهات العامّة للنّشاط ،وتحديد الصّيغ الضّرورية التي تؤدّي إلى النّتائج المتوخّاة من العمليّة التعليميّة مستقبلا.

[1]– المرجع السابق ، ص14

ت. **الوظيفة الفنيّـــــة** : وتهتمّ بتزويد العاملين في حقل التّعليم بالوسائل، والأدوات، والشّروط لتحقيق الأهداف، ولرفع فاعليّة العمليّة التّعليميّة، أو المتعلّقة بأساليب وطرائق التّعليم.

النّـــــظريّـــــة التّـــعليميّـــــة:

هي المنطلق العامّ والشّامل للفعل التّربوي، والتي لا بدّ أن تكون المرجع الأساسي للعمل التّربوي ضمن سيّاسة تربوية معيّنة ،حيث تعمل هذه النّظرية التّربويّة على "تحديد غايات التّربية وأهدافها وتناقش طرائق التّعليم المستخدمة، أو الممكن استخدامها... حيث تعني بالأسس والمبادئ العامّة... وهذه النّظريّة ذات العلاقة بالتّخطيط التّربوي، الذي يؤدّي إلى وضع استراتيجيّة تربويّة التي لها الأبعاد العلميّة، والتّاريخيّة والتّراثية ،والمرجعيّات السيّاسية ،ولها التّخطيط على الآماد الثلاث: القصير/ المتوسّط/ البعيد، وهي مجموعة من المصطلحات ،والافتراضات، والمنشآت العقليّة الأخرى المترابطة منطقيا، والتي تمثّل نظريّة نظاميّة إلى الظّواهر التّربويّة، والنّظريّة التّربوية تصف الظّاهرة وتتنبّأ بها ،وتشرحها ،كما أنّها تخدم كسياسة لتوجيه العمل، واتّخاذ القرار، وفي هذه النّظريّة نجد النّظريّة العمليّة ،والتي تهتمّ بالممارسات التّربويّة، حيث تقدّم معلومات حول كيفيّة تنظيم التّعلّم واكتساب أنماط من الأهداف وإجراءات تطوير المهارات ،إضافة إلى العمليّات التي تمكن داخل نظام تربوي تحقيق الأهداف"[1]

ومن بين الأمور التي تهتم بها النّظرية التّربوية عمليتي التّعليم والتعلّم طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، و لهذا كان لزاما على النّظريّة التّربويّة أنّ تنظر بنظرة مدروسة إلى الإشكالات الجوهرية التالية: وهي: ماذا نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ذلك بأنّه "من غير الممكن أن نضع مناهج تفرض على المتعلّم تعلّم كل شيء... على أنّ علماء النّفس التّربويين يؤكّدون لنا على أساس من بحوثهم، ودراساتهم أن تعلّم الطّالب كيف يتعلّم ،وكيف يحلّ مشكلاته أكثر أهميّة من مجرّد جمع المعلومات وتكديسها... ولذلك فنحن تربيّتنا لأطفالنا لأجل المواطنة الصّحيحة في عصرنا الجديد لا نرمي لتحضيرهم لأدوار معيّنة سلفا ،وإنّما ينبغي ترقيّة قدراتهم الخلاّقة من أجل خدمتهم لمجتمعهم ،معنى ذلك أنّ مدرستنا الحديثة تهدف إلى تحرير شخصيّات أطفالنا ،وتنميّة إبداعهم وتمكينهم من لعب الدّور الذي ينتظرهم في التّقدم

[1]–صالح بلعيد ، عالم اللّغة النفسي، دار هومة ، ط02، 2011، الجزائر، ص128

بوطنهم... والمعلّم الذي يؤمن بهذه النّظريّة في التّربية ،يمكن أن يطبّقها عن طريق توجيه طلاّبه نحو اكتشافهم لقدراتهم والتعلّم عن هذا الطّريق، ونحو تمكينهم من حلّ مشكلاتهم، وإرضاء فضولهم والإفادة من قدراتهم المبدعة"[1] وبتبنّ هذه النّظريّة، فإنّ المعلّم في المدرسة الحديثة يختلف دوره من ملقّن للمعرفة، إلى موجّه ومحرّر لشخصيّات طلاّبه "ومن هنا كان النّظر إلى التّعليم بمعناه الحديث بوصفه نموّا مستمرّا في فهم الأطفال والمتعلّمين، وفهم المواضيع، إلى تعلّم وفهم المجتمع نفسه ،وفهم كيفيّة تمكين المتعلّم من التعلّم الصّحيح في الأوضاع المختلفة، إنّه أكثر من امتلاك طرق روتينيّة لتعليم القراءة، والأدب، والفنّ والعلوم، أو غيرها من الموضوعات، ذلك بأنّ المعلّم نفسه ينمو ويتطوّر من خلال عمليّته التّعليميّة".[2]

النّمـــاذج التّـعليميّـــــة:

كثيرا ما تنشد النّظريّة نموذج الإنسان المنشود الذي تهدف إلى تخريجه من المؤسّسات التّربويّة، ويتجلّى هذا الأثر في العديد من المظاهر، وعلى جميع المستويات إبتداء بالمذاهب والنّماذج النّظريّة وانتهاء بالطّرق والتّقنيّات السّائدة في مؤسّسات التّعليم ،ولهذا ينبغي أن نجيب عن التّساؤلات التّاليّة: ما هو المنظور السّائد في نظامنا التّعليمي؟ وما هي المنطلقات النّظرية التي توجّه المدرّسين في إنجازهم لمهامهم التّربوية ،أو بصفة خاصّة ما هو نموذج الإنسان المنشود الذي نطمح إلى تخريجه؟ وما هو النمّوذج التّعليمي المحتذى للوصول إلى هذا الهدف؟ ومن هنا نطرح إشكاليّة الاختيار البيداغوجي الذي نقصد به الإطار الموجّه للسّيرورات التّعليميّة، والذي يتضمّن مختلف الطّرائق، والمناهج ،والآليات، والوسائل، والتّقنيات، والمفاهيم والنّظريّات [3] يعتبر الإطار البيداغوجي حاسما في نجاح أيّ نظام ما، إلى جانب المكوّنات الأخرى للمنظومة التّربويّة ،ونظرا لأهميّة هذا المعطى، فإنّ" عمليّة اختيار أو بناء أي نموذج بيداغوجي كيفما كان ،وجب أن تستحضر عدّة حيثيات كالشّروط السّوسيو ثقافيّة، والسّوسيو سيّاسية، والسّوسيو اقتصاديّة التي أقرّت هذا النّموذج أوّلا في البيئة المستقبلة، وهل تتوفّر الشّروط، والإمكانيّات، والمؤسّسات، والنّظم، والنّسق العام الذي سيتفاعل مع هذا النّموذج أو لا؟ وما هي ممكنات

[1]– د. فاخر عاقل، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، يناير 1988، ص10

[2]– المرجع نفسه، ص11

[3]– مجموعة من المؤلفين ، بيداغوجية الإدماج، التنظير والممارسة، منشو رات علوم التربيّة ، مطبعة النّجاح الجديدة ،ص83

التّطبيق؟ وما هي حدودها؟" [1] وقبل تبنيّ أي نموذج بيداغوجي، لا بدّ من الإجابة على الأسئلة السّابقة، فمن خلال الإجابة عنها يمكن نجاح تطبيق هذا النّموذج أو فشله " لقد عرفت المناهج التّعليميّة في مختلف دول العالم عدّة تغييرات ،ومرّت بمراحل متعدّدة، وفرضت هاجس تطوير الفعل التّربوي داخل الفصول الدّراسيّة البحث عن المبرّرات التّجديدية للمناهج التّربويّة فبرزت بيداغوجيات تطبيقيّة عديدة لتقريب الهُوَة بين المرامي البعيدة والقريبة للنّظم التّربوية ،والممارسات الفعليّة في المؤسّسات التّربويّة ومن أبرز هذه البيداغوجيات التي عرفتها المدرسة العالميّة، بيداغوجية المحتوى، ثم الأهداف، فالكفايات حاليا... إلقاء نظرة وجيزة على فهم هذه المراحل التّاريخية التي شهدها العالم التّربوي وسياساته المنهاجيّة، والتي لم تكن بعيدة في يوم من الأيام عن الخلفيّات النّظرية والفلسفيّة ،والتي لا شكّ أنّها أثّرت بشكل من الأشكال في هذه السّياسات المنهاجيّة المختلفة لأغلب النّظم التّربويّة" [2] ولا شكّ أنّ معيار التّقسيم الحالي للعالم، هو معيار العلم والمعرفة ،حيث ينقسم العالم إلى عالم يمتلك المعرفة، وآخر يسوده الجهل، وهذا ما دفع دول هذا العالم إلى مراجعة منظومته التّربوية ،ولم تكن الجزائر بمعزل عن هذه المراجعة

* التّطــوّر التّــربــوي فــي الجــزائـــــر:

على مرّ العصور اعتبرت الثّورة البشريّة وسيلة وهدف لتحقيق التّنمية الشّاملة "حيث تمثّل الموارد البشريّة أغلى الموارد بحكم ما تمتاز به من إمكانات النّمو، وما تتوفّر عليه من قدرة على تسخير باقي الموارد الأخرى لصالحها، بفضل المعارف، والمهارات، والقدرات، التي يمتلكها البشر فعليّا، أو الطّاقات الكامنة فيهم. لا يعتمد تقدمّ الأمم والشّعوب على حجم ما تمتلك من ثروات طبيعيّة، أو ما تسخّره من طاقات ماليّة، بقدر ما تعتمد على ما تيسرّه لها ثرواتها البشريّة، من خلق رفيع، وسلوك قويم ،وعلم نافع ومهارة ثاقبة يتسلّح بها الأفراد" [3] ويطّلع قطاع التّربية والتّعليم بهذه المهمّة، فمن واجبات هذا القطاع أن يزوّد البلاد بحاجاتها إلى العناصر المدرّبة في مختلف التّخصّصات الموجودة، وهذا ما حاولت الجزائر أن توفّره منذ فجر الاستقلال حيث مرّ النّظام التّربوي في الجزائر منذ الاستقلال بثلاثة مراحل أساسيّة يمكن تقسيمها إلى:

---

[1]– المرجع نفسه، ص84

[2]– المرجع السابق، ص27

[3]– محمّد تروزين ، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم إبتدائي، متوسط ،ثانوي ، دار كنوز للنّشر و التّوزيع، 2012، الجزائر، ص03

✓ **المرحلة الأولى (1962– 1976)**: فلا يخفى علينا أنّ الجزائر كانت لأكثر من قرن من الزّمان مستعمرة فرنسيّة ،حيث تعتبر أكثر الدّول العربيّة خضوعا للاستعمار الفرنسي، فهي آخر دولة عربيّة في شمال إفريقيا تحصل على استقلالها.

وقد عكف في هذه المرحلة على تصحيح الاختلافات الموروثة عن المدرسة الاستعماريّة ،والقضاء على مظاهر مسخ وتشويه مقوّمات الشّخصية الوطنيّة، ومساعدة النّشأ على التّكيّف مع الواقع الجديد، كما تميّزت هذه المرحلة بتعميم التّربية، ونشر التّعليم، وتوسيع نطاقه ،وذلك بتوفير الموارد البشريّة والماديّة، ومجانيّة التّعليم ،وإنشاء دور المعلّمين[1]

✓ **المرحلـــة الثّـــانيّـــة (1976– 2003)**: وبدأت هذه المرحلة بصدور الأمر 76- 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمّن تنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر الذي أضفى على المنظومة التّربويّة الطّابع الوطني الأصيل، من حيث المضامين، والبرامج، والإيطارات، وكرّس الطّابع الإلزامي للتّعليم الأساسي، وإجباريّة التّعليم من ست سنوات إلى 16سنة ومجّانيته، وديمقراطيته، والانفتاح على العلوم والتّكنولوجيا.[2]

✓ **المرحلة الثالثة (2003 إلى يومنا)**: لقد تغيّر العالم، و لم تعد الجزائر تقتصر على الأهداف السّابقة للتّعليم خاصّة وأنّ تحدّي الألفيّة الثّالثة هو تحدّي العلم والمعرفة خاصّة وأنّ التّطور يعرف وتيرة متسارعة ومتلاحقة أصبح من واجب المدرسة الجزائريّة تخريج جيل قادر على التّكيّف مع متطلبات هذا العالم ومقتضيات التّغيّر، حيث تمّ في هذه المرحلة إصلاح المنظومة التّربويّة الجزائريّة خلال الدّخول المدرسي 2003-2004 "بصدور قانون التّوجيه للتّربية الوطنيّة الذي تضمّنه القانون 08-04 المؤرّخ في 2008/01/23 والذي أكدّ على أنّ رسالة المدرسة الجزائريّة تتمثّل في تكوين المواطن المزوّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التعلّق بقيم الشّعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله ،والتّكيف معه ،والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة وجعل المدرسة تطّلع بمهام التّعليم والتّنشئة الاجتماعيّة ،والتأّهيل وأحلّ التلميذ مركز اهتمام السّياسة التّربويّـــة"[3]

[1]– المرجع السابق، ص03

[2]– المرجع نفسه،ص04

[3]– المرجع نفس، ص04

* جبهات الإصلاح التّربـوي:

لقد واجهت الجزائر عدّة جبهات للإصلاح التّربوي ،وأهمّ هذه الجبهات ما يلـــي:

1) إحلال اللّغة العربيّة محلّ الفرنسيّة كلغة تعليم بالمدارس: لقد باشرت الجزائر في هذا بعد عامين من استقلالها بدءا من سنة 1964، لكن هذا الإحلال لقد اتّصف بالتّدرج ،حيث اقتصر بداية على الصّف الأوّل إبتدائي، وفي بعض المواد فقط، ثم الصّف الثّاني إبتدائي عام 1967 حتّ أصبحت بعد ذلك اللّغة العربية لغة جميع المواد ،بما فيها المواد العلميّة سنة 1981 أي ما يقارب 17 سنة من الإصلاح[1]

2) إصلاح بنية التّعليـــم: لم تستطع الجزائر أن تتغلّب على الطّابع الفرنسي في التّعليم إلاّ في مطلع الثّمانينيات عندما تبنّت نظاما تعليمياّ قوميّا جديدا حيث "أعيد تنظيم بنية التّعليم من جديد ليشمل توحيد المرحلة الابتدائية والمتوسّطة في مرحلة واحدة أساسيّة مدّتها 09 سنوات من سنّ 06 إل 15سنة ،وشمل ذلك إصلاح المنهج بإتباع منهج بوليتكنيكي يربط بين الدّراسة النّظرية والعمليّة ،وقد استغرق تطبيقها ذلك حتى مطلع التّسعينات، أي أنّ الإصلاح استغرق حوالي 10سنوات"[2]

3) إعـــداد المعلّـــم: لطالما اعتبر المعلّم هو الرّكيزة الأساسيّة في المنظومة التّربوية ،وأي إصلاح بعيدا عن الاهتمام بالمعلّم لا يكون واقعيّا "أمّا بالنّسبة للجزائر فقد كان الأمر عصيبا عليها في السّنوات الأولى للاستقلال لضخامة المشكلات التي خلّفها الاستعمار الذي دام أكثر من قرن من الزّمان، كما أنّ الجزائر على عكس غيرها من الدّول العربيّة كانت مطمعا لفرنسا في جعلها امتدادا لها على ساحل الشّمال الإفريقي"[3]

وهكذا اتّخذت الجزائر من الإصلاح الّتربوي مطيّة للتغلّب على الوضع السّائد الذي خلّفه الاستعمار الفرنسي، "فالإصلاح التّربوي هو وحده الكفيل بالقضاء على التّخلّف، واستكمال التّحرير، وبناء عالم الغد، والارتقاء ببلدان العالم الثّالث إلى مصاف الدّول المتقدّمة

[1]– محمّد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، ص244

[2]– المرجع نفسه ، ص244

[3]– المرجع نفسه ، ص245

لأنّ المدرسة عامل من عوامل التّقدّم إذا تضمّنت طريقة تعليم ناجحة تواكب المستجدّات من جهة، واشتملت من جهة أخرى على حركيّة نحو التّقدّم"[1]

ومن خلال هذه السّيرورة التّاريخية للمنظومة التّربوية في الجزائر، نستنتج أنّ الجزائر انتهجت سياسة الإصلاح التّربوي خلال هذه المسيرة ،وهذا الإصلاح قد مسّ كلّ أركان العمل التّربوي، ومن هنا ينبغي أن نقف على مسألة الإصلاح التّربوي.

الإصلاح والتّجديد التّربوي:

إنّ الإصلاح التّربوي عادة ما يمسّ النّظرية التّربويّة نفسها وما تنشئه من عناصر العمليّة التّعليميّة "فالتّعليم هو تنظيم الموقف التّعليمي بعامّة، بما في ذلك القاعات الدّراسيّة، والطلاّب ،والبرنامج التّعليميّة ،والمواد، والمنهجية ،والوسائل التّعليميّة، والكفاءات التّعليميّة ،بحيث يؤدّي ذلك إلى اكتساب الطلاّب معرفة نظريّة أو مهارة علميّة، أو اتجّاه إيجابي، أو انفعال متّزن، أو مبدأ، أو خلق سليم أو تصرّف لبق".[2]

وعلى هذا فإنّ إصلاح التّعليم يعني إصلاح التعلّم ،ونظرا لمبدأ التّغير المستمر لعنصري التّعليم والتعلّم، حسب ما تقتضيه الحاجة أوجب أن يواكب الإصلاح التّربوي متطلّبات هذا التّغيّر المستمر و على هذا يكون الإصلاح التّربوي كما حدّده " **ماثر ميلز** " بأنّه تغيير محدّد مقصود وجديد يعتقد بأنّه أكثر فعاليّة في تحقيق أهداف النّظام، وفي شرحه لمعنى الإصلاح يقول بأنّه "مصطلح غامض غير محدّد، والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنّه يتضمّن تغييرا على نطاق واسع"[3] إذا فالإصلاح يحمل معنى التّجديد ،أي إلغاء أفكار وممارسات قديمة، واستبدالها بأفكار وممارسات جديدة، على أنّ عمليّة "التّجديد تحتاج إلى وقت طويل سواء فيما يتعلّق بتقبّل النّاس، ووضعها موضع التّطبيق أو الحصول على نتائجها، وقطف ثمارها يجب أن يعطي التّجديد الفرصة لكي ينال حقّه من التّطبيق"[4]

---

[1]– محمّد تروزين ، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم ، ص29

[2]– أفنان نضير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشّروق للنشر و التّوزيع ،عمّان ،الأردن ، ط1 ، 2000ص36

[3]– محمّد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، ص06

[4]– المرجع نفسه ، ص25

* **خصـــائـــص التّـــجديـــد:**

وقد حددّها "**روجرس**" فيما يلـــي :[1]

✓ الميزة النّسبيّة وتتمثّل في صورة النّتائج الأفضل التي تترتّب عليها، أي نسبة نجاح هذا التّجديد

✓ درجة التّوافق أو الملاءمة: وتعني به مدى توافق التّجديد مع الممارسات والقيّم الرّاهنة، فالتّجديد الذي لا يتواءم مع المعايير الثّقافيّة السّائدة، والنّظام الاجتماعي لا يمكنه أن ينجح

✓ درجة الصّعوبة والتّعقيد: ويقصد بها مدى فهم التّجديد المقترح فأيّة فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصّعب إلى السّهل، ومن الطّبيعي أن تتوقّف درجة تقبّل التّجديد على مدى وضوحه، وسهولة فهمه.

✓ قابليّة التّجريب: أي الدّرجة التي يمكن بها تطبيق التّجديد على نطاق ضيّق تجريبي، وهذا أمر ضروري في التّربيّـــة.

✓ التّـــواصليّة: ويقصد بها درجة توصيل نتيجة التّجديد إلى الآخرين، فبعض التّجديدات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها ونقلها إلى الآخرين

إنّ نجاح أو فشل الإصلاح له عوامل ومسبّبات، ولهذا فقد كشفت البحوث إلى أنّ تقويم الجهود السّابقة في التّجديدات التّربويّة وعمليّة التّطبيق لم تتمكّن بعد إلى التوصّل أو الكشف عمّا يؤدّي إلى نجاح الإصلاح التّربوي خلال السّنوات الماضيّة فقد توصلّت إلى النّتائج الآتيّـــة:[2]

✓ إنّ العوامل السّياسيّة والاقتصاديّة هي من أهمّ العوامل في تشكيل الإصلاحات التّربويـــّة

✓ إنّ الإصلاحات قد تغيّر من طبيعة ومضمون العمليّة التّربويّة ،لكنها تقدّم القليل لزيّادة أو تحسين نتائج التعلّم

✓ إنّ الإصلاحات تقدّم القليل لزيادة تأثير التعلّم على النمّو الاقتصادي والمساواة الاجتماعيّة

[1]– المرجع نفسه ، ص27

[2] المرجع الس، ص 27

وقد حدّد "**أدامس**" عدّة شروط لنجاح التّجديد[1]:

- ✓ الدّقة في تحديد المشكلات الرّئيسية أو مسبّباتها التي تتطلب حلا
- ✓ وجود بدائل للحلول المتاحة ودقّة الاختيار
- ✓ الدّقة في تحديد التّجديد المطلوب
- ✓ توفير الظّروف الملائمة للتّطبيق
- ✓ عمل التّقويم المناسب

ويحتاج هذا الإصلاح إلى ضمانات يمكن أن نجملها فيما يلـــي:

- ✓ أن يكون هناك تفهّم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به
- ✓ أن يتوفّر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيّام به
- ✓ أن تكون المصادر والمواد الضّرورية المطلوبة متوفّرة
- ✓ أن تكون الإجراءات والتّرتيبات متمشّية مع الإصلاح ولا تتعارض معه
- ✓ أن يكون القائمين بالتّنفيذ على استعداد لبذل الجهد، وتحمّل الوقت الزّائد الذي يتطلّبه الإصـــلاح.

الإصلاح التّربـــوي والمقاربات البيداغوجيّـــة في الجزائـــر:

لا شكّ أنّ الكثير من المربّين يعلمون أنّ التطوّرات الحاصلة في الحقل التّربوي إنّما كانت نتيجة منطقيّة للتطوّر العلمي والتّكنولوجي المذهل ،حيث أثّر ذلك بشكل إيجابي على التصوّرات الفلسفيّة للتّربية والدّراسات النّفسيّة وتقنيّات التّدريس انطلاقا من نظرة واقعيّة لحياة الإنسان جسّدتها حاجاته المتزايدة بشكل نفعي وخالي من المثاليّة ،والتي أطلق عليها مصطلح "البراغماتية" ولهذا فإنّ النّظريّة التّربويّة والنّفسيّة التي كانت تشكّل مبادئ التّدريس قبل انفصال علم النّفس عن الفلسفة غير منسجمة مع النّظريّات الجديدة التي نشأت بعد أن أصبح علم النّفس مستقلا بنفسه عن الفلسفة ،حيث توالت تأسيس مدارس علم النّفس الشّهيرة ،وأهمّها المدرسة السّلوكيّة التي سيطرت على علوم التّربيّة ،لهذا يمكن أن نقول بأنّ المقاربات التّعليميّة

[1] المرجع السّابق، ص55

التي تأسّست قبل هذه الفترة (1898-1912)كانت تعتمد خلفيات مخالفة تماما للمقاربات التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النّفس الاجتماعـــي [1]

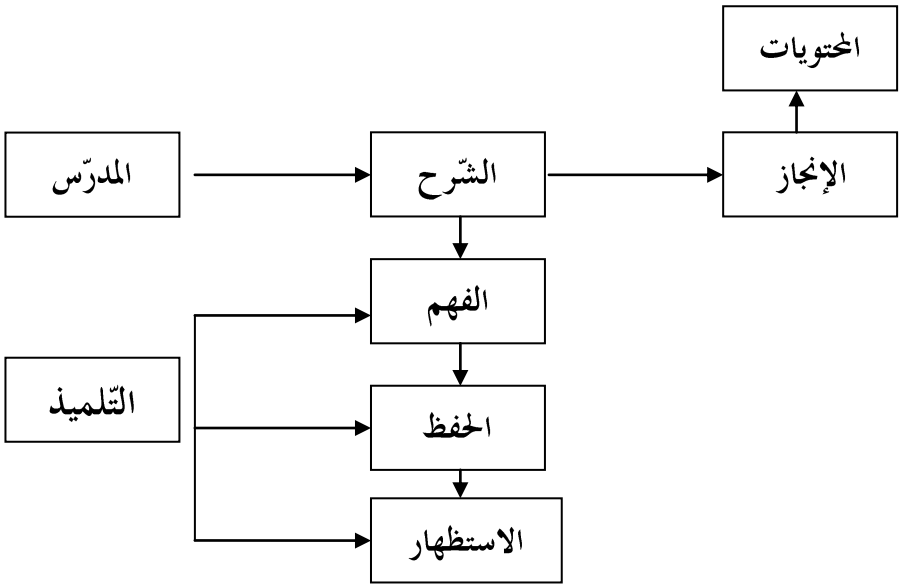
وقد استمدّت الجزائر اصطلاحاتها التّربوية من هذا النّسق التّربوي العام ،حيث خضع نظامها التّربوي للمقاربات التّعليميّة التي عرفها العالم التّربوي وتتمثّل فـــي:

1. **المقاربة بالمحتويات والمضامين:**

وقد سادت هذه المقاربة النّظام التّربوي في الجزائر واعتمدتها كمقاربة تعليميّة وأهمّ ما تتميّز به هذه المقاربـــة:[2]

- ✓ التّركيز على المعارف النّظرية الأكاديميّة
- ✓ البحث عن المعلومات وتخزينها
- ✓ الاهتمام بتقويّة القدرة على الحفظ
- ✓ التّعليم القائم على الإملاء واللّفظ
- ✓ المعلّم مصدر تصنيف المعرفة
- ✓ التّعليم التّلقيني هو المسيطر على كل الأنشطة
- ✓ المعلم مصدر أساسي ونهائي في عملية التقويم

ويمكن رسم مخطّط لآليات هذه المقاربة



[1]– فائز علي محمّد الحاج، بحوث في علم النفس العام، المكتب الإسلامي، ص 14

[2]– خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص12

وأهمّ ما نلاحظه على هذا المخطّط:[1]

- ✓ غيّاب الأهداف فهي ليست من مكوّنات العمليّة التّعليميّة يقع التّركيز على الحفظ والاستظهار فهي تعوّض الأهـــداف
- ✓ حصر أهداف التّربيّة في المجال الذّهني فقط
- ✓ المعرفة هي الأساس في تربيّة الطّفل
- ✓ يترتّب على ذلك ازدهار المناهج بالمواد الدّراسيّة
- ✓ إهمال الجوانب السّيكولوجية الأخرى لدى المتعلّم
- ✓ يؤدي ذلك إلى الاندماج في الحياة الوظيفيّة ،لأنّ المعارف التي كانت تكدّس في ذهن المتعلّم كانت ذات طابع نظري فقط

2. المقاربة بواسطة الأهداف:

وقد سادت هذه المقاربة النّظام التّربوي الجزائري لسنوات عديدة (إلى نهاية سنة 2003) وأهمّ مميّزات هذه المقاربة: [2]

- ✓ الجمع بين النشاط التّعليمي التعلّمي
- ✓ الأهداف الإجرائية تصاغ وتحدّد من قبل المدرس وحده دون إشراك المتعلم
- ✓ الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة
- ✓ ضمان عدم الابتعاد على المرامي والغايات المسطّرة
- ✓ وضع مجال التقويم والتقييم ومصداقيته وثباته
- ✓ صعوبة تحديد الأهداف الإجرائيّة وصوغها
- ✓ عدم القدرة على تجسيدها تبعا للحجم السّاعي المحدّد

- إنّ افتراض تحقيق مجموعة من الأهداف الصّغيرة المحدّدة بكيفيّة إجرائيّة يقود في مرحلة من المراحل إلى تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف العامّة ،افتراض يحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر لأنّ الافتراض الصّحيح يتوقّف أساسا على مدى استمرار الصّلة بين الهدف العام، ومجموعة الأهداف الإجرائيّة المرتبطة به.

[1]– خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ط01، 2005، الجزائر، ص20

[2]– المرجع نفسه ص23

- إنّ الجمع بين المعرفة (Savoir) والمعرفة الأدائيّة (Fair le savoir) ومعرفة الكينونة (Savoir être) جمع دينامي لا يقبل التّجزيء ،ومن ثم فالعمل بالأهداف الإجرائيّة لا يضمن دائما هذه الصّلة
- إنّ الفعل التّعليمي الممارس داخل الفصل الدّراسي نشاط تفاعلي مفتوح على الدّوام على المبادرة والفعاليّة ، وبالتّالي فإنّ أية محاولة تقنين هذا النّشاط وتقييده بضوابط قد تقلّص من فرص الإبداع والخلق.

صعوبة تحقيق التّناغم والتّنسيق بين المواد التّعليميّة أفقيّا وعموديّا

3. **المقاربة بالكفاءات:**

وهو ما تتبناه المدرسة الجزائرية بدء بالموسوم الدّراسي 2003- 2004 إلى يومنا هذا والتي سنقوم بدراستها دراسة تفصيليّة

وعلى هذا يمكن أن نصوغ مجموعة من المعايير التي تمثل معايير جودة التّدريس [1] كما حددها محمود كامل حسن الناقة:

أ) معايير عامّـــة:

1_ ينتسب إلى مدخل تدريسي معتمد

2_ تستند طرقه إلى عمليّات اختيار وانتقاء وصيّاغة وتنظيم وعرض

3_ تتحدّد فنيّاته وإجراءاته، وتتنوّع

4_ يستخدم استراتيجيات تدريسيّة تجمع بين فنيّات ووسائل طرق التدريس

5_ تتحدّد مداخله، وطرقه، وفنيّاته، وإجراءاته، وأساليبه، ووسائله ،في ضوء أهداف الموقف التّعليمي

ب) معايير تتصل بمكوّنـات الموقـف التّعليمـي:

1_ يستند إلى التّمكن من المادّة المتعلّمة

[1]– أد. محمود كامل حسن الناقة ، طرق التدريس، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام ، نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقلية المسلمة، السودان، أفريل 2006، ص27

2 _ يستند إلى التّمكن من طبيعة المادّة المتعلّمة

3 _ يستند إلى التّمكن من طبائع المتعلّمين وخصائصهم

4 _ يستخدم وسائل وأساليب تكنولوجيا التّعليم المعاصر

5 _ يستخدم إجراءات وفنيّات تدريسيّة شائقة وجذّابة

6 _ يكون مناسبا في مداخله وطرائقه وفنيّاته ،واستراتيجياتهلطبيعة المحتوى المقدّم في الموقف التّعليمي

ج)معايير تتّصل بإجراءات التّدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويمـــا:

1_ يستند إلى خطّة مسجّلة بادئة بالأهداف منتهيّة بختام الموقف التّعليمي

2_ يستند إلى التّخطيط المنطقي لخرائط الحقائق ، والمفاهيم ،والتّعميمات في المادّة المعلّمة

3_ يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائيّة المصاحبة الموجّهة نحو تحقيق الأهداف

4_ يعتمد على الاستشهاد، والتّحليل، والبرهنة ،وضرب المثال، والتطبيق، على حالات ومواقف طريقا للتفسير والشّرح والإفهام

5_ يحوّل المادّة النّظرية إلى جوانب تطبيقيّة

6 _ يقدّم الأفكار المجرّدة بشكل محسوس

7_يظيف للمادّة المقرّرة أفكارا جديدة وطازجة

8 _ يمهّد للتّعليم بإثارة ، وتنشيط ، و تحفيز دوافع المتعلّمين، وميولهم ، وحماستهم، وتشوّقهم وحب استطلاعهم.

9_ يحتفظ باهتمام المتعلّمين ، وجذب انتباههم ، وتركيز وعيهم ، واستمرار متابعتهم بالتّعزيز وبتوجيهات التعلّم.

10_ يتنوّع في طريقه وفنيّاته واستراتيجيّاته بتنوّع وتعدّد الفروق الفرديّة بين المتعلّمين (التّفريد).

11_ يستند إلى أنشطة تعليميّة متعدّدة تلبّي الرّغبات والقدرات المختلفة للمتعلّمين

12_ يعطي اهتماما خاصا بذوي الا حتياجات الخاصّة من الضّعفاء والمتأخّرين، ومن الأذكياء وأصحاب العقول الحادّة.

13_ يتوجّه في كل إجراءاته نحو تحقيق النّمو الشّامل للمتعلّمين عقليّا ونفسيّا واجتماعيّا وجسميّا.

14_ يتناسب مع استراتيجيّات التعلّم عند المتعلّمين وينّميها.

15_ يركّز على تنميّة التّفكير العلمي، والروح النّاقدة، والفحص والتّروّي والتأمّل

16_ يهتّم بالتّدريب على الأنشطة الإجرائيّة التّعليميّة مثل الملاحظة ، والاكتشاف ، والاستنتاج والتّحليل، والتّجريب، والممارسة.

17_ يهتمّ بأساليب التعلّم الذّاتي، والبحث، والتّنقيب، والاعتماد على النّفس.

18_ يتيح الفرصة للمتعلّمين للمشاركة ، والمناقشة ، والحوار ، وطرح الأسئلة والاستكشاف والتّقصّي، والاستنتاج.

19_ يهتمّ دائما بالتّغذيّة الرّاجعة والتّحفيز والتّوجيه.

20_ يهتمّ بتنميّة الاتّجاهات والقيّم المرغوبة.

21_ يستخدم وسائل تشخيص الضّعف في التعلّم وأساليب علاجها

23_ يتضمّن وسائل وأساليب تقويم الموقف التّعليمي بنائيا ونهائيا بما يساعد على تحسين التعلّم وتطويره.

24_ تتوافر فيه فنيّات صيّاغة الأسئلة واستثارتها ،وتوجيهها، وتوزيعها وبلورة ما يسفر عنها.

25_ ينسّق وعمليّات اكتشاف المتعلّمين للمعرفة ،والاحتفاظ بها ، واستدعائها ،وممارساتها وتطبيقها ،وتجويدها، وتجديدها وهي خلاصة نواتج التعلّم.

26_ يتكيّف مع طبيعة وسرعة التعلّم عند المتعلّمين.

27_ يتلاءم مع الإمكانات المتاحة ...لأقصى درجة ممكنة، وأيضا مع الوقت والمكان المتاحين.

28_ يستغلّ الوقت بكفاءة ويحد من الوقت المفقود.

29_ يتّسم بوضوح اللّغة وبساطتها ويسرها.

30_ يتّسم بالصّوت الواضح ،والممثّل للمعنى والمؤكّد للدّلالة.

31_ يستغل التّعبير الملحمي في الإيحاء بالمعنى وتعميق الفهم.

32_ أن يتّسم بالفكاهة والدّعابة والاسترخاء.

33_ يتسم بالإنسانية والألفة والدّيمقراطية.

34_ يحرص على التّلخيص والتّجميع والتّركيز والتّجديد والتّنظيم في نهاية الموقف التّعليمي.

35- يوفّر إجراءات لمتابعة الواجبات والتكليفات والتّعيينات التي يقوم بها المتعلّمون.

36_ يكون أداؤه –قبل كل ذلك وبعده– مستوفيا لشروط القدوة الحسنة ومقوّماتها.

من خلال ما سبق فإنّ المدرسة ينبغي أن تركزّ مهامها الطّبيعية المتمثّلة في التّعليم والتّنشئة الاجتماعيّة والتّأهيل، ويتعلّق الأمر بعد ذلك بتحضير المنظومة التّربوية في نفس الوقت لمواجهة التحدّيات المرتبطة بالعصرنة ، واستكمال ديمقراطيّة التّعليم وبلوغ النّوعيّة لفائدة أكبر عدد من التّلاميذ، ثم التّحكّم في العلوم والتّكنولوجيا، كما ينبغي على المنظومة التّربوية أن ترفع التحدّيات الخارجيّة تتمثّل في عولمة الاقتصاد ممّا يتطلّب تأهيلا عاليا، لذلك ينبغي أن يشمل الإصلاح المحاور الكبرى المتمثلّة في تحسين نوعيّة التّأطير والتّطوير البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التّربوية. [1]

أمّا فيما يخصّ اللّغة العربيّة فكونها اللّغة الوطنيّة الرّسمية فينبغي تدعيم تدريس اللّغة في المؤسّسات التّربويّة باعتبارها لغة التّدريس لكل المواد التّعليمية ،ومن ثم ينبغي أن تتخذ الإجراءات التّاليّـــــة[2]:

- ✓ مراجعة برامج وكتب اللّغة العربيّة في مضامينها ، وشكلها، وتحديث الطّرائق البيداغوجيّة

[1]– المرجع السابق ص31

[2]– محمّد تروزين، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري التربية والتعليم، ص34

- ✓ إدماج الآداب والثّقافة الكلاسيكيّة والحديثة، والمعاصرة في المضامين التّعليميّة
- ✓ استعمال التّكنولوجيات الحديثة في الإعلام والاتّصال في تعليم اللّغة العربيّة
- ✓ الانطلاق في جهد حقيقي لترجمة المصادر الهامّة في الرّصيد العلمي والتكّنولوجي والثّقافي العالمي.

ومن هنا فقد مسّ الإصلاح العام المنظومة التّربوية بموجب المرسوم الرّئاسي رقم: 2000- 101 المؤرّخ في 09 ماي 2000، الإصلاح الثّاني من نوعه بعد الإصلاح التّربوي العميق خلال السّبعينيات ،و تعليم اللّغة العربيّة يتبنّ المقاربة الجديدة المتمثّلة قي مقاربة التّدريس بالكفاءات.

الفصل الأول

مقاربة التّدريس

بالكفاءات

المبحث الأول

الإطار المرجعي والعلمي والنظري

لمقارنة التدريس بالكفاءات

تمـــهيد:

من المؤكّد أنّ العمليّة التّعليميةّ عمليّة ذات روافد متعدّدة، ومتداخلة تتفاعل فيما بينها لتخريج إنسان واع قادر، كفء يخدم نفسه وأسرته ومجتمعه ،ووطنه، وأمّته، ودينه، بل يخدم الإنسانيّة جمعاء، لذلك نجد أنّ العمليّة التّعليميّة تسير وفق مبادئ معيّنة ،وفي ظروف معيّنة، وبوسائل مخصوصة من قبل هيئة متخصّصة وتبعا لبرنامج مسطر، ومقرر مختار بطريقة مناسبة واستراتيجية محكمة ،كل ذلك ضمن بيداغوجية متبنّاة من قبل السّياسة التّربويّة الوطنيّة.

نظرا لما يحتلّه التّعليم من مكانة جوهريّة ودور أساسي في رقيّ الأمم والشّعوب، وبناء الحضارات وقوّة الحكومات ،قطع البحث التّربوي كل تلك الأشواط حتى وصل إلى أحدث النّظريات والبيداغوجيات، بل أخذ البحث التّربوي يسير نحو التخصّص إلى أن استقل بنفسه علما خاصّا به يبحث في نظريات التّعلّم، والتّعليم، وطرقه، ومناهجه، واستراتيجياته، وهو علم الدّيداكتيك "فقد بات واضحا للجميع أنّ تجويد عمليّة التّعليم والتعلّم للرّفع من المردود التّربوي يتطلّب الخروج من الجمود التّعليمي القائم على التّلقين، واستظهار المعلومات واسترجاعها ،إلى حيويّة التّعلّم النّاتج عن الاستكشاف، والبحث والتّعليل وصولا إلى حلّ المشكلات واكتساب الكفاءات والمهارات اللاّزمة للحياة، وهذا لا يتأتّى إلاّ بإحداث تطوير نوعي في المناهج التّعليميّة من حيث الأحداث والمحتويات والوسائط المتنوّعة، وتوظيف كل ما وصل إليه التقدّم العلمي الهائل في مجال التّكنولوجيات الحديثة، بالإضافة إلى القيّام بالدّراسات النّظريّة ،والتّطبيقيّة المرتبطة بالفعل التّربوي عامّة بغية الوصول إلى الإصلاح الشّامل لكل مركّبات المنهاج وبنائه وفق مقاربة بيداغوجيّة تتلاءم وحجم التّحديّات الاقتصاديّة والحضاريةّ التي تواجه المدرسة اليوم" [1] فرهانات هذا العالم الذي نعيشه اليوم هي رهانات علميّة، الكفّة تميل فيه لمن يمتلك العلم "فقد كان لتطوّر العلوم والفنون ،والأدوات التّكنولوجيّة، و وسائل الاتّصال، والتّجريب العلمي في القرن العشرين، ولاسيّما بعد الحرب العالمية الثّانيّة دور فعّال في جعل التّعليم يبحث عن أطر جديدة وفق مناظير مدروسة، وضمن استراتيجيات علميّة وبيداغوجية واضحة المعالم. إذ أخذ يستفيد من حاصل النّتائج المذهلة التي أحدثتها الثّورة العلميّة، والانفجار البيولوجي في

1-محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلية، الجزائر، 2002، ص 05.

تكنجة التّعليم ووسائله، وطرائقه، وأساليب تقويمه خصوصا وأنّ التّعليم في هذه المرحلة كان مقيّدا بالأشكال الكلاسيكيّة للتّربيّة ،حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشّكلي من التّربية والتّعليم، فكان التّركيز يقع على التّحصيل النّظري للمعرفة. وهو أسلوب يجعل المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفيّة عندما يوجّه الحياة العمليّة للاندماج في سوق العمل، ويدلّ هذا العجز على أنّ التّعليم لم يكن يقدّم حلولا فعاّلة، تستجيب لرغبات المتعلّمين وحاجاتهم الوظيفيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة".[1]

إنّ منظومة التّربية تعدّ رأس القاطرة نحو طريق التّطور والتقدّم نظرا لما يمكن أن تساهم به في اكتساب المعرفة، وتوظيفها وإنتاجها، والمعرفة ليست مجرد نتاج التطور والتقدم فحسب، وإنما هي أهم الوسائل الفعالة لإحداثه وهذا هو الأهم، لذلك فإن استيعاب مقومات المعرفة والاستفادة من إمكانياتها تؤدّي إلى التنميّة. فالتقدّم مسألة علمية معرفية تهب مجتمعها أسباب السّلطة والقوة. فمن يستحوذ على المعرفة يضطلع بدور المسيطر في وضع الشروط والسيناريوهات، ليس فقط في البيع والشراء، ولكن أيضا حتى في حجب المعرفة،أو السماح بها وفي السياسة والأمن وكذلك في التنمية وتوزيع الثروات.[2]

إذا فالعملة المتعامل بها اليوم امتلاك المعرفة وكفاءة استغلالها "فتقدم الأمم وتطورها يقاس في مستهل الألفية الثالثة بمقدار ما تنتجه من معلومات ومعارف، تتسم بالجدّة والابتكار، فالحاضر والمستقبل ملك للدول التي تملك المعرفة، وتبادر إلى الابتكار والإبداع فيها.....وهي فضلا عن ذلك مورد لا ينضب بالاستهلاك على غرار الموارد الأولية الأخرى، وإنما تغتني وتنمو.....والصراع الرّاهن بين دول العالم لم يعد على كمية الإنتاج وجودته، ولا التقنيات والوسائل التي تدعمه، وإنما تحوّل إلى ميدان إنتاج المعرفة وإنتاج الأفكار الجديدة المتّسمة بالابتكار والإبداع ،والجدّة والأصالة ،والقابلة لأن تتحوّل إلى تكنولوجيا خارجة عن المألوف مثل: الهندسة الوراثيّة، وقضايا التكنولوجيا، وبدائل الطّاقة، وقضايا البيئة ،وهي مشاكل تؤرّق الإنسان وتهدّد حياته ووجوده في مجتمع الألفية الثّالثة، وتمثّل بالنّسبة إليه تحديّات كبرى ينبغي لمجتمعاته أن تتنافس في إيجاد الحلول الممكنة لها".[3]

---

[1]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنيان، ط1، الجزائر، 2005، ص 44.

[2]–مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الإدماج بين التنظير والممارسة، ص 5.

[3]–المرجع السابق ص: 6.

وهكذا يعقد الأمل على المدرسة ،والمناهج والطّرائق البيداغوجيّة ،التي تعدّ الإنسان الذي يعاصر الألفيّة الثّالثة، غير أنّ المنظومة التّربويّة وجدت نفسها في هذا الواقع المجتمعي والعالمي الجديد أمام عقبات كثيرة تعرقل مسارها نحو الأمل المنشود وتحدّ من طموحات المتعلّمين، فهي مثقلة بمخلّفات الماضي الحافل بالمشكلات التّعليميّة، كعدم ملاءمة التّعلّمات ،وابتعادها عن واقع وحاجات ومتطلّبات سوق الشّغل، ممّا أدّى بالقائمين على المنظومة التّربوية في البحث عن حلول ناجعة لهذه المشاكل، واستحداث بيداغوجيّات جديدة توظّف التّقنيّات والوسائل التّعليميّة الجديدة، والمتطوّرة والمختبرات التّعليميّة، والارتكاز على المقاييس الدّوليّة العالميّة في قياس جودة التّعلّمات، واستخدام الطّرائق البيداغوجيّة الكفيلة بتنميّة الإبداع، والابتكار لدى المتعلّمين، وجعلهم يعتمدون على أنفسهم وجهدهم الذّاتي لاكتساب التعلّم والكفاءة في التّطبيق، ممّا حدا بالمسؤولين عن هذا القطاع إلى مراجعة البرامج والمناهج التّربويّة، والتّعليميّة وإصلاح كل ما يتعلّق بالمنظومة التّربويّة.[1]

إذا فالخطر كل الخطر في عمليّة التّعليم ونوعيّته وطرقه، ومناهجه، و" النّاظر إلى مخرجات التّعلّم العام في شتّى دول العالم العربي، يجد أن نسبة كبيرة منهم ليست في المستوى المأمول من ناحية امتلاكها للمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والقدرات الريّاضية، والعلوم بمختلف الفروع فهنالك ضعف عام نتج عن عدّة عوامل اقتصادية ،وثقافية ،وسياسية، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين والمشرفين، ومؤسّسات الدّولة، إلا أنها لم تحقّق النّتائج الموجودة، ولردع الصدع وإنقاذ ما يمكن إنقاذه، واللّحاق بالرّكب، لزم أن يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثّرة ومنها نوعيّة التّدريس المقدّم أي أسلوب التّعليم والتعلمّ، وجعل التّدريس فعّالا على إحداث التغيير المطلوب".[2]

لذلك عرفت المدرسة الجزائريّة كغيرها من مدارس العالم اهتماما بالغا من لدن الجهات الوصيّة، لأنّ التغيير أصبح ضروريا، نظرا للتحوّل الجذري الذي عرفه العالم من حولها. ولّما كانت المدرسة هي أول وأولى المجالات التي توجّه إليها جهود التّغيير في ظلّ هذا العالم المتغيّر كلّ وقت فقد "دأب القائمون على شؤون المنظومة التّربويّة في بلادنا منذ عقد من الزّمن على

[1]–مجموعة من المؤلّفين، بيداغوجية الإدماج، التنظير والممارسة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص 07.

[2]–د. زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط 1، 2008، ص:13.

إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج ،والأنشطة ،والمواقيت بفرض الحد من تدهور المستوى العام للتّعليم والمردود التّربوي بصفة عامّة ،مع انتهاج مسعى يرمي إلى تحسين نوعيّة التّعليم من خلال تنفيذ برامج ملموسة في مجال تكوين المكوّنين ،وتوفير الأدوات والوسائل الضّروريّة للعمل.

وفي السّياق ذاته جاء تنصيب اللّجنة الوطنيّة للمناهج، التي أوكلت لها مهمّة إعادة النّظر في المناهج والبرامج الحاليّة ،وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التّربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيّرات المتلاحقة ليعدّ إنسان الغد ،ويجعله إيجابي التّفكير والفعل ،وقادرا على التكيّف والتّفاعل السّريع.....

ومن خلال الوثائق المرجعيّة الصّادرة عن وزارة التّربيّة الوطنيّة تمّ تبنّي المقاربة بالكفاءات كأساس لبناء المناهج الجديدة.....كما لا يزال هذا النّموذج مسار دراسات وأبحاث يقوم بها المتخصّصون داخل الوطن وخارجه لجعله أكثر سهولة وواقعيّة على مستوى التّنفيذ للرّفع من مستوى القدرات والكفاءات لدى تلاميذنا وتحقيق النجّاعة والفعاليّة لمنظومتنا التربويّة".[1]

دواعي تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات:

1/الإشكال البيداغوجي:

إنّ تبنّي أي مقاربة بيداغوجية يكون لأسباب معيّنة، وتبعا لإشكالات تقتضي ضرورة التّغيير ،فالإشكال البيداغوجي هو "مجموعة من المشاكل البيداغوجية التي من المفترض أنها اقتضت ظهور مثل هذه المقاربة لفعل التّدريس ،وحيث يمكننا القول أنه لا وجود لبيداغوجيّة من دون أزمة على نفس القاعدة الابستيمولوجية المعروفة ،والتي مفادها أنه لا علم من دون أزمة".[2]

إذا ما هي المشاكل والصّعوبات التي اعترضت فعل التّعليم والتعلّم، والممارسة البيداغوجية بشكل عام ،والتي استدعت ظهور هذا التوجّه البيداغوجي الجديد؟ الذي "غزا بسرعة مختلف مجالات القول، وأدّى بالكثير من الباحثين إلى التّأسيس للمفهوم، والبحث عن دلالاته في كل مجالات الفكر، بدءا من علم اللّغة الحديث، حيث ظلّ المفهوم مغمورا ،وصولا

[1]–محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 06.

[2]–د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعليم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، إفريقيا الشرق، المغرب، الدار البيضاء، 2010، ص 32.

إلى علوم التّربيّة الذي سيستعير المفهوم ،والتصوّر من مجالات معرفيّة قريبة يعود إليها الفضل في اكتشاف مدى إجرائيته، والمقصود هنا عالم الشّغل والاقتصاد".[1]

تعتبر الفلسفة التّربويّة الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أيّ نظام في توجيه وتنظيم نظامه التّربوي، حيث يخطّط للعمليّة التّعليميّة على أساسها، وتختار المقاربات والطّرائق التّربويّة، إذا فالفلسفة التّربويّة هي التي استدعت قبلا انتهاج مقاربة التّدريس بالأهداف، وتلك الأسباب التي استدعت تبنّي هذه المقاربة ،لا تختلف كثيرا عن أسباب تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات. وقد اعتبرت أيضا مقاربة التّدريس بالأهداف اكتشافا خارقا مع العلم أنّ من نظّروا لمقاربة التّدريس بالكفاءات اعتبروها أو عدوها استمرارا لبيداغوجيا الأهداف ،غير أنها تتجاوزها وتحتويها.

لا يخف على أحد أن العمليّة التّعليميّة قد كانت ولا تزال تعاني من العديد من المشاكل والعقبات في كل مكوناتها فقد "ظلّت عمليّة التّدريس رهينة مشكلة تقليديّة ،مشكلة التّعارض الحاصل بين المعارف ،المعلومات والمعطيات المرتبطة بهذه المادّة الدّراسية أو تلك من جهة ،وجانب المهارات والقدرات والآليّات العقليّة بشكل عام والتي نتوخّى إثارتها لدى المتعلّم من جهة أخرى"[2].وفي هذا الإطار يذكر **عبد الرّحيم الهروشي** أنّه "لدى كثير من المدرّسين فإنّ فعل التّدريس هو قبل كل شيء العمل على نقل مجموعة من المعارف ،وقليل جدّا منهم من يهتمّ وينشغل بالكفايات التي يتعيّن إكسابها للتّلميذ. ويكفي في هذا الإطار أن نقارن بين الوقت الذي يخصّص لنقل المعلومات، والمعارف، والوقت المخصّص لتطبيقها، أو لتطوير القدرات الذّهنيّة لدى المتعلّم. وكم هو عدد السّاعات المخصّصة لتعلّم التّفكير ،التّحليل ،ومهارات أخرى؟ وعلى مستوى التّقويم كذلك ،ما هي نسبة الأسئلة التي تتوجّه إلى تقويم الكفايات المحصّل عليها لدى المتعلّم مقارنة مع تلك التي تكتفي فقط بمراقبه عمليّة الإحتفاظ والتّخزين لديه؟"[3]، ثم ما الذي نخاطبه في المتعلّم؟ هل ذاكرته أم عقله؟ هل تنتهي مهمّة التّعليم بتزويد المتعلّم بمعارف جاهزة ، علينا أن نعلّمه كيف يبني معارفه بنفسه؟ ويعتبر هذا السّؤال الرّئيسي الذي ظلّ يطرح عبر تاريخ التّربية ،وجواب هذا السّؤال ،نظرتان: [4]

---

[1]–المرجع نفسه، ص **32**.

[2]–د. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، ص **33**.

[3]– **Abderrahim Harouchi, apprendre à apprendre, éditions le fennec, 3éme éd, 2001, p 18.**

[4]–د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير،دراسة سوسيوبيداغوجية، ص **35**.

-**حيث ترى النّظرة الأولى**، أنّه يجب أن نركّز على المعارف فيزوّد المتعلّم بأكبر قدر من المعارف والمعلومات بشأن مادّة دراسيّة معيّنة ،وبناء على كمّ هذه المعلومات، سيكتسب المتعلّم تدريجيا مجموعة من المهارات والقواعد بشكل يشبه الحدس ،أي بدون واسطة (توجيه المعلّم) فممارسة القراءة مثلا والتّحكّم في اللّغة ،لا يكون في كثير من الحالات مردّه إلى تعلّم قواعد اللّغة، بل عبر ممارستها وتخزينها في الذّاكرة من خلال فعل القراءة ،أمّا باقي العمليّات والآليّات والمهارات فهي مستبطنة داخل المعرفة سيكتشفها المتعلّم لاحقا.

-**أمّا البيداغوجيّين المحدثين** فيرون أنّ التّربية فنّ لكن لابدّ من عقلنتها ،فقد يكون تعلّم مهارات معيّنة عن طريق الحدس ،لكن لا بدّ من بناء تلك المهارات والتّفكير في كيفيّة ذلك البناء ،لأنّ المهمّ ما اكتسبه من تقنيّات تساعده في حلّ مسائل أخرى قد تعترضه في حياته ،وليس المهمّ ما اكتسبه من معارف، فالمدرسة المكان الوحيد الذي يستقي المتعلّم منه المعارف ،والمدرسة تعتبر مجالا للإعداد للحياة التي من المفروض أن تزوّد المتعلّم فيها بمهارات التّفكير من فهم وتحليل، وتركيب، ونقد، وبرهنة، ومحاجّة، ومساءلة.....

إذا هذا التّباين في النّظر إلى مسألة التعلّم بل هذا الصّراع أدّى إلى ولادة بيداغوجيا الكفاءات بالإضافة إلى "إشكالات ورهانات أخرى فشلت فيها المدرسة ،لعلّ أهمها أنها تخلّت عن دورها الدّمجي للفرد المتعلّم داخل المجتمع ،لأن ما تقدّمه له لم يعد يجيب ويتجاوب وإكراهات أو متطلبات الحياة المتعدّدة. فما الذي ستستفيده المدرسة وفيما تنفع كل هذه السّاعات من الدّرس والتّحصيل التّي قضاها المتعلّم بين حيطان المدرسة ،إذا كان التلميذ لا يحتفظ منها إلاّ ببعض الباقي أو العلامات والتي لا تنفعه عند مواجهة مشكل حقيقي عندما يخرج إلى الحياة الحقيقية؟ ففي الحدود التي يفصل فيها الشكل المدرسي تعلم الممارسات الإجتماعية والتي من المفترض أنّه يعدّ الفرد ويحضّره لها يصبح من المشروع التّساؤل إلى أي حد يعتبر ذلك الإعداد إعدادا فعليا وناجحا وبمعنى آخر هل المدرسة تعدّ وتحضّر للحياة أم أنها تشتغل في مدار مغلق"[1].

إنّ الطّابع الآني الذي يميّز مسألة تحويل المعارف فذلك لأنها لم تجد حلولا ،حيث أنّ عددا كبيرا من التلاميذ ليس بمقدورهم استثمار معارفهم في سياقات أخرى ،إنّهم يملكون على

[1]-**Philippe perrenoud, le rôle de l' école première dans la construction de compétences, revue préscolaire (Québec) vol.38.n 2, avril 2000.PP7**

حد تعبير "**بيرنو**" على رساميل نائمة لا يستطيعون الإستفادة منها واستثمارها من جديد ،كما يشير "**بيرنو**" إلى أنّ المدرسة لا تعترف بالكفاءات التّي كوّنها التّلاميذ خارج أسوارها. [1] إذن "هذا التّصوير ينهل من فلسفة مهيمنة داخل المدرسة الرأسمالية الغربية ،وهي التي ظلّت توجّه الفعل التّربوي لمدة عقود كثيرة من الزّمن، وترسم له كيف ينبغي أن يكون، إنها الفلسفة البراغماتية التي تقوم على مفهوم المنفعة وتضعه فوق كل اعتبار، والتي تماهي بين مجال المقاولة ومجال المدرسة، مجال الشّغل ومجال الحياة، وتدمج الكل ضمن منطق واحد، منطق الرأسمال الذي لا يؤمن إلا بحقيقة واحدة: حقيقة أكبر قدر من الرّبح وبأدنى التّكاليف، حقيقة "النّافع هو المفيد" بتعبير "**جون ديوي**"، أبرز منظري هذا التيّار، لا عجب إذن أن يخرج مفهوم الكفاية ذاته من مجال الشّغل والاقتصاد كما خرج مفهوم الهدف، وكما خرج مفهوم المشروع... إنّها تركة ذات نسب واحد وتوجّهات مماثلة، مهما تغيّرت الأسماء، و السّياقات والمبرّرات". [2]

نظرا للتّطورات والتّغيرات التي يفرضها النّظام الدولي، كان على المجتمع أن يكون في مستوى هذا التّطور الحاصل، وذلك بتربيّة تكون أكثر تلاؤما مع طموحاته، وهذا لا يتأتّى إلا بتبني فلسفة تضمن تحقيق هذه الغاية، فبدون فلسفة تربويّة موجّهة سيتمّ السّقوط في العشوائيّة والاعتباطيّة. فالفلسفة التّربويّة التي تضمن التّنمية المستدامة للفرد والمجتمع ،هي تلك التي تكون في مستوى مواجهة تحديّات العصر، تحقّق تنميّة اجتماعيّة واقتصاديّة وتدمج الفرد في المجتمع وتجعله قادرا على التّفاعل في النّسيج الدّولي. [3]

وقضيّة الإصلاح التّربوي لا تخّص دولا بعينها فقط، بل إنّ الإصلاح التّربوي عرف و ظهر بظهور التّربيّة و"يعدّالإصلاح التّربوي مسلسلا دائما ومتجدّدا، وهو أمر ضروري حتى تضطلع المنظومة التّربوية بوظائفها الكاملة في مجال التّنشئة الاجتماعية ،والتّكوين العلمي، والتأهيل المهني للنشء، وبالتّالي تمكينها من الاستجابة لحاجيات المتعلّمين في تطوير مؤهّلاتهم، والتّعبير عنها ،وتصريف طاقاتهم في تنميّة المجتمع والاستجابة لحاجيات تطوّره، ومن ثم يتحقّق التّكيّف الإيجابي بين الفرد والمجتمع، وتصبح المدرسة أداة لتأهيل العنصر البشري لرفع تحديّات

[1]–المرجع نفسه، ص .10

[2]–د.محمد شوقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير ،دراسة سوسيوبيداغوجية، ص 36.

[3]– المرجع نفسه، ص38

التّنميّة المستدامة بما تقتضيه من نموّ اقتصادي واجتماعي في بيئة سليمة، وفي تفاعل تام مع المجتمع الدولي".[1]

وحتى تقوم المدرسة بوظيفتها، وتستطيع أن تواكب التّحوّلات، وتستجيب للمناقشة الحادّة بين المجتمعات والأمم، ويعد تأهيل العنصر البشري من خلال تحسين جودة خدمات قطاع التّربية، وهو الوسيلة لتحقيق هذا الرّهان، ومن أولويّات تحديد النّظام التّربوي هو بناء المناهج التّعليميّة، وتخطيط مكوّناتها على أسس سليمة ومتابعتها، وبالتّالي من واجب البيداغوجيا الحديثة كفكر نظري وتطبيقي دراسة النّظام التّربوي لإيجاد أفكار علميّة فعّالة موجّهة للممارسة اليوميّة لعمليّة التّعليم والتعلّم.[2]

والمدرسة الجزائريّة كان لابدّ عليها أن تنخرط في موجة الإصلاحات التي اكتست مدارس عالميّة مختلفة فقد "بدأ العمل في بلادنا بالأهداف البيداغوجيّة في غضون الثّمانيات من القرن الماضي، أما في فرنسا فقد بدأ العمل في السّتينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وتركّزت محاولة التّدريس بالأهداف البيداغوجيّة على تعريف الهدف البيداغوجي وذلك بصيّاغته بصورة محدّدة وصحيحة، بحيث يبرز بوضوح السّلوك المنتظر من التّلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي تستخدم في التّقويم، وقد أدّى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات إلى انحرافات خطيرة منها:

- ✓ تجزئة أو تفتيت العمل التّربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنّسبة للمتعلّم.
- ✓ فصل الأهداف عن المحتويات التّعليميّة.
- ✓ التّنظيم الخطّي و الجامد للنّشاط التّعليمي

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التّربية القائمة على الكفايات وذلك في و.م. خلال سنة 1968. وعرفت في الثّمانينات نموّا هامّا بتأكيدها على الكفايات بالمعنى الذي يحقّق في نهايته. النّهايات العظمى للتّربيّة (المحدّدة في النّصوص الرسميّة)".[3]

---

[1]–عبد الكريم غريب، بيداغوجية الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص 9.

[2]–المرجع السابق، ص1.

[3]–محمد بن يحيى زكريا، المدخل بالكفايات، مداخلة في ملتقى تكويني لمفتشي التعليم الإكمالي ،للسنة الدراسية 2003–2004.،ص18

-التّحديّات التي تواجه المدرسة الجزائريّة:

المدرسة الجزائريّة ليست بمعزل عمّ يحدث من تطوّرات وخطوات عملاقة نحو التّقدّم التّكنولوجي لذلك فهي تواجه تحديّات عديدة، داخليّة وخارجيّة.[1]

1) **التّحديّات الدّاخليّة:** المنظومة التّربويّة الجزائريّة أمام تحديّات داخليّة تتمثّل في:

– مواكبة المدرسة للتّحولات التي شهدتها الجزائر خلال السّنوات الأخيرة في المجال المؤسّساتي، والاقتصادي ،والاجتماعي والثّقافي، وذلك بترسيخ قيّم التّسامح والحوار، وإعداد التّلاميذ لممارسة دور المواطنة في مجتمع ديمقراطي، وبعبارة أخرى يتعلّق الأمر هنا بملاءمة التّعليم لحاجات المجتمع الجزائري.

-تمكين المدرسة من الاضطلاع بدورها الكامل في مجال التّربية والتّأهيل والتّنشئة الاجتماعيّة، وذلك بالرّفع من جودة النّظام التّربوي، أو ما يسمّى بالفعاليّة الدّاخلية.

-استمراريّة دمقرطة التّعليم، بجعل خدماته في متناول جميع المواطنين.

2) **التّحديّات الخارجيّة:** كما أن المنظومة التّربوية الجزائريّة أمام رفع تحديّات خارجيّة تتمثّل في:

-تحدّي العولمة الاقتصادية الذي يتطلّب تأهيلا من مستوى عال، ومواكبة متطلّبات الحركة المهنيّة.

-تحدي المعلوماتيّة الذي يستوجب من جهة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في مجال التّعلمات المدرسيّة. ومن جهة ثانية تعلّم استعمالها في مختلف قطاعات الإنتاج ويتمثّل دور هذه التّحديّات في الرّفع من الفعاليّة الخارجيّة للمنظومة التّربويّة ،بحيث تكون قادرة على الاستجابة لحاجات النّمو الاقتصادي والاجتماعي للبلد في تفاعله مع المحيط الدّولي.

[1]–اكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم المنظومة التربوية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر، 2006، ص 10.

1. الدّواعي العلميّة والبيداغوجيّة لظهور مقاربة التّدريس بالكفاءات:

سبق وأن ذكرنا أنّ العالم عرف قفزة جبّارة نحو التّطور، حيث أنّ "العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي، الأمر الذي جعل خبراء التّربية يفكّرون في إعادة بناء الفعل التّعليمي على مبادئ مبنيّة على ما هو أنفع وأفيد بالنّسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته. ومن ثمّ فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كردّ فعل للمناهج التّعليميّة المثقلة بمعارف في الحياة العمليّة".[1]

وتعتبر الدّواعي العلميّة و البيداغوجيّة من أهمّ الدّواعي التي أدّت إلى ضرورة تبنّي مقاربة الكفاءات في التّدريس "فالارتقاء بالمتعلّم وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم، ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظّمة ضمن وضعيّات تعليميّة، تجعل المتعلّم في طلب التعلّم ولن يحدث ذلك إلاّ في إطار بيداغوجيا فعّالة" [2]، فاعتبرت مقاربة التّدريس بالكفاءات كفيلة بتحقيق هذا "وذلك لأنها تحلّل الوضعيّة التّعليميّة –التّعلميّة إلى مجموعة من الوضعيّات الفرعيّة، وتبنيها وفق منظور إيجابية التّعليم بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التّعلّمات" [3]. كما أنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات تقوم على مجموعة من المبادئ التي تجعل منها مقاربة فعّالة في نظر منظّريها،لأن الكفايات نظام متكامل من المعارف ،والآداءات الملائمة التي تتطلّب تلك الوضعيّة، حيث تركّز الأنشطة على المتعلّم وتجعل منه فاعل أساسي من خلال اعتبار المتعلّم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيّا، كما أنها توفّر شروط التّعلّم الذّاتي وتعتبر المدرّس مسهّلا لعمليّات التّعلّم الذّاتي ومرشدا وموجّها، وهذه القواعد المعتمدة على التّدريس الفعّال، الذي يولي أهميّة قصوى لفعاليّة المتعلّم. ونجد أن هذا لم يكن حاضرا في بيداغوجيا الأهداف، حيث تمّ تغييب المتعلّم من هندسة وتخطيط الأهداف التعليميّة والتّعلّمية، وما يهمّ فيها هو قيّاس الرّجع التّعليمي، وإغفال نمو شخصيّة المتعلّم، حيث تعتمد مقاييس تقويميّة ودعميّة مسبقة، ويشكّل فيها المدرّس الفاعل الأساسي والمحوري. وهكذا يكون المتعلّم في هذه البيداغوجيا عنصرا سلبيّا، ومن خلال تعلّم محدود ومشروط يتميّز بخاصيّة التّجزئة وخاصيّة الغيريّة. [4] كما أشاروا إلى نقاط ضعف أخرى في بيداغوجية التّدريس بالأهداف "حيث تتمكّن نسبة لا بأس بها من التّلاميذ من إدراك

---

[1]–بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص **05**.

[2]–أساتذة وحدة البحث في علوم التّربية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة مصوغة تكوين المعلمين، المغرب، أفريل **2006**، ص**02**.

[3]–المرجع نفسه، ص **03**.

[4]–مجموعة من المكونين، بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية،، المغرب، ماي **2004**، ص **04**.

الأهداف المميّزة الواردة بالبرامج الرّسمية دون صعوبة مثل: إنجاز عمليّة حسابيّة، تصريف فعل، استعراض قاعدة نحويّة، إلاّ أنّ هؤلاء التّلاميذ يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان عاجزين عن تستخير هذه المكتسبات لحلّ مشكل ريّاضي، أو إنتاج نص، أو كتابة رسالة، أو التّواصل مع الغير، وهذا مردّه مقاربة خطيّة مجزّئة لأهداف مميّزة، يكتفي المعلّم بتحقيقها لذاتها، في حين يجب تجاوزها إلى اكتساب كفايات تمكّن من حل المشاكل الحياتيّة والتّواصل مع الغير، إنّ المقاربة بالكفايات تقترح تعلّما اندماجيا غير مجزّء ، يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسيّة، واكتساب كفايات مستديمة تضمّن للتّلميذ التّفاعل مع الوضعيّات المعيشيّة تفاعلا سديدا (وضعيّات مركّبة).[1]

- **المعـــارف المدرسيّة بين التّلقـــين والبنـــاء:**

عرفنا أنّ المدرسة وسط خصب لتكوين إنسان اجتماعي فعّال كفء، ولكن السّؤال المطروح: فيما تتمثّل وظيفة المدرسة؟ هل تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟، وقد طرح هذا التّساؤل لأن الاعتقاد بأنّ تطوير الكفايات يتطلّب الانصراف عن نقل المعارف مع العلم "أن جلّ الأنشطة الإنسانيّة تستلزم معارف موجزة أحيانا، ومفصّلة أحيانا أخرى، سواء أكانت تلك المعارف خلاصة للتّجربة الشّخصية والحس المشترك، أو كانت ثقافة متداولة بين مجموعة من الممارسين، أو ناتجة عن البحث العلمي والتّكنولوجي، كما أنّ الأعمال المأمولة كلّما كانت متطوّرة ومعتمدة على وسائل الإعلام ومؤسّسة على نماذج نسقيّة، تطلّبت أكثر المعارف المفصّلة والدّقيقة والمنظّمة. ورغم ذلك فإنّ المدرسة تواجه مأزقا حقيقيّا لأن بناء الكفايات يستدعي وقتا يزاحم المدّة التي ترصد لنقل المعارف المفصّلة".[2]

يرى عبد "**الرحيم هاروشي**" أنّ هناك مدخلين أساسيّين في البيداغوجيا:

– المدخل الأوّل فيركّز على معارف منقولة، وهو النّموذج التّقليدي، أو ما يسمّى بيداغوجيا المحتوى.

– أما المدخل الثّاني فيركّز عل الأهداف التي ينبغي أن يصل إليها المتعلّم، أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم، أو ما يسمّى بالبيداغوجيا الوظيفيّة.

---

[1]–كفايات، نشرية دورية خاصة بالمقاربة بالكفايات، جانفي **2002**، ع**1**، الجمهورية التونسية، ص **01**.

[2]–فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، **2004**، ص **13**.

وعلى هذا فالمعلّم والمتعلّم هما من يتنازعان على المعرفة يعني هل المعرفة يحوزها المعلّم أو المتعلّم؟ أو بصيّاغة أخرى هل تحويل المعارف غاية في ذاتها أو أنّه يكفي التّبليغ من أجل التّكوين، أي نقل المحتوى من رأس ممتلئة إلى رأس فارغة وهو ما يسمّى بيداغوجيا الحشو والتّعبئة أي يتكوّن من أجل الامتحان.[1]

وفي هذه النّقطة يشير "**هارفي سرييكس**" (1989) حيث يقول إنّه لشيء مفارق تماما ففي مرحلة فيّاضة من الحياة بكلّ الاندهاشات والانفعالات، يحتجز مجتمع نخبه المستقبليّة لكي تحفظ هذه النّخب في ثكنات وفي أقفاص الاتّهام، وبلغة هذه الحياة المتّسمة بالأشغال الشّاقة تكافئهم بالديبلومات التي تبرهن عن جودة ذاكرتهم ومكابدتهم، أو على الأقل على قدرتهم على تحمّل الإرهاق.[2]

- **المدرسة والحياة اليوميّة:**

ترمي هذه المقاربة إلى جعل التّلميذ يمتلك أوّلا كفايات القراءة، والكتابة، والحساب ،ليس بالطّريقة المدرسيّة الحالّية ،لكن من منظور مختلف يتمثّل في امتلاك هذه الكفايات من خلال مواجهة وضعيّات في الحياة المعيشة، أي يستطيع إنتاج نصّ بشكل سليم عند كتابة رسالة شكر، أو طلب شغل، أو يستطيع بلغة معيّنة التّواصل بليّاقة مع الآخر وتقاسم أفكار معيّنة، أو يستطيع حل إشكاليّة حسابيّة في وضعيّة واقعيّة، أو يستطيع التّعريف بحقوق مدنيّة والدّفاع عنها، والالتزام بالقيام بالواجب والتّحلّي بالواقعيّة، والاعتراف بمسؤوليّاته اتّجاه ذاته والمحيط[3]، وعلى هذا الأساس يطرح السّؤال التّالي: إلى أي فاعل اجتماعي تحيل المدرسة؟. "لا تكوّن المدرسة التّلاميذ ليصبحوا وزراء أوّلين، ولا للحصول على جائزة نوبل في الطّب، أو أبطال في كرة المضرب، لأنّ من يحصلون على مثل ذلك هم أقليّة ناذرة ولهم ظروف لبناء كفايات مناسبة عبر تكوينات نوعيّة. أو من خلال تجاربهم، إنّ ما يهمنا أكثرهم رجال ونساء الشّارع، والوضعيّات التي عليهم التّصرّف فيها في أسرهم ومع أطفالهم، وفي العمل وخلال

[1]–عبد الرحيم هاروشي بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، نشر الفنك، الدار البيضاء ، المغرب، ترجمة الحسن اللّحية وعبد الإله شرياط، **2004**، ص**23**.

[2]–المرجع نفسه، ص**24**.

[3]–محمد بن بوزيد، التدريس بالكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، **2004**، ص **13**

وقت الفراغ، وأمام الإدارة والتأمينات، والأبناك والتّكنولوجيا، والأنترنيت، فبفضل قائمة للكفايات يستطيع العيش في شروط عاديّة للمرأة والرّجل الحديثين".[1]

- **تحويـــل المعارف المدرسيّـــة:**

يرى **فيليب بيرنو** "أنّ النّجاح في المدرسة ليس هو الغاية المقصودة في حدّ ذاتها فالمهم أن يتمكّن المتعلّم من حشد مكتسباته خارج المدرسة في وضعيّات معقّدة ومفاجئة ،لذلك فالاهتمام يكون بإعادة استثمار المكتسبات المدرسيّة ،وهنا تكمن نجاعة التّعليم. فالملاءمة الواسعة للتعلّمات المدرسيّة في وضعيّات العمل. وخارج العمل. وهذا ما يطلق عليه تحويل المعارف، وبناء الكفايات، وهذا ما يعني في نظر " **بيرنو**" النّفعية والتّحكّم والتّحويل والإدماج ،وكفايات ردّ الفعل والقرار في الوضعيّة التي تتطلّب ذلك.[2]

- **تعبئة المعـــارف في وضعـــيّـــات:**

تحيل المدرسة في أحسن الأحوال خرّجيها إلى "عالمين" لا أصحاب كفايات بالضّرورة، حيث أنّهم لم يتعلّموا كيف يعبّئون معارفهم خارج وضعيّات الامتحان، فما يعرفونه ليس ضروريّا بالنّسبة إليهم خارج المدرسة، إلاّ إذا تمكّنوا من تحديد وتنشيط وتنظيم معارفهم واستطاعوا إبداع حلول حينما تتطلّب وضعيّة معيّنة الوصول إلى ما وراء المعارف المخزّنة لديهم، وحشد هذه المعارف لا يتأتّى تلقائيّا وإنما بالتّدريب الدّائم، كرهان للتّكوين المهني، وذلك هو الحدث الجديد الذي يهتم به منذ المدرسة الأساسيّة.[3]

والواضح جليّا أنّ هناك الكثير من التّلاميذ يغادرون التّعليم الأساسي دون أن يستطيعوا استعمال ما تعلّموه في المدرسة بفعاليّة، أي دون أن يكونوا أكفّاء في الحياة وهذه الأسباب ما دعت إلى تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات.

إذن جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا ، وليس للتّنكر أو محو فنّ تربوي عمره سنوات طويلة، إلاّ أنّ التّعليم بالبيداغوجيا القديمة يفصل المعارف عن سياقها ويقطعها عن كل ممارسة، فالمعارف المدرسيّة لا معنى لها بالنّسبة للتّلميذ مادامت منفصلة عن

[1]–مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات، القسم الأول الأسس المرجعية والنظرية للكفايات، المغرب، ص **14**.

[2]–المرجع نفسه، ص**15**.

[3]–المرجع نفسه، ص **16**

مصادرها، وعن استعمالاتها الاجتماعيّة، وعلى هذا تقوم المقاربة بالكفاءات على إقامة علاقة بين الثّقافة المدرسيّة والممارسات الاجتماعيّة.

والمقاربة تمثّل ثورة تعليميّة في نظر منظّريها وهي تتطلّب ما يلـــي:

-وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.

-تبنيّ تخطيط مرن وذو دلالة.

-العمل باستمرار على طريق المشكلات.

-اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.

-ابتكار واستعمال وسائل تعليميّة مناسبة وهادفة.

-مناقشة وقيّادة مشاريع التّلاميذ.

-ممارسة تقويم تكويني في وضعيّات العمل. [1]

إذن فالرّؤية النّقدية لنتائج المدرسة،هي التي أفرزت هذه الممارسة الجديدة للبيداغوجيا أي أدّت إلى "إعادة التّفكير في التّكوين المدرسي المتّبع، ففكرة الكفاية تهتمّ بالتّحسين منذ المدرسة، بتطوير المهارات المركّبة، التي تبدو أساسيّة لتكيف لاحق للفرد، والتكيّف هنا في معنى متنامي في محيط متبدّل ومتغيّر الذي يفترض تطوير أدوات فكريّة مرنة مناسبة والتّحوّلات. وهكذا فإن إيلاء الأهميّة للكفايات يعني التّمركز على تكوين الفرد والمباشرة المختلفة لعلاقة الفرد بالمعرفة...لقد قاد كل ذلك إلى إعادة التّفكير في طريقة صيّاغة البرامج لهذا فإن استهداف الكفايات المدمجة وليس فقط المعارف المفكّكة والمقسّمة هو الذي دفع إلى إعادة النّظر في بنية البرامج الموجودة، والطّريقة التي ستوضع بها مرامي التّكوين المتبّعة انطلاقا من البرامج". [2]

2. الدّواعي الفلسفيّـــة والسّياسيّـــة:

لم تكن الدّواعي البيداغوجية وحدها هي الدّافع الأساسي لتبنيّ مقاربة التّدريس بالكفاءات ،بل أيضا هناك دواعي فلسفيّة ،وسياسيّة كانت وراء ظهور هذه البيداغوجيا، والواضح أنّ المقاربة بالكفاءات هي أحسن تقنيّة بيداغوجيّة في نظر من نظّروا لها حيث يرون أنها "تعوّض هذا النّقص وتلائم أهداف التّربية والتّعليم، حيث تجعل النّظام التّعليمي بكلّ مكوّناته يركّز في أهدافه على جعل التّعليم ذا أثر فعال إذ ينصرف الاهتمام إلى جعل المعرفة

[1] –دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، الملكة المغربية، ص 6

[2] – الحسن اللحية، إعداد وترجمة وتعريب ، مجزوءة الكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ص 13

النظريّة مادّة حيويّة لتكوّن رافدا من روافد الكفاءة المنتظرة، فالكفاءة حين إذن تصبح هي الهدف النّهائي للتّعلم وليست في المعرفة، ومن هنا تزول الفجوة العميقة التي كانت تعيق تحويل المعرفة إلى سلوكات عمليّة ،وذات قيمة نفعيّة في حياة الفرد.

إنّ هذا التّصور الجديد لمفهوم الكفاءة في التّعليم العام يجعلها نموذجا مثاليّا لتقديم حلول ناجعة لمشاكل التّربية والتّعليم، وتحقيق الحاجيات الاجتماعية المتزايدة وكذا تطلّعات العصر وحاجاته لهذا التّعليم بهذا المفهوم يصبح ذا طابع وظيفي نفعي، تظهر نتائجه مباشرة في مختلف سلوكات المتعلّمين ترجمها كفاءات قابلة للملاحظة والقياس"[1]

إذن فهناك فلسفة عامّة وسيّاسة متّبعة أفرزت هذا التوجّه البيداغوجي، وهي الفلسفة النّفعية (البراغماتية) "فالعمل على إنجاح المتعلّم في الحياة وتأهيله للتّوافق مع محيطه ،وذلك في كل فترات ومراحل تربيّته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضروريّة لإحقاق النّجاح والتّوافق، بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهّله للاندماج في الحياة العمليّة ،وفرصة مواصلة التّعلم، كلّما استوفوا الشّروط والكفايات المطلوبة، واستيعاب المعارف الأساسيّة والكفايات التي تنمّي استقلاليّة المتعلّم، أيضا التّمكّن من المفاهيم ومناهج التّفكير والتّعبير والتوّاصل والفعل والتّكيّف ،ممّا يجعل من النّاشئة أشخاصا نافعين قادرين على التّطوّر والاستمراريّة والتّعلّم طيلة حياتهم بتلاؤم مع محيطهم المحلّي والوطني والعالمي".[2]

وعلى العموم فإنّ تأثير التّكوين المهني على التّكوين العام يظهر جليّا كما سنرى بالتّفصيل في الصّفحات القادمة، حيث يتعلّق الأمر بعلاقة أكثر براغماتيّة بالمعرفة لأنّ المعارف المكتسبة في المدرسة من الواجب أن تكون قابلة للتّحويل والنّقل، كما يجب أن تتوفّر على معنى لرؤية المشاكل التي يواجهها الفرد في الحياة اليوميّة ،والمساهمة بذلك في اندماجه الاجتماعي والمهني "إنّ هذا التأثير الذي مارسه التّكوين المهني على التّكوين العام لا يقود مع ذلك إلى رؤية نفعيّة، ولكنّه يعني أنّنا لا يجب أن نكتفي بملء رأس التّلميذ بالمعارف المتخصّصة (المواد) المتنوّعة في حالة إذا ما كانت هذه المعارف نافعة في يوم ما، ينبغي الاستفاضة في نفعيتها في لحظة تحصيلها، لأن معرفة لا تستعمل وغير قابلة للتّحديد الوظيفي تفضي إلى ما يسمّى بالمعارف

[1]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنيان، ط1، 2005، الجزائر، ص 63.

[2]–أساتذة وحدة البحث في علوم التربية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة تكوين المعلمين 2006، المغرب، ص 2.

الجامدة أي المعارف التي لا تقبل التّحريك وإعادة الاستثمار بشكل دائم ، وفي هذا المعنى تطلب مهمّة التّأهيل في المدرسة".[1]

وإذا نظرنا إلى الخلفيّات الاستراتيجية للبيداغوجيّات السّابقة المتمثّلة في بيداغوجيا المضمون، وبيداغوجيا الأهداف، وعلاقتها بعالم الشّغل والتّكوين المهني نجد أنّ علاقتها بالكفاءة غير متوافقة. حيث أنّ استراتيجيّة الكفاءة أكثر عمليّة ودقّة وفاعليّة. إذا أنّها تركّز على التّدريب والممارسة الفعليّة للأنشطة في إطار وظيفي وعملي يقودهم إلى بناء الكفاءة ،وليس إلى تكديس المعلومات في الذّهن من غير فعاليّة.

ونحن نعرف أنّ الطّابع المميّز للتّكوين المهني هو طابع تطبيقي، الذي له علاقة وثيقة بمفهوم الكفاءة الذي انتقل إلى أوساط تربويّة ،لأنّ المدرسة في ظلّ التّحوّلات التي عرفها العالم المعاصر أصبحت مطالبة بتوفير الأدوات الفكريّة والتّقنية ليستطيع الفرد الاندماج في الحياة العمليّة.[2]

ونستخلص ممّا سبق النّقـــاط التّاليّـــة: [3]

-المدرسة وسط لتعلّم الحياة الاجتماعية.

-الرّؤية النّقدية لنتائج التّمدرس ،التي لاحظت أنّ المكتسبات المدرسيّة لم تعد لها إلاّ نفعيّة قليلة مادام لا يعاد استثمارها وتحويلها.

-التّركيز على التّكيّف في محيط متبدّل ومتغيّر يفترض تطوير أدوات فكريّة مرنة مناسبة مع التّحوّلات الحاصلة.

-تجاوز بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على تجزيء المعارف، والتّركيز على الأهداف قصيرة المدى.

-الرّؤية البراغماتيّة للمعرفة لأنّ المعارف المكتسبة في المدرسة لابدّ أن توظّف.

-ربط المدرسة بالحياة اليـــوميـــّة.

-نجاعة التّعليم وملاءمة التّعلمات المدرسيّة مع وضعيات العمل.

-تعبئة معارف التّلاميذ خارج وضعيّات الامتحان.

---

[1]– الحسن اللحية ،إعداد وترجمة وتعريب ، مجزوءة الكفايات، ص13.

[2]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ص : 64

[3]– الحسن اللحية ،إعداد وترجمة وتعريب ، مجزوءة الكفايات، ص16.

-تغيير أدوار كل من المدرسة، والمعلّم والمعارف، والطّرق التّعليميّة ضمن بيداغوجية الكفاءات.

-طلب التّنافس والمردوديّة وجودة الإنتاج.

-الرّغبة في بناء مدرسة جديدة منفتحة قادرة على رفع تحدياّت العولمة ،ورهانات الألفيّة الثّالثة.

-السّعي إلى أن تكون المدرسة مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلّقي السّلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التّعلّم الذّاتي.

-أن تكون المدرسة مفتوحة على محيطها باستحضار المجتمع في قلب المدرسة ،والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنّفع على الوطن.

1-الأســـس المرجعيّـــة لمقاربـــة التّـــدريـــس بالكفـــاءات:

نقصد بالأسس المرجعيّة لمقاربة التّدريس بالكفاءات الخلفيّة الإيديولوجية وراء ظهور هذه البيداغوجيا، والفلسفة العامّة والمنبع الأساسي لها، والحديث عن الكفايات لابدّ له من تناوله في الإطار العام. والمقصود بالإطار العام، هو استحضار مختلف الجوانب والحيثيات، ذلك حتى يخرج هذا المفهوم وما يدور في فلكه من مفاهيم أخرى من اعتباره مجرّد موضة لدى كثير من المدرّسين إلى موقعه ضمن تحوّل عالمي، وانقلاب جذري للمفهوم السّابق للمدرسة ،ليحلّ محلّها مفهوم المقاولة. وهذا الانقلاب لم يكن محض صدفة ،وإنما هناك عدّة أسباب جعلت خبراء التّربيّة يعيدون النّظر في بيداغوجيات التربّوية فقد كان "بتطوّر العلوم والفنون والأدوات التّكنولوجية ووسائل الاّتصال، ولاسيما بعد الحرب العالميّة الثّانية دور فعّال في جعل التّعليم يبحث عن أطر جديدة وفق مناظير مدروسة، وضمن استراتيجيات علميّة وبيداغوجيّة واضحة المعالم ،إذ أخذ يستفيد من حاصل النّتائج المذهلة التي أحدثتها الثّورة العلميّة في تكنجة التّعليم ووسائله وطرائقه ،وأساليب تقويمه، خصوصا وأنّ التّعليم في هذه المرحلة كان مقيّدا بالأشكال الكلاسيكيّة والتّربيّة ،حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشّكلي من التّربية والتّعليم"[1]، وهي مشكلة حقيقيّة أصبحت تواجه خريجي الجامعات عندما ما يلتحقون بمناصب الشّغل ،حيث يجدون صعوبة في التّوافق بين المعارف التي حصلوا عليها، وفي تطبيقها في واقع الشّغل ،ممّا جعل المشرفين على قطاع العمل يخصّصون فترات أخرى للتّربّص تمكّنهم من ممارسة

[1]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **44**.

مهامهم على أكمل وجه، ومن هنا أخذ علماء التّربيّة، ورجال السّياسة يشرحون أسباب تردّي التّعليم فقارنوا بين نتائج القطاع الصّناعي والتّكوين المهني وآلياته، فوجدوا أنّه أفضل مجال يقتدى به في وضع استراتيجيّات جديدة في التّعليم العام، حيث يقوم هذا القطاع بتوجيه المتعلّمين إلى التّعلّم التّطبيقي مباشرة.

كما استعاروا من هذا القطاع مصطلحات لها قيمة نفعيّة مثل النّجاعة، الفعاليّة المردوديّة، وجعلوا لها دلالات تعليميّة "إنّ قطاع التّعليم ينبغي أن يغيّر نظرته إلى واقع التّدريس وأهدافه واستراتيجيّاته ،وخلفياته النّظرية والتّطبيقية، ووسائله ،وتقنياته وموافقة من المعارف النّظرية، لقد كان القطاع الصّناعي يعتمد على معادلة الرّبح تقابله الخسارة إذا لم يتمّ التّحكم في ضبط آليات التسيير وفق قواعد مدروسة، لذا كانت عبارات الإنتاج والإنتاجيّة والنّجاعة... لها دلالات إنتاجية تتعلق بالوفرة والكمّ، والكيف حتى يمكن تحقيق المنافسة في السّوق" [1]. لذلك عكف خبراء التّربية على استثمار المبادئ المعتمدة في التّكوين المهني ،والقطاع الصّناعي في مجال التّعليم "فلمّا كانت الكفاءات حقّقت نجاحات باهرة في التّكوين المهني، فقد أغرى ذلك النّجاح مسؤولي قطاع التّربية وخبرائها فحذوا حذو التّكوين المهني في تبنّي فكرة بيداغوجيّة الكفاءات، آملين بذلك إلى تحقيق قفزة نوعيّة في المنظومة التّربوية تستجيب لمتطلّبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين ،ذلك أنّ التّطور الذي أحدثته الآلة والتكنولوجية أفضى إلى نهضة اقتصاديّة جبّارة أضحت تمثّل عاملا محدّدا لاحتياجات المجتمع، وتحت ضغط الطّلب الاقتصادي والاجتماعي على كل هذه المؤسّسات أن تستجيب وتتكيّف مع الوقت الرّاهن، ولّما كانت المؤسّسة التّربويّة واحدة منها فعليها أن تتطوّر وتتجدّد، أمّا إذا تشبّثت بتقديم المعرفة من أجل المعرفة، فإنّه يمكن الاستغناء عنها" [2] إذن فالعرض البشري المتمثّل في الفرد الفعّال والناجح الذي يستثمر ما تعلّمه لحلّ المشكلات، ولا ينتظر الصّدفة لمعالجة المستجدّات ،هو الذي تطلبه المؤسّسة الاقتصادية، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال تطبيق مناهج دراسيّة، تهتمّ بتقديم آليات اكتساب المعرفة وتوظيفها للمتعلّمين.

والملاحظ أن التّجديد في النّظام التّربوي قد تحّول إلى موجة تغيير عدد كبير من المنظومات التّربوية في دوّل العالم، لاسيما الدّول العربية "فلا غرابة اليوم أن نرى ونلحظ

[1]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **45**.

[2]–محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص **10**.

التّزامن اللاّمسبوق لعمليّات الإصلاح التّربوي هنا وهناك، وأصبحنا نعيش ولو صوريا نوعا من التوحّد العالمي نحو إرساء مفاهيم وأسس جديدة للمدرسة/المقاولة ،وأصبحنا أمام سلعة معروضة لها عارض وطالب ،ومناقش، وسعر وجودة ،وربح ،وخسارة، وزمن للإنتاج، ومن ثم فمسألة الخوض في الإصلاحات الجاريّة لابد أن تملك هذا التّرابط العالمي، وأن تتحسّس أبعاده الاقتصاديّة بالدّرجة الأولى وأن تعي تمام الوعي توجّهاته الكبرى والتي هي في مجملها اجتماعيّة".[1]

يرى العديد من الباحثين والمهتمين أن التّيار اللّيبرالي الجديد، وما تضفيه العولمة على النّسيج الجغرافي والاقتصادي العالمي، يشكّلان حجر الزّاوية في مسلسل الانخراط في الإصلاح وهذه النّظرة المتبصّرة بمثابة القبس الذي ينير خطى الباحث دون إشكال، ولعّل المتأمّل يرى بأمّ عينه ظهور أشكال جديدة طفت على السّطح ،واحتلت مكانتها مثل التّعليم الخصوصي الذي يضاعف من زبنائه، وإعادة هيكلة واختصاصات الأكاديميات الجهوية للتربيّة ،وإرساء نظام دراسي جديد ،واعتماد الوسائل التكنولوجيّة في التّعليم، وكلّ هذا جاء نتيجة تحّول عالمي شمولي، ونتيجة وجهة جديدة لكلّ الحدود الجغرافيّة، ومن هذا المنطلق تصبح المدرسة مقاولة، ويصبح التّعليم عالميّا مطالبا للاستجابة لمتطلبات سوق العمل.[2]

فالتّعليم أصبح سوقا للّتنافس، وسوقا مفتوحا على آليّاته، وشهاداته، وجامعاته، وممثليه، ومشاريعه....ووظيفة المؤسّسة التّعليمية تحّولت بشكل كبير وأصبحت المدرسة موجّه لخدمة الاقتصاد....من هنا تبدو الحاجة ملحّة لتبنّي المقاربة بالكفايات ضمن هذا المسار الجديد الذي شرع في تطبيقه من قبل دوّل أوربا في نهاية الثّمانينات من القرن الماضي.[3]

إذن فمفهوم الكفاية انتشر في مجال المقاولات ،حيث وظّف في مجال الشّغل. ولا غرابة في ذلك فاطّلاع المهنيين بمهامهم بجودة عاليّة يؤدّي إلى نجاح الشّركة وتحقيق الأرباح الماديّة، "وإذا كان ظهور المقاولات دافعا أساسيا إلى انتشار مفهوم الكفاية ،فإنّ التّنظيمات الهيكليّة للمؤسّسات وكذا الحركة الدّاخلية ، والتّوقّعات المستقبليّة ،كل ذلك أدّى إلى تبلور المفهوم بشكل أعمق وممّا لا يدع مجالا للشّك فإنّ الكفاية تسمح بالعمل، والإنجاز داخل سيّاق معيّن

[1]–سليمان منصور، الكفاءة بين المدرسة والمؤسسة الاقتصادية، مطبعة الأفق، تونس، ص21.

[2]–مهدي عون، مدخل إلى الكفايات،مطبعة النّجاح ، المغرب ،2004، ص08.

[3]–المرجع نفسه ص08.

وبالتّالي فهي مرتبطة بالنّشاط ولا تظهر خارج سياقه، ولعّل العمليّة التّعليميّة تعدّ مجالا خصبا لظهور المقاربة الكفائيّة، وانتشارها ،لما تحمله في طياتها من إيجابيات في نظر المسؤولين عن الأنظمة التّربوية".[1]

يرى " **دوكتيل**" أنّ المثقّف في عصر النّهضة هو الذي يعرف النّصوص المؤسّسة للحضارة بما فيها المؤلفات الكبرى، ولكي تكون مثقّفا ينبغي دراسة النّصوص والمعرفة بالشّروح والتّعليقات، التي قام بها الأساتذة الكبار، حتى تتمكّن من التّعليق على النّصوص المؤسّسة وكان هذا التّصور أساس البرامج التّعليميّة، وإلى جانب ذلك كانوا يشتغلون على قوانين الطّبيعة في الفيزياء ،والبيولوجيا والمجتمع، أي اعتماد التّجريب والاختبار، وصولا إلى القرن العشرين ،حيث تضاعفت التخصّصات والإلمام بها من قبل شخص واحد يكون مستحيلا، بل إنّ بعض هذه التخصّصات تتطّور بشكل سريع مثل المعلوماتيّة ،كما أنّ الحربين العالميتين، وغزو الفضاء وتطوّر المنافسة الاقتصاديّة عالميا قد أسهموا في تطوّر العلم. [2]

ووضع برامج دراسيّة تنقل هذه المعارف الجديدة يطرح تساؤلا موضوعيّا وهو: ما هي المعارف الضرورية الصّالحة لهذه المرحلة أو تلك من الدّراسة؟ فظهر تيّاران المتمثّل في "التايلورية" التي تسعى للإدخال في تدبير التّصنيع سيرورات عقلانية لبلوغ مستوى عال من الإنتاج بسرعة كبيرة، ثم هناك السّلوكية التي تسعى إلى العقلنة المؤسّسة على الملاحظة وما يجمع بين هذين التيارين هو تقليص التّعقيد ،وتقسيم الأشياء إلى عناصر أكثر بساطة وإلى مراحل.

وقد ظلّت هاتان الحركتان تلهمان عالم التّربيّة من خلال بيداغوجيا الأهداف، فظهرت مؤلّفات عديدة، " **ماجر**"، "**بلوم**"، "**هاملين**"، "**دولاند شهير**"، "**هينو** "، فأصبحت بيداغوجيا الأهداف تكتسح أوربا، وبالتّالي التّفكير في المحتوى يستوجب تحديد الأهداف، وتحديد النّتائج المرتقبة في سلوكات قابلة للملاحظة. [3]

بعد هذه المرحلة دخل العالم مرحلة العولمة "التي تتجسّد اقتصاديا في الّتنافسية وشمولية السّوق، والشّركات متعدّدة الجنسيات، وأصبح البحث عن النّجاعة والمردوديّة يدفع بالمقاولات إلى خلق مصالح تهتم بالتّكوين منطلقة في ذلك من تحليل المهام وصولا إلى تحديد الكفايات

---

[1]–عبد الرحمن التومي، الكفايات مقاربة نسقية، مطبعة الهلال، وجدة ،المغرب، ط**2**، أكتوبر **2002**، ص **21**.

[2]–المرجع نفسه ، ص **22**

[3]– المرجع نفسه ، ص **22**

المطلوبة، ذلك ما كان سببا في ظهور مفهوم مرجع الكفايات المطلوبة، قد تكون هذه المصالح المختصة في التّكوين داخل المقاولات، باهضة الثمن وتكلفها الشيء الكثير وهو ما دفع بالمقاولات إلى إرغام المدرسة إلى تغيير برامجها وفق منظور كفاياتي، بل هناك بعض الباطرونات من أعلنوا عن استعدادهم الكامل لمساعدة الأنظمة التّربوية على التغيير والتعاون وتحمل أعباء التّكوين في نفس الاتجاه".[1]

إذن فهذا هو الإطار المرجعي العام لبيداغوجية التّدريس بالكفاءات حيث يتّضح أن العالم السوسيو اقتصادي كان وراء ظهور هذه البيداغوجيا، فأهم الخبراء العاملين في المقاولات هم أوّل من ألف في موضوع الكفايات مثل: **لوبترف** (1994م-1997م-1998م)، **ولفي لوبوبير** (1996م)، ثم جاء بعدهما خبراء التربية مثل: **رومان فيل** (1996م)، **وبيرنو** (1997م).[2]

وعلى العموم فقد عرفت الكفاية تيارين هما: التيار الأنجلو ساكسوني، والتيار الفرونكفوني.

1/التيار الأنجلوساكسوني:

لقد عرفت البرامج الدّراسية في الولايات المتّحدة الأمريكيّة مفهوم الكفاءة في سنوات الستينات من القرن العشرين، فانحصر مفهوم الكفاءة عندهم في التّصور السّلوكي أي السّلوكات القابلة للملاحظة ويتحدّد الإنجاز بإظهار الفرد للسّلوكات المنتظرة، كما عرف مفهوم الكفاءة خلطا بين الهدف تضخّم الأهداف-الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية، وبالتّالي وصفت بالتّجزيء كما هو الحال في الهدف، ثم في مرحلة لاحقة تم إدماج تصوّرات جديدة، وأسس معرفيّة، مثل علم النّفس المعرفي و لم تعد الكفاية سلوكيّة محضة.[3]

2/التيار الفرانكفوني:

[1]-*مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات، القسم الأول، الأسس المرجعية والنظرية للكفايات، ص09.

[2]-المرجع نفسه، ص 10.

[3]-المرجع نفسه، ص 11.

وقد عرف هذا التّيار أسماء كثيرة مثل: " **دهينوت**"، "**ميريو**"، "**جيلي**"، "**جونير**"، "**لوراريس**"، " **بلاتي**"، " **رينال**"، "**ريونيي**"، " **بيرنو**"، " **فيرنو**"، " **بولاسيو**"، " **بوسمان**"، "**رويجرس**"... وما يجمع بين هؤلاء الباحثين في نظر فيليب "**جونير**"، ما يلي: [1]

- نقد المقاربات السّابقة مثل المقاربة اللّسانية والسيكولوجية ومقاربة عالم الشّغل.
- محاولة الابتعاد عن التصوّر السّلوكي الصرف السّائد في الولايات المتحدة الأمريكية.
- محاولة اقتراح مقاربة تنتمي لعلوم التّربية.
- تطور مقارباتهم بعيدا عن التّصور الأنجلوساكسوني.

2-الأسس النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

أكيد أن تأسيس مقاربة التّدريس بالكفاءات ارتكزت على نظريات علمية، كما تعتبر هذه المقاربة تطّورا لما قبل هذه المقاربات ولاسيما مقاربة التدريس بالأهداف، حيث يعتبر التدريس بالكفاءات تطوّرا وامتدادا لها على ضوء تطور المجتمع ،والتقدم العلمي والتكنولوجي، فجاءت هذه المقاربة "كنتيجة حتميّة لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، حيث كان الصّراع محتدما بين أنصار المدرسة السّلوكية التي يتأسس على مبادئها التعليم بالأهداف، ومن أشهر روادها: "**ثورندايك**" ، " **واتسون**"، "**سكينر**"، "**بافلوف**"، وبين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية، من أشهر روادها العالم السويسري **جون بياجي** وعندما وجهت إلى التّعلم الهادف انتقادات لاذعة، طرحت بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف لتكتمل المسيرة الثورية في مجال تحديث تقنيات التدريس وأساليبه، ومن ثم يجب أن نفهم أنّ التّدريس بالكفاءات ليس قطيعة لنموذج التدريس بالأهداف وإنما هو تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة".[2]

[1]-المرجع السابق، ص **13**.

[2]- حير الدّين هنّي ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ص **46**.

ويمكن إجراء مقارنة بسيطة بين هاتين البيداغوجيتين.[1]

نقاط الاختلاف	نقاط الائتلاف
-التّعليم الهادف يستند على مبادئ المدرسية السلوكية (المثير والاستجابة). -بيداغوجية الأهداف تعتمد على تفتيت الخبرة وتجزيء الأهداف. -تركّز بيداغوجيا الأهداف على تنميّة السّلوكات الأدائية دون الاهتمام بالقدرات العقلية (الاهتمام بالمعارف). -بينما يقوم التدريس بالكفاءات على مبادئ المدرسة البنائية وذات الصبغة العقلانية. -يتمّ التعلّم في التدريس بالكفاءات عن طريق مواجهة مشكلات حقيقية تتصل مباشرة بواقع المتعلّم واهتماماته. -تهتم هذه المقاربة بتنميّة الكفاءات والقدرات والمهارات. -يكيف التّعلّم في هذه المقاربة حسب حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل (الوظائف). -لا تهتم هذه المقاربة بالمعرفة النّظرية بقدر اهتمامها بالكفاءات.	-كلاهما يخضعان للعقلنة، والعلمنة، والتّخطيط الاستراتيجي. -كلاهما لا يعترفان بالعمل ذي الطّابع العشوائي والارتجالي. -كلاهما يراعي العلاقة التّفاعلية في إطار نسق متكامل بين مكونات الفعل التّعليمي التّعلّمي. -كلاهما يعطيان التقويم مكانة أساسية في العمليّة التّعليميّة. -كلاهما يمثّلان بعدا استراتيجيا في نطاق شامل وذي سياقات محدّدة بأهداف وغايات واضحة.

ولا يمكن أن ننكر إسهامات بيداغوجية الأهداف في تنظيم العمليّة التّعليمية وعقلنتها، غير أن ذلك لم يمنعها من الوقوع في الرّتابة والّتكرار ولاسيما في العلاقة الميكانيكية بين المثير والاستجابة، كما أن الطّابع التّجزيئي للمعارف كان له التأثير السّلبي على البنية العقلية للتّعلّم لأنّه سيجد نفسه في الأخير أسير أفعال، وردود أفعال تنتج عنها بالضّرورة، وهذا سيؤدي ليس إلى أحداث قطيعة مع تراث التّدريس الهادف، بل إلى وصل جسر بين المنتوج الدّراسي

[1]-المرجع نفسه، ص49.

ومتطلّبات الحياة العملية، من هنا سيظهر جيل ثاني للتّدريس بالأهداف وهو التّدريس بالكفاءات.[1]

وعلى كل يمكن أن نحدّد أهمّ الأسس والمرتكزات النّظرية لمقاربة التّدريس بالكفاءات وتتمّثل في:

1.الفلسفـــة البراغماتيـــــة:

لا يخفى على أحد الانقلاب الجذري في كلّ الميادين، الذي أحدثته الفلسفة البراغماتية والتي تقوم على مبدأ النّفعية حيث "شكّلت الفلسفة البراغماتية التي يعتبر "**جون ديوي**" من أبرز ممثليها الإطار النّظري الأمثل الذي ألهم تفكير منظري بيداغوجيا الأهداف ،وكما هو معروف فلسفة قدمت نفسها كبديل لكل الفلسفات التأمليّة الميتافيزيقية، لأن قيمة كل شيء بالنّسبة لها، بل وحقيقة ذلك الشّيء يستمدها من خلال ما ينجم عنه من نفعيّة إنّ الحقيقة بالنّسبة إليها تساوي النّفع، وليس هناك أي معيار آخر لإدراكها غير النفع، فكّل المعايير سواء كانت عقلية حسية ،أو حدسيّة فهي معايير زائفة وباطلة ،إنّ الحقيقة في أوجز العبارة كما يقول " **ويليام جيمس**":" ليس سوى النّافع الموافق للمطلوب في سبيل تفكيرنا، تماما كما أن الصّواب ليس سوى الموافق النّافع المطلوب في سبيل مسلكنا".[2]

وفلسفة بهذه المقاييس النّفعية العلميّة والتّجريبية تجد كل القبول في كل الأوساط ،لاسيما في مجتمع لا يعترف إلا بالمردوديّة "لقد مثّلت هذه الفلسفة إطارا نظريا ألهم الكثير من البيداغوجيين وبالتّالي ظهور مجموعة من المقاربات البيداغوجية والتي ستتأسّس عليه، وبالرّغم من جل الانتقادات التي وجّهت له خصوصا في بداية ظهوره من قبل منظّرين تغذو بالفكر الماركسي، والذي مثّل في زمن ما خزّانا للأسلحة النّقدية ضد كل ما هو رأسمالي أو ينحو منحاه، فإنّ المسار العام الذي اتخذه تطّور الإنسانيّة ونظمها الاقتصادية والاجتماعية قد أعطى فرصا جديدة لظهور هذا التّيار من جديد وبالتالي سيشكّل مجالا ستتأسّس عليه مجموعة من الاجتهادات البيداغوجية بما فيها تلك ذات المنحى النقدي التشكيلي لما تنتجه المدرسة باعتبارها في نهاية المطاف لا تعدو أن تكون سوى مؤسّسة من مؤسّسات الدولة، هكذا ستظهر في البداية

[1]–د.محمد شرقي بيداغوجية الإدماج، مدخل لأجرة الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، **2004**، ص**03**.

[2]–عبد السلام بن عبد العالي ومحمد سبيلا، دفاتر فلسفية، ع **4**، دار طوبقال للنشر، (**1993**)، ص **61**.

بيداغوجيا الأهداف ،وحيث سيظهر التّماهي الكامل بين عالم المنفعة شرط الشّغل ومجاله المقاولة وعالم المعرفة ومجاله المدرسة، بل ومجال الحرب والمناورة".[1]

وهكذا ستمثل بيداغوجيا الأهداف هذا التوجّه داخل المجال التّربوي مما جعل المجال التّربوي يعمل بمفاهيم إجرائيّة لا تخصّه وإنما بمفاهيم تخصّ مجالات أخرى مما أدّى إلى فشل هذه البيداغوجيا، والبحث من جديد عن بيداغوجيا أخرى ،وهي بيداغوجيا الكفايات، ولكن دون أن تكون هناك قطيعة مع هذا الجذع المشترك بين البيداغوجيتين وهو الفلسفة البراغماتية [2]حيث بقيت هذه الفلسفة تغذّي دائما هذه البيداغوجيا الجديدة التي مثّلت حسب أصحابها النّموذج الأمثل لتحقيق النّفعية واعتبارها بديلا جديدا لمعالجة الأوضاع المتردّية في نظام التّعليم بعد إجراء مقارنة بين نتائج المدرسة ونتائج القطاع الصّناعي والفلاحي.

2.النّظريّـــة المعرفيّـــة:

ينطلق أصحاب هذه النّظرية من السّيرورات الذّهنية التي تتداخل في تنظيم التّعلّم منطلقين من أساس علم النّفس المعرفي ومن روّاده " **نعوم شومسكي**"، "**تاريف**"، حيث يعتبرون التمشيات العقليّة للمتعلّم هي التي تتدخّل في تحصيل التّعلّم وليس المثير والاستجابة كما هو الحال عند السّلوكيين فالعمليّات العقليّة في سيرورتها المضطردة هي التي يوظّفها المتعلّم في بناء المعرفة، حيث وجّهوا اهتمامهم إلى الطّريقة التي تتمّ بها هذه السّيرورة في التّعلم إذ شبّهوا المتعلّم بنظام نشط لمعالجة المعلومات (الحاسوب) إذ يلتقط المعلومات من العالم الخارجي فيتعرّف عليها ،ويخزنها في الذّاكرة ثم يسترجعها عند الحاجة.[3]

إذن التّعليم في نظر المعرفيين هو معالجة المعلومة، كما يعتبر المعرفيون المتعلّم ذات نشطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، التي تبنى تدريجيا.

وتتمثّل مهمّة علم النّفس المعرفي في تحليل الشّروط التي تخلق الاحتمالات الأكثر قوّة التي تثير وتسمح بالتّعلّم ،والاكتساب، والإدماج ،وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلّم، كما يركّز هذا التّصور المعرفي على ضرورة تحلّي المتعلّم بالوعي بما يحدث داخله وخارجه.

---

[1]–د.محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، ص **19**.

[2]–المرجع نفسه، ص **37**.

[3]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **90**.

أما في سيرورة التّحصيل والإدماج لمعارف جديدة لا تحدّد المعارف المخزّنة في الذّاكرة طويلة المدى ما يمكن تعلمه فقط ولكن ما يتعلّمه التلميذ فعليّا والطّريقة التي يتعلّم بها المعارف الجديدة، فالتّعلّم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السّابقة وهو ما يعني أن التعلّم سيرورة تراكميّة أي المعارف الجديدة تضاف إلى المعارف السّابقة.

ويرى المعرفيون أنه هناك ثلاثة أنواع من المعارف:[1]

أ/**المعارف التّقريريّة:** (القواعد، جدول الضرب، العواصم، الأفعال،....).

ب/**المعارف الإجرائيّة:** (كتابة نص، حل مشكلة في الضرب....).

ج/**المعارف الشّرطيّة** (كتمييز المثلث عن المربع، التعرف عن العاصمة في الخارطة).

وقد اهتم المعرفيون أيضا بالجانب المتعلّق بالميتامعرفي الذي يعني مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لاستراتيجياتها، فالتّلميذ وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بالمتطلّبات المهمة وبالاستراتيجيات التي ستساعده على حلّها ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظّفها.

3.النّـــظريّـــة البنائيّـــة:

ومن أبرز روّاد هذه المدرسة " **جون بياجي**" صاحب الابستومولوجيا التّكوينيّة، فالمعرفة بناء على هذا الاتجاه عملية بنائية، إذ تبنى المعارف في الذّهن، بناء على الرّصيد المعرفي الذي اكتسبه المتعلّم من قبل، في شكل بنائي وليس تراكمي منفصل. ليس كما هو معتقد عند السلوكيّين، حدوث المعرفة طبقا لقانون المثير والاستجابة بل "انطلاقا من التّفاعل الدّائم بين مكوّنات الفرد الدّاخلية ومحيطه الإدراكي، وذلك عبر الاستيعاب والتلاؤم أو المواءمة، وما يصاحب ذلك من توتر وسعي دؤوب لإعادة التّوازن، هكذا وحسب " **بياجي**" فإن الذات في مواجهتها للموضوعات الخارجية تقوم باستيعاب خصائص هذه الموضوعات لتكون بذلك ما يسمّى بالخطاطات الذّهنية، لكن الموضوعات الخارجية ليست بمثابة معطيات ثابتة أو جامدة، بل هي دائمة الحركة والتغير والتّجديد، لذلك نجد أن هذه العناصر الخارجية تفرض خصائصها على الذّات لترغمها على ملاءمة الخطاطات الذّهنية سابقا، حتى تجعلها تتحدّد وفقا للتغيرات الجديدة، إنّ هذه السّيرورة الدّائمة بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم هي التي تخلق توازنا بين الذّات والموضوع، وتؤدّي بالتّالي إلى تحقيق التكيّف" [2]، غير أن هذا التّكيف هو تكيّف مرحلي

[1]–مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات، القسم الأول، الأسس المرجعية والنظرية للكفايات، ص **07**.

[2]–خالد المير و ادريس القاسمي، سلسلة التكوين التربوي، ع**4**، ص**16**.

لحظي لأنّ البنيات المعرفيّة حسب " **بياجي**" هي بنيات ديناميّة لا تتوقّف عن النّمو والتّطور بل تنمو وتتطوّر مع نمو الفرد. فكّل مرحلة عمريّة، تتأسّس فيها بنيات جديدة تحتوي وتتجاوز البنيات السّابقة "التّعلم والمعرفة لا يمثلان أنشطة عبثية بل إنها عمليّات تستهدف بلوغ حالة توازن فقدت عند الفرد من جراء أحد الأمرين، إما تغيرات ظهرت في محيط الفرد وأنشأت لديه حاجة إلى المعرفة أو إلى التعلّم، أو تغيرات طرأت على مستوى تفكيره استوجبت واستدعت الفهم والتّفسير، وبحصول الفرد على مخرج أو بحدوث الفهم يتمّ التّوازن الذي لا يكون سوى توازن مرحلي لا بدّ أن يعقبه خلل أو حادث ما يستدعي بدوره نشاطا جديدا قصد تجاوزه".[1]

هذا التّصور ينظر إلى المعرفة على أنها نتيجة لعمليّة بناء مستمر لا يتوقّف ،عمليّة يتداخل فيها المحسوس بالمجرّد ويتبادلان التأثير "إن اعتماد الانطلاق من الحسّي إلى المجرد أو القول بالنزول من المجرّد إلى المحسوس. يعتبر كل منهما عمليّة المعرفة كسيرورة خطية ذات اتجاه أحادي تعطى فيه الأولوية إما للمنطق (العقل)، أو النّشاط الحسّي، ولاسيما لتقاطعهما. إنّ تجاوز هذه السّمة لكلا المنهجين هو ما يميّز المنهج البنائي/الديالكتيكي الذي يقدّم عمليّة المعرفة كعملية بناء واكتشاف لاسيما فيها لتفضيل العقل على الملاحظة الحسية، ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل، إنّ الذّات لا تمارس النّشاط المعرفي لمجرد أنها تسير وفق خطّة مقنّنة بل لأنها تبنى المعرفة كجواب على مشكلة محدّدة أو وضعية إشكاليّة تستدعي حلاّ معينا، وليس هناك سيرورة منهجيّة نمطيّة توصل إلى بناء هذه الجواب بل لابدّ أن تمرّ عمليّة البناء من سيرورة ديناميّة أساسها الشّعور والوعي بمشكلة ما، وفحواها القيام بنشاط لا يعمل فيه العقل بمناحيه وبنياته المختلفة إلى جانب الفعل الحسي والحركي للتأثير على الأشياء والموضوعات ،والوصول بالتّالي إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف محدّدة".[2]

إذن فعندما يكتسب المتعلّم المعارف والأفكار والمهارات العمليّة من خلال سيرورة بنائيّة "معناه أن تنظم الوضعية التعليميّة-التعلّمية، بشكل يسمح لهذا المتعلّم بممارسة التّفكير كفعالية نظريّة وعمليّة في نفس الوقت، وتجعله على اتصال مستمر بالأشياء والموضوعات المختلفة،

[1]-د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير ، د راسة سسوسيوبداغوجيّة ،ص **39**.

[2]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **90**.

وتبيح له إمكانيّة التّفكير فيها، واستخلاص المعارف والقوانين والقواعد المتحكّمة فيها وفق سيرورة منهجية تعكس إبداعيته وعطاءه الشّخصي".[1]

وعلى هذا فإن البنائيّة تقوم على ثلاثة معطيات:

-المعرفة بناء وليست معطاة (السياق الابستمولوجي).

-تركّز على السّيرورات "التمشّيات الذّهنية"، فهي تحلّل الآليات الذّهنية التي تتدخّل في بناء المعرفة الجديدة (مجال علم النفس المعرفي).

-تتضمّن الاستراتيجيات التي يضعها المدرّس ليساعد المتعلّمين على بناء معارفهم (المجال البيداغوجي).

وعلى هذا فالمعارف لا تمرّر بل يتمّ بناؤها بصفة مستمرّة من قبل المتعلّم.[2]

وهكذا فقد أثّرت البنائيّة على التصوّرات التّعليمية الدّيداكتيكيّة. فحدّدت وضعيات للتّعلّم تثير لدى المتعلّم الدافعيّة إلى البحث، كالوضعيات المشكلة، كما أصبحت التّصورات الدّيداكتيكية تنطلق من مبدأ أساسي، هو المعرفة السّيكولوجية بالمتعلّم وجعلها منطلقا لبناء الوضعيات التي تسمح للتلميذ باكتساب عمليّات معيّنة ،بعد إدماجه محيط يهيء له استعمال وسائل استراتيجية تؤثّر على هذا المحيط وتمكّنه من الارتقاء عن الإحساس إلى التمثّل والبناء. "لقد كان لمثل هذه التّصورات الثّورية في عهدها والتي انبنت على نتائج العلم البيولوجي من جهة، والملاحظات الأمبريقية المتأنيّة **لبياجي** بنفسه في متابعته لعمليّة النّمو، كما عاينها لدى بنتيه، أثر كبير في مجال التّربية، وبين كيفية حدوث التعلّم وهو تأثير سوف لن تتخلّص منه كل البيداغوجيات الفعّالة الصّاعدة، آنذاك والتي بدأت تتخلّص شيئا فشيئا من إرث السيكولوجيات التّرابطية، وكذا السّلوكية، واللتين اختزلنا فعل المعرفة في منظورات بسيطة إما بردّه إلى ترابطات آليّة كما نجد لدى التّرابطيين أو تفسيره طبقا لقانون المثير والاستجابة، ومراوحة الذات المتعلّمة بين الخطأ والصّواب، كما نجد عند السّلوكيين، وبيداغوجيا الكفايات باعتبارها تفترض اعتماد مختلف هذه البيداغوجيات الحديثة أو الفعّالة تتأسّس على مثل هذا التّصور الإبستيمولوجي البنيوي للمعرفة والعلم".[3]

---

[1]-عبد الكريم غريب وآخرون، طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، ع 7، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1992، ص 70.

[2]-المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية، الوحدة التكوينية، 1-2، وزارة التربية والتكوين، تونس، ص08.

[3]-د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 41.

4.البنائيّـــة الاجتماعيّـــة:

وهي تيّار معرفي من رواده " **فيكوتسكي**"، "**دواز**"، "**موني**"، حيث يرى هذا التيّار في تحليله إلى عمليّة التّعلّم إلى أنّ مفهوم الوساطة المعرفيّة التي يؤمّنها الآخر إلى جانب المعرفة، والمتعلّم يلعب الوسيط المعرفي سواء أكان صغيرا أم كبيرا دورا هامّا في البناء المعرفي.[1]

وعلى هذا فالبنائيّة الاجتماعية تفسّر البناء المعرفي بحدوثه عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطور السّيرورة الذهنية للمتعلم، فالتفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية حيث تصبح صمام الأمان للدّخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها.[2]

ومن كل ماسبق نستخلص ما يلي:

-البنائية صفة تطلق على كل النّظريات والتّصوّرات التي تفسّر على أساس التّفاعل بين الذّات والمحيط.

-تنطلق هذه النّزعة من مجموعة من المسلّمات والفرضيّات، نذكر منها ما يلي:

الذات ليست سلبية في التّفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليّات الفهم والتّأويل والإدراك ،وتعدّل بنياتها للتّلاؤم مع ما يحيط بها.

كل تعلّم جديد يعتمد على ما سبقه من تعلّمات في شكل بنائي وليس تراكمي.[3]

5.المدرســـة السّلوكيّـــة:

تعتبر المدرسة السّلوكية من أشهر المدارس التي عرفها علم النّفس وأثّرت في البيداغوجيا بشكل كبير فظهرت بيداغوجيا الأهداف، ولكن بقدر ما أثّرت هذه المدرسة في عقلنة العمليّة التّعليمية/والتعلّمية وإخراجها من العشوائية والحدس، وتحديد ضوابطها، بحيث أصبحت عملية التدريس تعتمد على التّحضير القبلي "وبالرغم من صياغتهم على شكل صنافات لمختلف مجالات أو جوانب الشّخصية الإنسانية وطرق التدخل فيها: معرفيا من خلال صنافة " **بلوم**" حسيّا، وحركيّا. صنافات "**سامبيسون**"، ووجدانيا "**كرات هول**"، وبالرّغم من ذلك سنلاحظ هيمنة الجانب الأول المعرفي وإهمال شبه تام للجانبين الآخرين الحسي حركي والوجداني مما

---

[1]–المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية، الوحدة التكوينية، **1–2**، ص **09**.

[2]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **92**.

[3]–محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة ،الجزائر، ص **13**.

سيشكّل إفقارا للذّات الإنسانيّة واختزالا لها في مجال واحد هو مجال المعرفة على حساب المهارات العقليّة والأخلاقيّة والجماليّة، وحتى على المستوى الأول ستؤدي ظاهرة التفتّت، والاشتقاق، والانتقال من أهداف عامّة إلى أهداف اشتراكية، وقطع الصّلة بين الهدف الأصل والأجزاء التي يتمّ تقويمها، وهكذا سيصبح الدّرس المرتقب في إطار بيداغوجيا الأهداف درسا غارقا في التّطبيق والتّقنية مما سيؤثّر لا شك في ذلك على فكر المتعلّم الذي سيصبح محصورا ومحدودا وكذلك المدرّس الذي سيكتفي التّطبيق واختزال عمله في تقنيات محدّدة سلفا مما يحول دون التّصرف الحديد. والخلق والإبداع وما يتولّد عن ذلك من تربيّة للجمود والتكرار، وحصر الوظيفة التّعليمية في مجرد نقل سلبي للمعلومات دون استثمارها في حياة الشّخص".[1]

وردعا لهذا الصّدع في المنظومة التّربويّة ظهرت بيداغوجيا الكفاءة التي تركّز على المهارة ومستقبل المتعلّم ونجاحه الدّائم أكثر من تعلّمه الحاضر خلال وضعيّات متنوّعة لكن وفي الحقيقة فمقاربة التّدريس بالكفاءات لا تعتبر خلقا جديدا لنظام تربوي مستقل عما سبقه من البيداغوجيات، حيث تعتبر هذه المقاربة امتدادا وتجاوزا لمقاربة التّدريس بالأهداف التي تعتبر التّرجمة الفعليّة للمدرسة السّلوكية، التي ترى أنّ التعلّم يحدث نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات وليس نتيجة سيرورة ذهنية، تنظمها العمليّات العقليّة.

[1]–محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 42.

الخلاصـــــة:

إذن على الأساس الفلسفي المتمثّل في الفلسفة البراغماتية والأساس السيكولوجي المتمثل في الاتجاه السلوكي والمعرفي والبنائي ظهرت مقاربة التدريس بالكفاءات "ويضاف إلى ذلك ما يسميه الإيبسومولوجيون بالمحيط الإيديولوجي العام الذي ضمنه سيتأسّس هذا التّصور الجديد لوظيفة المدرسة في علاقتها، ليس فقط مع عالم المعرفة أو عالم الاقتصاد والشّغل، هذا التّصور الذي ظل مهيمنا حتى عهد قريب. بل في علاقتها مع الحياة بوجه عام وكيفيّة إعداد الفرد للاندماج الفعلي والإيجابي في هذا العالم الذي بدأ في التخلّي عن كثير من قيمه ومبادئه، قيم بها كانت تتحدّد ماهيّة الإنسان كذات واعية ،خالقة ،ومنتجة للمعنى كذات مفكّرة بالمعنى الدّيكارتي أي كذات قادرة على الشك والنفي والإثبات عوض هذا النموذج من الإنسان الذي نظر له الفلاسفة والمفكرون وعملوا على تشكيله وصنعه من التجربة السقراطية (فن التوليد) إلى "**آل توسير**" و"**فوكو**"و"**ديكارت**" و"**كانط**" و"**هيجل**". سنجد إنسان من نوع آخر إنسانا عنيفا لم يتلّخص بعد من جنوح شهوانيته، ورغبته في التملك والسيطرة، كان لا بد إذن من التفكير في إعادة تأهيل هذا الشخص بالبداية بطبيعة الحال ستكون من المجال التربوي، ولما لا الاستفادة من الكفايات كاستراتيجية في التّربية والتّكوين خاصّة وأنها أثبتت نجاعتها في مجال التّكوين المستمر داخل مجال الشغل وعالم الاقتصاد.[1]

[1]–د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجيـــــة، ص **43**.

المبحث الثاني

الإطار المفاهيمي لمقارنة التدريس بالكفاءات

تمهيـــــد:

لقد ملأ مفهوم الكفاءة أصقاع الدنيا بظهوره كبديل لمفهوم الهدف في الأدبيات التّربوية من خلال ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث انخرطت العديد من دول العالم في هذا الطرح التّربوي الجديد باعتباره أكثر فاعلية مقارنة بما سبقه من البيداغوجيات (المحتوى، المضمون)، والجدير بالذكر أن مفهوم الكفاءة له عدّة تفرّعات وتتجاور معه عدة معاني في الكثير من المجالات، ولكن مفهوم الكفاءة عرف تبلورا متميزا في مجال التّربية والبيداغوجيا، واعتبروه النّموذج الأمثل المعوّل عليه ،لرفع التّحديات في ظل هذا العالم الذي يعرف تطورا جنونيا، فقد "شهد العالم المعاصر ولا يزال كذلك في شتى المجالات والميادين هذا التطور الذي يسير بوتيرة سريعة جدا، فرضت على المربين وعلماء التربية أن يفكروا في مواجهته حاضرا ومستقبلا ،بجعل النّظام التّربوي يساير بكل معطياته وأبعاده ففكّروا في بيداغوجيا جديدة تعيد النظر في بنية الفعل التّربوي والتّعليمي، والبحث عن الفعالية المطلوبة لأنّ الأمر ليس مجرد تلقين معارف ومفاهيم، بقدر ما هو إجراء يهدف إلى تحويل الفعل التربوي إلى منتوج، فاهتدوا إلى ما يسمى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في كل مراحل التعليم، سواء أكان ذلك بالنسبة إلى بناء المناهج أو ما كان خاصّا بمنهجيات التطبيق والتقويم، آملين في تحقيق قفزة نوعيّة في المنظومات التّربوية حتى تستجيب لمتطلبات وطموحات وآمال المجتمع في تكوين المواطن الذي ينشده والذي يحول ما تعلّمه إلى منتوج حقيقي وبكفاءة عالية وهذا ما أفضى بالفعل في بعض المجتمعات إلى تحقيق نهضة اقتصادية وتكنولوجية جبارة".[1]

فكان على الجزائر أن تدخل في خضم هذا التجديد التّربوي لتساير التّطور الحاصل في المجال التّربوي حيث عرفت مناهج تعليمها تطوّرا متدرّجا انتقلت فيه من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف، إلى المقاربة بالكفاءات، باعتبار أن التدريس بالأهداف يركّز على اكتساب المفاهيم والقدرات والمهارات في حين التدريس بالكفاءات يركّز على توظيف هذه المفاهيم والقدرات والمهارات من أجل الانتفاع بها في الحياة اليومية.

[1]–تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، ص 17.

لكن وقبل أن نتعرّض إلى مفهوم الكفاءة سنتطرق إلى مفهوم المقاربة ومفهوم التدريس باعتبارهما يقترنان بمفهوم الكفاءة إذ نقول مقاربة التدريس بالكفاءات، حتى يكتمل عندنا مفهوم الكفاءة في صورة واضحة.

1-مفـــهوم المقاربـــة:

أ/لغـــــة: جاء في لسان العرب "مصدر ثلاثي على وزن "مفاعلة"، فعله: قارب على وزن فاعل فالمضارع منه يقارب ومثله: قاتل-يقاتل-مقاتلة، ياسر-ييسر-مياسرة، وهي تعني في دلالتها اللغوية لمعنى دناه وحادثه بكلام حسن فهو (قربان) وهي (قربا) ومنها تقاربا".[1]

ب/اصطلاحـــــا:

أما المعنى الاصطلاحي للفظة المقاربة فهي عموما الكيفية التي يتم من خلالها تقديم شيء أو الطريقة التي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يقدم بها "المقاربة أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي، تحيل المقاربة في الوقت الرّاهن على التّخطيط التّربوي والطلب على التربية كذا على الاقتصاد التربوي ،ومن هنا نستحضر الحاجة، والوظائفية ،بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية أو التّنافسية أو الحاجة الوطنية والإنتاجية...وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة".[2]وعموما فالمقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المتبعة لممارسة نشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة... وقد استخدمت لفظة المقاربة في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يحصل بين مكونات العملية التّعليمية المرتبطة فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربويّة واضحة المعالم ،ومقاربة التدريس بالكفاءات ترتبط بلفظة المقاربة لكونها طريقة لها آليتها ووسائلها لممارسة فعل التّعلم والتّعليم.[3]

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب والمحيط، دار لسان العرب، بيروت.د.ط.د.ت،المجلد الثالث، ص **154**

[2]-مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات، القسم الأول الأسس المرجعية والنظرية للكفايات،المملكة المغربية، ص **01**.

[3]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **101**.

2-مفهـــوم التّدريـــس:

أ/لغـــــة: إنّ مصطلح الّتدريس مشتق من مادّة درس التي تفيد عدة معاني منها أقبل على الشيء، قرأ، حفظ، روض، مارس ودرس الشيء، والدّرس هو الطريق الخفي ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ،كأنه عائده حتى انقاد إلى حفظه قال تعالى: "وليقولوا درست"، ومعنى الآية (درست) تعلمت، ويقال درست السورة أي حفظتها وفي الحديث الشريف (تدارسوا القرآن) أي اقرؤوه وتعهدوه لكي لا تنسوه.[1]

ب/اصطلاحا: لقد نظر إلى التّدريس نظرتان نظرة تقليدية ونظرة حديثة، حيث عرف من وجهة النظرة التقليدية أنه عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم، أي عملية توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين وهذه هي النظرة الشائعة لدى عامة النّاس، أما من وجهة النظر الحديثة، فترى أن التدريس نظام متكامل من العلاقات والتّفاعلات له مدخلاته، وخطواته، وعملياته، ومخرجاته، أي أنّ التدريس مجال معرفي منظم يختص بحقل معين من حقول المعرفة وهذا المجال له مفاهيمه، ومبادئه، وأسسه ،وطرائقه، وأساليبه، واستراتيجياته ونظرياته ،ومهاراته ترتبط مع بعضها البعض على أساس علاقة تبادليّة في شكل بناء منطقي مترابط، ومتكامل تجعل من البحث العلمي منهجا للوصول إلى المعرفة الجديدة [2]وعلى هذا فالتّدريس له علاقة وثيقة بمفهوم العملية التّعليمية حيث يرى علماء التعليم أن العملية التّعليمية هي "ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل غرفة الصّف تهدف إلى تحقيق أهداف تعليميّة تعلمية معينة. وبالتالي فالعملية التّعليمية بهذا المعنى هي عملية التدريس نفسها...في حين ينظر علماء تصميم التعليم وتنظيمه إلى هذه العملية إلى أنها عمليّة تنظيميّة للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدّراسية وتسلسله في شرحها وأكثر من ذلك فهم يرون أنّ العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي غالبا تأخذ شكل التّسلسل الهرمي".[3]

---

[1]–ابن منظور، لسان العرب .المجلد 7 ص 191

[2]–د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان–الأردن، ط 1، 2003، ص 11–19.

[3]–د.أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس،و ترجمتهما عمليا ، دار الشروق للنشر و التوزيع ،عمان ، الأردن ط 1، 2001 ، ص 35:

3-مفهـــــوم الكفـــــاءة:

قبل أن نتطرق لتعريف الكفاءة لابد أن نشير أن لفظة الكفاءة. ولفظة الكفاية واردتان للمعنى ذاته، فقد ورد لفظ الكفاية بدل (لفظ الكفاءة في مناهج بعض النّظم التّعليمية العربية وهم يقصدون به المعنى ذاته فالمراد من الكلمتين هو معنى القدرة على العمل وحسن تصريفه، أو يكفي ويغني عن الغير لكن ما شاع في الاستعمال هو لفظ الكفاءة، وهي من الكلام المولّد أي الدخيلة على اللغة العربية بفعل الاحتكاك بين اللغات، إذن أن أصلها لاتيني (compétence) ويقصد بها العلاقة ونظيرها في الفرنسية (compétence) وقد ظهر استعمالها في اللغات الأوربية سنة 1468م بدلالات عديدة.[1]

أ/لغـــــة: تحمل لفظة الكفاءة عدة دلالات يحدّدها السيّاق وتعني مثلا النظير والمثيل في قوله تعالى: "ولم يكن له كفؤا أحد".[2]

من خلال معجم ألفاظ اللغة البيداغوجية " **لقولفي**" (1971) يشير أن لفظ الكفاية مشتق من اللفظيتين الآتيتين: compétente وهو اسم الفاعل compéter مع وجود com. التي تعني مناسبا ومتكيفا مع قدرة سواء أكانت مهنيّة أو قانونيّة للقيام ببعض الوظائف أو الاطلاع بوظيفة ما ،وفي معجم الألفاظ التّربوية التي أشرف عليها " **قاستون ميالاري**" (1979) نجد أن لفظة الكفاية مشتق من اللاتينية القانونية compétentita والذي يعني تحديد التقرير كما يعني العلاقة الصّحيحة، فالكفاية هنا هي حصيلة كفاءة أو قدرة أو أهلية. والأهلية هي غياب كل ما له علاقة بالفردي والأكثر من ذلك كل ما هو سيكولوجي بينما القدرة أو الكفاءة تقرّ بوجود تأثيرات الوسط بشكل عام وتحديد الوسط المدرسي.[3]

وإذا تتبعنا بعض القواميس الغربية وخصوصا الفرنسية نجد:

- أهلية معروفة قانونيا لسلطة عمومية للقيام بهذا الفعل وذلك في ظروف محدّدة.[4]

---

[1]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **53**.

[2]–سورة الإخلاص، الآية "**4**".

[3]–جاك أوبري وآخرون، معرفة وسلطة، مساءلة الكفايات ،نقلا عن د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص **45**.

[4]– قاموس روبارت الصغير **Petit Robert** للغة الفرنسية، **2008 SEJER**. ص.**251**

– معرفة معمّقة ومعترف بها إصدار حكم أو اتخاذ القرارات في بعض المواد.[1]

– أما في القواميس العربية نجد تحت مادة كفى:

–"كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر ويقال استكفيته أمرا فكفانيه، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء: الكفاة هم الخدم الذين يقومون بالخدمة جمع كاف وكفيته ما أهمه وكافيته من المكافأة ورجوت مكافأتك ورجل كاف وكفي مثل سالم وسليم وتعني كذلك التهذيب: تقول رأيت رجلا كافيك من رجل أي حسبك".[2]

–"كفاه مؤونته يكفيه كفاية وكفاك الشيء، واكتفت به واستكفيته الشيء فكفانيه ورجل كاف وكفي وكافيك من رجل: حسبك، والكفية القوت، الكفى وتكفي النبات طال...وبيع الكفاية أن يكون لي على رجل خمسة دراهم واشترى منك شيئا بخمسة فأقول خذها منه".[3]

ب/اصطلاحـــــا:

❖ **المجال اللّسانـــــي:**

لقد قدم اللّسانيون تعريفا لمفهوم الكفاية منذ بداية القرن العشرين عندما ميّزوه عن الإنجاز، فقد ميّز " **ديسوسير**" في بداية الأمر بين اللّسان والكلام واعتبر اللسان منظومة من العلاقات المشتركة بين أفراد جماعة لسانية معينة، والكلام مجموعة من المنطوقات الشفوية والكتابية اللاّمتناهية افتراضيا، الصّادرة عن أفراد هذه الجماعة اللّسانية، كما أقام " **تشومسكي**" تقابلا بين الكفاية اللسانية والإنجاز فالكفاية، اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركّب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التّراكيب اللّغوية. يتعلّق الأمر أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، وهكذا تظل الكفاية شيئا افتراضيا أو إمكانيا متّسمة بنوع من الفطرية أما الإنجاز فهو في هذا السياق اللّساني الاستعمال الفعلي للّغة في وضعيات ملموسة، إنه تحقيق للكفاية، وإذا كانت الكفاية اللّسانية فردية فإن الإنجاز كيان اجتماعي.

---

[1]– قاموس لاروسLarousse ، عربي–فرنسي ، فرنسي– عربي ط سنة 2006. ص274

[2]–ابن منظور، لسان العرب، مجلد 15، ص225–226.

[3]–مجد الدين الفيروز أبادي، القاموس المحيط، المجلد الرابع، دار الحديث، القاهرة، د.ت، ص383.

إذن فالكفاية اللسانية بالإضافة على كونها تحيل عن الكلام وأنها فطرية وذات وجود افتراضي وتنتمي إلى المجال الفردي وهي طاقة كامنة لا تنشط إلا بالإنجاز الذي لا يحيل على اللسان والوجود الفعلي، فإن تحقّقها الفعلي لا يتم في وضعية تواصليّة محدّدة.[1]

وقد اعترض **فيليب بيرنو** على هذا إذ يرى أنه "هناك خلط لأن الكائنات البشرية وإن كان لها استعداد داخلي أو مستبطن لبناء الكفايات من خلال موروثها الجيني فإن الكفاية لا تعطى عن الانطلاق هكذا وبشكل قبل ذلك أن إمكانيات الفرد لا تتحول إلى كفايات فعلية إلا بواسطة التّعلمات والتي لا تحدث هي الأخرى بشكل عفوي فليس هناك شيء معطى فكل شيء ينبغي أن يبنى، فنضج النسق العصبي مثلا لا يكتمل بنفس الدرجة عن كل كائن بشري لذلك يجب على كل واحد أن يتعلّم كيف يتكلّم رغم أنه قادر على ذلك على المستوى الجيني".[2]

❖ مجال الشغل:

عرفنا سابقا أن مفهوم الكفاءة قد استعير من مجال العمل والشغل باعتباره يبحث عن الكفاءة بالدرجة الأولى بغرض الحصول على جودة الإنتاج ولفظة الكفاية في مجال الشغل "ظهرت" في نهاية سنوات الستينات وبداية السبعينات وإن كان لم تستعمل في تلك الفترة ،ثم ظهرت في بداية الثمانينات ،وخاصّة في منتصف الثمانينات فقد ظهرت الكلمة في المقاولة، وخاصة المقاولة الصّناعية التي كانت تتوخّى الخروج من الأزمة عن طريق الجودة وتنوع المنتوج وحيث السوق تعرف تعدّدا وتنوّعا وتعقّدا ومواصفات".[3]

ويعتبر "**ديمون طملان** DEMON TOMOLLIN" أول من أدخل مفهوم الكفايات إلى هذا الميدان "وقد لقي العمل بالكفايات اهتماما خاصا في مجال التكوين المستمر للشغّيلة، وجعلها تواكب مستجدّات الشغل، وكيفيّة تشغيل الآليات التقنية الجديدة حيث ما يهم مدير العمل أساسا ليس ما يكتسبه هذا العامل أو ذلك من خبرات جديدة بقدر ما تهمه كيفية استثمار ما سبق للعامل ما تلقاه من تكوين على نحو تظهر نتائجه مباشرة في حياته المهنية، أي

[1]–فيليب جونير، الكفيات والسوسيوبنائية، إطار نظري، ترجمة حسين سبحان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص **11**.

[1]–**Philippe perrenoud,construire des compétences des l'école.ES.éduteur, 3ème ed.2000.p:64**

[3]–مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات، القسم (**1**): الأسس المرجعية والنظرية للكفايات، ص **3**.

أن ما يتلقاه العامل ينبغي أن يتمظهر على شكل كفايات تظهر آثارها وبشكل واضح وعلى مستوى أداء العامل وتنعكس إيجابا على مستوى المردوديّة والإنتاج".[1]

❖ **المجـــــال التربوي:**

وهذا ما يهمّنا في هذا البحث أي الكفاءة في المجال التّربوي البيداغوجي، وعلينا أن نذكر أن مفهوم الكفاءة مفهوم حربائي، مما يدل على تنوّع دلالاته حيث يوجد حوالي أكثر من مئة تعريف للكفاءة، وهذه بعضها:

-إنها ترتبط بالاعتماد الفعّال بالمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلّق بها كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة من النشاط الذي يرتبط به.[2]

-هي مجموعة من المعارف نظرية وعملية يكتسبها الشّخص في مجال مهني معين أما في المجال التربوي فيحيل مفهوم الكفاية إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة ،إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكّن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله.[3]

-إنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعيته معينة فعالا فينجز مهمة من المهام أو يحل مشكلة من المشاكل.[4]

-إنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات-معارف-استعدادات-استدلالات) في سياق معين.[5]

-الإنسان كفء ليس فقط لأنه يمتلك بعض المكتسبات (معارف-مهارات-إجراءات...) ولكن بصفة خاصة عندما يعبئ مكتسباته تلك، بطريقة ملموسة لحل وضعية إشكالية محدّدة وبدقّة. أكثر الكفاءة هي إمكانية تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من قبل الفرد لأجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، والحديث عن الكفايات يفترض أن

---

[1] -محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 49.

[2] -André Guillet « Dexelopper les compétences » E.S.F. éditeurs paris 2ème édition, p 13.

[3] -Renald Legendre : dictionnaire actuel de l'éduction « paris »Montréal (1998). P23

[4] -Guillet « construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs », éditeurs E.S.E. p45

[5] -G.le Boterif in xauim.R' une pédagogie Fe l'intégration 2ème édition : de Boeck in université.2001.P 66.

تستحضر في نفس الوقت الموارد ،أي المعارف والمهارات والمواقف التي سيقوم التلميذ بتعبئتها، ثم الوضعيات التي ينبغي أن يعبئ التلميذ في إطارها.[1]

-نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية، تكمن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة مشكلة وحلها بإنجاز وأداء ملائم.[2]

-تشكيلة من قدرات معرفية ،ومهارية، ووجدانية كلما تمكّن الفرد منها إلا وكان قادرا على توظيفها في سياقات كثيرة ،بعدما ارتبطت في بداية تشكّلها واكتسابها بسياق واحد أو بمادّة دراسية واحدة، الكفايات تتميز عن المعارف من حيث العمل على احترام الرّغبة الملحّة في تمكين التلميذ من أدوات فكرية قابلة للنقل والتّحويل.[3]

وباستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها نستنتج أن الكفاية:[4]

-أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلّوكية الميكانيكية وأشمل من القدرة أيضا، لأنها مجموعة من المعارف والمهارات.

-نظام نسقي منسجم فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.

-يلعب فيها إنجاز المتعلّم الذي يكون قابلا للملاحظة دورا مركزيا.

-تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات يتحكّم فيها الفرد ليوظفها بفعالية توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاد المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.

-إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة.

-ميكانيزمات تعمل على إحداث التعلم وتنظيمه وترسيخه.

كما نلاحظ أن التعاريف السابقة لمصطلح الكفاية، تتفق في نظرتها إلى مصطلح الكفاءة من خلال مستويين. "يتعلق المستوى الأول بالإطار المعرفي التمثيلي، ويشمل مختلف القوالب والأنساق الذهنية، التي يستنبطها الفرد بما تتضمّنه من معارف ومهارات (نقصد جانب المعرفة، القدرة، التطبيق، الأداء العملي: أي خطاطات الإنجاز المستنبطة في ذهن الفرد، يتم هذا المستوى

---

[1] –**Xavier Rogier la pédagogie de l'in tegration en bref, 2000. p 53**

[2] –محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع **2004**، ص **29**.

[3] –محمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر، منشورات عالم التربية، **2006**، ص **19**.

[4] –المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين مكوني المركز بالرباط، أفريل **2006**، ص **5**.

من الكفاية بالتجريد والانفلات من الملاحظة والوصف اللذين لا يستقيمان إلا من خلال المستوى الثاني، هو ما نقترح تسميته بمستوى الأداء والإنجاز، ويعبّر عنه بمجموعة من السّلوكات القابلة للملاحظة والقياس والتقييم ، هذه السلوكات تعبير عن الإطار المعرفي التمثلي، والخروج به إلى حيز الوجود بالفعل".[1]

وعلى هذا يمكن القول أن الكفاءات هي القدرات والمؤهّلات، والاستعدادات الشّخصية التي تمكّن المتعلمين من تعبئة مكتسباتهم المعرفية، ومهاراتهم، ومواقفهم للوصول إلى حلول لمشكلات مركّبة في سياقات تعليميّة أو غير تعليمية، وهذه الوضعية المشكلة تستلزم استدعاء المكتسبات القبلية للتلميذ وإضافتها إلى التعلّمات الحالية وهو ما يسمّى بالإدماج، وهكذا تعطى التعلمات المدرسية المعنى والدلالة عند المتعلم، كما أن الاستفادة من هذه الكفاءة لا تنتهي بانتهاء التعلّم ،بل يستفيد منها خلال حياته العامّة ،وحياته المهنية وبالتّالي تهدف الكفاءة إلى تكوين عنصر بشري يحقّق اندماجا اجتماعيا إيجابيا، وبالتالي تحقيق التنمية الاجتماعية.[2]

وعلى هذا الأساس تكون الكفاية بنية مندمجة يبنيها المتعلم بواسطة تفاعله وجهده فتمكّنه من توظيف تعلّماته كما يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات مشاكل مطروحة عليه وعلى هذا يمكن القول أن الكفاءة هي:[3]

-الكفاية بنية مندمجة أي أنها نسق من العناصر التي تتشكل في ذهن المتعلم.

-الكفاءة بنية يقوم المتعلم ببنائها ولا تعطى جاهزة.

-الكفاءة تحرك التعلّمات وذلك لأداء مهام معينة.

-الكفاءة هي القدرة على معالجة الوضعية المشكلة.

-باختصار شديد الكفاءة هي مجموع الإمكانيات المتكاملة والمتناسقة فيمابينها التي يستدعيها ويعبئها الشخص متعلّما كان أو أستاذا أو طبيبا أو عاملا لإيجاد حل لمشكلة معينة.

من خلال ما أدرجنا من تعريفات للكفاءة نرى أنها متقاربة في دلالتها وهي سليمة في مفهومها العام لكنها لا تتحقق إلا بما يلي:[4]

-تفاعل المهارات والمعارف في شكل مندمج.

---

[1]-مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية محكمة، تعنى بالعلوم الإنسانية السنة السابعة، العدد ع 44 شتاء، 2010، المغرب، ص 2.

[2]-عبد الكريم غريب، بيداغوجية الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2010، ص 3.

[3]-مجموعة من المؤلفين بيداغوجية الإدماج، التنظير والممارسة، منشورات علوم التربية، ط 1، 2011، ص 11.

[4]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 56.

-ظهور الكفاءة في نشاطات قابلة للملاحظة من خلال مؤشرات واضحة.

-تطبيق الكفاءة في مختلف الوضعيات، شخصية أو اجتماعية أو مهنية.

علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم:

ارتأينا أن نتعرض لبعض المفاهيم المجاورة أو القريبة من مفهوم الكفاءة حيث غالبا ما يتم الخلط بين مفهوم الكفاءة وبعض المفاهيم الأخرى وبالخصوص المهارة والأداء والاستعداد والقدرة، ولإزالة هذا اللبس الحاصل بين هذه المفاهيم ومفهوم الكفاءة وهذا لإضفاء العلمية والضّبط المصطلحي "وهذه المفاهيم تستعمل بالتبادل والتناوب كل منها يشرح الآخر ويوضّح ما غمض عنه ،وبالتّالي نجد أنفسنا أمام نفس الصورة الذهنية رغم اختلاف البنى الصوتية أمام نفس الدلالة ،رغم اختلاف المنطوقات وتعددها".[1]

1-المهـــــارة: L'habilité

هي التمكّن من أداء مهمّة معينة بشكل دقيق يتّسم بالتناسق والنّجاعة والثبات مثل مهارة التقليد والمحاكاة التي تكتسب بالتكرار والمحاكاة مثل: رسم أشكال هندسية، التعبير الشفوي، إنجاز تجربة، أيضا مهارات الإتقان والدقة التي تكتسب بالتدريب المتواصل مثل ترجمة صياغة لغوية أو إنجاز عدة تجريبية، مهارة الابتكار والتكيف والإبداع وتنمّى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.[2]

وعلى هذا تكون المهارة "هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية (savoir faire) مثل مهارات القراءة، ويدخل إنجاز السلوك بدورهما في فلك المفاهيم المجاورة للكفاية".[3]

ولكن قد يستخدم البعض مصطلح المهارة كمرادف لمصطلح الكفاية غير أن "المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد، ويتسع مفهوم الكفاية ليتضمن الأسس العملية هي المهارة العملية مضافا إليها المعارف والمعلومات النظرية والقيم والاتجاهات الوجدانية والسّرعة والدقّة

[1]-محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 44.

[2]-مجموعة من المؤلفين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة ،أفريل، 2006، ص7.

[3]-نذير بسوس، الكفاءة والبيداغوجيا، مطبعة الهلال، ص 16.

في أداء الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة وبذلك تكون المهارة مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التّحكم في أداء مهمة معينة".[1]

كما تجدر الإشارة إلى أن المهارة مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة تحين من خلال سلوكات ناجعة و تنتج عموما عن حالة من التعلم و هي عادة ما تتهيأ من خلال استعدادات وراثية.[2]

2-الأداء: Performance.

يعتبر الأداء ركنا أساسيّا لوجود الكفاءة ويقصد بها القيام بمهام في شكل أنشطة وسلوكات آنية محددة قابلة للملاحظة والقياس على مستوى عال من الدّقة والوضوح، فالأداء هو إظهار السلوك، والمقصود بالسّلوك النّاتج الذي يحقّقه المعلم بعد مروره بالبرنامج كما تظهره عملية التقويم والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات كما يشير الأداء إلى مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد.

إذن الأداء هو الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السّلوك الظّاهر الذي يتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

وعلى هذا يمكن أن نميّز بين الأداء والكفاءة، حيث أن "الكفاية تتضمن كل ما يتعلّق بالمعرفة الضمنية لمجال محدّد ،والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكا معينا وفق تلك المعرفة الضمنية ،وهي بمثابة قدرة داخلية تجسّده العملية الآنية طبقا للتنظيم الخاص لذلك المجال، فالكفاية إذن هي التي تتيح للفرد الذي لا يمتلك في الواقع معرفة واعية بالقواعد والشّروط التي تخضع له عملية الأداء السلوكي أن يلمّ بصورة كافية بنواحي استخدام تلك المهارة في عملية الأداء دون أن يقع في الأخطاء، كما تمكّنه الكفاية بأن يدرك الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها شخص آخر عنده نفس المهارة في عملية الأداء".[3]

وعلى أساس ما سبق تكون الكفاءة هي امتلاك آلية الأداء وليس الأداء نفسه أي يكمن وراء السلوك الذي يظهر في الأداء الخاضع للملاحظة المباشرة، فتغير السلوك الأدائي في المواقف المتشابهة وفي الموقف نفسه يكون متوقفا على العوامل النفسية والموضوعية التي تنتاب الفرد في

[1]-سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 7.

[2]- المرجع نفسه ،ص9.

[3]-محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، مداخلة، السنة الدراسية، 2003-2004.،ص 8

حالة الأداء (الانتباه، الحالة الانفعالية، التعب، الموضوع، الزمان، المكان، لكن الكفاية تبقى ثابتة لا تتغير، وهكذا فإن الكفاية تعبر عن تنظيم داخلي مجرد يقوم على قواعد وأسس خاصة بالنشاط في مجال معين يحدد الشكل الأصلي لعدد غير متناه من المهارات ذات العلاقة بذلك المجال يظهر جليا في أداء الفرد".[1]

3-الاستعـــــداد: Aptitude.

ويعرف على أنه "مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية أي أنه مؤهل لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، ولهذا يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية فالميل والرغبة أساسان لحدوث الاستعداد".[2]

إذن الاستعداد هو قدرة كامنة ذات الطابع الفطري يقابله بيولوجيا معناه النضج، والاستعداد شرط أساسي للتعلم حيث لا يمكن أن يحدث التعلم ما لم يكن المتعلم مستعدا أي ناضجا. الاستعداد والنضج الذي يؤهّله لأن يمارس عملية التعلّم وهذا الاستعداد يكون على المستوى النفسي والبيولوجي، ثم يتحول هذا الاستعداد إلى قدرة بعد التدريب المناسب".[3]

4-القـــــدرة: La capcité

يعرفها "**ميرنو**" على أنها "نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة فهي مصطلح يستعمل غالبا كمرادف للمعرفة الفعل (savoir-faire) فلا توجد أي قدرة في شكلها الخام وهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين"[4]. إذن فالقدرة لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويات متعددة مثل: تحليل جملة، تحليل نص أدبي، تحليل وضعية، تحليل مسألة في الرياضيات، أي هي الحالة التي يكون الفرد فيها متمكنا من النجاح في إنجاز معين، وإذا كانت جل القدرات التي تتم تنميتها في التعليم قدرات عقلية فإن ذلك لا يجب أن ينسينا قدرات أخرى كالقدرات الحس- حركية، والقدرات السوسيووجدانية. فالقدرة هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورت مواقف فكرية ووجدانية معينة وهي مفهوم افتراضي غير قابل

---

[1]-المرجع السابق، ص 9.

[2]-مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الكفايات، مصوغة تكوينية، ص 8.

[3]-محمد بن يحي زكريا، المدخل للكفايات، مداخلة ،السنة الدراسية، 2003-2004، ص 12.

[4] -Philippe Merieu, apprendre, oui mais comment ? Paris. E.S.F. 1987, 5ème éd.p181

للملاحظة يدل على تنظيم داخلي للفرد، فينمو عبر عملية التكوين من خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك الذي تخلقه الأنشطة التكوينية انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة، كما ترتبط القدرات بسلوك محدد يطال مختلف جوانب الشخصية الثلاث ولهذا فالبرامج التعليمية تضم مجموع القدرات المستهدفة والتي ستصبح كفاءات "تشكل القدرة والكفاءة أهم أقطاب نسق التطور الاستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التكوين المدرسي والثنائية القطبية المتمثلة في القدرات والكفاءات ضمن هذه الأطر تتفاعلان بانسجام في مسارين متكاملين رغم ما يبدو عليها من غموض وتداخل في المفهوم، والمصطلحين اللذين قد يصعب أمر التفريق بينهما أحيانا".[1]

ويرادف معجم علوم التربية بين مصطلح الكفاية والقدرة معتبرا إياهما "قدرة الفرد أثناء مواجهة ووضعيات جديدة على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة، جملة الإمكانات التي تمكن فرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة.[2]

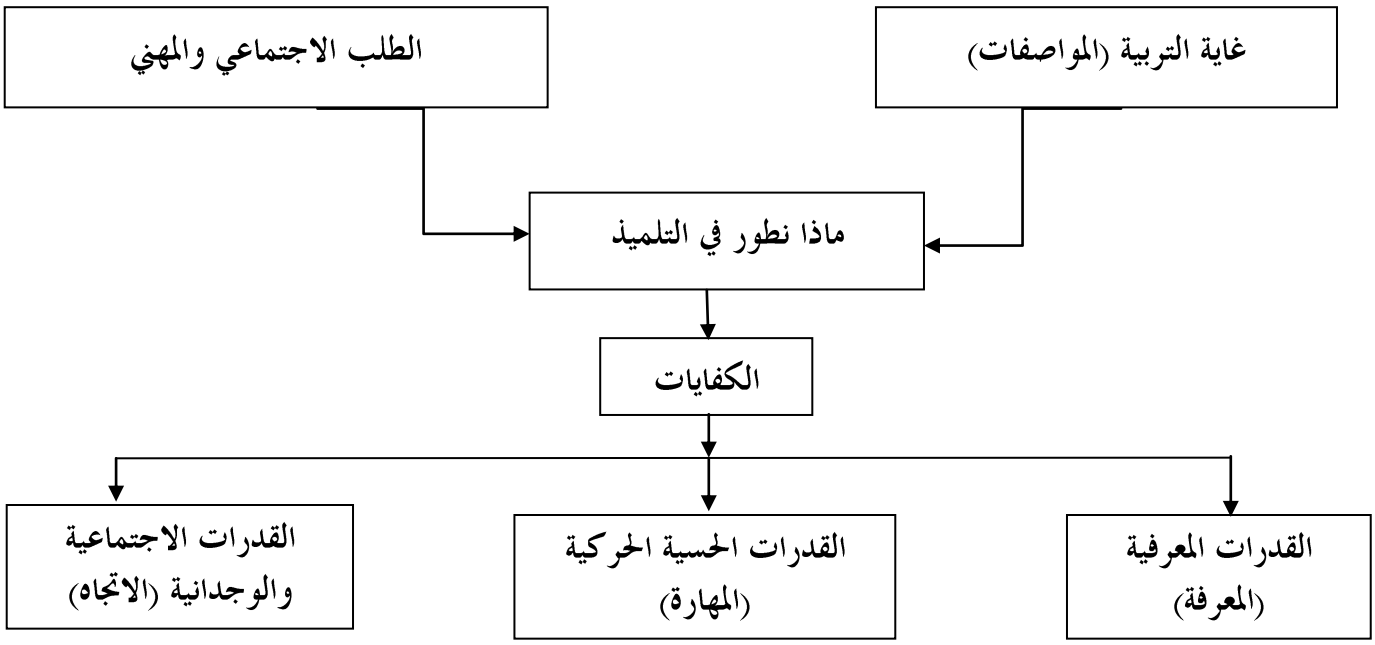
غير أن الباحثين ميزوا بين الحدود الدلالية للمصطلحين معتمدين على معيار الشمولية فمنهم من يرى أن الكفاية أشمل وأعم من القدرة، والقدرات مَرَاقٍ افتراضيا تسمح بتحديد المحاور التي يستعمل المدرسون حولها، كما أنها تسهل وضع الأنشطة البيداغوجية بانسجام وتوافق وتحديد آثارها في مسار معين ويمكن أن تحدد على أساس مجالات التعليم الثلاث:

المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحسي حركي، بينما الكفايات مرتبطة بالنظام التعليمي وتوجد في قلب الأهداف التعليمية، والكفاءة تتضمن عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية، حركية في شكل تفاعلي تتألف داخليا لتمكن المتعلم من حل الإشكالات.[3] و يسوق محمد الدّريج خطاطة بين الكفاءات و القدرات و تحديد:

[1]–بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص 16.

[2]–مجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط3، 2001ص

[3]–محمد الدريج ، الكفايات في التعليم، ص 26.



وهذه الخطاطة تتضمن مستويين يمثلان مسار اشتقاق الأهداف، الأول هو مستوى المشروع التربوي تمثله غاية التربية التي تبلور في إطارها مواصفات التربية والتكوين. ترتبط هذه المواصفات بالحياة و بالواقع ومجالاته الواسعة ومتطلباته، أما الثاني فهو مستوى المشروع التعليمي بما يتضمنه من كفايات وقدرات يسعى إلى خلقها لدى المتعلم أو تنميتها فيه والعلاقة بين المستويين علاقة تلازمية. فالكفايات والقدرات ليست نقلا للغايات التربوية والقيم والمثل الاجتماعية من مرحلة مجردة فضفاضة إلى أخرى أكثر إجرائية وليست تلك الغايات إلا إطارا عاما يوجّه الكفايات والقدرات".[1]

ويمكن أن نوازن بين القدرة والكفاءة كما يلي:[2]

[1]–عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها منشورات عالم التربية، ص 65.

[2]–بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص 16.

أوجه الشبـــه	أوجـــــه الاختـــــــلاف	
	القـــــدرة	الكفـــــاءة
تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية وخارجية. -كلاهما استعراضيان. -قابلتان للأجرة. -تتأثران بالبيئة التعليمية الداخلية والخارجية للمدرسة. -تؤثران في البيئة المدرسية وفي المحيط.	-القدرة (الأساس). -مسار نمو عام. -مكون طبيعي ومعرفي. -القدرة تنمو. -تنمو بتوالد الكفاءات. -غير مرتبطة بالزمن. -تنمو طبيعيا وتعلميا (المؤثرات الداخلية والخارجية). -مواردها مضامين معرفية وكفاءات مبعثرة ومهيكلة. -غير قابلة للتقويم المباشر. -تندمج داخل نفس المجال وخارجه. -توظف لممارسة تعليمية واجتماعية. -متعددة المجالات النمائية. -نموها غير منته. -تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها (تتجمد). -تطورية قابلة للتمظهر عبر محتويات معرفية أخرى.	-الكفاءة (البناء). -مسار تكويني خاص. -مكون معرفي/أدائي. -الكفاءات تتركب. -تتركب بنواتج التعلمات. -مرتبطة بالزمن أحيانا. -تتكون تعلميا (المؤثرات الخارجية فقط). -مواردها مضامين معرفية مبرمجة وغير مبرمجة. -قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية. -تندمج في علاقة داخلية لنفس المجال وخارجه. -تؤدي ممارسة تعليمية واجتماعية. -متعددة المصادر. -غايتها متنامية. -تتآكل وتزول بعدم توظيفها الإهمال والنسيان.

5-المعـــرفـــــة: Savoir.

إنّ العلاقة بين الكفاءة والمعرفة علاقة ضرورية ولكن ليس كل من يمتلك معرفة يمتلك كفاءة، ولكن من يمتلك كفاءة يمتلك معرفة بالضرورة، هذا يعني أن الكفاءة تحتوي معرفة بل تعتبر المادة الخام للكفاءة. فالكفاءة هي دليل على وجود المعرفة ولكن المعرفة ليست دليلا على وجود الكفاءة، فامتلاك المعارف شيء، والقدرة على توظيفها شيء آخر "فالمعرفة مجموعة المعطيات والمعلومات المرتبطة بهذه المادة التعليمية أو تلك، أي تلك المعرفة الضرورية واللازم نقلها للمتعلم والتي على أساسها يتم تنمية مهارته وقدراته بل وكفاياته، وحيث لا يمكننا أبدا تصور كفايات بدون معرفة، بنفس القدر الذي لا يمكننا فيه تصور طبيب أو مهندس لهما كفايات الطب والهندسة دون أن تكون لديهما وبشكل قبلي كل المعارف والمعطيات والقواعد المرتبطة بتخصيصهما".[1]

ولكن المشكل في المجال التربوي على مستوى العلاقة بين الكم المعرفي الذي يختزنه التلميذ والجانب الأدائي لديه أي إلى أي حد يستطيع التلميذ النجاح في توظيف ذلك الكم المعرفي الضروري لإنجاز التعلّم؟، فرغم اهتمام بيداغوجيا الأهداف بالجانب المهاري إلا أنّنا نجدها تولي أهمية كبرى للجانب المعرفي في مجال الصنافات باعتبارها الأساس الضّروري لعملية تعلّم الآليات الذهنية (الفهم، التحليل، التركيب).[2]

والجدير بالذكر أن طلب المعرفة لذاتها فكرة تقليدية أو منحنى تقليدي لعملية التعليم لا تتناسب مع حاجات الإنسان المعاصر الذي تطورت لديه المفاهيم، والأدوات، وأساليب الحياة بفعل ما أفرزه التقدم العلمي والتكنولوجي، وبهذا أصبحت هذه النظرة التقليدية للتعليم عاجزة عن الأخذ بيد الإنسان المعاصر ليساير عصره، لذلك طرحت الكفاءة كبديل عصري للتعليم باعتبارها تقدم حلولا تلائم هذا التطور "فالكفاءة بهذا المنظور ليست تصورا نظريا ينبغي على المعلمين استيعابه وحفظه مثلما يفعل بالمعرفة الصّرفة وإنما هي توظيف لمجموعة المهارات والقدرات والمكتسبات القبلية تجعل الفرد يقدر على إيجاد الحلول للإشكاليات التي تواجهه في حياته الدّراسية والعملية، وعلى هذا الأساس لا يمكن أن نحكم على شخص ما يحمل معارف كثيرة بأنه كفء ما لم يبرهن على ذلك بما ينجزه من أعمال تستند إليه، فالكفاءة لا تدل على

[1]–د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 50.

[2]–المرجع نفسه، ص 51.

ما نحن عليه أو نتظاهر به إلى الناس، وإنما تبرز كقيمة سلوكية (علمية) من خلال ما ننفذه من أعمال ووظائف مختلفة توكل إلينا".[1]

خصائـــص الكفـــــاءة:

لا بدّ أن للكفاءة خصائص تميزها وتمنحها خاصية تجعلها تختلف عمّا سواها، مما أدّى إلى اعتمادها كخيار بديل يرتقي إلى طموحات التربية في تخريج الإنسان المعاصر القادر على إنجاز المهام الموكلة إليه على أكمل وجه، سواء في حياته الخاصة أو حياته الاجتماعية والمهنية، وعلى هذا يحدد " **كزافي روجرس**" بعد أن تصفح الأدبيات المرتبطة بالكفايات فلاحظ أن تحديدها وفق خمس مميزات.[2]

1.خاصية الحشد لمجموعة من المواد المندمجة **Mobilisation un ensemble de ressources** ومن بين هذه المواد التي تستدعيها الكفاية المعارف الشخصية، والآليات والقدرات والمهارات التي تشكل مجموعة مندمجة تكون صعبة التحديد "وتعتبر هذه الخاصية أساسية بها تعرف الكفايات حيث يفترض عند كل وضعية- مشكلة جديدة يصادفها الفرد تحريك كل المعارف والمكتسبات الممكنة سواء كانت معارف خالصة، أو مهارات وتجارب تتجاوز المشكلة المعترضة"[3] فتوظف جميعها في تكاثف وتفاعل في شكل مندمج تؤدي بالمتعلم إلى بنائها في نشاط معين ضمن فعل لأن الإنجاز هو من ينقل الكفاءة من حالة الكمون إلى حالة العمل، فالتحقق من وجود الكفاءة يتم عن طريق ظهورها في الأداء.[4]

2.خاصية الغائية: Caractère de finalité.

إنما يحشده التلميذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو حل مشكل مطروح في تعلمه المدرسي وفي حياته اليومية، ومعنى الغائية يعني أنها قصدية تستجيب لوضعية اجتماعية، ولكن ما ينبغي أن يشير إليه هو أن تحريك مجموعة من المعارف كخاصية أساسية للكفاية لا يتم بشكل مجاني بل من أجل غاية محددة، إنما يحكم الكفاية إذن هو القصدية باعتبار وظيفتها الاجتماعية ذلك أنها تلبي ضرورة اجتماعية فالتلميذ عندما يحرك كل مكتسباته السابقة وكل

[1]–خير الدين هني، مقاربة بالتدريس بالكفاءات، ص 71.

[2]–xavier rogiers la pedagogie de l'intgration en bref 2000 p201.

[1]– د.محمد شرقي، المقاربات بيداغوجية، ص56.

[4]_خير الدين هني، مقاربات التدريس بالكفاءات، ص59

خبراته فهو لا يقوم بذلك عبثا، بل من أجل إنتاج شيء ما، من أجل القيام بنشاط ما ،ومن أجل إيجاد حل لمشكل طارئ يعترضه في ممارسته الاجتماعية أو حياته اليومية أي في ممارسات وأنشطة لها معنى من أجل التلميذ".[1]

3.خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات Lien entre famille de situation:

إذ يتمّ حصر الوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية من أجل تنمية كفايات معينة، فالتلميذ يكون خاضعا، وهذه الوضعيات ضرورية وتنوعها واختلافها محصور في فصيلة محددة وخاصة أنه مهم حصر الوضعيات في فصيلة محددة وفق بعض الثوابت بخلاف القدرة التي يمكن تطويرها عبر محتويات ووضعيات مختلفة ومتنوعة "تكمن الخاصية الثالثة للكفايات في كون التحريك أو الإثارة السابقة للمعارف والخبرات تكون بمناسبة وجود عائلة أو شبكة من الوضعيات هكذا. فالكفاية المرتبطة أو المتعلقة بتسجيل نقاط درس في السنة النهائية من التعليم الثانوي، ليست هي نفسها عندما يتعلق الأمر بتسجيل نقاط أثناء اجتماع معين.

إن كل من الكفايتين موضوع المثال تستجيب لضرورة أو لمطلب يختلف عن الآخر لأن الحيثيات المرتبطة لكل منهما تختلف عن الأخرى وهكذا يمكن للفرد أن يكون كفؤا لحل مسألة رياضية ،وقد لا يكون كذلك أمام مسألة فيزيائية، هكذا فإن كّنا على مستوى القدرات نعمل على توسيع وتنويع المحتويات المعرفية كلما أمكننا ذلك وبدون قيود لتنمية وتطوير قدرة معينة لدى المتعلم، وإن الأمر على مستوى الكفايات يختلف، حيث لتطوير كفاية ما يتعين التقليص والتقليل من الوضعيات التي من المفترض أن يزاول فيها المتعلم الكفاية المستهدفة".[2]

وعلى هذا ينبغي أن تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها فتحصر الوضعيات التي من خلالها تنمو الكفاءة المقصودة.

[1]–د.محمد شرقي، المقاربات بيداغوجية، ص56.

[2]–د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 56.

4- خاصية هيمنة التخصص (المادة): Caractère souvent disciplinaire.

تتعلق هذه الخاصية بكون الكفاية ترتبط أكثر بالتخصّص أو المادة، وميزتها هذه تنتج عن كونها تحدّد غالبا عبر فئة من الوضعيات المتناسبة مع مشكلات خاصة بالتّخصص، لكن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون متقاربة فيما بينها، مما يجعلها قابلة للنقل ولكن ما نشير إليه هو أن الكفاية لا تتسم دائما بالطابع التخصّصي، وبعض الكفايات تتداخل فيها التخصّصات (حل مسألة فيزيائية). كما أن هناك كثير من الكفايات اللاّتخصصية إن صحّ القول كقيادة السيارة، أو قيادة اجتماع، مع زملاء العمل ونقول أن المتعلم يمتلك في مجال ما إذا تمكّن من التّصرف بكيفية متوقعة في سياقات ومواقف تتسم بدرجة عالية من التقيد ،وذلك أنه فاهم لما يجب أن يفعله وعلى دراية بالكيفية والشّروط الملائمة للإنجاز الفعال والصائب لأنه وقد سبق أن تدرب بانتظام على امتلاك كفاية معينة في مواقف مختلفة".[1]

والقدرات سبق وأن عرفنا أنها تتميز بالطّابع الاستعراضي أي الانتقال من مادّة دراسية إلى أخرى عكس الكفايات التي ترتبط بمادة دراسية بعينها من خلال نوع من الوضعيات تكون بدورها مرتبطة بمشاكل خصوصية تعود لهذه المادّة الدّراسية وإن كان ذلك لا يمنع من أن "نصادف في بعض الحالات كفايات تنتمي لمواد أو اتجاهات معرفية مختلفة ومع ذلك متقاربة فيما بينها، ومن ثم القابلية للتنقل فيما بينها، مثلا كفاية القيام ببحث في العلوم الاجتماعية ليس غريبا بالمرة عن كفاية القيام ببحث في العلوم، حيث أن المسارات الكبرى متشابهة أو هي تحديد إطار نظري، جمع المعطيات.....مع ذلك فإن الكفايتين تظلان متمايزتين حيث أن باحثا في العلوم لا يمكنه أن يقدم نفسه كذلك في العلوم الاجتماعية والعكس صحيح، وذلك ليس لأن كل منهما مطالب بتحريك وإثارة معارف خاصة بهذه المادّة أو تلك ،ولكن لأن مسارات البحث هي نفسها مختلفة بالنسبة للمبحثين مبحث العلم الدقيق ومبحث العلوم الاجتماعية".[2]

[1]-مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الكفايات، مصوغة تكوينية، ص 10.

[2]-د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 57.

5-خاصية قابلية التقويم: Evaluation.

عرفنا سابقا أن القدرة صعبة التقويم بل غير قابلة للتقويم فيما أن الكفاية تتميز بقابليتها للتقويم لأنه من الممكن أن نقيس نوعية تنفيذ الكفاءة ونوعية النتيجة المحصلة "فإذا كانت القدرة لا تخضع لمعيار التقويم بسبب كمونها في الذهن (صفة عقلية كامنة)، يترجمها السلوك العملي إلى الخارج ففي المقابل لذلك ترى الكفاءة قابلة للتقويم، ولكي يتحقّق ذلك يمكن الاعتماد على معيارين اثنين وهما: نوعية الإنجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الإنجاز، وبمعنى آخر إن ما ينتجه المتعلم من أعمال مختلفة (وظائف صفية وواجبات لا صفية) تكون مطابقة لمعايير القياس التي توضع كمؤشرات على التملك الأدنى أو على الجودة والإتقان أو بتجنيد المعارف والمهارات والقدرات السابقة التي لها علاقة بالكفاءة المنتظرة فالالتزام بهذه الشروط هي جوهر ما يتوخّاه تقويم الكفاءات".[1]

ويمكن أن نضيف خواص أخرى للكفاءة منها.

6-خاصية الواقعية: Authentieité.

ففي مقابل الطابع الأكاديمي النظري لبيداغوجية الأهداف، تميل مقاربة الكفايات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.[2]

7-خاصية التحويل: Transfert.

مقابل الطابع التخصّصي لبيداغوجية الأهداف أي معارف ومهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محدّدة تنمي بيداغوجية الكفايات خاصيّة التّحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد، بشكل يشبه الواقع المعيش المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه وتدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي إلى الحياة اليومية.[3]

---

[1]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 62.

[2]-إدريس الناصري، كفايات المدرس وأدواره الجديدة، ماي 2007، ص 7.

[3]-المرجع نفسه، ص 8.

8-خاصية التعقيد: Complexité.

في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفايات في قمة الهرم مقابل التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة.[1]

9-خاصية الإدماج:

مقابل خاصية تجزيئ المعارف والمهارات، تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكّل واقعا منسجما ومندمجا، فهناك الجانب السوسيو- وجداني وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعه الذاتي وانعكاسا لذاته، وما ينتظره من اعتراف اجتماعي وجزاء، وهناك الجانب المعرفي الذهني المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي يتسم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة[2]وحسب CEPEC (مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد) تتلخص في كونها "محطة نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة أو لتكوين، إنها شاملة ومندمجة أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث (المعرفية والوجدانية والحشو حركية) كما أنه يمكن حصرها وتقويمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال مؤشرات ومعايير التقويم.[3]

أساسيات الكفاءات:

- تعتمد المقاربة بالكفاءات على المنظور النسقي يعني أن الكل يفوق مجموع الأجزاء ولذلك تقوم على مبدأ الإدماج.
- لا تحتل المكونات نفس الأهمية يعني أن الأولويات والأسبقيات لحل الوضعية المشكلة أهم من حذف الآليات.
- يحتل الخطأ مكانة إيجابية في عملية التعلم من منظور المقاربة بالكفاءات حيث يعتبر محرك للتعلم.

---

[1]-المرجع السابق ، ص 8.

[2]-المرجع السابق، ص 9.

[3]-محمد الدريج، الكفايات في التعليم، ص 18.

- أهمية مهارة التشخيص في المعالجة حيث تحدّده مصادر الخطأ الذي بدوره يساعد على بناء جهاز علاجي ناجع.
- دلالة السياقات في المقاربة بالكفاءات شرط أساسي في التعلم أي دوام أثر التعلم.[1]

المفاهيم المكونة للكفاءة:

لا شك أن الكفاءة هي نتيجة لعدة مكونات تنتجها وأهم المفاهيم المكونة للكفاءة ندرجها فيما يلي:

1.**الاندماجية:** كل كفاءة هي عبارة عن بنية ذهنية يمتلكها المتعلم وعندما نصف كفاية فإننا نتحدث عن بنية مكونة من معارف ومهارات وإجراءات، وأساليب تتيح أداء مهام معينة، وهي بذلك ليست معارف نطبقها كما نتصور في التعلم بل هي كل ما يتيح حل المشكلات في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة.

2.**تشغيل التعلّمات:** ونقصد بالتشغيل أن يواجه المتعلم حل المشكل وذلك في وضعه في مشكل تعليمي يستدعي منه تحريك تعلّماته، فنلاحظ حين إذن الكيفية التي يشغل بها هذه التعلمات.

3.**الوضعيات المشكلة:** وهي عبارة عن أنشطة يوضع فيها المتعلم وتتطلب منه إدماج تعلماته واستثمارها للوصول إلى الحل المناسب.

4.**نشاط المتعلم:** الكفاءة لا تعطى جاهزة وإنما تبنى من قبل الطالب ففعالية الطالب ونشاطه شرط أساسي لبناء الكفاءة.

5.**المهمات:** وهي الوظائف التي يقوم بها المتعلم ويجند فيها قدراته ومهاراته، والمهمة في هذا المقام تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجية الأهداف.[2]

[1]–عبد العزيز قريش، التدريس بالكفايات من منظور كزاقي روجرس، ص **10**.

[2]–مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الإدماج، التنظير والممارسة، ص **12**.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على مبادئ تمثل منطلقا لها.

1-**مبدأ البناء** : والبناء هنا يعني استدعاء المتعلم لمكتسباته القبلية وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2-**مبدأ التطبيق**: والتطبيق مبدأ أساسي في الكفاءة حتى يستطيع المتعلم التحكم فيها كما يجعل التلميذ نشطا في تعلمّه ويعتبر هذا المبدأ دليل فعلي لاكتساب الكفاءة فمادامت الكفاءة لم تطبق لا تعّد كفاءة.

3-**مبدأ التكرار**: والتكرار يساعد المتعلم إلى الوصول إلى الاكتساب المعمق للكفاءات.

4-**مبدأ الإدماج**: يسمح مبدأ الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه، والكفاءة أصلا تبنى عن طريق الإدماج.

5-**مبدأ الترابط**: يسمح لهذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي تهدف كلها إلى تنمية الكفاءة.[1]

مركبـــات الكفـــــاءة:

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية تتآزر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:

أ/المحتـــــوى: هو ما يتضمنه التعلّم ومعنى ذلك أن التعلّم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التعرف على الأشياء الضرورية ويقسم المحتوى إلى ثلاثة أنواع:

1-**المعارف المحضة (الصرفة)**: وهذا النوع تعلم دون معرفة (المناهج الدراسية).

2-**المعارف الفعلية**: ونعني بها حسن استعمال المعرفة في مواطنها المناسبة، أي القدرة على توظيف المعارف الصرفة في الوضعيات المناسبة كاستعمال مهارات الجمع والطرح في حل إشكالية معينة أو مسألة رياضية، أو تحديد حكم إعرابي في وضعية نحوية تصادفه وهذه القدرة على التوظيف هي المقصودة بالمعارف الفعلية.

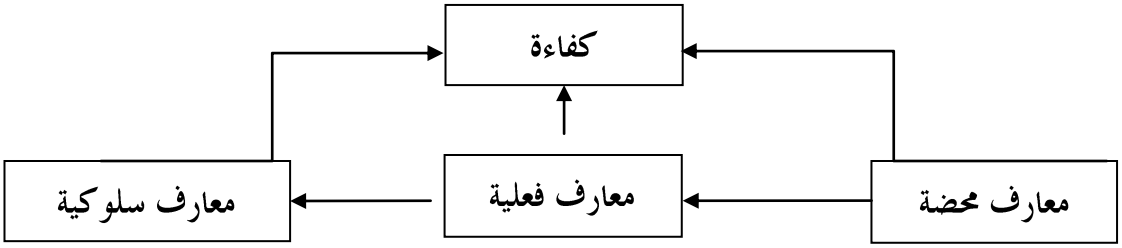
[1]-صفية محدادي، المقاربة بالكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، **2005**، ص **45**.

3-**المعارف السلوكية**: وهي مختلف المواقف الإيجابية التي يواجهها المتعلم أثناء أدائه لفعل التعلم، فيظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات عندما يقوم بعملية استرجاع المكتسبات القبلية ليوظفها في وضعيات جديدة كإعراب كلمة، كتابة موضوع معين أو حل تمرين، فعندما ينجح المتعلم في حل المشكلة بأقل جهد ووقت فهو يمتلك معرفة سلوكية.[1]

ب/القـــــدرة: وهي الاستعدادات كما سبق أن ذكرنا التي يقوم الفرد بتوظيفها في مواجهة مختلف الوضعيات، وبعبارة أخرى هي استعداد مكتسب ومتطور يتيح للفرد النجاح في أداء نشاطه.

ج/الوضعية: وهي الإشكالية التي يوضع أمامها المتعلم لتكون منطلقا لنشاطه وتعلمه.

وهذه المركبات الثلاث لا تعمل في إطار منعزل عن بعضها البعض وإنما تكون في شكل وحدة متكاملة تجري في مسالك الذهن والحواس المسؤولة عن تنفيذ فعل التعلم.



-مخطط تركيب الكفاءة-

-أنـــــواع الكفـــــاءات:

تصنف الكفاءة إلى ثلاثة أنواع:

1.الكفاءات المعرفية: Compétences de connaissance.

ونعني بها امتلاك المعلومات والحقائق وامتلاك كفاءة التعلم المستمر وكفاءة استخدام أدوات المعرفة وطرائق استخدامها.

[1]-خير الدين هني، مقاربة بالكفاءات، ص66.

2.كفاءات الأداء:Compétences de performance .

وهي قدرة المتعلم على إظهار السلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فالكفاءة تتعلق بأداء الفرد وليس بمعرفته.

3.كفاءات النتائج أو الإنجاز:Compétences de résultat .

وهذه الكفاءة تتوقف على الكفاءات السابقة، غير أن هذه الكفاءة يظهر مؤشر حدوثها من خلال الإنجاز.[1]

مستويـــات الكفـــــاءة:

إذا كانت الكفايات هي ترجمة للقيم وغايات المجتمع فإنها تستمد مقوماتها من المشروع المجتمعي ومن أبعاده الإستراتيجية والتواصلية والسياسية والثقافية والاجتماعية والعلمية. ولهذا تهتم الكفاءة الإستراتيجية بتنمية الذات والمواقف الفردية وتكوين الشّخصية وتعديل منهجية العمل ونتائجه في التنمية أما الكفايات التواصلية فتهتم بتنمية التواصل، والتّمكن من اللغات واستعمالها ونشير عموما إلى أن الكفاءات اللّغوية وإلى التحكم في اللغة من خلال الاستعمال الصحيح للقواعد اللغوية، أما الكفاءات التواصلية فهي التوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية، أما الكفايات الثقافية وتشمل الهوية الذهنية والوطنية والإنسانية والتاريخية والمساهمة في تطويرها من خلال الإدراك للدّور الممكن في المجال الإبداعي والفني وتأتي الكفاءات التكنولوجية للتحسين بدور العلم والتكنولوجيا في المجتمع وهذه الكفاءات وغيرها تبنى على مستويين أساسيين حيث تصنف إلى كفاءات نوعية مقابل كفاءات ممتدة أو مستعرضة، وكفاءات أساسية مقابل كفاءات الإتقان.[2]

1-الكفاءات النوعية: وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفاءات المستعرضة.

2-الكفاءات المستعرضة: وتسمى أيضا الكفايات الممتدة، ويقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد

[1]-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص **10**.

[2]-إدريس الناصري، كفايات المدرس وأدواره الجديدة، ص **36**.

مختلفة ولهذا فهذا النوع من الكفاءات يتسم بالغنى في مكوناته حيث تسهم في إحداثها تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيلها زمنا طويلا، وهذا النوع من الكفاءات يتسم بالضبط والإتقان ولذلك تسمى كفاءات قصوى وكفاءات ختامية، لأن هذا النوع من الكفاءات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عديدة ومتفاعلة فيما بينها ومن أمثلة الكفاءات في هذا النوع (امتلاك آليات التفكير، امتلاك منهجية حل وضعيات مشكلة تنمية القدرات التواصلية).

3-الكفـــاءات القـــاعدية: (الأساسية).

وتسمى أيضا الجوهرية أو الدنيا وهي التي تشكّل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم بدونها ومن أمثلة هذا النوع من الكفايات تعرف دور العضلات في إحداث الحركة، تعرف الألوان الأساسية.

4-كفـــاءات الإتقـــــان:

وهي الكفاءات التي لا تنبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى رغم أن كفاءات الإتقان مفيدة في التكوين إلا أن عدم إتقانها من قبل المتعلم لا يؤدّي بالضرورة إلى فشله في الدراسة ومن أمثلة هذا النوع من الكفاءات، التعرف على المشروب الغازي...

ومن خلال ما سبق "فالكفاءة مفهوم تطوري ينبني تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب في تعلّمات التلاميذ من خلال مراحل متوالية إذ لا يتحقّق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة وهي بناء على ذلك تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكات تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي وليس في شكل تكديسي تراكمي"[1] وهذه الميزة البنائية لمقاربة التدريس بالكفاءات هي أهم ما يميّزها، فبعدما تعرفنا على التقسيم العمودي والأفقي لمستويات الكفاءة من حيث البساطة والتركيب نتعرف على مستويات الكفاءة حسب مراحل التكوين:[2]

1-**الكفاءة القاعدية:** وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات وتعد الحلقة الأولى في سلسلة اكتساب

[1]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **77**.

[2]-المرجع نفسه،ص **78**.

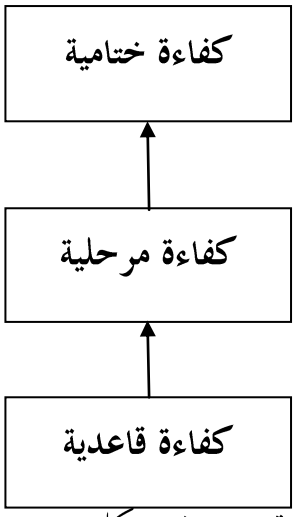
الكفاءات فإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات لاحقة تعوقه دون بناء الكفاءات اللاحقة.

2-**الكفاءة المرحلية أو المجالية** : وهذا المستوى من الكفاءات يقوم على مجموعة من الكفاءات القاعدية ويستغرق هذا النوع من الكفاءات مدة زمنية مخصّصة (شهرا، ثلاثيا، سداسي).

3-**الكفاءة الختامية**: مجموع الكفاءات المرحلية أي حصيلة مجموع الكفاءات السابقة وتتم خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.

4-**الكفاءة المستعرضة**: وهي التي ذكرناها آنفا وهي التي تبنى من الكفاءات المذكورة سابقا أو هي قمة الهرم في مستوى تكوين الكفاءات.

تطور مستوى الكفاءة ضمن سيرورة التعلم من الأسفل (الأساس) إلى الأعلى (النهائي):



وهذا الشكل يظهر أن الكفاءة تنمو في شكل هرمي بدءا بالكفاءات الدنيا إلى الكفاءات العليا وليس العكس.

وقد سبق وأن عرفنا أن الكفاءة تنمو في شكل بنائي في مسار حلزوني وليس تراكميا وهذا ما

يظهر في الشكل الآتي:

1-**استيعاب المعارف** ← نواتج تعلمات مدرسية

نواتج تعلمات محيطية

2-توظيف المعارف ← ممارسات مدرسية

ممارسات اجتماعية

3-تحويل المعارف ← ذاتية

اجتماعية

أما المستوى الثاني فيظهر في شكل تدرجي وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:[1]

الكفاءة القاعدية	الكفاءة المركبة	الكفاءة المستعرضة
المعرفة المحضة	الكفاءة المعرفية المحضة	الكفاءة المركبة
المعرفة الفعلية	الكفاءة الفعلية	كفاءة التحويل
المعرفة السلوكية	الكفاءة السلوكية	كفاءة الإدماج

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الكفاءة تنمو وتتطور في مستويين وهما "مستوى هرمي ينمو عبر فترات من الزّمن، كفاءات قاعدية تتركب منها كفاءات مرحلية، وكفاءات مرحلية تتركب منها كفاءة ختامية، أما المستوى الثاني فكل كفاءة من هذه الكفاءات المرحلية تتركب من كفاءات أخرى لها ارتباط بنواتج التعلم كالمعرفة والقدرة على التوظيف وتجاوز العوائق ثم تتركب كل كفاءة لاحقة بمجموعة من الكفاءات السابقة".[2]

أهـــداف المقـــاربة بالكفـــــاءات:

ترمي المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية وهي:

1-التأكيد على الموارد الأساسية التي تدخل في إنماء الكفاءات النهائية، عكس المقاربات التقليدية التي تؤكد على محتويات البرنامج ودور المدرس هو البحث عن تنظيم التعلمات بأحسن الطرق للوصول إلى النتائج المطلوبة.[3]

2-إعطاءه معنى لهذه المحتويات وتوضيح جدوى ما يتعلّمه التلميذ في المدرسة، وبالتالي بات من الضروري تجاوز تلقين المحتويات الفارغة من أي معنى بالنسبة للمتعلم والتي لا تدخل

---

[1]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **80**.

2-المرجع السابق،ص **81**.

[3]-محمد صدوقي، بيداغوجيا الإدماج والكفايات الأساسية، نوفمبر **2008**، ص **15**.

في دائرة اهتماماته وحياته وبالتالي لا تحفزه على التعلم، فهذه المقاربة تعلم التلميذ باستمرار كيف يموقع تعلماته ويجعلها منسجمة وكيف يوظفها في حياته.

3-التأكد من تعلّمات المتعلم من خلال حل وضعيات ملموسة، وليس من خلال استعراض مجموعة من المعارف التي سرعان ما تنسى، فلا يعرف كيف يستعملها في وضعيات مختلفة لذلك اعتبرت المقاربة بالكفاءات حلا لإشكالية الأمية الوظيفية عند خريجي المدارس والجامعات.[1]

-مميـــزات التدريـــس بالكفـــاءات:

وهي مميزات عامة تظهر في الممارسة التعليمية باستعمال مقاربة التدريس بالكفاءات ومنها:[2]

- تفريد التعليم، أي حصول التلميذ على استقلالية في عمله ونشاطه وإعطائه الفرصة لإبراز مواهبه وتقديم مبادراته والتعبير عن أفكاره.
- قياس الأداء حيث تكون الكفاءة المنتظرة هي مجال التقويم وليس المعارف النظرية.
- تحرير المعلم من القيود حيث أصبح المعلم يتمتع بحرية أكثر وفي البحث عن طرق التعلم وتكييف ظروف التعلم لتنشيط المتعلمين.
- التركيز على التقويم المقيس لا على التقويم الانطباعي الشامل ويثمن الكفاءات بشكل فعلي، ويهتم بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم.
- اعتبار الخطأ منطلقا للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ بصورة إيجابية وتعتبره دليلا وأداة الكشف عن آليات التفكير عند المتعلم.
- التمييز بين ما هو أساسي وضروري وبين ما هو ثانوي ومفيد حتى لا تكون التعلمات على درجة واحدة من الأهمية.

[1]-المرجع نفسه ، ص 16.

[2]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص 65.

-أســـس تحديـــــد الكفـــاءات:

إن عملية تحديد الكفاءات واختيار مصادر اشتقاقها على أهمية بما كانت حيث تعدّ خطوة أساسية لبلوغ الأهداف المتوخاة وقد حدّد "**كوبر** COOPER" هذه الأسس فيما يلي:[1]

أ/ **الأســـاس الفلسفي**: حيث يتمّ على ضوء هذا الأساس وضع الأهداف والمنطلقات التي تنطلق من قيم المجتمع وفلسفته وعقيدته ومبادئه فتحدّد وفقا له النتاجات المستهدفة لعملية التعلّم.

ب/الأســـاس الإمبريقي: حيث تشكل بعض المفاهيم الإمبريقية أساسا علميا لاشتقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات اللاّزمة وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفية والأدائية.

ج/أساس المادّة الدراسية: والمادة الدراسية هي المجال المقصود من عملية التعلم إذ لا تتم العملية التعليمية إلا عبر مادة دراسية، حيث تختلف هذه المواد حيث تحدد على أساس كل مادة الكفاءة التعليمية اللازمة.

د/أساس الممارس: حيث يقوم على مفهوم يرى أن الكفاءات اللاّزمة للمتعلم في مجال معين يمكن أن تحدّد من خلال التّحليل الدّقيق لما يفعله الممارسون الأكفّاء أثناء ممارستهم لعملهم.

نسقيـــــة الكفـــــاءات:

إنّ مفهوم الكفاءة مفهوم متّسم باللّيونة يتميّز بالطّابع الاندماجي، والوظيفي بالمعارف والمهارات، والمعرفة الجيدة للتصرف الجيد أمام مجموعة من الوضعيات، حيث تعمل على حل المشكلات والتكيف مع أية وضعية جديدة ومعقّدة، ثم إنجاز وتحقيق مختلف المشاريع، حيث تلغي الطّابع التّلقيني للمعارف وتكتسب بجعل المتعلم في قلب نشاط التعلم وتستغلّ فاعليته في مختلف الوضعيات.

[1]-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص **14**.

وتأتي مرجعية الكفاءة المقتبسة من المجال الصّناعي والاقتصادي لتمدّ المتعلم بآليات لمواجهة كل طارئ خارج أسوار المدرسة ،وتسعى لتأهيله لمجابهة مختلف التّحديات، كما أنها تسعى للإجابة عن جدوى عقلنة التعليم ومدى نجاعة المدرسة في مواءمة وضعيات الحياة في العمل وخارجه.

وهكذا تركّز هذه البيداغوجيا على المهارات أكثر من المعارف، وعلى هذا الأساس فالمتعلم مطالب بالحضور الفيزيائي والذهني والعاطفي.

كما تتميز المحتويات التّعليمية ضمن هذه المقاربة بمراعاة القيم المجتمعية الدّينية والوطنية والإنسانية ،وعلى هذا يكون الخطاب التّربوي خطابا إجرائيا هادفا يحمل قيما تتوافق مع مجتمع المتعلمين. [1]

وقد أثارت المقاربة بالكفاءات الحديث عن الجودة ومقاييسها حيث يتمّ التّركيز على تحسين النتائج باستمرار ومتابعتها كما أثارت الحديث عن تقويم المردوديّة، ووضع مؤشرات تساعد على اتخاذ القرار، هذه المؤشرات مرتبطة بإنتاج أنظمة التكوين ونجاعتها في تحقيق أهدافه الداخلية والخارجية، وبذلك اعتبر التعليم في ظل هذه البيداغوجيا "مقاولة" وبعدما كان يراه البعض قطاع غير منتج. [2]

ونستنتج من كل ما سبق أن الكفاءة مفهوم متشعب وأنه من الصّعب الاتفاق حول تعريف ديقق ومحدّد لهذا المصطلح إلا أنه يمكن الحديث عن خصائص مشتركة للكفاءة، مثل القدرة على دمج المعارف والمهارات وتنظيمها وتحويلها في سياق محدّد إلى عناصر توظف لحل المشاكل وإنجاز المشاريع والأنشطة، وهي بالتالي عملية متميزة بالتجديد والحركية ،ومطالبة بالتطور ومسايرة التغيرات ،وهكذا يظهر الجانب الوظيفي والإبداعي للكفاءة من خلال الإنجازات والسّلوكات والمؤشرات التي تدّل على تحقّقها، وعلى ضوء هذا تكون الكفاءة نسق يمكن من التصرف الجيد في الوقت والمكان والوضعيات المختلفة.

[1]– مجموعة من المؤلفين ، بيداغوجية الادماج التنظير و الممارسة ، ص **21**.

[2]–المرجع نفسه، ص **22**.

المبحث الثالث

العملية التعليمية التعلّمية في مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد:

تعيش المدرسة اليوم تحديات كبيرة في خضمّ ما يجري من حولها من انفجار معرفي وتطور علمي وتكنولوجي هائل ،وتغيرات سريعة، فأسندت لها قسرا مهام عظيمة حتى تنتج العنصر البشري الكفء، الذي يمكّنه أن يتحدى هذا التّطور ويرفع الرهانات المستقبلية، حيث أصبح العنصر البشري ثروة للاستثمار وأصبح الاقتصاد العالمي تحت إملاءات العولمة يفرض نوعا من الشروط، والمواصفات الخاصة بجودة نظام التّربية والتّكوين، وعلى هذا تم تبني مقاربة التدريس بالكفاءات عند العديد من الأنظمة التربوية العالمية ،"فالرّهان اليوم ليس في إدراج الكفاءات في التّعليم الإلزامي، ولكن الرهان الحقيقي في العمل على تنميتها وترقيتها إلى مستوى التوظيف في مختلف الوضعيات الحياتية وذلك لعدّة أسباب.....إنّ المطلوب من المدرسة اليوم هو جعل المعارف الدّراسية أدوات للّتفكير والتّصرف في حل الإشكالات المطروحة البسيطة منها والمعقّدة، ذلك أن المتعلّمين سيكونون في حاجة ماسّة إلى المعارف الحيّة القابلة للتوظيف في الحياة التي تتعقد أكثر وأكثر".[1]

ومقاربة التدريس بالكفاءات لا تهتمّ بالمهارات التي تحدث عنها " **بلوم**"، أو " **دولاند شهير**" في صنافتهما التي تشمل المعرفة ،والفهم، والتحليل، والتركيب ،والتطبيق، والنقد، بل ما تهتم به هو مدى التمكّن على استيعاب واستثمار ذلك الكل المكتسب من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف في مواجهة شبكة من الوضعيات وهو نفس المعنى الذي نجده عند منظري هذه المقاربة الجديدة أمثال" **فليب بيرنو** "، "**ديكيتل**"، "**روجرز**"، فالكفاءة في النهاية تعتبر معارف تنظاف إليها مهارات توظف في إطار وضعّية مشكلة أو مثلما عبر عنها "**ديكيتل**"،

الكفاءة= معارف X مهارات X شبكة وضعيات.[2]

والمقاربة بالكفاءات لا تلغي الأهداف التّربوية باعتبارها موارد أساسيّة يتلقّاها المتعلّم عبر تعلّمات مجزّأة حيث سيلجأ لاحقا إلى تجنيدها وإضافتها إلى تعلّماته الجديدة من أجل إيجاد الحلول المناسبة لوضعية مشكلة "وتعتمد استراتيجية تعلّم ثلاثيّة الأبعاد ماذا نعلّم؟ لماذا نعلّم؟

[1]–محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص **41**.

[2]–مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الإدماج، التنظير والممارسة، ص **52**.

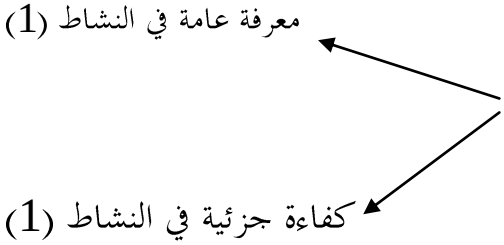
ولا تقوم بتجزئة مهمات التلميذ إلى وحدات صغيرة بسيطة منفصلة عن كل سياق.....كما يتمّ التنّسيق عموديا بين الحركات وأفقيا بين مختلف المواد على مستوى القدرات أكثر منه على مستوى المعارف، من خلال التجارب التطبيقية للمقاربة بالكفايات المعتمدة ببعض الأنظمة التربوية يمكن القول بأن المناهج التعليمية المقرّرة تنبني على أساس نموذج يمزج بين الكفايات المستعرضة والكفايات النوعية".[1]

منشـــــأ الكفـــــاءة:

سبق وأن حّددنا في المبحث الثاني مستويات الكفاءة والآن سنتطرق لمنشأ الكفاءة، أي كيفيّة حدوث الكفاءة أو بتعبير أدق كيفية اكتساب الكفاءة "تختلف الكفاءة عن الفعل السلوكي في كون هذا الأخير تظهر نتائجه فور إنجازه بشروط ومعايير محدّدة كقولنا يكتب فقرة لا تقل عن ستة أسطر، ولا تزيد عن ثمانية، المعيار هنا هو تحديد كم الإنجاز فتحديد الكم بهذا الشكل يصبح هو معيار النّجاح، وهذا ما يستطيع أن يكتشفه المعلم بمعيّة التّلاميذ في نهاية إنجاز أي فعل سلوكي، ولكن الكفاءة تحتاج إلى سيرورة زمنية تستغرقها في التّركيب والنّمو، ولكي يتمّ ذلك لا بد أن يمر التعلّم عبر مسار من التعلّمات يستغرق زمنا قد يطول أو يقصر حتى تبرز الكفاءة كقيمة سلوكية".[2]

وهذا المخطط يوضح لنا منشأ الكفاءة عبر السيرورة الزمنية.[3]

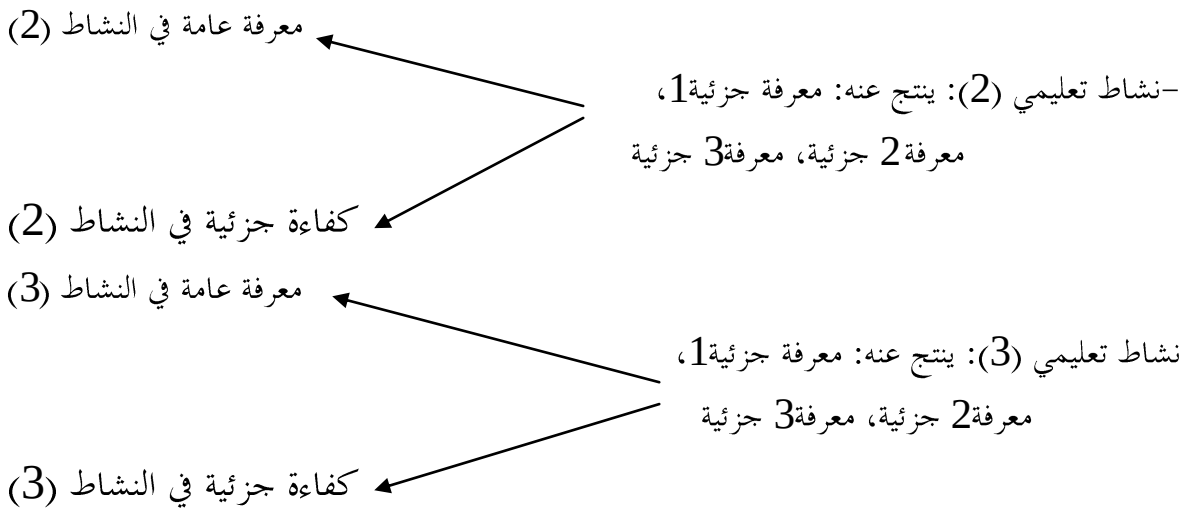
المرحلة الأولـــى:



[1]–المرجع السّابق، ص **28**.

[2]–خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **74**.

[3]–المرجع نفسه، ص **74**.



المرحلة الثانية:

ينتقل فيها من بناء المعرفة العامة في شكل حلزوني والتي تنشأ من الوحدات الدراسية (دروس) إلى بناء معرفة شاملة، وهذا ما تعبر عنه التركيبة التالية:

معرفة عامة1+معرفة عامة2+معرفة عامة3 ← معرفة شاملة.

كفاءة جزئية1+كفاءة جزئية2+كفاءة جزئية3+كفاءة جزئية4 ← كفاءة شاملة.

المرحلة الثالثة:

فعندما تبنى المعرفة الشاملة ضمن مشروع دراسي تنشأ منها الكفاءة المستعرضة مثلما هو موضح فيما يلي:

معرفة شاملة1+ معرفة شاملة2+معرفة شاملة3 ← معرفة مندمجة.

كفاءة شاملة1+كفاءة شاملة2+كفاءة شاملة3+كفاءة شاملة4+كفاءة شاملة5 ← كفاءة مستعرضة.

اكتســـــاب الكفـــــاءة:

يمر اكتساب الكفاءة بثلاثة مراحل تتمثل فيما يلي:[1]

1-مرحلة اكتساب التعلمات الأساسية: التي تتم في مرحلتين:

أ/فهم التعلمات الجديدة: تقدّم للمتعلم الوضعية التّعليمية بكل تجلياتها الواضحة ليلاحظها ويحاول التمكّن منها من خلال ضبط معطياتها وتحليلها وتركيبها ونقدها، لبناء

[1]-عبد العزيز قريش، التدريس بالكفايات من منظور كزاقي روجرز، ص5.

المفاهيم والمعارف والقواعد والاستنتاجات والقوانين وفهم ميكانزيمات وآليات سيرورتها وسياقاتها كحقائق عليمة قابلة للتطبيق والتدرّب عليها.

ب/التدرب على التعلمات الجديدة: تقدم للتعلّم أنشطة تعليمية تعلّمية في شكل وضعيات مختلفة يتعرف من خلالها المتعلم على المكتسبات الجديدة، ويحاول إعادة صياغتها من جديد مع تطبيقها على الوضعيات المتنوعة لتثبيتها.

ج/الإدماج الجزئي للتعلّمات: ويتمّ الإدماج الجزئي من خلال وضعيات-مشكلة (بنائية) تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة وربطها بمكتسباته السّابقة من أجل مقاربة تلك الوضعيات التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى، حيث يقيد الإدماج الجزئي كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدرب عليها في تمفصلاتها الديداكتيكية لا البنيوية.

2-الإدمـــــــاج: وهو إدماج نهائي مرتبط بالكفاية حيث تقدم للمتعلم وضعيات هدف قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الجديدة لمقاربة تلك الوضعيات التي تبقى جديدة ومعقدة.

3-التّـــقـــــويم: يتمّ التقويم بوضعيات مختلفة تنتمي لنفس العائلة مع الاختلاف في الصعوبة والتعقيد، ويسمح التقويم للمتعلم بنقل كفاياته من مجال اكتساباتها إلى مجال آخر.

التفـــصيل المنهجـــــي للكفـــــاية:

تعتبر الكفاءة بمثابة نظام ديناميكي يشمل عناصر مترابطة في شكل بنية مفتوحة إذا تغير أحد عناصره استلزم ذلك تكيفا وملاءمة جديدة لعناصر هذا النّسق، و في هذا الإطار نتحدث عن ثلاثة مستويات:

1-المدخلات: وتتمظهر من خلال مختلف الوضعيات المرتبطة بمحيط المتعلم والمؤثرة على السيرورة التعليمية التعلّمية في ارتباط بالأهداف المتوخاة.

2-السيرورة: وهي في عمومها مختلف العمليات والوظائف التي يقوم بها المتعلم لتفعيل مكتسباته وإمكاناته الشخصية وتصحيح تمثلاته من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السابقة، وبالتّالي اتخاذ القرار وتحديد الإنجاز الملائم[11] أو بعبارة أخرى فالسيرورة "هي التحولات

[1] سليمان بوعزيز، الكفاءة بالمنظور السوسيوبيداغوجي، منشورات عالم التربية، المغرب، ص 19

التي تحدث داخل المسار الذي تستغرقه العملية التعليمية خلال حصة دراسية واحدة وعبر ثلاث محطات هي:

وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعلمات، وضعية استثمار المكتسبات، ويتم فيها تنظيم المعلومات وفق استراتيجية بيداغوجية تراعي الانسجام والتوافق بين المحتويات المستهدفة ومدى تفاعل التلاميذ معها وقد تدل السيرورة على مرحلة تعليمية كاملة أو أكثر"[2]

3-المخرجات: وتظهر من خلال مختلف الإنجازات الصادرة عن المتعلم وتكون بمثابة مؤشرات ملاحظة وقابلة للقياس وتتيح بذلك تقويم الكفاءة ومدى اكتسابها.

-**الإنجـــاز**: وهو ما يتمكّن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات.

-**المؤشر**: هو نتيجة لتحليل الكفاءة أو مرحلة من مراحل اكتسابها، سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها إنّه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية. [2] حيث يعتبر المؤشر " هو السلوك الإيجابي الذي ينجزه التلميذ، ويكون علامة دالة على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما، فهو بذلك يعتبر آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، لذلك كان مؤشر الكفاءة عنصراً من عناصر التقويم ومن ثم وجب ارتباطه بالأفعال القابلة للملاحظة".[3]

تـــدبيـــــر الكفـــاءات:

أ/تدبير التّعلمات : الكفاءات هي قطب الرّحى الذي تدور حوله باقي النسق وإذا كانت في أصلها اللاتيني تعني الاتجاه والذهاب نحو التلاؤم والتوافق مع شيء ما فإنها كذلك في مجال التربية والتعليم تحيل إلى مفهوم التدبير الجيد، والاستعمال الأمثل للموارد والإمكانات

---

[1]– خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **110**.

[2]–سليمان بوعزيز، الكفاءة بالمنظور السوسيوبيداغوجي، منشورات عالم التربية، المغرب، ص **20**.

[3]–خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **110**.

لتحقيق المهام المطروحة وهذا ما يحيل إلى تدبير التعلّمات، ويوظف مفهوم التدبير كذلك في سياق البيداغوجيا المفتوحة في إطار ما يقوم به التلاميذ لتدبير نشاطهم الذاتي من مناقشة وتخطيط وتقويم، وينبني التدبير البيداغوجي على خمس عمليات أساسية ينجزها التلاميذ وهي: تحديد الحاجات، تحديد أهداف الأنشطة، تنظيم العمل وإعداد الأدوات، تنفيذ العمليات والأنشطة، تقويم النتائج وسير العمليات وتصحيح الثغرات.[1]

ب/تدبير الجهد: الجهد هو تسخير القوى الفيزيائية والفكرية للتغلب على مقاومة ما، وتخطي صعوبة من أجل بلوغ هدف، لن يتأتّى للمتعلم أن يسخّر هذه القوى إلا إذا كانت له رغبة في التعلم، وتعتبر الرغبة بمثابة الوقود الذي يحفّز الاستعدادات ويقوم بها، وكل تعلم مفروض لا يشارك فيه المتعلم، سيقوّض مبادرته الشخصية وسيؤدي إلى النفور والملل، ولهذا يرى البعض أن على المدرسين أن يساعدوا متعّلميهم على معرفة أهداف الدرس بغية تركيز الجهد وتوجيهه، أو توزيعه وتنظيمه ،حتى يستثمر ولا يقوم المتعلم بجهد دون فائدة، وهذا هو مسعى ذاتية التعلم، والاعتماد على النفس قبل الاعتماد على المدرس أو الزملاء، وهذه الاستقلالية تعدّ المتعلم إعدادا نفسيا ومنهجيا وتقنيا سليما، باعتباره طرف من أطراف التعاقد الدّيداكتيكي، له دوره وفعاليته وزمن تعلّمه ومسؤوليته داخل جماعة المتعلمين، بوضع ممارساته موضع تقويم مستمر يلزمه استحضار فكرة الآخر عنه كل ذلك حتى يساعده على التوظيف الأمثل للوضعيات والمفاهيم والمهارات، وفي جميع الحالات فإن التنظيم يساعد بشكل ملموس في اختزال الجهد الزائد.[2]

ج/تدبير الزمان والمكان: يحتاج كل عمل لزمان ومكان وفي العمل التربوي يمثل المحيط المدرسي مكان التعلم، والوقت المحدّد للدّراسة يمثل زمان التعلّم، وينقسم الزمن إلى زمن فعلي وهو المحدد مسبقا من قبل السلطة المختصة، أو المدرس وهو خارج عن المتعلم، ويحتاج المتعلم بدوره إلى زمن ضروري لتعلمه غالبا ما يكون مخالفا للزمن الفعلي، وتقتضي المقاربة المفيدة خلق توافق بين الزمنين الفعلي والضروري، وبذلك يتحقّق التدبير الجيد للزمان، أما المكان فيجب استقلال مكوناته استقلالا جيدا يتيح للمتعلم الحصول على تعلم جيد.[3]

---

[1]–الوافي عزيز، البيداغوجيا الإدماجية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ص **17**.

[2]–المرجع السابق، ص **18**.

[3]–المرجع السابق، ص **21**.

د/اكتساب الكفاءات : وقد اقترح كل من " **فيتس" و "بوسنر"** نموذجا يتكون من أربعة مراحل أساسية لاكتساب الكفاءة:[1]

1-الصراع المعرفي: تتميز عملية تقابل المكتسبات القبلية للمتعلم مع الوضعيات المقترحة بحالة من اختلال التوازن نتيجة عدم التحكم في الوضعية.

2-المرحلة المعرفية: وهي مرحلة محاولة فهم الإشكالية.

3-المرحلة الترابطية: يتم فيها تنظيم المعلومات ومعالجتها وأجرأتها.

4-مرحلة الاستقلالية: وتظهر من خلال إنجازات المتعلّمين.

مجـــال تنفيـــــذ الكـــفاءات:

ينبثق عن المشروع المجتمعي غايات كبرى تحمل قيم المجتمع وتطلعاته وينتج عن المشروع المجتمعي مشاريع تربوية (مجال الكفاءات الممتدة) ثم بيداغوجية، ويتفرع المشروع التربوي إلى برامج تعليميّة خاصة بكل مادّة دراسية (الكفاءات النوعية النهائية) ويتفرّع البرنامج بدوره إلى عدة وحدات تقسم كل وحدة بدورها إلى عدة مواضيع (مجال الإنجازات: مؤشرات/أهداف إجرائية) ويتطلب هذا الانتقال العمودي بالكفاءات إلى تحديد المصطلحات الضرورية.

-المشروع التربوي: ومفهومه نتناوله ضمن منظومة القيم والمثل الأخلاقية والروحية للمجتمع والتي تعتبر ثوابت أساسية وعلى هذا يكون خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية ومهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة.

-المشروع البيداغوجي: ينتقل المشروع التربوي من مجال القيم إلى مجال الفعل المباشر وهو كل صيغة تحدّد مواصفات الخروج بمصطلحات الكفاءات ،والقدرات التي يلتزم بها شركاء الفعل التربوي على مدى تكوين معين ودورة دراسية محددة كما يتضمن المشروع التربوي الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التقويم. [2]

-البرنامج التّعليمي والمنهاج: يشكّل البرنامج مجموع المحتويات التي يجب أن تقدم للمتعلّم وأنماط التعليم والمواد والحصص المراد تبليغها، وهو مجموعة من الأنشطة المخطّطة من

[1]-المرجع السابق، ص **22**.

[2]-المرجع السابق، ص **23**.

أجل تكوين المتعلّم حيث يتضمّن الأهداف والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

-الوحدة: وهي وحدة معيارية أو شبه معيارية تدخل في تأليف كل متكامل (المنهاج) قابلة للإدراك والتعديل والتكيف، فهي كفيلة ببناء برنامج دراسي على القياس المطلوب.

-الموضوع: وهي وحدة تكوين صغرى تسمح بتحقق هدف مركّب قابل للتّحليل إلى مؤشرات أو سلوكات قابلة للملاحظة والقياس تظهر التحكم في الهدف وتستخدم كمعايير للتقويم.

شـــروط الكفـــــاءة:

تشترط الكفاءة توفّر عدّة عناصر منها:

-دمج عدة مهارات.

-ترجمة الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة والقياس.

-إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان السّياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.

ومن خلال هذه الشروط الأساسية للكفاءة يمكن تحديد العناصر الأساسية التي يتم في ضوئها تحديد الكفاءة وتتمثل فيما يلي:[1]

-تحديد السياق أو المحيط.

-الوضعية التي سيبرز فيها التلميذ هذه الكفاءة.

-الوضعية المناسبة لتطبيق هذه الكفاءة.

استراتيجية مقـــاربة التدريس بالكفاءات:

إنّ العملية التّعليمية عمليّة معقّدة تستلزم تخطيطا محكما وتدبيرا رصينا حتى تأخذ الصبغة المنظمة وتبتعد عن العشوائية والارتجال ولا يتمّ ذلك إلا وفق استراتيجية علمية ترتكز على مبادئ النمو العقلي والنّفسي والاجتماعي للمتعلم بوسائل مخصوصة وفي إطار تربوي محّدد الجوانب، فما المقصود بالإستراتيجية؟ الإستراتيجية "هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول

[1]-المصطفى الحسناوي، البيداغوجيا الحديثة، مطبعة النجاح، ص **114**.

ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساره بغرض الوصول إلى أهداف محدّدة مرتبطة بالمستقبل".[1]

أما استراتيجية التّدريس فقد جاء في معجم علوم التّربية "استراتيجية التدريس هي خطّة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوّة وتتضمن أشكال من التّفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة".[2]

إنّ استراتيجية التّعليم والتعلّم المنتهجة في مقاربة التدريس بالكفاءات تتمّ عن تطوّر النشاط التربوي بصفة عامة وللعملية التّعليمية بشكل خاص وذلك يظهر على مستوى انتقاء الطّرائق الفعالة والمناسبة، واستغلال الوسائل التعليمية [3]وأهم المميزات التي ينبغي أن تتميّز بها استراتيجية التدريس ما يلي:[4]

-الصبغة العلمية التي تعتمد على التّخطيط المحكم لدراسة موقف أو مشكلة والتعرّف على حجم وأبعاد الإمكانات والقدرات المتاحة لتحقيق الأهداف.

-الاتسام بالواقعية في جميع جوانبها.

-تميزها بالحركية النّاتج عن مواجهة مشكلة ،هذا ما يستدعي نشاطا وحركة.

-القدرة على تحقيق المبادرة والمفاجأة للمصدر المدروس.

-الاستفادة المستمرة من جميع المعطيات التي تسهم في تحقيق الأهداف.

-الاستفادة من التجارب السابقة التي واجهت نفس الموقف.

والإستراتيجية المتبعة في مقاربة التدريس بالكفاءات "تستمد جذورها من علم النّفس المعرفي وعلم النفس البنائي، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتاج التّعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محدّدة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نواتج تعلّمات تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التّعلمات اكتساب سلوك جديد لها

---

[1]-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص 34.

[2]- عبد اللّطيف عرابي و آخرون ،معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا و الدّاكتيك ،ص 159

[3]-محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 68.

2-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، صر34.

تأثير على الفرد...إنّ استراتيجية التّعليم بالمقاربة بالكفاءات تأخذ بُعدها الدّيناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادّي، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالمادّة، وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدّة مواد، ونظرا لعلاقة الانسجام والتّفاعل القائم بين المقاربة والإستراتيجية حيث كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي بنمط الأداء التّربوي بعد انتقاله من استراتيجيات الأهداف الكلاسيكية في استراتيجية التّعلم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء مستجدات الإستراتيجية المعتمدة" [1]ولكي يتحقّق ذلك لابد من وضع شبكة دقيقة تحدّد هذه الإستراتيجية للتلاميذ ،وعلاقة بناء الكفاءة النظرية والسلوكية والإجرائية ضمن النشاط المدرسي ويشمل هذا التّحديد العناصر التالية:[2]

-إقامة تصور شامل وفق نسق يراعي العلاقة بين عناصر هذه المقاربة والأهداف البعيدة.

-اعتماد الكفاءة على تحويل المعارف إلى موارد لحل المشكلات.

-اعتبار المعارف موارد توظف في التعلّم.

-الارتباط بالممارسات المدرسية أو الاجتماعية لتصبح مهمّة بالنسبة للتلميذ.

-استمرار الاستفادة من المعارف خارج المحيط المدرسي، ومن ثم يمكن توفير الأجواء الملائمة لتدريب التلميذ على تحويل وتجنيد معارفه ومن خلال ما يلي سنحدّد التصوّر المناسب للاستراتيجية المطلوبة.[3]

1.**استراتيجية التّعليم**: وهي خطة محكمة تتميّز بالمرونة في التّطبيق واستخدامها جميع الإمكانات والوسائل بطريقة موفّقة لتحقيق الكفاءة المطلوبة.

2.**استراتيجية التعلم** : وهي الأنماط السّلوكية وعمليّة التّفكير التي يوظّفها التّلميذ لممارسة التعلّم عن طريق حل المشكلات المعينة ومن أهم أنماط هذه الاستراتيجية ما يلي: [4]

-استراتيجية تكرار المعلومات.

---

[1]-المرجع السابق، ص **35**.

[2]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **145**.

[3]-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص .**36**

[4]-المرجع نفسه، ص **37**.

-استراتيجية التّفصيل والتّوضيح.

-استراتيجية التنظيم التي تعمل على زيادة معنى المواد الجديدة وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار والمصطلحات وتصنيفها وتقسيمها إلى مجموعات فرعية.

وبالتّالي يمكن صياغة الكفاءة وفق ما يلي: [1]

-تحديد ما هو مطلوب من التّلميذ.

-التعبير عن نوع المهمة المرتقبة: حل وضعية – مشكلة، إنتاج جديد، إنجاز مهمة عادية. التأثير على البيئة....ويعبر عن هذه المهمة بفعل إجرائي دقيق مع تفادي الاستظهار أو إعادة الإنتاج المقنع.

-تحديد ظروف الإنجاز: وتتضمّن المعاملات التي تحدّد فئة الوضعيات المشكلة المرتبطة بالكفاءة (سياق، معطيات، موارد خارجية...)، سيرورة الإنجاز، الإكراهات، المراجع.

بنيـــة التعلّـــم القائـــم على الكفـــاءات:

يبنى تعلمّ التّلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيشي، وأن يعملوا على تسخير مكتسباتهم المعرفية، والمنهجية ،وربطها بهذا الواقع في جوانبها الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. وتسمح هذه المقاربة بتحقيق ما يلي: [2]

-إعطاء معنى للتّعلم: وذلك بتحديد الإطار المستقبلي لتعلّم التلّاميذ ،والرّبط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنّسبة إليهم.

-جعل التّعليم أكثر نجاعة وذلك لانتهاجها أسلوب حل المشكلات ومن ثم حفظ المكتسبات.

---

[1]–المرجع السابق، ص **37**.

[2]– ، المدخل بالكفايات محمد بن يحي زكريا، مداخلة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و ترقية مستواهم **2003 /2004** ص **15**.

-بناء التّعليم المستقبلي، فالرّبط التّدريجي بين مختلف المكتسبات في وضعيات ذات معنى سيسمح باستثمار هذه المكتسبات في المراحل اللاّحقة.

هذا على المدى البعيد، أما على المدى القريب فيعمل هذا التّعلم على مساعدة التلاميذ لحل المشكلات الحقيقية للحياة التي تواجههم وليس إلى حلّها نتيجة توجيه المدرس ويمكن أن يتحقّق هذا عبر ما يلي:[1]

-توجيه التّلاميذ نحو تحديد الموضوع المناسب لتحقيق الكفاءة.

-تشجيعهم على طرح تساؤلاتهم حول الموضوع.

-اختيار الأسئلة المناسبة.

-مساعدة التلاميذ على جمع المعلومات وإجراء التجارب التي تجيب عن تساؤلاتهم.

-مساعدتهم للتوصّل إلى نتائج وعرضها بشكل واضح.

-تقويم نتائج عملهم.

كيفية التدريس حسب المقاربة بالكفاءات:

يرى د."**عبد اللطيف الفرابي**" بأنّ التّدريس بالكفاءات يستند على المفاهيم التالية:[2]

-مفهوم البنية الاندماجية: وتعني اندماج المحتويات وعدم تجزئتها.

-مفهوم النّشاط: فبناء الكفاءات يتمّ عبر أنشطة تعليميّة تعلميّة.

-مفهوم المهمّة: فالتعلّم يتمحور حول مهام ينجزها المتعلم.

-مفهوم الوضعية: وهو وضع المتعلم في وضعيات مناسبة تدفعه للإنجاز وذلك من خلال المراحل التالية:

-توظيف مكتسباته السّابقة لفهم الوضعية ومعالجتها، اكتساب تعلمات جديدة، يستثمر تلك التعلّمات في وضعيات ذات علاقة بمحيطه وتكون ذات طبيعة اندماجية.

[1] -محمد بن حيى زكريا، المدخل بالكفايات مداخلة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2003-2004، ص17.

[2] د عبد اللطيف الفرابي، المقاربة بالكفايات المفاهيم و الممارسات ، المغرب ص7

ويتمّ التّخطيط للوضعية الاندماجية كما يحدّده "**كزافي روجرز**" على النحو الآتي:[1]

-تحديد الكفاءة المستهدفة.

-تمييز نوع التعّلمات المطلوبة للتحكّم في الكفاءة.

-اختيار الوضعية الاندماجية التي تحقّق اندماج التّلاميذ بين التعلّمات.

-تحديد المقتضيات العملية التي تمكّن المتعلّم من أداء مهامه (طريقة التحكم، مهام المدرس، الوسائل المساعدة).

-اقتراح وضعيات اندماجية لتقويم كيفيّة اندماج التعلّمات.

تتوزع المعلومات في المقاربة بالكفاءات إلى فترتين، فترة لتعلّم الموارد وفترة لتعلّم دمج الموارد أي الأنشطة الإدماجية والتّقويم التّكويني.

يستمر الأستاذ في هذه المقاربة في تنمية الموارد باعتماد منطلقات تختلف عما سبقها من مقاربات فهي تعطي الأولوية لتنميّة الموارد التي تنمّي وتطور الكفاءات الأساسية المتوخاة، ولا تلغي هذه المقاربة أي بيداغوجيا يراه المعلم ملائمة لتحقيق أهدافه، غير أنّه من الأحسن اعتماد بيداغوجية الأهداف في تنميّة الموارد لفعاليتها كونها تساعد المعلم على تحديد أهداف أنشطته بشكل دقيق ووضع خطط دقيقة لتحقيقها وتصنيف الأهداف إلى معارف نظرية ومعارف علمية ومعارف وجدانية، فيختار من محتوى البرنامج الأهداف التي تدخل في تنمية الكفاءة المستهدفة والتّركيز عليها، كما تستدعي اعتماد وضعيات ديداكتيكيّة تمكّن التلميذ من استيعاب وتثبيت معارفه. ولكن بيداغوجية الأهداف لا ترقى إلى مستوى أن يتعلّم التلميذ تعبئة هذه الأهداف الإجرائية وإدماجها لإنماء كفاءة معينة بل تظلّ منفصلة فيما بينها حيث تجعل البنية المعارفية للتلميذ مفتتة وجاءت المقاربة بالكفاءات لتعالج هذا النقص.[2]

إن أنشطة الإدماج أنشطة إدماجية تتبع أنشطة التعلّم تهدف إلى تعلّم تعبئة هذه الموارد في وضعيات مركبة، لأنه قل ما يستطيع المتعلم أن يدمج معارفه ويوظفها من تلقاء نفسه، لذلك خصّصت المقاربة بالكفاءات فترة زمنية لأنشطة الإدماج، التي تساعد التلميذ على دمج موارده

[1]-المرجع نفسه، ص **8**.

[2]-المرجع السابق، ص **10**.

في بنية تفكيره، ولا يرتبط ذلك بكمية المعلومات بقدر ما يرتبط بجودتها والقدرة على انتقاء تلك المعارف التي تدخل في إنجاز الكفاءة، وحسب استثمارها، وتكون عملية الإدماج مرفقة بأنشطة التّقويم التّكويني الذي يسعى إلى الوقوف على الصّعوبات التي تحول دون إنجاز التّلميذ للكفاءة. [1]

وعموما يمكن أن ندرج بعض الخطوات المنهجية المتعلقة بهذه المقاربة. [2]

-التّركيز على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعيّة من منطلق التّعليم إلى منطق التّعلم.

-الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين.

-إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات وتنميتها.

-إلغاء الحواجز بين مختلف الأنشطة والمواد التّعليمية قصد بناء الكفاءات المستعرضة.

-استقلاليّة المعلّم في اختيار الوضعيات التي تحقّق الكفاءة.

-توظيف الوسائل والطّرائق التي تنسجم مع المعطيات التّعليمية الجديدة.

-الاهتمام بالتّقويم التكويني.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن استراتيجية التّدريس بالكفاءات تستدعي ما يلي: [3]

-تنظيم جديد لعلاقة التّفاعل بين دور المعلم والمتعلّم فيكون المعلم موجّها ومرشدا والمتعلّم نشطا في اكتساب تعلّماته بنفسه.

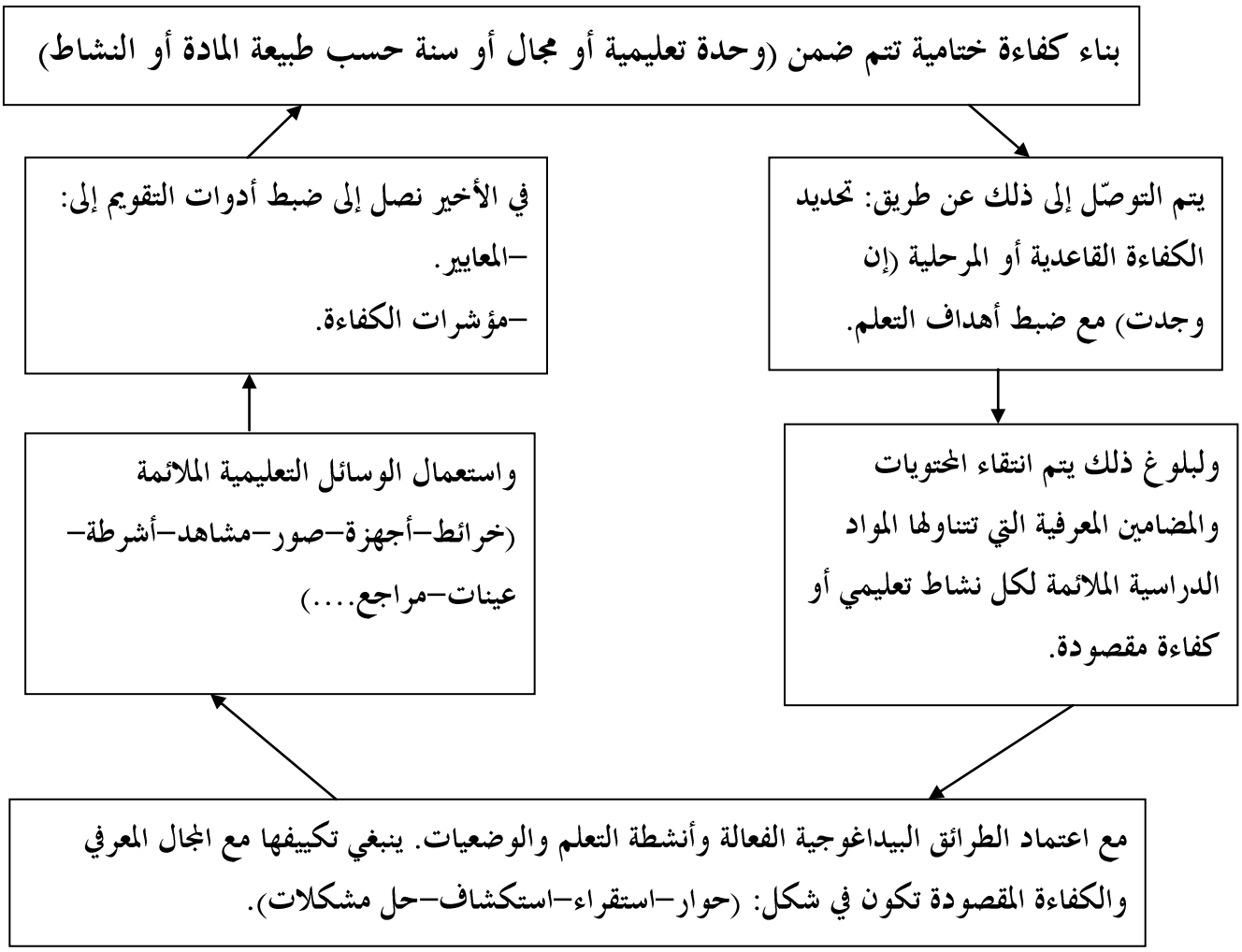
-تنظيم وهيكلة الأنشطة التّعليمية في وحدات تعليمية وفق تدرج مستوى الكفاءة (القاعدية-المرحلية-الختامية).

-احترام مبدأ التّدرج في المنهجيّة البنائيّة انطلاقا من وضعيات مألوفة وبسيطة إلى وضعيات أكثر تعقيد.

[1]-المرجع السابق، ص 11.

[2]-محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 69.

[3]-المرجع نفسه، ص 69.



–مخطط استراتيجية التدريب بالكفاءات–[1]

تحلـــيـــل المخـــــطّط:

يشير خير الدين هني في هذا المخطط إلى شبكة العلاقة المنطقية الموجودة كمتغيرات لضبط استراتيجية التدريس بالكفاءات حيث تبدأ الانطلاقة من تحديد الكفاءة الختامية لتعود إليها عبر معطيات منسجمة ومتلاحمة لبناء الكفاءة المستهدفة، وبدون هذه الشبكة لا يمكن الوصول إلى الكفاءة الختامية المستهدفة، كما يجب تكييف معطيات هذه الشّبكة مع أهداف الوضعيات وتجنيدها بشكل دقيق.

[1]–خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **146**.

الأســـس المنهجيـــّة بين التّعليم والتعلّم وفـــق الاستراتيجية الجديدة:

أ/التـــّعلّـــــم:

كما هو معروف يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التعليم والتّدريب والممارسة وهي طرف أساسي في العملية التعليميّة، غير أنّ هذا التغيير نقصد به التغيير الذي يحدث نتيجة تأثير الخبرة والممارسة والتدريب، فالتعلّم وفق القواعد البيداغوجية المنظمة، يكسب صفة الدوام النّسبي، كما أن التعلّم لا يرتبط بالحياة المدرسيّة فقط. وإنما يرتبط بالحياة العامة للإنسان وهذا ما تركّز عليه مقاربة التّدريس بالكفاءات وهو الاستمرارية في التعلّمات واستثمار هذه التعلّمات.

ب/التّـــعليـــــم:

يوصف بأنّه نشاط اجتماعي، وإنساني يتمّ التّركيز فيه على الفعل الذي يحدّد ويقنّن الخصائص والشّروط والمتغيرات المتعلّقة بالوضعية التعليميّة التي تشمل حدوث التعلّم باختصار هي عملية التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين وفق استراتيجية مضبوطة، "حيث تركّز نظرياته على دراسة المبادئ الإجرائية اللاّزمة التي ترتكّز عليها عمليّة التعليم، وهذه المبادئ هي التي تضع الفرضيات التي تساعد خبراء التعليم على وضع طرائق ملائمة وفعّالة، وهي تمكّن من الوصول إلى أفضل النتائج وأحسنها ضمن سيرورة معينة" [1]، مما نتج عنه ما يسمىّ بعلم التدريس الذي يعتبر "أحد فروع التّربية التي تتضمن المناهج وطرائق التدريس والوسائل التّعليمية والتّوجيه التّربوي والتقويم والقياس التّربوي الذي يسعى دوما إلى إدخال التحسينات المستمرّة على أساليب التدريس وتقنياته، كما تساير حاجات الفرد والمجتمع ومتطلبات العصر، وتحقيق المردوديّة والفعالية".[2]

هذا تعريف التعليم والتعلّم من المنظور العام للعملية التّعليمية، أما التعلّم من منظور المقاربة بالكفاءات فيعرّف وفق ما يلي:[3]

---

[1]–خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص **150**.

[2]–المرجع نفسه، ص **150**.

[3]–المرجع نفسه، ص **153**.

-هو اكتساب معارف ومهارات ومواقف من خلال وضعيات التّفاعل مع العالم (البنائية)، والبنائية الاجتماعية.

-تطور متواصل في البنى المعرفية للمتعلم (المعرفية).

وتظهر العلاقة بين العلم والتعلم في ظل هذه المقاربة في وجود تكامل عضوي بينهما، غير أن التعليم لا يؤدي ضرورة إلى إحداث التعلم، حيث أن التعليم يستثمر الوضعيات الملائمة لحصول التعلم المطلوب وينمي لدى التلاميذ القدرة على مواصلة التعلم.

- مرتكزات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

-تنظر هذه الاستراتيجية الجديدة للتّعلم على أنه عمل مركّب لا يحقّق أهدافا إلا بتكاثف مختلف هذه الأبعاد (المعرفي-المنهجي-التواصلي-الوجداني-الاجتماعي).

-إدماج المكتسبات القبلية والقدرة على إعادة تنظيمها وفق وضعيات جديدة وبهذا يشكل التعلم مسارا شخصيا ونشطا.

-التّعلم استجابة لحاجة تلقائية أو مستحدثة يكتسب قيمته من خلال نفعيته.

-يقوم التّعلم وفق هذه الاستراتيجية على اختيار استراتيجيات التّفكير والفعل مع القدرة على تبليغها وتعديلها.

-مبدأ اختيار المواقف التي تؤدّي إلى البحث والتفكير والاكتشاف.

-قدرة المتعلم على تقويم قدراته وأدائه الشخصي ومن ثم تنمية استقلاليته.

-تعديل التصورات الأولية بتصورات جديدة تتلاءم مع وضعيات التعلم.[1]

مرتكزات التّعليم وفق المقاربة بالكفاءات:

-تأسيس روابط بين مختلف المواد وبين خبرات المتعلّم وكفاءاته وواقع مجتمعه، بإعطاء معنى للتعلّمات.

-توظيف معارف المتعلّم في الوضعيات المختلفة.

-الرّبط بين المعارف وقيم المجتمع والعالم وبين غايات التعلم.

[1]-المرجع السابق، ص **154**.

-الربط بين الأفكار المكتسبة للمتعلم واستغلالها أي التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

-التّركيز على إدماج الكفاءات المستعرضة في الأنشطة التعليمية التعلّمية.

-اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية.

-القياس الكمّي والنّوعي لإدماج التعلّمات عن طريق كيفيات تنظيم التعلّمات، وعدد الأنشطة التي تتدخل في تحقيقها.

-جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط التعليمي بفعل اختياره وإنجازه للنشاط.

-جعل المتعلم يستغرق في الانهماك الفعّال من خلال توظيف طاقاته المختلفة وكل وقته في التعلم.

-التّوضيح العلمي للكفاءات المستهدفة عن طريق تقديم نماذج لهذه الكفاءات.

-تثمين نشاط المتعلم بالرّعاية والاهتمام والتّشجيع والثناء.

-انتهاج طرائق التدريس النشيطة.

-التركيز على دمج التعلّمات. [1]

وبهذا نلاحظ أن عملية التعلّم والتعليم قد تغيرت من حيث تعريفها وأساليبها وطرائقها وآلياتها، حيث أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم، إذ يقوم بتعلماته بنفسه اعتمادا على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات واكتساب الكفاءات واكتساب قيم واتجاهات القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية وذلك هو الهدف الجوهري الذي تسعى إلى تحقيقه مختلف الأنشطة التربوية في العالم.[2]

دور المـــدرس في إطـــار التدريـــس بالكفـــاءات:

إنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات مسعى استراتيجي تربوي يهدف إلى تغيير النظرة التقليدية لعملية التعليم والتعلّم "والتغيير يتم بالتخفيف الجذري للمحتويات الدراسية وبتقويم

[1]-المرجع السابق، ص 154.

[2]-إدريس الناصري، كفايات المدرس وأدواره الجديدة، 2007، ص 3.

تكويني، إن الكفايات لا تلغي المعارف لكن لا يمكن أن تدعي تطويرها دون تقييد الوضعيات بالوقت...إذا ما تغير النظام لا تعيد فقط تشكيل البرامج بعبارة الكفايات ولكن بدمج المواد بعضها ببعض وإزالة الفوارق بينها بإدماج حلقات تعليمية على مدى التعّلم باستدعاء العمل الجماعي...لذلك يجب على المدرس تغيير طريقته في تقديم دروسه وتطبيقها".[1]

فمثلما أعادت هذه البيداغوجيا الجديدة النظر إلى عملية التعلم والتعليم أيضا أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم التي تعدّ علاقة تفاعل ونجاعة "وبناء على ذلك انقلبت معطيات المعادلة حيث أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي إذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي فيقوم بالتنظيم والاكتشاف وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه، أما المعلم فهو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهو مطالب بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعلم، كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجيا متنوعة تتناسب مع كل وضعية جديدة".[2]

الكفاءة المهنية للمعلم المشترطة في بيداغوجيا الكفاءات: [3]

-تحقيق الوساطة المعرفية والاجتماعية ضمن وضعيات تعلمية ذات دلالة حيث يكون مسهلا لعوامل التعلّم.

-تنشيط التّلاميذ لتسهيل عملية الحصول على المعرفة من خلال تنويع أساليب التعليم وترغيبهم في الاستجابة إلى التّعلم كما يعدل هذه الأساليب عند الحاجة، وإشعار المتعلمين بدورهم الفعال.

-ينتقي أدوات التقويم الملائمة لأهداف التّعليم ويشخص مميزات التعلم تشخيصا سليما وبالتالي اتخاذ قرارات ملائمة لتقويم الكفاءات.

-البحث عن طرائق ووسائل جديدة في التعليم والتقويم.

[1]-د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 64.

[2]-خير الدين هني، ص 155.

[3]-المرجع السابق، ص 56.

-يزيل العقبات والحواجز عن طريق التلاميذ.

-فسح المجال لإبداع للمتعلمين المتفوقين.

-إعطاء قيمة لجهود المتعلمين.

-يعطي أهمية للجانب الوجداني عن المتعلم وبالتالي تقدير أدائهم الشخصي.

وعموما على المعلم ضمن هذه البيداغوجية أن يغير في منهجية أثناء عمله "فمن أجل تطوير الكفايات يجب العمل بالمشكل وبالمشروع أي أنه يجب تقديم أعمال معقدة تتضمن صعوبات تدفع بالمتعلمين إلى تعبئة مكتسباتهم في بعض المقاييس من أجل إتمامها وهذا يفترض بيداغوجيا فعالة جماعية منفتحة ويجب على المدرس أن يتوقف عن الاعتقاد في أن إلقاء الدروس هو قلب المهنة ولبها والتعليم يجب أن يتم اليوم عن طريق وضعيات تعلم، وذلك عبر اتباع مبادئ بيداغوجيا فعالة وبناءة".[1]

وضعيـــــّة التعلّـــــم:

تستند بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على ضرورة التعلم بوضع المتعلم في مواجهة لوضعية معينة لتحفيزه على النشاط فيقوم باستدعاء خبراته وإضافتها إلى تعلماته الجديدة لإيجاد حل مناسب لإشكالية هذه الوضعية مما يعطي دلالة لتعلماته، وتعرف الوضعية في مجال التّربية والديداكتيك بأنها "وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاءة والبرهنة عليها"[2]فالوضعية إذن تستلزم أن تكون واقعية أو ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها، والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة أي أن "الوضعية تطرح إشكالا تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ما يعرف بالكفاية"[3]. وتعتبر الموارد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات خاصة وأنه ينبغي

[1]-د.محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص65.

[2]-بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، 1992، ص 378.

[3]-محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، أكتوبر 2000، العدد 16، ص 61.

أن نعد التلميذ لمواجهة صعوبات الحياة، ففلسفة الوضعيات مبنية على أساس البراغماتية كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية.[1]

كما يقصد بالوضعية وجود المتعلم في مجال يعدّه سيكولوجيا وماديا للتعلم، أي وجوده ضمن مجموعة من المعطيات الذاتية والاجتماعية والمدرسية التي لها علاقة بالكفاءة المراد تحقيقها.

ويمكن ترجمة الوضعية التعليمية وتحليلها إلى مجموعة المركبات المرتبطة فيما بينها:[2]

-العامل الذاتي للمتعلم: ويدخل ضمن ذلك خصوصياته السيكولوجية والاجتماعية من حيث الاهتمام بالموضوع أو الميل إليه والاستعداد لتعلمه ومناقشته.

-العامل الديداكتيكي: ويدخل ضمن كل الجوانب التي تسير التعلم ومنها الأدوات التعليمية والمقاربات البيداغوجية والمحتويات والأنشطة.

-العامل التواصلي: يرتبط بالعامل السابق ويدخل ضمن الطرائق التشاركية (الجماعات) وبهذا المعنى فالوضعية التعليمية ترتبط باستراتيجية التعليم/التعلّم.

وعموما فالوضعية التعليمية هي سياق يتم فيه النشاط ويقع فيه حدث تعليمي وتحيل لفظة الوضعية إلى مفهوم الوضعية، المشكلة التي تتم عن "عائق معرفي" هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثّه على بناء تعلمات في موضوع معين.

ومن أهمّ الوضعيات التعليمية ما يسمى بالوضعية المشكلة.

الوضـــعيـــة – المشكلـــة:

من أهم سمات بيداغوجيا الكفاءات أنها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاّق والذكي وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، إن المتعلم يتعلم حينما يكون أمام وضعية أين يمكنه تطبيق خبراته فعليا، "ولما كان التعلم عملية بنائية يساهم فيها المتعلم بنفسه ووفق ميولاته وتوقعاته ومعارفه وأهدافه، فإن المدرسة مطالبة بتوفير بيئة تعليمية تسمح باستثمار مختلف الذكاءات المرتبطة بالقدرات، ومن خلال أنشطة مؤسسة على الإدماج ولعل أهم إجراء

[1]-د.جميل حمداوي، الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم، ص 8.

[2]-مجموعة من المؤلفين بيداغوجية الكفايات، مصوغة تكوينية، المغرب، ص 13.

لإثارة الرغبة في التعلم هو تحويل المعرفة إلى لغز إذ أن مهمة المدرس تتمثل في إيقاظ هذه الرغبة هو تحويل تلغيز المعرفة أي تصور وضعيات، مشاكل صعبة وقابلة للتجاوز ترفع من حدوث التعلم، باعتبارها وضعية ديداكتيكية نقترح فيها على المتعلم مهمة لا يمكن أن ينجزها إنجازا جيدا دون تعلم يشكل الهدف الحقيقي للوضعية، المشكلة، ولا يتحقق هذا الهدف إلا بإزاحة العوائق أثناء إنجاز المهمة" [1] وهكذا فتراكم المعرفة وتخزينها لا تعد تعلّما وإنما توظيفها في تجاوز العوائق المتضمنة في الوضعية المشكلة هو التعلم الحقيقي ولتحقيق هذا الهدف لابد من الشروط التالية:[2]

-تنتظم الوضعية المشكلة حول تخطي عائق معين.

-أن تكون الوضعية المشكلة على قدر كاف من الثبات تجعل المتعلم يجنّد معارفه عن طريق الإدماج (المكتسبات القبلية والتعلمات الجديدة).

-الوعي التام بالعائق الذي سيحول دون حدوث التعلم لدى المتعلم وتجاوز العائق دليل على جدوى الموارد التي جندها المتعلم ومن ثم اكتسابه لتعلم جديد.

-الانتباه إلى درجة صعوبة الوضعية المشكلة حتى لا يكون المشكل غير قابل للتجاوز من قبل المتعلم (يفوق مستواه وقدراته).

-أن تعطي الوضعية المشكل دلالة للتعلمات وواقعية.

-أن تكون مقياسا لقدرة المتعلم على الإدماج وذلك عندما تكون مألوفة لديه.

-أن تحمل نوعا من التحدي.

وعلى كل قد حدد "**ديكيتل**" ثلاث مكونات للوضعية المشكلة.

-الوسائل المادية: نص، رسم، كتاب، صورة.

-النشاط المطلوب: أي النشاط المتوقع.

-إرشادات: وهي كل التوجيهات التي ينبغي أن يراعيها المتعلم خلال تنفيذ العمل.

---

[1] -إدريس الناصري، الوضعية المشكل وبياغوجية الإدماج، ص **04**.

[2] -المرجع نفسه، ص **09**.

وعموما يمكن أن نستخلص مما سبق أن الوضعية المشكلة هي نموذج لتنظيم التدريس من خلال بث الدّافعية والفضول وبالتالي تؤدّي وظيفة تحفيزية كونها تسعى إلى إثارة اللغز الذي يولد الرغبة في المعرفة وهكذا تهدف الوضعية المشكلة إلى ما يلي:[1]

-خلق الثقة بنفس المتعلم وتنمية روح المبادرة لديه وتحمل المسؤولية.

-بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاته وبالتالي يتعلم كيف يجابه ذاتيا المشاكل التي تعترضه.

-تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.

مكونات الوضعية- المشكلة:

تتكون الوضعية المشكلة من العناصر الآتية: [2]

1-**السّند**:هو مجموع العناصر المادية المقدمة للمتعلم من خلال ثلاثة مكونات أو عناصر هي:

أ/السيـــــاق: وهو المجال الذي تمارس فيه الكفاءة (سياق تربوي اجتماعي، سياسي، مهني).

ب/المرجعيـــّة: وتعني المراجع الحديثة التي تتأسس عليها الوضعية (مرجع زمني-مكاني-حدثي) وهناك من يدمج المرجعية في المعلومات.

ج/المعلومـــات/المـــوارد: وهي مجموع المعطيات التي ينطلق المتعلم بواسطتها في مقاربة الوضعية (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم).

د/الوظيفـــــــة: وهي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجلها صياغة نص، جمع أعداد، توظيف مفاهيم.

ه/شـــروط الإنجـــاز: وهي شروط الوضعية التي يجب التقيد بها (إنتاج نص من سبعة أسطر-استعمال مولد من أسلاك أو برغي).

---

[1]-مجموعة من الأساتذة، المقاربات والبيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين، مركز تكوين المعلمين، الرباط، أفريل **2006**، ص **16**.

[2]-المرجع السابق، ص **18**.

2-**المهمّـــــة**: وهي التعليمات الخاصّة بما سينجزه المتعلم (إنجاز عرض-تركيب دارة كهربائية).

التعلّـــم بواســـطـــة المشـــروع:

من أهم ما تركّز عليه مقاربة التدريس بالأهداف هو التعلّم الإدماجي الذي يعطي معنى للتعلمات وتنفيذها في الواقع، أي استثمار المكتسبات القبلية ويضمها إلى المعلومات الجديدة فكان التفكير إلى إقامة تعلم بواسطة المشروع، حيث أصبح المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية. حيث يستطيع المتعلم ضمن التعلم بالمشروع أن يحتل محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وبالتالي تتاح له فرص التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي وعلى هذا يكون المشروع "خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة.[1]

وعلى هذا فالتعلّم بواسطة المشروع ينتهج نهجا بنائيا، فالتعلّم بالمشروع "يرفض مبدأ صب المعارف في ذهب التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناء على ذلك يطلب بناؤها وتنميتها... إذ تحتم على كل تلميذ بناء مشروعه بنفسه تطبعه وتميزه عن غيره، ويعني ذلك أن التلميذ أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة عن ذاته ومعبرة عن شخصية وليست مفروضة عليه".[2]

وعلى كل فإن بيداغوجيا المشروع تعتمد على المبادئ التالية:[3]

-تحديد الوضعيات المشكلات التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي.

-هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.

-استثمار السيرورات بشكل فعال لتحقيق التعلمات المنتظرة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المشروع يسعى إلى بلوغ غاية معينة باستعمال وسائل مخصصة واستراتيجيات محددة "والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة التقويم وهي: تحليل الحاجيات، تحديد الهدف، اختيار الاستراتيجيات، تحديد المهام

[1]-الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، ديجي إديسيون، الرباط، ط1، 2006، ص 262.

[2]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص 158،.

[3]-المرجع نفسه، ص59.

والمسؤوليات، تحديد الشركاء، التقويم... وتنقسم المشاريع إلى عدّة أنواع مشروع المؤسسات. مشاريع الخرجات الدراسية، المشروع الرياضي التربوي، مشروع المساعدات الخاصة..."[1].

ويحدد "**فيليب بيرنو**" المشروع التربوي فيما يلي:[2]

-المشروع مقاولة جماعية تديرها جماعة القسم يتوخى الإنتاج الملموس (عرض مسرحي-تجربة علمية-إبداع يدوي-حفل...).

-التكليف بمهام تسمح بتنشيط أعضاء المشروع.

-اتخاذ قرارات والتخطيط والتنسيق بالأعمال.

-يعمل المشروع على تجنيد المتعلمين من مكتسباتهم.

-التمكين من الممارسات الاجتماعية التي تطور المعارف والتعلمات.

-اكتشاف عوالم جديدة ومعارف جديدة.

-الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلّمات جديدة، وبالتالي إثارة تعلمات جديدة.

-تحديد المكتسبات والنواقص من خلال التقويم الذاتي والتقويم التحصيلي.

-تنمية التعاون والذكاء الاجتماعي.

-تعزيزالهوية الفردية والجماعة وبث الثقة في النفس.

-تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.

الإدمـــــــاج:

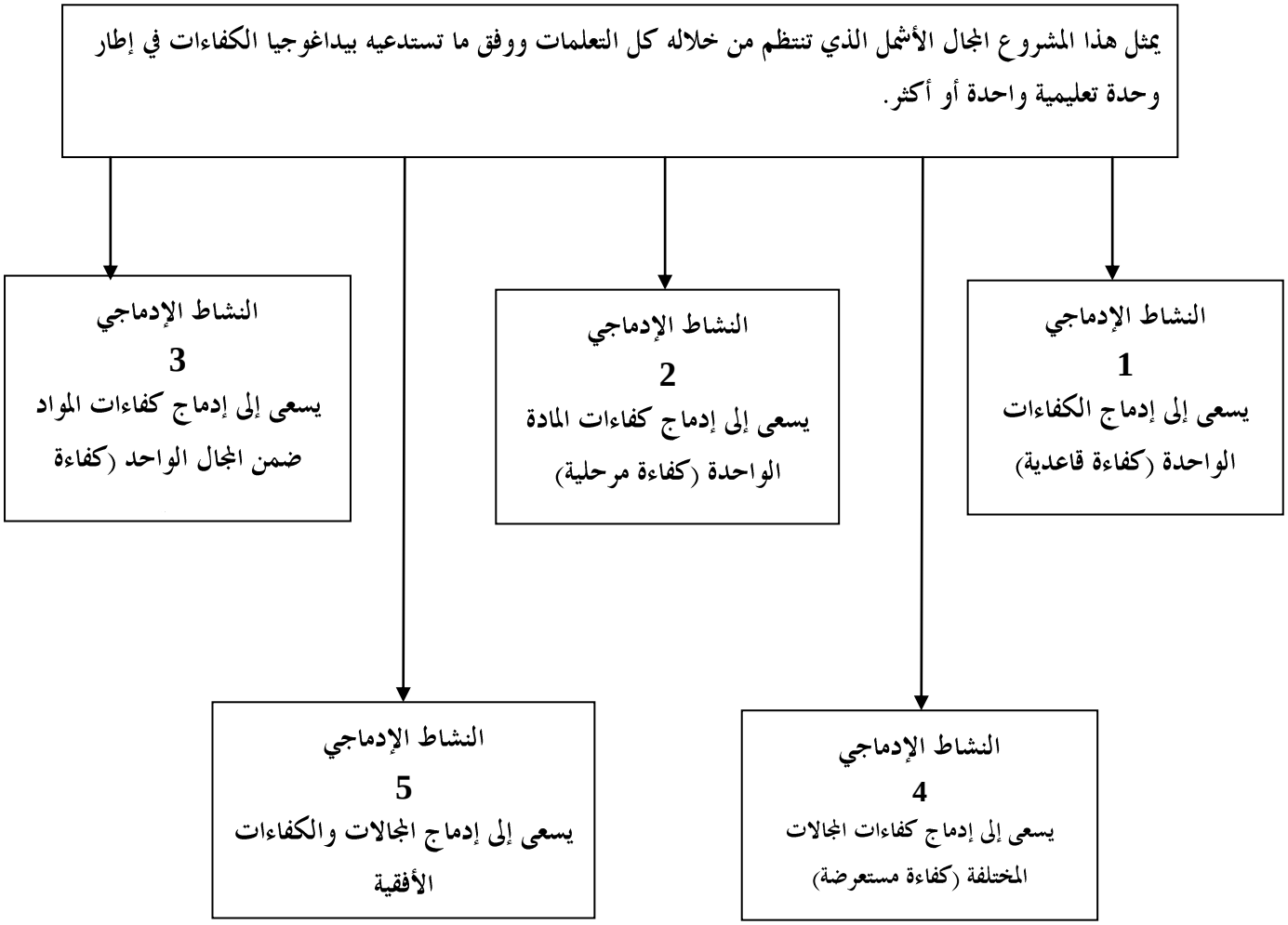
يعتبر الإدماج من أهم الأسس التي تركز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات حيث أنها قيمة إضافية تجعل هذه المقاربة تختلف اختلافا جوهريا عن البيداغوجيا السابقة التي كانت تعمل إلى تجزيء التعلمات بينما هذه المقاربة تعمل على دمج بعضها البعض لتظهر من خلال الإنجاز وذلك ولدمج مكتسباته القبلية مع مكتسباته الجديدة، فنشاط الإدماج هو الذي يحدد امتلاك

[1]-الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، ص **262**.

[2]-المرجع السابق ص **262**.

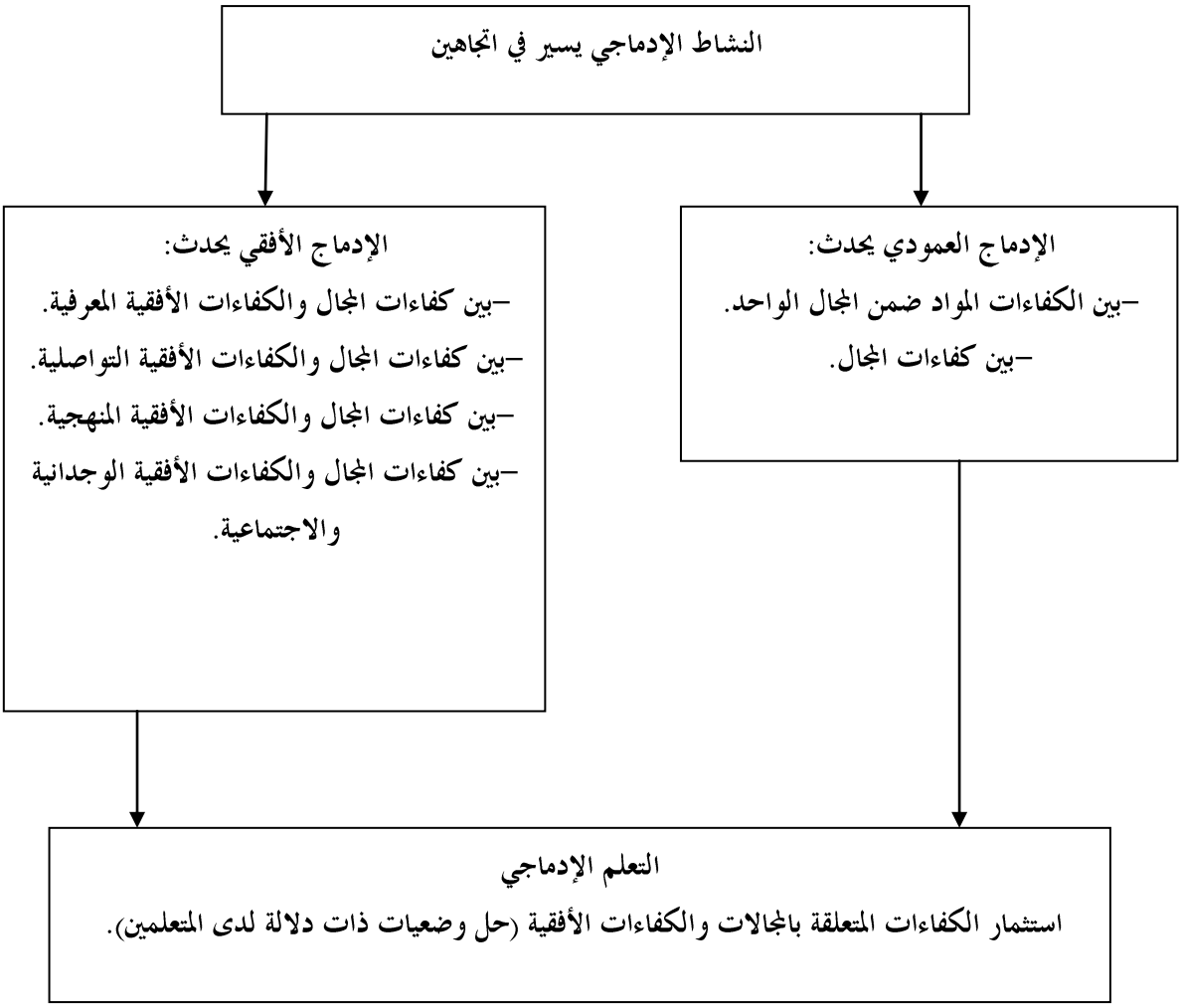
الكفاءة المطلوبة، وهذا الإدماج يتم على مستوى عناصر الكفاءة نفسها وعلى مستوى مختلف الكفاءات ذات المادة الواحدة أو كفاءات المواد الأخرى وهذا ما يسمى بالإدماج العمودي أي الإدماج بين مكونات الكفاءة ذاتها وكذلك الإدماج الأفقي الذي يتم على مستوى الكفاءات المرتبطة بمجالات التعلم ومن خلال هذا المخطط يوضح الأستاذ **خير الدين هني** أنشطة الإدماج.[1]

مخطـــط لبيـــان أنـــشطة الإدمـــاج:



والمخطّط الموالي يوضح مسار النشاط الإدماجي.

[1]–خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **166**.



-مسـار النـشاط الإدمـاجي-[1]

ونستنتج من خلال ما سبق أن الإدماج في المجال التعليمي يرمي إلى الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو مجالات مختلفة حيث يمكن هذا النشاط من إزالة الحواجز بين المواد وإعادة استثمار المتعلم لمكتسباته في وضعية ذات معنى.

[1]-المرجع نفسه، ص 167.

الـــتقويم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات:

لقد تم تبني مقاربة التدريس بالكفاءات لكونها استراتيجية تستهدف تنمية ملمح التلميذ ومواصفاته من خلال أهداف المنهاج في طور معين. إذن فهذه المقاربة تعمل على اكتساب المتعلم لمجموعة من الكفاءات المحدّدة والتي تعتبر الموضوع الأساسي في التقويم حيث تستدعي في ممارسات تقويمية وفق ما لم تتحدّد في وضوح تام أهداف التعليم واستراتيجياته ومن شروط التقويم مدى ملاءمة هذه الأهداف ويعتبر مقياس الملاءمة أحد محكاته" [1]... تحيلنا عملية التقويم إلى أهداف ومرامي التعليم ولكن وكما رأينا أن كل عناصر العملية التعليمية قد تغيرت أدوارها وآلياتها فكذلك التقويم غير من آلياته وطريقته، وقد ظل التقويم التربوي يشكل أحد العناصر الأساسية في المنظومات التربوية التي تبنى عليها المناهج الدراسية "وهو لذلك يعتبر أداة فعالة لقياس نمو التلاميذ وفي الوقت نفسه وسلة حكم تمكننا من معرفة تطور سيرورة التطور التعليمية و قد ذهب "**ديكاتيل** " إلى أنّ التقويم التربوي عبارة عن عملية دراسة مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلّم و يرى " **بلوم**" أن التقويم التربوي هو إصدار حكم على الأشكال والحلول وطرائق التدريس والمواد الدراسية وذلك باستخدام أدوات القياس والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميا أو نوعيا "[2]

والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يشمل جميع عناصر الكفاءة ولا يقتصر على بعض المكونات حتى يتم تأكد من امتلاك المتعلم للكفاءة.

-نوعيّـــة التقويـــم:

ينقسم التقويم إلى تقويم كمي وإلى تقويم كيفي:[2]

أ/التّقويم الكمي: وهو تقويم إجمالي كيفي يقوم على الحدس في إصدار الأحكام أي يتّصف بالذّاتية لذلك فهو تقويم غير معياري.

ب/التّقويم الكيفي: وهو تقويم تحليلي إحصائي يعتمد معايير دقيقة لذلك فهو تقويم موضوعي ويستخدم هذا النّوع من التقويم في الوضعيات المركّبة.

---

[1] –التقويم بالكفاءات، المعهد لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر ص **4**.

[2] ــ محمد الرواسي ، قراءات في التقويم التربوي،مداخلة في ملتقى التّربيّة و التّعليم ص **66**

[2] –خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص **178**.

أهـــداف تقويـــم الكفـــاءات:

يهدف تقويم الكفاءات إلى ثلاث أهداف أساسية:[1]

1. **توجيه التعلّم:** ويتم من خلال الأنشطة التمهيدية التي تقدم للتلميذ قبل بداية التعلم (بداية السنة الدراسية) وذلك حتى يقف المعلم على مستوى التلميذ ويضبط نقاط الضّعف ويعمل على معالجتها.

2. **تصحيح مسارات التّعلمات:** وهي عملية تتخذ فيها قرارات خلال السنة الدّراسية قصد تحسين التعلّمات، أو هي تعني تعديل أنشطة التعلّم خلال سنة دراسية وفق التطوّر الحاصل في مجموعة القسم ويرتكز هذا النوع من التقويم على تركيب وإدراج التقويم التكويني.

3-**تصديق التعلّمات** : حيث يحدّد فيه مدى اكتساب للكفاءات الأساسية لينتقل للمستوى اللاّحق. ويعتمد هذا التقويم أساسا على التقويم المحكي ولا يستعين بأسلوب التقويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسم.

معـــايـــير التقـــويـــم بالكفـــاءات:

يعتمد التقويم ضمن مقاربة التقويم بالكفاءات على مجموعة من المعايير التي تمثل أدوات تخضع لشروط دقيقة تمكّننا من التقويم الحقيقي وتحدد هذه المعايير فيما يلي:[2]

-معايير الحد الأدنى: حيث لا يمكن الحكم بدونها على فشل أو نجاح مهمة معينة (الحد الأدنى المقبول) مثل معيار الملاءمة. وسلامة استعمال أدوات المادة، والانسجام أي التسلسل المنطقي دون تناقض.

-معايير الإتقان: وهي معايير تحدد درجة أداء التلميذ كما تمكن من ترتيب التلاميذ حسب درجة التمكّن من الكفاءة وهي معايير أرقى من الأولى بحيث تحكم على مدى الجودة والإتقان والتفوق في أداء المتعلم.

[1]-مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الكفايات، مصوغة تكوينية، المغرب، ص **22**.

[2]-مجموعة من المؤلفين، بيداغوجيا الإدماج بالتعليم الثانوي والإعدادي مصوغة التكوين، ص **10**.

خصـــائـــص التقويـــم بالكفـــاءات:

يتميز التقويم بالكفاءات بمجموعة من الخصائص التي تصبّ في عمومها على تمييز أداء المتعلم بدل معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقّق الأهداف أي "تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة (إشكالية) أصبحت تواجه المتعلم في حين يوجه التقويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف وتكديسها في الذهن مع القدرة على استرجاعها في شكل استعراضي محفوظاتي".[1]

كيفية تقويم الكفاءة:

إنّ عملية التقويم لا تتم بطريقة اعتباطية تخمينية بل تتم على تصور دقيق يقوم على استراتيجية واضحة ويظهر هذا التصور من خلال مجموعة من التساؤلات:[2]

-ماذا أقوّم؟

-في أي إطار يتم هذا التقويم؟

-ما هي الأهداف المنتظرة من هذا التقويم؟

-كيف أستطيع أن أبرهن بأنني قمت بعملية التقويم؟

فطرح هذه التّساؤلات يساعد على وضع خطة دقيقة وشاملة لأبعاد التقويم في نسقه المتكامل، وهكذا تتم عمليّة التقويم وفق ما يلي:[3]

-معاينة فترة التلميذ على إنجاز نشاطات معينة بأداء جيد.

-رسم الإطار المراد من التقويم (وضعية الانطلاق-وضعية بناء التعلمات-وضعية الاستثمار).

-تحديد الأهداف التي سيركزه عليها التقويم (عرض معلومات، تذكر مصطلحات قوانين، توظيف مهارة)، وضع المعايير والمؤشرات التي تحكم من خلالها على نجاح التقويم أو فشله.

---

[1]-خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص191.

[2]-المرجع نفسه، ص192.

[3]-المرجع نفسه، ص 192.

وترتبط هذه المعايير بنوع الكفاءة المراد تحقيقها (قاعدية-ختامية-مستعرضة).

أنمـــاط التقويـــم بالكفـــاءات:

يقسم التقويم بالكفاءات إلى ثلاثة أنماط وهذا التقسيم يتبع المنهج فإنّ كل تقويم يتبع مرحلة معينة من التعلّم: [1]

التقويم التّشخيصي: ويتمّ هذا النوع من التقويم عادة في بداية السّنة الدّراسية، وذلك من أجل تشخيص مستوى المتعلمين والوقوف على أهم نقاط الضعف والعثرات، ومواطن النقص بصفة عامة على المتعلّمين، وذلك من أجل التأكّد من التمكّن من المكتسبات القبلية يستطيع المتعلّم بناء تعلّماته الجديدة على أساس هذه المكتسبات القبلية ومن ثم اتخاذ إجراءات لمعالجة الوضع.

2.التّقويم التّكويني: ويتم هذا النوع من التقويم أثناء بناء التعلّمات الجديدة والهدف منه هو الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم رفقة المتعلّمين "وهو بهذه الكيفية يشكّل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف) ومن خلال ذلك تتمّ عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها إذا رأى اضطرابا لدى أغلبية التلاميذ في تعلماتهم. والغرض من ذلك كله هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف تقدم التلاميذ في التعلم (تحسين المسار وتصحيحه) حتى تضمن النتائج المطلوبة". [2]

3.التقويم التجميعي (التحصيلي): ويتم هذا التقويم عادة في نهاية التعلّم سواء بعد نهاية دراسية، أو وحدة تعليمية ،أو مرحلة دراسية، أو سنة،أو طور تعليمي، بحيث يترع إلى التعرف على درجة امتلاك الكفاءات المطلوبة وبالتّالي فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة حصول وتملك الكفاءة.

[1]– خير الدين هني، المقاربة بالكفاءات، ص198

[2]–. المرجع نفسه ص 198.

مؤشـــّر التقويـــم:

يوفر المؤشر للمصطلح بيانات عن درجة تحقق المعيار ومستوى التحكم فيه ويتميز المؤشر بالمميزات التالية:[1]

-تسمح بأجرأة المعيار.

-المؤشر عنصر ملموس قابل للملاحظة.

-المؤشرات تتغير من وضعية إلى أخرى عكس المعايير التي لا تتغير بالنسبة إلأى فئة الوضعيات المتكافئة.

-درجة تحقق المعيار في كل تعليم مرتبط بعدد معين من المؤشرات الواردة في منتوج المتعلم.

وهكذا يمكن أن نقول أن "كون معيار تصحيح يكتسي صبغة تجعل منه أداة صعبة لتقديم اكتساب كفاية معينة بكيفية إجرائية فإننا نلجأ عمليا إلى أدوات كمية قابلة للملاحظة وتصنع معايير في سياقها تسمى بالمؤشرات وتأخذ هذه الأخيرة قيما كمية في غالب الأحيان (0أو 1). ولتحديد معيار معين فكثيرا ما نلجأ إلى عدة مؤشرات. [2]

معيـــار التّقويـــم بالكفـــاءات:

وهو خاصية موضوع معين، تعتمد لإصدار حكم تقديري لهذا الموضوع كما يعرفه "**دولاند شهير**" أنه ذلك النموذج الذي يعتمد لغرض المقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس وهو مبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان [3]. إذن فللمعيار دور في عملية التقويم وذلك من خلال إنتاج المتعلّم للعمل المطلوب منه فتأتي مرحلة التقويم من قبل المعلم والمتعلّم معا وكل منهما ينظران إلى هذا العمل من خلال وجهات النظر المختلفة، هذه الوجهات المختلفة هي ما تسمى بالمعايير، أو المقاييس التي تعتمد لقياس التعلّمات.

1-مجموعة من المؤلفين، مصوغة تكوين الأساتذة في بيداغوجيا الإدماج في التعليم الثانوي والإعدادي، ص . 12

[2] – خير الدين هني، ص 103.

[3]– المرجع نفسه، ص 105.

أدوات التـــقويـــم:

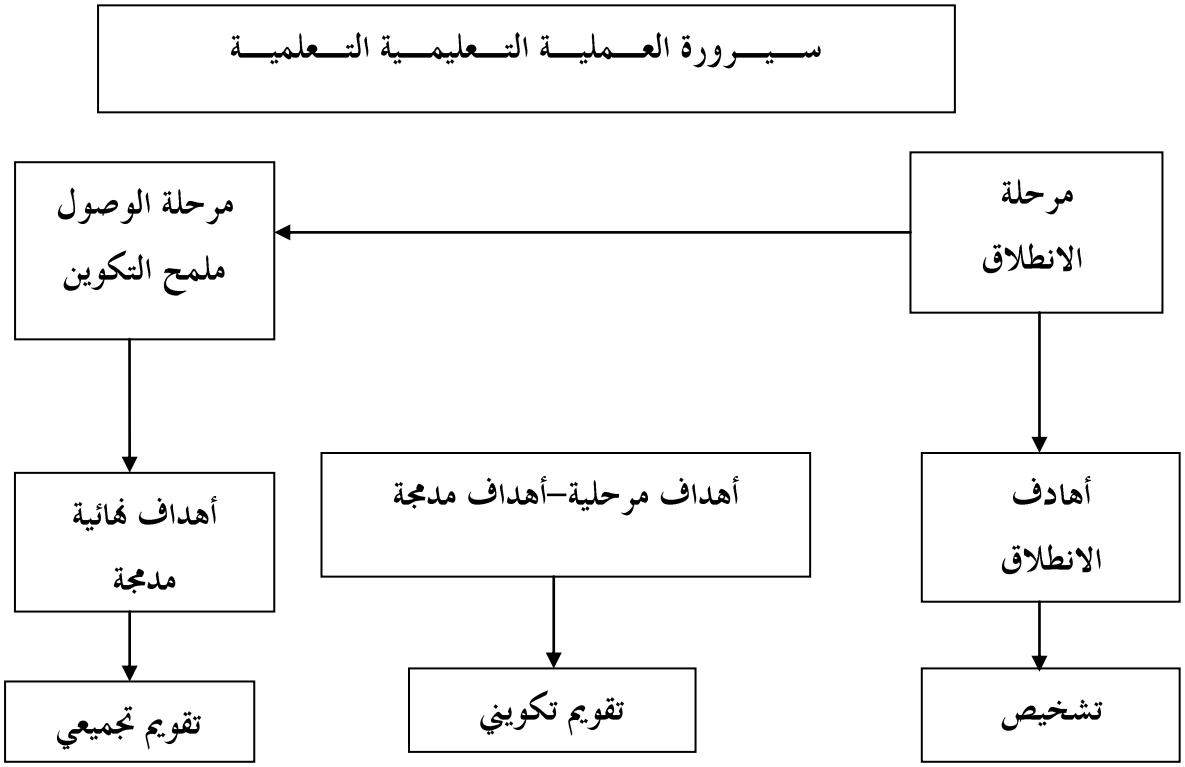
يتم جمع البيانات حول الصفة أو المهارة أو السلوك المراد تقويمه عن طريق مجموعة من الأدوات التي قد يلجأ إلى واحدة منها أو يجمع بين أكثر من واحدة، ومن أهم أدوات جمع البيانات قصد إجراء التقويم نذكر ما يلي:

-الملاحظة اليومية.

-الاستبيان (لائحة أسئلة).

-الاختبارات والرّوائز.

وكخلاصة نوضح مسار التّعلّم من خلال سيرورة العملية التعليمية التعلُميّة.



الفصل الثّاني

تعليم اللّغة العربيّة

المبحث الأول

تعليم اللّغة

تمـــهيد:

يقول الله تعالى في محكم تنزيله: **"ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين"** [1]إن الله عز وجل خلق الكون وزوده بمجموعة من النظم تعمل على توازنه في جميع الظواهر والمجالات. هذه النظم التي لازال الإنسان يعمل على بحثها واكتشافها منذ وجوده على الأرض فاستطاع أن يكشف بعض الجوانب لبعض هذه النظم، ونظم أخرى لازالت حقيقتها مجهولة لدى الإنسان، واللّغة من أهم النّظم التي أوجدها الله سبحانه وتعالى ،والتي لازال الكثير من جوانبها مجهولا بالنّسبة للإنسان رغم أنه خصّص الكثير من الدّراسات والأبحاث لهذه الظّاهرة الفريدة من نوعها. إذن فاللّغة هي إحدى مخلوقات الله العجيبة التي تستحقّ فعلا أن تفرد لها الكتب والفصول، وتغوص فيها الأدمغة والعقول، فاللّغة هذا الخلق الإلهي المدهش يعبّر عن قدرة الله التي لا تتناهى.

لا يختلف اثنان في "أنّ اللّغة هي أهمّ الظّواهر الاجتماعية التي أنتجها التّطور البشري وهي المركّب المعقّد تمس فروعا مختلفة من المعرفة. ولقد لعبت اللّغة دورها في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى وهي على خلاف الأشكال الأخرى للحياة الإنسانيّة، فقد تطورت بسرعة في فترات متلاحقة، وهي في تطورها تزوّد الأجيال الإنسانية بالأدوات الفعّالة للتقدم والتطور، من هنا نستطيع القول: أن الرّموز اللّغوية خدمت الإنسان والوجود الإنساني"[2]. ولا شك في هذا أنّ الله عز وجل عندما زوّد الإنسان بنعمة اللّغة ،جعل هذا في صالح التقدم الإنساني، كما زود الكون بنظم أخرى، سخرت كلها لخدمة التّطور الإنساني، وذلك حينما يقول جل جلاله: " **الرّحمن علّم القرآن خلق الإنسان علّمه البيان والشّمس والقمر بحسبان والنّجم والشّجر يسجدان والسّماء رفعها ووضع الميزان**"[3] ولهذا كانت اللّغة منعرجا حاسما لمسار التّقدم الإنساني، "فقد شاء الله، أن يكون

---

[1]–الآية: **22** سورة الروم.

[2]–د.فتحي علي يونس، د.محمود كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، **1977**، ص **7**.

[3]–الآية **1–8**، سورة الرحمن.

اهتداء الإنسان إليها منطلقا إلى كل ما شاء على الأرض من حضارات،وفيصلا بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات.....والحقيقة الباقية هي أن اللّغة سمة إنسانيّة مبدئيا لجنسنا البشري.....وذلك أنّ ما بنياه من حضارة وثقافة وتقدم علمي كان مستحيلا بدونها فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنها إحدى أهم مقوّمات بناء الإنسان وبناء الأمة".[1]

لذلك حظي تعليم اللّغة بعناية بالغة من قبل القائمين على شؤون التعلّم والتّعليم حيث اقترحت المناهج وأعدّت البرامج وخطّطت الطّرق والوشائج كلها من أجل الوصول إلى أنجع السبل لتعليم اللغة أثمن ما يملك الإنسان، وكثيرا ما أثير الجدل حول أصل اللغة، ونشأت النظريات حول نشأة اللغة والواقع أن: "لغة الإنسان هي بنت المحاكاة فما تسمعه الأذن يحكيه اللسان ولهذا نجد قول الحق جل وعلا "صم بكم"، ومادامت اللّغة هي وسيلة الاتصال بين البشر على اختلاف مآرب الاتّصال فهي اجتماعية الأصل والفروع، وما دامت اللّغة اجتماعيّة فهي اتفاقية عرفية اصطلاحية وضعية، فاللغة في جوهرها متعلّمة فهي في الأصل أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، فاللّفظ يوضح ثم يتفق ويصطلح على معناه ودلالته بين الجماعة.....إنّ اللّغة اتفاقية بين الناطقين بها، فاللفظ ،ثم المعنى والدّلالة التي تتفق عليها الجماعة، إن عظمة وخطورة اللغة لا تكمن في ألفاظها بقدر ما تكمن في دلالتها، فاللغة من حيث الدّلالة لها قدرة سحرية تحمل طاقة نفّاذة، إنها إذن بالتحوّل والتّغير.....إنّ اللّغة بكلماتها كما قال **ما يكوفسكي** قائد البشرية".[2]

وهكذا تبقى اللغة ميزة يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات إذ" تعتبر اللغة وظيفة إنسانية تميّز الإنسان بما هو إنسان بل تعدّ اللغة من أهم شروط الإنسان وقديما قال **أرسطو**: "الإنسان حيوان ناطق، فاللغة كما يرى **ثروندايك** أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان وقد حاول الفلاسفة على مر العصور إبراز ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات فوصفوه مرة بعد الأخرى بأنه "كائن عقلاني"، و"حيوان سياسي" و"حقيقة مفكرة" و"عنصر حي" وفي العصور الحديثة أجمع العديد من الباحثين في شتى نواح المعرفة من علم النفس إلى التربية إلى الاجتماع إلى اللغة على أن القدرة اللغوية هي الصفة الأساسية التي تميز الإنسان.

---

[1]–د.علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، **2000**، ص **22**.

[2]–د. أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، الإسكندرية للكتاب، مصر، **2000**، ص **7**.

وعلى الرغم من التساؤلات الكثيرة التي تدور حول وجود اللغة لدى الحيوانات الأخرى نظرا لما بينها من تواصل وتأثير إلى أننا نجيب أن نظام اللغة لدى الحيوانات ليس إلا مجرد نظام إشاري فقط يقوم على العلاقات البسيطة أما الإنسان فلغته شديدة التعقيد والثراء.....فهي رموز و ليست إشارات".[1]

ومهما قيل عن اللّغة تبقى"من أهم الظّواهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري وهي سمة إنسانيّة ،لذلك يجب أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية ،فرقيّ الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها، واللّغة أيضا من الظواهر الحضارية المهمة في المجتمع، وهي إما منطوقة، أو مكتوبة، أو مبصرة، ولولاها ما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة، والإنسان من خلال اللغة يستطيع الاتصال بآخرين غير موجودين في الزمان والمكان ،فنحن نقرأ سيرهم وأخبارهم. إن اللّغة في الواقع تستكمل مقوّماتها من حيث تنويع الأصوات وأحكام الألفاظ ودقّة الدلالة على المعاني المختلفة إلا في مراحل متعاقبة كثيرة فإذا أخذنا ظاهرة النمو اللغوي لدى الإنسان من الطفولة إلى الرجولة نستطيع آنذاك أن نتصور أن اللغة انتقلت من الأصوات ،إلى المقاطع، إلى الألفاظ، ثم خضعت هذه الألفاظ لنوع من الوضع والاصطلاح، وعندما تجاوزت اللغة مرحلة النّشأة والطفولة دخلت في طور تقدّمي جديد هو طور القوانين والضّوابط اللغويّة.[2]

تعريـــف اللّغـــــة:

لقد ارتأيت أن آتي ببعض التعاريف المشهورة للغة وهذا ليس عرضا ،بل نجد أن ذلك ضروري بالنسبة لمعلم اللغة أن يعرف هذا الكيان الذي يتعامل به و معه ،وكيف تتطابق اللغة التي يعلّمها مع طبيعة هذا الكلام فالكثير من المعلمين نجدهم يبذلون الجهد الجهيد لتعليم اللغة للتّلاميذ من صرفها ونحوها ومفرداتها ، لكن لو سألته مرة عن ماهية اللغة لوجدته يصمت طويلا قبل إجابته،وإن أجابك فلن يعد جوابه التعريف الساذج السطحي للغة، إذن فليس من اللائق أن يجهل المعلم ما يعلّمه.

---

[1]–المرجع السابق، ص 8.

[2]–د.طه علي حسين الديلمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2005، ص 57.

ولطالما "حار الناس في معرفة حقيقية اللغة ،واختلف الدّارسون فيما بينهم في تحديد مفهومها، كما اختلفوا في منهج دراستها والنّظر فيها وإليها ،ذلك أن اللّغة بالمعنى العام شيء معقّد مركّب، تنتظم خواص الإنسان وما يلفه من جوانب عقلية، ونفسية، واجتماعية، وثقافية، إنها المرآة العاكسة لكل هذه الخواص والجوانب والمنبئة عن طبيعته وأسراره، وما أصعب الوقوف على هذه المناحي المتباينة المتداخلة في ذات الوقت بنظرة واحدة أو النفاذ إليها بمسلك واحد".[1]

إنّ مسألة تعريف اللغة قد شغلت تفكير العلماء منذ قرون واختلفت الآراء في تعريفها وتقاطعت الألسنة في صياغة تعريف نهائي لها "ولاشك أن وضع تعريف جامع مانع للغة ليس باليسير.....ولعل صعوبة تعريف اللغة ،ناجم عن طبيعة تعريف اللغة ذاتها ومادامت اللغة بهذه الصفة وهي تطرح على الباحث مجموعة من المشاكل والمسائل، ما علاقتها بالفكر؟ وما علاقتها بالنفس؟ وما مكانتها في حياة الفرد والجماعة؟ كيف ظهرت في حياة البشر، وكيف تطورت؟ ولماذا هذا التّنوع والتعدّد في الألسنة وما علاقة بعضها ببعض؟... ومن هنا ظهرت في تاريخ الفكر اللّغوي تعريفات متعدّدة ،واختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانا تبعا لتعدّد وتداخل المدارس اللغوية والفكرية".[2]

ولا بأس أن نحاول إعطاء بعض التّعاريف للّغة، والتي تستطيع أن تمد المعلّم ببعض المفاهيم المناسبة للغة التي يعلّمها.

لعل أقدم تعريف للغة وأشهرها في التّراث العربي تعريف **أبو الفتح عثمان بن جني** (ت.392ه): "أما حدّ اللغة فهي أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم".[3]

فهذا التّعريف يتعرّض للطبيعة الصّوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية لها في حياة المجموعات البشرية، وإن هذه الأصوات المميّزة هي التي تفصل شعبا معينا عن شعوب أخرى، ويعرّف **ابن خلدون** اللغة إذ يقول: "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده تلك

[1]–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار الغرب للطباعة والنشر، **1999**، ص **83**.

[2]–د. حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة، بيروت، **1986**، ص **46**.

[3]–أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص، **1**.دار الكتب، القاهرة، ص .

العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام ،فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان ،وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها".[1]

ومن حقائق اللغة التي نستخلصها من تعريف **ابن خلدون** هي أنّ:

- اللغة وسيلة يمتلكها المتكلّم ليعبّر بها عن أفكاره ومتطلباته، فالأفكار لا تظهر إلى الوجود إلا عبر اللّغة.
- اللغة ملكة تخصّ الإنسان وحده دون الكائنات الأخرى، وهي تختلف من أمة إلى أخرى.
- اللغة اصطلاح طبيعي معين في بيئة معينة.
- اللغة فعل إنشائي يؤدّيه الإنسان عبر اللّسان، وينبع هذا الفعل عن إرادة فكرية أي عمل عقلي.
- اللغة ملكة لسانية فمقدرة الإنسان على التكلّم وراءها هذه الملكة اللّسانية، التي اكتسبها الإنسان وهي التي توجّه عمليّة التكلّم.

وبهذا فقد وضع ابن خلدون يده على مجموعة من حقائق اللغة التي أصبح ينادي بها الكثير من علماء الغرب.

وأما من تعاريف علماء الغرب للغة فقد ورد الكثير منها، وأهمها:

تعريف اللّساني الفرنسي " **أندري مارتيني**. A.Martine": "إنّ اللّغة أداة تواصل تحلّل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل مجتمع إنساني عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية"[2]وقد اشتمل على هذا التعريف على مايلي:

1. الوظيفة التّواصلية للغة.
2. تقوم اللّغة على وحدات صوتية تتضمن دلالة.

---

[1]–عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، طبعة جديدة، صيدا بيروت، **2002**، ص **545**.

[2]–**A. Martine éléments de linguistique, Paris : Armond collin , 1960,P 20.**

نقلا عن د.حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1994، ص 13..

3.اختلاف اللغة لاختلاف المجتمع، ونلاحظ أنّ **مارتيني** يركّز تركيزا هاما على وظيفة التّواصل في اللغة.

ويعرفها رائد اللسانيات السويسري " **فاردينان دي سوسير**" حيث يرى: "أنّ اللّغة عبارة عن تنظيم محدّد جيدا في كتلة من العناصر المتغايرة لحقائق الكلام، وأنه يمكن وصفها في جزء محدّد من الدّائرة الكلامية ،عندما تجتمع الصّورة السمعية مع الفكرة. فاللّغة عنده عبارة عن نظام من العلاقات التي توّحد المعاني والصّور الصّوتية فيها الشيء الأساسي والوحيد، ويكون فيها قسما العلامة نفسيين".[1]

ويعرفها "**هال**": "بأنّ اللّغة هي المؤسّسة التي يتواصل بواسطتها، ويتفاعل البشر فيما بينهم بواسطة رموز شفهية سمعية بكيفية مستعملة بالعادة" [2]ونلاحظ في هذا التعريف أنه عادة إنسانية، وهذه نظرة سلوكية في علم النفس.

أما اللّغوي الأمريكي "**بلومفيلد**" لم يسلم أيضا من تأثير النّظرة السّلوكية حيث يقول: "إن الكلام-الأصوات الخاصة الذي يلتفّظ بها الإنسان من خلال سيطرة مثير معين يختلف باختلاف المجموعات البشرية فالبشر يتكلمون لغات متعدّدة...كل طفل يترعرع في مجموعة بشرية معينة يكتسب هذه العادات الكلامية والاستجابات في سنين حياته الأولى"[3].

فهو يعتبر أنّ اللّغة (عمليّة التكلّم) مثلها مثل السّلوكات البشرية الأخرى، تخضع لتأثير المثير الاستجابة للمثير.

كما نسوق تعريف اللساني الأمريكي "**نعوم تشومسكي**" الذي يرفض هذه النظرة الآلية للغة باعتبارها آلة كلامية تخضع لمسألة المثير والاستجابة ويؤّكد أنّ الطفل يكتسب لغة بيئتة معتمدا على القدرة الفطرية على اكتساب الكلام. ويعرّف "**تشومسكي**" اللغة مرتكزا على الجانب الشكلي لها إذ يقول: "من الآن فصاعدا نعتبر أنّ اللغة كناية عن مجموعة متناهية أو غير

---

[1]-فاردينان دي سوسير، محاضرات في علم اللغة العام، ص **38**.

[2]- **Essey of language. Philadel phia and New York Chilton books, p 158, 1968- . R.A.Halle.An**

نقلا عن د. حسام البهنساوي ، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص **16**.

[3]- L. Bloom Fild : Language , London , Allon . uni, 1931, P29 ، نقلا عن د. حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص **16**.

متناهية من الجمل. كل جملة منها طولها محدود ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر وكل اللغات الطبيعية في شكليها المكتوب والمحكي تتوافق مع هذا التعريف، وذلك لأن كل لغة طبيعية تحتوي على عدد متناهي من الفونيمات ،أو من الحروف الأبجدية وكل جملة بالإمكان تصورها كتتابع فونيمات علما أن عدد الجمل غير متناه".[1]

وأخيرا نورد تعريفا نراه أنه يوفّق بن التعريفات السابقة الذي أورده **هيجمان** 1989 في كتابه: اللغة والحياة والطبيعة البشرية" الذي يرى أن اللّغة هي قدرة ذهنية مكتسبة يمثّلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما وهذا التعريف يقرّر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها وكيانها الداخلي، وهذه الحقائق هي:[2]

-إنّ اللّغة قدرة ذهنية تتكوّن من مجموع المعارف اللغوية وتتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فيزيولوجية تتمثل في تركيب الأذن ،والجهاز ،العصبي، والمخ ،والجهاز الصّوتي لدى الإنسان.

-إنّ هذه القدرة تكتسب ولا يولد بها الإنسان وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

-إنّ هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثّل في نسق متّفق عليه بين أفراد أمة ما، يطلق عليه الجماعة اللغوية.

-إن اللّغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين.

وهناك تعريفات عديدة تتفق حينا، وتختلف حينا آخر، ويرجع هذا التّباين إلى المنطلقات الفكرية لأصحابها من تعريف وصفي خارجي، وتعريف نفسي داخلي، ونظرة فلسفية معينة لواقع الإنسان ووجوده ونشأته.[3]

من خلال عرضنا لهذه التّعاريف نرى أنها ارتكزت إلى مجموعة من الأمور كما أشار إليها الدكتور "**ميشال زكريا**":[1]

---

[1]-N-shomsky : syntactic structures P 15.1957.-نقلا عن د. ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د.ط.د.ت، ص **18**.

[2]-أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، ص**16**.

[3]-د.نايف معروف، خصائص اللغة وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط**1**، ص **85**.

- اللغة وسيلة تواصل أو مؤسّسة اجتماعية للتواصل.
- تختلف اللغة باختلاف المجتمع.
- اللغة نظام من الرموز والإشارات.
- اللّغة عادة كلامية.
- اللّغة مجموعة لا متناهية من الجمل.
- اللّغة أصوات تتضمّن دلالات.
- اللّغة فعل لساني.
- اللّغة ملكة لسانيّة .
- اللّغة اصطلاح طبيعي.
- القصدية في عمليّة التكلّم.

وما نلاحظه أيضا من خلال هذه التعاريف، أن العلماء العرب القدامى كان لهم السبق في الإشارة إلى مجموعة من المسائل، التي تخص اللغة، وهذا ما يؤكد أن الكثير من الحقائق التي توصّل إليها علماء الغرب، كانت مستندة في حقيقتها على آراء العرب القدامى.

وبنظرة واقعية إلى اللّغة الإنسانية نجد أنها "أصوات وألفاظ وتراكيب منسّقة في نظام خاص بها، لها دلالات ومضامين معيذنة ،يعبّر عنها كل قوم عن حاجاتهم الجسدية ،وحالاتهم النفسية، ونشاطاتهم الفكرية، أي أنها أوعية هوائية بمضامين نفسية وفكرية. فالناحية الآلية فيها أنّ الصّوت هو نتيجة طبيعية لاحتكاك الهواء في مواقع عضوية معينة في الجهاز الصّوتي بدءا من رئة الإنسان مرورا بالحبال الصّوتية في الحنجرة ،ووصولا إلى المخارج الصّوتية في الفم، تلك المخارج التي تعطي لكل صوت شكلا مميزا، يتآلف مع صوت آخر أو أصوات عدة لتكوين كلمة مفهومة عند النطق بها ،وإذا لم تكن هذه الأصوات ذات دلالات رمزية مفهومة عند التخاطب بها، فإنها تبقى في نطاق الأصوات العشوائية التي لا تختلف بشيء عما يصدر عن الحيوان ،تعبيرا عن حاجة عضوية تتطلّب الإشباع أو أن تكون استجابة لغريزة تحرّك مشاعره الوجدانية أو صدى لأحاسيسه الفيزيولوجية الدّاخلية. [2]

[1]–د.ميشال زكريا، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، د.ط.د.ت، ص 19.

[2]–أنسي محمد احمد قاسم ، مقدمة في سيكولوجية اللغة ص 20

ولعلّ هذا الواقع هو الذي دعا علماء المنطق في الماضي إلى تسميّة الإنسان بالحيوان الناطق، أي القادر على استعمال لغة صوتية لها دلالات فكرية تساعده على التّفاهم مع غيره من بني جنسه ليسير في طريق الرّقي الإنساني، في الوقت الذي ظل فيه الحيوان يعيش عجمته البدائية التي فطره الله عليها، ثم تأتي الكتابة لتحوّل الرموز الصّوتية إلى رسوم مكتوبة وبذلك أصبحت تلك الأصوات المتناسقة فيما بينها من حروف، ومقاطع، وكلمات، وتراكيب لغوية تخط كتابة، وغدت الأصوات المنطوقة لسانا، مادة تبصرها العين ويقرأها الإنسان. [1]

طـــبيعـــة الإنســـــان:

كل واحد من بني البشير يستطيع أن يتكلّم لغة واحدة على الأقل، وهذا ما لم يتأتى لغيره من المخلوقات، ومن هنا لا بد أن نطرح الأسئلة التّالية لنبين لماذا خّص الله عز وجل بني البشر بنعمة اللغة: ما طبيعة هذه اللغة؟ أين توجد هذه اللغة؟ كيف يستعمل الإنسان اللغة كلاما وفهما؟ ما هي الصّفات التي تختص بها اللغة؟ وكل هذه الأسئلة مهمة جدا بالنسبة لمعلم اللغة، حتى يدرك طبيعة اللغة التي يتعامل بها ويعلّمها لغيره وبالتّالي يكون تعليمه للغة مبنيا على إدراك لحقائق اللّغة، فيسهّل عليه أداء عمله على أكمل وجه. وللإجابة على هذه الأسئلة سننطلق من أحد تعريفات علماء النّفس اللّغوين "بأنها النّظام الذي يمكن بواسطته تحليل أي صورة ،أو فكرة ذهنية إلى أجزائها، وخصائصها ،والذي يمكن تركيب هذه الصّورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات، ووصفها في ترتيب خاص" [2] وعلى هذا فاللّغة أولا وقبل كل شيء نظام قائم في الأذهان يتكوّن من رموز موضوعيّة في نسق معين.

كما يورد " **دوجلاس براون**" في كتابه أسس تعلمّ اللغة وتعليمها، تعريفا للغة، وهو أحد التعاريف الموجودة في الكتب الجامعية التّمهيدية. وهو أنّ "اللّغة نظام صوتي للاتّصال يؤديه جهاز النّطق، والسّمع في أية جماعة تستخدم رموزا صوتية تحمل معاني عرفية اعتباطية" [3] وعلى هذا يمكن أن نحدّد الخصائص التّالية للغة:

---

[1]–المرجع السابق، ص **21**.

[2]–عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، جزء **1**، ط**4**، دار المعارف ،القاهرة، ص **15**.

[3]–دوجلاس بروان، ترجمة الدكتور عبده الراجحي، د.علي علي احمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت **1994**، ص**23**.

1. اللّغة نظام: وهي خاصية متأصّلة في اللّغة، فاللّغة إذا ابتعدت عن خاصيّة النّظامية لا يمكن أن نسميها لغة "فاللغة ذات نظام خاص، وتعني هذه الخاصية أن أية لغة تتكون من وحدات خاصّة، وهذه الوحدات تحدث في أنماط ثابتة...وأي خلل في هذا النّظام يؤدّي إلى سوء الفهم أو انعدامه، ومن هنا تحرص كل لغة على أن تضع لنفسها قواعد معينة تساعد على ضبط استخدامها، وتساعد بالتّالي على استمرارها، وذلك بدلا من أن يكون لكلا فرد الحرية في أن يفعل بلغته ما يشاء" [1]. وحينما نتحدّث عن نظاميّة اللّغة، لا نعني قواعدها النّحوية فحسب، بل نعني بالنّظام اللّغوي، كل ما يشتمل عليه من طريقة ترتيب الحروف، وتوالي الأصوات، وتركيب الجمل، أي كل القواعد التي تنظّم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة.[2]

2.اللغة رموز: إنّ اللّغة تتميز بمجموعة من الخصائص، ولعل الطبيعة الرّمزيّة أهمها، لأنّ التلفّظ باللّغة أو الاستماع إليها هي عملية ترميز. فلكل معنى رمز يختلف عن الرّمز الذي يشير إلى معنى آخر، فاللغة ذات طبيعة رمزية تمنحها مكانة كلغة، فالأصوات والكلمات ليس لها معنى دون عملية التّرميز التي تتضمّنها، وتمنحها مكانا ضمن النّظام اللغوي، وهذه الطبيعة الرمزية نفسها، هي التي تسمح لنا بأن نعبّر عن المعاني المجّردة، وعن الماضي والحاضر، والمستقبل، وكلما فهمنا هذه الطّبيعة الرّمزية للغتنا كلما فهمنا بعضنا البعض، وتسمّى هذه الخاصية بالإزاحة فهي تتيح لمستعملي اللغة التعبير عن الأشياء والأحداث غير الموجودة في البيئة الحالية [3] و "اللّغة تحمل معنى، ومعنى هذه الخاصية أنّ اللذغة تتكوّن من رموز لها معان، وهذه الرّموز يعرفها كل من المتكلّم والسّامع والكاتب والقارئ، وبدون هذه المعرفة الثابتة يصبح الاتّصال صعبا، إن لم يكن مستحيلا، وينبغي أن يكون واضحا أن الصّلة بين الرّمز والشيء الذي يعنيه صلة عرفيذة أي ليست طبيعيّة" [4] ونعني بالرموز البدائل التي تستخدم في الإشارة إلى المعاني المحسوسة أو المجرّدة، وتعتبر الرّموز اللّغوية أغنى الأنظمة الرمزية، وأكثرها إيجـــازا.

3.اللّغة أصوات: فاللغة هي توالي الأصوات فهي تركيبات معينة لتوصيل معنى "و الأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميّزة، فهي أقدم أشكال الاتّصال بين البشر وهي

---

[1]–د.فتحي علي يونس، د.محمود كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص **10**.

[2]–د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص **27**.

[3]–جورج يول، ترجمة أ.د.محمود فراج عبد الحافظ ، معرفة اللغة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، **1995**، ص **332**.

[4]–د.فتحي علي يونس ،د.محمود كامل الناقة أساسيات تعليم اللغة العربية ص**11**

أول ما يكتسبه الطفل، والأصوات أساس اللغة على حدّ تعبير ابن جني.... والجانب الصّوتي هنا يعني أن ثمة متحدثا ومستمعا، والحديث والاستماع، من أهم مهارات اللغة، لذلك ينبغي أن تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصة في منهج تعليم اللغة العربية".[1]

ولذلك "فمنذ أن كانت التجربة العامة لكل البشر تتمثل في الكلام والإصغاء، فإن حالة اللغة كصوت تظهر من خلال هذه التجربة، التي تميز بين النظام الصوتي والنظام الكتابي" [2]. فالكتابة تعتبر تسجيل لاحق لأصوات اللغة، فقد تعلمنا الكلام قبل الكتابة، والأصوات هذه المادة الخام للغة بها ثلاث جوانب هامة تحقق الفائدة المطلوبة من اللغة (التواصل)، "جانب إصدار هذه الأصوات ويتمثل فيما تقوم به أعضاء النطق من حركات لإنتاجها، وجانب انتقال هذه الأصوات، ويتمثل في الموجات الصوتية التي تنتشر في الهواء نتيجة لما تقوم به أعضاء النطق من حركات، وجانب استقبال الأصوات ويمتد هذا الجانب من اللحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن الذبذبات الصّوتية، التي تحدثها في أجزاء الأذن المختلفة إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى المخ، وأصوات الكلام تنقسم إلى قسمين رئيسيين، الصوامت، والحركات، وينبني هذا التقسيم على مجموعة من الأسس أهمها أوضاع الوترين، الصوتيين، وطريق مرور الهواء من خلال أعضاء النّطق، ثم بحسب مواضع النطق أو مخارجه" [3]وتعتبر الحروف وحدات النظام الصوتي وهي محدودة " و أكثر اللغات تتعامل كل منها بحوالي ثلاثين رمزا صوتيا و تتعامل كل اللغات تقريبا في كل لغة من اللغات تكوّن آلاف الكلمات ثم ملايين الجمل، لنقل ملايين من المعاني وظلال المعاني" [4] على أن الإنسان لم يخترع الأصوات ولكن اخترع تنظيمها، وما ينبغي أن يعرفه المعلمون وينطلقون منه هو أن الطبيعة الصوتية للغة تمنح تعليم الاستماع والكلام الأسبقية عن تعليم القراءة والكتابة.

4.اللغة عرفية: لقد عرفنا أن اللغة هي رموز صوتية، تدل على معاني محسوسة أو مجردة، ورأينا أن اللغة قائمة على عملية الترميز، أي الإشارة إلى شيء برمز معين، على أن هذا الرمز لا يعني في حد ذاته الشيء نفسه، بل يمثله ويقوم مقامه، أي لا يوجد لصلة طبيعية بين

[1]–د.رشيدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص 26.

[2]– المرجع نفسه، ص 26.

[3]– د.مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط 1، 1998، ص 45.

[4]–عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلالل النصوص ، الدار التونسية ط 02، د ت ص 45.

الاسم والمسمّى، حيث يتم إطلاق الرّمز على الشيء أو المعنى اعتباطيا، ويترسخ هذا الرمز عند الجماعة اللغوية بواسطة الاستعمال والعرف، ولو كانت هناك علاقة مباشرة بين الشيء واسمه لما وجد ما يربو عن خمسة آلاف لغة، ولهذا "فاللغة نظام عرفي يتفق الناس على دلالة الرموز دون اشتراط مبرّر عقلي لكل ما يتفقون عليه.....وقد يعجز المرء عن أن يجد للظاهرة اللغوية مبرّرا عقليا أو تفسيرا منطقيا فيلزمه قبولها [1]" وليست الكلمات وحدها المتعارف عليها، بل النظام اللغوي ككل (توالي الحروف والكلمات والتراكيب) وهذا النظام أيضا متفق عليه بين أعضاء الجماعة اللغوية الواحدة، لذلك نجد ما يعرف بالقواعد النّحوية الخاصة بكل لغة "وأن هذا الاتفاق ليس عملا صريحا أو واضحا، فلم يجتمع الناس مثلا في مؤتمر ليتفقوا على استخدام كلمة أو جملة ،إنه فحسب اتفاق في السلوك والعمل، إن المتكلمين في جماعة معينة يستخدمون نفس الكلمات للإشارة إلى نفس الأشياء، ويستخدمون أنواعا من التراكيب المتعامل بها في مواقف متشابهة، إنه العرف الضّمني الذي يكوّن ويقرّ الأنظمة اللغوية، وكل منا يكتسب لغته من مجتمعه المعين ويتلقى في أحضانه كل القواعد التي تنظم لغته، واستخدام اللغة وفقا للعرف ضرورة لتحقيق التّفاهم بين أفراد الجماعة اللّغوية" [2]وهنا يمكن أن نورد خاصية أخرى، فنقول اللغة اجتماعية ولا يمكن أن توجد في فراغ، وإنما تظهر وتنمو وتتفاعل داخل المجتمع نتيجة التّواصل والتعاون بين أفراد المجتمع، وهكذا تنتقل اللّغة بين أجيال الجماعة اللّغوية، وهو ما يطلق عليه بالتّوصيل الثّقافي ،حيث نجد أن الأطفال الذين ينمون بعيدا عن المجتمع اللغوي غير قادرين على إنتاج لغة، فالتوصيل الثقافي هو الحاصل الحاسم في عملية الاكتساب اللغوي.[3]

5.اللّغـــة متغيـــّرة: عرفنا أنّ اللذغة ظاهرة اجتماعية، والظّواهر الاجتماعية كما هو معروف ليست ثابتة، بل هي عرضة للتغيير والتطور، "والتغير اللغوي هو انتقال ظاهرة لغوية من حالة إلى أخرى أو حلول ظاهرة محل ظاهرة لغوية أخرى في مرحلة من مراحل تاريخ اللغة المعينة، والتغيير يصيب أنظمة اللغة المختلفة، وإن كان تأثيره في المجال الدّلالي أكبر" [4]، ومن هذا

[1]–د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص27.

[2]– محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص16

[3]– المرجع نفسه، ص18.

[4]–د. ابراهيم السمرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1981، ص 28.

التغيير ما نلاحظه في اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية. سواء على المستوى الصّوتي أو الدّلالي أو التّركيبي.

وهناك عوامل كثيرة تسهم في تغيير اللّغة العربيّة وتطورها كالتقدم العلمي الثقافي، و الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى....."وقد يؤدي التطور أحيانا إلى زوال اللغة نفسها تأثرا بعوامل خارجية، كاللغة المصرية القديمة، واللغة القبطية، اللتين زالتا وحلت محلها اللغة العربية" [1] وهذا ما لا نريده أن يحدث للغتنا العربية خاصة مع ما تشهده من تطور علمي و ثقافي و تحديّات العولمة ، التي أصبحت تقوّض اللغة العربية حتى من قبل أبنائها.

ومن هنا فاللغة دائما في حالة تغير دائم، وذلك لأنها ليست جامدة، بل هي نظام ديناميكي متحرك. وهذا ما نرد به على أولئك المدعين بأن اللغة العربية لا يمكن أن تكون لغة علم ، إن اللغة عنوان أهلها فهي تتقدم بتقدمهم وتتخلّف بتخلّفهم فكل اللّغات قادرة على التعبير عن جميع المفاهيم وإن كانت جديدة.

6.اللّــغة معنــى: لا شك أن الهدف الأساسي من اللغة هو توصيل معنى أو فهم معنى، حيث يعتبر الصّوت والمعنى وجهان لعملة واحدة "فالصوت أثر سمعي عما تقوم به أعضاء النطق من حركات، ويظهر هذا في صورة ذبذبات تلائم هذه الحركات، ولا يكون الصوت لغويا إلا إذا كان له دورا في حمل المعنى" [2]والمعنى هو العلاقة المتبادلة بين اللفظ والفكرة. ومعنى هذا أن "اللغة كلام مفيد، إذ يدل على معنى،فهي تتركّب من ألفاظ أسند كل منها إلى الآخر لكي تدل من هذا الاسناد على المعنى، وقصد المعنى من خصائص اللغة الإنسانية، إذًا لا شيء يثبت حتى الآن على أن الحيوان يعني على غرار ما يعنيه الإنسان، ومن ثم تصبح اللغة فعلا إنسانيا مرتبطا بالمجتمع الذي نعيش فيه، والإنسان في تعبيره عن المعنى ينقل في الحقيقة صورة لهذا المعنى كما اتضح في فكره" [3]، وتبقى اللغة وما تحمله من معان مختلفة تعبر عن مختلف المواقف الحياتية والاجتماعية والنفسية، هي الوسيلة الرئيسية لخلق العلاقات الإنسانية، والتي تمكن الفرد من الدخول في علاقات وتفاعلات اجتماعية مختلفة.

---

[1]–د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص **18**.

[2]–المرجع السابق ، ص **18**.

[3]–عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص **95**.

7.اللّـــغـــة نتاجيّـــة: أكيد أننا لا نتعلّم قوالب لغوية جاهزة نستعملها في مواقف حياتنا، بل نستطيع أن نعبر عن موافق جديدة بعبارات جديدة لم نستعملها من قبل، وهذا ما نسميه بنتاجية اللّغة، "فالطّفل الذي يتعلّم اللغة يجتهد خاصة في تكوين وإنتاج عبارات لم يسمعها من قبل، ومع البلوغ تفرض مواقف جديدة أو أشياء جديدة نفسها، ولذلك فإن الناطقين باللغة يستغلون ثروتهم اللغوية لإنتاج تغيرات جديدة وجمل جديدة" [1]و هذه الابداعية تؤكد بأن عدد العبارات اللغوية لا حصر لها .

8.اللغة متشابهة و مختلفة: وهذه الخاصية يمكن ملاحظتها بوضوح إذ تأملنا اللغات الإنسانية، فإننا حتما سنقف على أوجه تشابه وأوجه اختلاف بين اللغات، ومن ذلك:

- أن الأطفال باستطاعتهم اكتساب أية لغة إنسانية ينشأون عليها بكل سهولة.
- أن البشر في كل بقعة من بقاع العالم لهم نفس الإدراك لما يحيط بهم.
- كل لغة بإمكانها احتواء كل المفاهيم الموجودة في العالم.
- كل اللغات عرفية.
- لكل لغات العالم قواعد صوتية وصرفية ونحوية.
- كل لغات العالم تقوم على الوحدة الصوتية التي تؤدي إلى بناء الكلمات والعبارات.
- كل لغات العالم تتضمن مفاهيم معنوية مشتركة كالزمن، والاستفهام، والنفي والتحذير، والتعجب، ومن ثمة كان تعلم لغة ثانية أمرا ممكنا لأن اللغات مهما اختلفت تبقى لغات إنسانية.[2]

وأما الاختلاف بين اللغات فيظهر في الأنظمة الصوتية والصرفية، والمعجمية ،والنحوية، والأسلوبية فلكل لغة نظام خاص يميزها عن غيرها ومن هنا استطعنا أن نسمي هذه لغة عربية، وهذه لغة فرنسية، وهذه لغة إنجليزية.....لذلك إن تعلم لغة يعني السيطرة على أنظمتها السابقة، ولكل نظام من هذه الأنظمة له أهميته الخاصة، لأن هذه الأنظمة تكمل بعضها البعض لإنتاج لغة معينة.

---

[1]–جورج يول ، معرفة اللغة ص **37**.

[2]–محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص **17**.

وعلى العموم "اللغة ظاهرة إنسانية لأن الإنسان وحده هو الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة، أو عموميات لأن البشر الذين يتحدثون بهذه اللغات متشابهون في إدراكهم بما يحيط بهم. أي إنهم يجربون العالم المادي بطرق متشابهة في جوهرها وهذا يعني إن لدى البشر عموميات فكرية".[1]

9.اللغة مكتسبـــة: ونقصد بالمكتسبة إنها ليست غريزة في الإنسان، لقد شغل بال الفلاسفة واللغويين وعلماء النفس ما إذا كانت لغة الإنسان ظاهرة فطرية طبيعية أم تعليمية مكتسبة؟ وعم إذا كان الإنسان وحده قادرا على اكتساب أو تعلّم اللغة " [2] فالطّفل يولد من دون أن يتكلّم، ثم بعد ذلك يبدأ في اكتسابها حيث "يبدأ في تلقي الأصوات في أذنيه ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء وهكذا تتكون مفرداته وقاموس العربي" [3] ويضل قاموسه اللغوي ينمو بفعل احتكاكه بمجتمعه الواسع (المدرسة–الشارع)، ومن هنا نجد أن البيئة الاجتماعية تلعب دورا حاسما في اكتساب الطفل للغة، حيث أن أي طفل يستطيع اكتساب لغة أي مجتمع ينشأ فيه.

إن القدرة على إدراك العلاقات بين الأصوات والمعاني والأشياء والقدرة على استخدام الرموز اللغوية خاصية تلتصق بالإنسان، فالحيوان لا يمكنه إدراك هذه العلاقات، ولا على النطق بهذه الرموز بشكل واعي ومقصود.

وقد كان يعتقد أن الطفل يكتسب لغته بتقليد المحيطين به وأنه يخضع لتدريب متواصل على ممارسة اللغة بواسطة التشجيع على استخدامها، وهذا الاعتقاد صحيح حيث أن الطفل الذي ينشأ منعزلا لا يمكنه أن يكتسب لغة، ولكن بالمقابل لا يمكن للطفل أن يستعمل اللغة، ويستخدمها لو أنه لم يكن مستعدا لهذا الاستعمال اللغوي فطريا، حيث أن هذا الاستعمال هو الذي يميز النوع الإنساني، لذا فإن الطفل لا يمكنه أن يستفيد من تواجده ضمن المجتمع اللغوي إلا باشتراط هذه القدرة الفطرية، وما يؤكد هذا أن الطفل يستطيع أن يمتلك نظام لغته في مدة لا تتجاوز خمس سنوات، حيث يستطيع أن يسيطر على كل الأنظمة المتداخلة المعقدة في اللغة

[1]– المرجع السابق، ص **17**.

[2] - المرجع السابق ،ص **21**

[3]–د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، ط**1**، **2003**، ص **28**.

في هذه المدة الوجيزة، وما يؤكد هذا كذلك الصعوبة التي تعترض الإنسان البالغ في تعلّم لغة أخرى، بينما نجد أن الطّفل صاحب خمس سنوات يستطيع أن يتقنها لا شيء إلا أنه نشأ داخل الجماعة اللغوية التي تتكلم هذه اللغة بعد أن أهله لهذا استعداده الفطري الذي زوده به الله تعالى "وليس اكتساب اللغة إلا تطورا طبيعيا يمرّ به كل طفل، ولا علاقة له بالذكاء فالطفل الذكي والغبي على السواء في اكتساب نظام لغوي كامل، ولا يكتسب الطفل قواعد لغته فحسب، بل يتلقى كذلك قواعد السلوك الاجتماعي المصاحبة لهذا النشاط اللغوي، واكتساب اللغة عملية نمو تدوم ما دامت الحياة في البيت أو في المدرسة.....ويكتسب الطفل لغة مجتمعه على مراحل متدرّجة ....وأطفال العالم يمرون بنفس المراحل تقريبا.[1]

وهكذا فإنّ "الإنسان الذي فضّله ربه على جميع الخلائق يمتلك معجزة الإدراك المعرفي والذي يستطيع من خلاله فك شفرة الرموز اللغوية ،مما يجعل الإنسان لديه القدرة على تحويل وترجمة الرموز من نظام إلى نظام. فإنّ الحيوانات لا تمتلك هذه القدرة....أي أن الإنسان يفرق عن الحيوان في امتلاكه نظاما معرفيا معقدا يمكنه من تحويل التفكير إلى لغة....فتبارك الله أحسن الخالقين".[2]

10.اللّغـــة ظاهـــرة إنسانيّـــة: لا شك أن اللغة ظاهرة إنسانية يختصّ بها الجنس البشري دون غيره، "ومثل هذه الحقيقة تفرض علينا نحن معلمي اللغة العربية أن نثق في قدرة أي إنسان عادي على تعلّم اللّغة وأن نتحرّر من كافة المعتقدات أو الآراء التي تصف بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلّم لغة ما".[3]

11.تفـــاوت القدرة على استخدام اللّغـــة: من الضروري أن نعلم أن كون اللّغة ظاهرة إنسانية لا يعني بالضرورة أن كل البشر يستخدمونها بنفس الكفاءة "إن لكل منّا طريقة خاصة في استخدام اللغة وحدود معينة يتحرك في إطارها، وما يستطيع هذا الفرد أداؤه بهذه الطريقة قد يؤديه ذلك الفرد بطريقة أخرى....فلكل منا أسلوب مميز في الأداء اللّغوي".[4]

---

[1]–د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص 21.

[2]–د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، ط1، 2003، ص 28.

[3]–د.رشدي أحمد طعيمة، د.محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 27.

[4]–المرجع نفسه، ص 27.

12.اللّــغة اتّصـــال: حيث تعتبر هذه الخاصيّة متأصّلة في الظّاهرة اللّغوية لأنها أصلا وجدت لأجل الاتصال، ولولا هذا السبب لما وجدت اللّغة.

13.اللّــغة سيّـــاق: وعرفنا أن اللغة تتميز بطبيعتها الرّمزية، وهذه الرموز تكتسب دلالتها من خلال الظروف التي استخدمت فيها "فقد تقبل كلمة في مكان وترفض في آخر، وقد تصدر الكلمة في فترة زمنية معينة تجعل الاستعداد لقبولها أكبر مما لو صدرت في فترة زمنية أخرى، وقد تصدر عن الفرد كلمة يقصد بها شيئا ثم تصدر نفس الكلمة ويقصد بها شيء آخر، ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أخطرها شأنا ما للسّياق من دور في إعطاء الرّموز دلالتها ،وأن ندرك أيضا الفرق بين المعنى الإشاري للغة وهو ذلك الذي نعثر عليه في القاموس، والمعنى الضّمني للغة وهو ذلك الذي نقصده بالاستخدام الفعلي في موقف معين".[1]

14.اللّغـــة ثقافـــة: من البديهي أن اللّغة والثّقافة متقاطعتان فالعلاقة بينهما علاقة متداخلة فاللغة هي حاملة الثقافة، فكل استخدام لغوي في مختلف المواقف ينّم عن دلالة ثقافية.

15.إن ظاهرة التغير المستمر في اللغات تؤدي إلى ظهور مستويات في الاستعمال اللغوي وهو ما يعرف باللغة الفصحى واللغة العامية.

16.النظرة إلى اللغة: لابد أن ينظر إلى اللغة نظرة موضوعية لا ذاتية التي لا تعبّر عن حقيقة اللغة بل تعبر عن آراء المتكلّمين بها "فلا ينبغي أن نصف لغة ما بأنها سهلة أو صعبة لأنه فيها من المقومات ما يجعل تعليمها سهلا وصعبا، إن إحساس الدّارس بصعوبة لغة ما عند تعلّمها لا يعزى عادة إلى عوامل خاصة بهذه اللغة ،قدر ما يعزى إلى عوامل دخيلة عليها من هذه العوامل نوع العلاقة بين اللغة الجديدة و اللغة الأم عند الدّارس، و منها مستوى الدّافعية في تعلّم اللغة الجديدة، ومنها غير ذلك من العوامل التي تجعل اللغة سهلا تعلّمها عند بعض الدّارسين وصعبا عند غيرهم، الأمر إذن نسبي ولا ينبغي أن نصدر الأحكام على الإطلاق بما يتنافى مع الموضوعية.[2]

ويمكن أن نضيف خواص أخرى:[3]

---

[1]–المرجع نفسه، ص28.

[2]–المرجع السابق، ص 33.

[3]–د. عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ط3، مركز يزيد للنشر والتوزيع ،الأردن، ص 32.

- يمتلك الإنسان مهارتي الاستماع والكلام في آن واحد من خلال الجهاز الصوتي والجهاز السمعي.
- تستطيع اللغة أن تعبر عن المحسوس من الأشياء كما يمكنها أن تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة.
- إن اللغة متوارثة تنتقل من جيل إلى جيل.
- لا معنى للأصوات في اللغة إذا لم تركب في تنظيم لغوي معين.
- اللغة تحتوي الزمان والمكان، فهي تستطيع أن تعبّر عن الأشياء والأحداث في مختلف الأزمنة والأماكن.
- إنّ اللّغة الإنسانية تختصّ بالخلق والإبداع والابتكار.

وخلاصة ما قلناه "أنّ اللغة البشرية هي أساس الحضارة الإنسانيّة ،فهي الحامل المادي لهذه الحضارة والوسيلة الفعّالة التي تربط بين الأجيال المتعاقبة، إذ بواسطتها تنتقل الخبرات والإنجازات العلمية والثقافية والحضارية بشكل عام، فهي من ثمة الوسيلة التي تجعل الإنسان لا ينقطع عن الحياة بانتهاء أجله، وذلك لأنّ اللّغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم في تعميق فكر الأجيال اللاّحقة، وتشكيل وعيها الثقافي".[1]

الخصـــائـــص التّصمـــيميّـــة للّغـــة البشريـــّة:

لقد وضع " **هوكت**" (1960) مجموعة من الخصائص التّصميمية للغة البشرية نذكر منها ما يلي:[2]

- القناة النطقية المسموعة (يجري التواصل بكلام المرسل وسماع المنصت بالرسالة).
- البث إلى جميع الاتجاهات (يبث المتكلم الرسالة بجميع الرسالات ولكن السامع يستطيع تحديد مصدرها المكاني.
- التلاشي السريع (ما إن ينطق المتكلم حتى تختفي الإشارة وتتلاشى).
- التبادلية (يمكن للشخص أن يكون متكلما مرة ومستمعا مرة أخرى).
- التغذية المرتدة الكاملة (يستطيع المتكلم أن يسمع ما يقول).

---

[1]–د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات حقل تعليمية اللغات، ص **72**.

[2]–أ.د.موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، ط**1**، عمان ،الأردن، **2004**، ص **21**.

- التخصّص (كمية الطاقة الموضوعة في الإشارة غير مهمة فلا يختلف معنى الكلمة عندما تنطق همسا أو تنطق جهرا.
- الدّلالية (تعني أن للإشارة علاقة بخصائص البيئة).
- الاعتباطية (فالإشارة لا تشبه ما تدل عليه).
- الانفصالية (حيث تتألف من وحدات منفصلة).
- الإزاحة (الدلالة على أشياء بعيدة في الزمان والمكان.
- الانفتاح (القدرة على ابتكار رسائل جديدة).
- التقاليدية (يمكن تعلم اللغة وتعليمها).
- ثنائية الصياغة (حيث يعطى المعنى لتآلف الوحدات سواء على مستوى الأصوات أو الكلمات أو الجمل).
- الانعكاس (نستطيع أن تكلم باللغة عن اللغة نفسها).
- المواربة (تمنحنا اللغة القدرة على الكذب والتدليس).
- إمكانية تعلّمها (الشخص الذي يتكلم لغة ما يستطيع تعلمها).

مــكوّنــات اللّــغــة:

تتميّز الظّاهرة اللّغوية بالتّعقيد مثلما وضّحنا ذلك في طبيعتها وخصائصها ورأينا أن اللّغة هي نظام من الأنظمة، لذلك ارتأينا أن نقف عند هذه الخاصية بشيء من العناية، لما لها من أهمية في عملية تعليم اللغة، ذلك أن هذه الانظمة تعتبر مكونات للغة، وعلى معلم اللغة أن يدرك جيدا هذه المكونات و مدى ارتباط بعضها ببعض في بناء الصّرح اللغوي، ومن ثم يدرك أنه عليه أن لا يفصل بين مكونات اللغة في عملية تعليم اللغة وهي كما يلي:

أ/المكوّن الصّوتي: (Phonologie): اللّغة في أساسها أصوات حيث "تتميز اللغة البشرية بالقدرة على التشكّل غير المحدود انطلاقا من وسائل محدودة جدا، فالأصوات التي تكوّن المادة الخام للغة البشرية محدودة ومعدودة في المجتمعات اللغوية، وليس لها أي دلالة في ذاتها بيد أنها قادرة على تغيير الدلالة، وإنتاج تراكيب وخطايا غير متناهية، وهذه الصفة الازدواجية لا توجد إلا في اللغة البشرية".[1]

[1]–المرجع السابق، ص 67.

ولهذا حظيت مسألة تعليم الأصوات اللغوية (الحروف) اهتماما بالغا في ميدان التعليم، فمنهم من يرى أسبقية تعليم الأصوات لأصالتها عند الإنسان واستعمالاتها قبل الكلمات في عملية اكتساب اللغة.

ب/المكوّن الصّرفي: (**Morphologie**): إن الأصوات اللّغوية لا تؤدّي وظيفة لغوية إن لم توضّح في نسق تتابعي يؤدّي معنى، وهذا النّسق ما نسمّيه الكلمة أو المفردة، والتي تؤدّي معنى جزئيا في الصّرح اللغوي، فالمكوّن الصّرفي نعني به الصّيغ الكلاميّة وما يعتريها من تغيّرات تؤدّي وفقها معاني مختلفة، حتى إن هناك نظرية "لا تقسم اللّغات حسب ما بينها من صلة وقرابة، بل اعتمادا على قوانين التطور والارتقاء المتعلّقة بقواعد الصّرف والتنظيم، وتنسب هذه النّظرية إلى العلاّمة الألماني " **شليجل**" واللغات على ضوء هذه النظرية ثلاث فصائل هي اللغات المنصرفة، اللغات الإلصاقية واللغات العازلة"[1]، فاللغات المنصرفة تتغير أبنيتها بتغير المعاني كاللغات السامية، والإلصاقية التي تعتمد على السوابق واللواحق التي ترتبط بالأصل فتغير معناها ومنها اليبانية والتركية، وأما العازلة وهي التي لا تتغير أبنية ألفاظها ومنها اللغة الصينية، ولهذا فإن إدراج دروس الصرف في تعليم اللغة له أهمية بالغة.

ج/المكوّن النّحـــوي: (**Syntaxe**): والذي "يختصّ بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية على نسق خاص يقصد به إفادة معنى معين" [2]. والمكوّن النّحوي نقصد به موقع الكلمة في الجملة ووظيفتها الإعرابية وحركة آخرها (بالنسبة للغة العربية) إذ أن "اللغات تختلف فيما بينها من حيث العناصر التي تمثّل نحوها، فالإعراب مثلا يقوم بدور كبير في التّمييز بين معاني الأبواب النّحوية في العربية وليس له مثل هذا الدّور في اللّغة الإنجليزية".[3]

ومما لا يمكن أن نغفل عنه هو العلاقة الوطيدة بين الصّرف و النّحو حيث يكوّنان معا ما يسمّى بعلم القواعد (Grammar) فالكلمة أو المفردة تؤدّي معنى جزئيا، ووجودها ضمن نسق تركيبي مع غيرها من المفردات يؤدّي المعنى الكلي وكذلك بالنّسبة للتّركيب يعتمد على الأبنية المناسبة للكلمات حتى يؤدّي المعنى المراد، إذ "تتميّز اللّغة البشرية بالعلاقات الوظيفية

[1]–د.جميل علوش، دروس في علوم العرب، أزمنة للنشر والتوزيع، ط1، عمان –الأردن– 1997، ص 13.

[2]–المرجع نفسه، ص 10.

[3]–محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص 205.

القائمة بين عناصرها اللّسانية، وهي العلاقات التي تكوّن النّظام القواعدي في لسان ما. ولذلك فإن العلامات اللفظية التي تكون اللغة البشرية تحقق دلالتها البلاغية عن طريق التركيب الذي يعكس نمط التفكير عند مجموعة بشرية معينة، ومن ثمة يعد المكون التركيبي في العملية التلفظية"[1]، ولهذا حظيت مسألة تعليم النّحو باهتمام العاملين في مجال تعليم اللّغات واللّسانيين بصفة عامة "والحقيقة أنّ الكلمات تنتظم سوية بطرائق خاصّة لتعطي ترتيبا نظاميا دقيقا نستخلص منه المعنى، وبالمقابل فإنه ليس ثمة معنى، ولا حد لكل كلمة موجودة في جملة، إن المعنى الذي نعطيه لجملة ما يمكن أن يتغير من سياق إلى سياق ثم إن تغيير موضع الكلمات في جملة ما يغير معنى الجملة حتى ولو كانت الكلمات المستعملة هي هي، وهكذا يتقرر معنى أن اللغة ليست سلوكا عشوائيا بل سلوكا نظاميا يتغير فيه المعنى بتغيير الترتيب".[2]

د/المكوّن الدّلالـــي: (Sémantiques): والذي يتناول المعنى حيث نجد أنه يشترط في الأداء اللغوي أن تكون الألفاظ ذات معنى، تؤدّي معنى كليا نتيجة وجودها في نسق تتابعي معين ومتعارف عليه، وبعبارة أخرى "الدّلالة هي مجمل الإشارات الظاهرة التي تجسّد المعنى الخفي والتي من دونها لا يكون لحاجات الفكرة المستترة وجود بين محسوس" [3] فالغاية القصوى للغة هي أن تؤدّي معنى.

ونتيجة لهذا نلاحظ أن الحدود النهائية لهذه المكونات لا يمكن أن تكون واضحة، حيث نلاحظ تداخلها وكل واحد منها لا يمكن أن يكون دون غيره من المكونات لأنها في مجملها تؤدي ما يسمى اللغة "فأصوات اللغة مثلا تتأثر كثيرا بالصيغ والعكس صحيح، والصوت والصيغة كلاهما يتأثران غالبا بالمعنى، كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف والنحو" [4]والمكوّن الدّلالي "يشرح معاني البنية ويخصّص معنى شاملا لكل التّراكيب انطلاقا من الدّلالات الفردية للمورفيمات (أي عناصر التركيب) ويتناول التراكيب التي يولّدها المكوّن التّركيبي ويخصّ كلا منها بتمثيل دلالي".[5]

---

[1]–د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص **70**.

[2]–د.عاقل فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت ،لبنان ، **1998**، ص **267**.

[3]–جميل علوش، دروس في علوم العربية، ص**14**.

[4]–د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص**205**.

[5]–د.جورج كلاس، الألسنية ولغة الطفل العربي النموذج، الطفل اللبناني ،بيروت، **1981**، ص**88**.

وظـــائـــف اللّـــغـــة:

إنه من المهم جدّا أن يتعرّف معلّم اللغة على وظائف اللّغة في حياة الإنسان والمجتمع لأنه كلما أحاط بحقائق اللّغة كلما نجح في تعليمها بفعاليّة "وما من شك أنه مما يعيننا على فهم طبيعة اللغة وجوهرها حق الفهم، أن ننظر إلى الدّور الذي تقوم به في حياة الفرد وفي حياة الجماعة التي يؤلّف بين أفرادها الحديث بلغة مشتركة، وفي حياة النّوع الإنساني عامة" [1] لا تزال اللغة أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم كونها أيسر وسيلة وأوضحها؟، وأدقها دلالة، لذلك فهي تؤدّي عددا من الوظائف المهمة لكل من الفرد والمجتمع [2]. ووظائف اللغة يمكن أن نحدّدها في وظيفتين رئيسين تتفرع عنها وظائف فرعية للغة وهما:

1.**الوظيفة العملية للغة:** وهي أنها وسيلة للتخاطب بين الأفراد.

2.**الوظيفة النفسانية للغة:** على أنها آلة التحليل والتركيب التصوريين.

على أن "هذه التفرقة بين الجانب الفكري في وظيفة اللغة، وبين الجانب العملي أو النفعي هي تفرقة هامة، ذلك لأن الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرّموز اللغوية ويستخدمها استطاع في نفس الوقت أن يحقّق لعمليّة التّفكير عنده استقلالا عن العالم المادّي، بحيث أصبحت هذه الرّموز ممثّلة في الكلمات، هي موضوع التفكير، بدلا من الأشياء ذاتها، بذلك خطا الإنسان خطواته الأولى نحو التفكير المجرّد، ولذلك نجد بعض علماء اللغة يفضّلون استعمال المصطلح الاتّصال (**Communication**) للتعبير عن هذا الدور المزدوج". [3]

1-**الـــوظيفة الـــعمليّة للـــغة:** إن الإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلا ما يسد به حاجاته ويحفظ بها بقاءه، ولذلك اخترع الرموز اللغوية ونظامها، حيث أن مصير الإنسان متعلق بوجود اللغة.

"إن اللغة تعد سر بقاء الإنسان ومداومة حياته، فاللغة بالنسبة للإنسان بمثابة الماء والهواء وليس معنى كلامنا أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لمات. ولكن ما نعيشه أن الإنسان لو

---

[1]-د.محمد السعران، اللغة والمجتمع، ص **23**، نقلا عن كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ط **3**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة، **1997**، ص**5**

[2]-أ.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم العربة في تعليم العام، ص **23**.

[3]-د.حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص **52**.

لم يكتشف اللغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام وأحقر الحشرات.....إذاً كيف يرتقي الإنسان ويتقدم إذا لم يكن لديه آلية للفهم والإفهام" [1]، واللغة حقيقية اجتماعية وحلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، وهي تدين في تطورها إلى وجود الجماعات، لذلك تقوم بدور هام في المجتمع الإنساني، فهي أداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات ، وهي من أولى الوسائل لمواجهة مختلف المواقف الاجتماعية التي تستدعي استخدام مهارات اللغة" [2]وحقيقة "إن اللغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم، يمكن أن يستفيد منه الغير ،و تدوّن التراث الثقافي و تحتفظ به جيلا بعدة جيل ،كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع فهي تزوده بالعبارات المناسبة لكل مقام، وعندما يتعلّم المرء تلك العبارات ويردّدها في الظروف المناسبة، فإنه يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع"[3].

إذن اللّغة مرتبطة بالمجتمع وهي أقوى الرّوابط بين أعضائه، ولكنها لا تربط بين أعضاء المجتمع الواحد فقط، وإنما هي عامل هام للتّرابط بين الأجيال[4].

إذن فاللغة ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية، لأنها أساس التواصل بين الأفراد والتي تمكنهم من التعايش والتفاعل، فبواسطتها يعبر الإنسان عن حاجاته ومواقفه، وبالتالي تمكّن الفرد من احتلال مكانة في المجتمع، كما أنه ينمّي أفكاره وقدراته ومهاراته مما يؤهّله للإبداع والإنتاج وبالتالي تحقيق التطوّر الفكري، وأخيرا "اللّغة مرآة الشّعب، ومستودع تراثه وديوان أدبه وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته، وتقدمه، وخزانة عاداته، وتقاليده، وبهذا فإن معرفة اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة ورحبة من التجارب. والمعارف، والأفكار، وتمكّنه من أن يطلّ على حياة الماضين.....فيطّلع على عاداتهم وتقاليدهم....على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي....فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم، وترتقي طرائق اجتماعية مع الآخرين" [5]وقد بدأ المفكّرون ينظرون إلى اللغة بأنها من أهم العوامل التي يمكن استخدامها لتحقيق فكرة التقارب

[1]–د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية اللغة والطفل، ص **31**.

[2]–أ.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص **23**.

[3]–د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص**32**

[4]–د.إبراهيم السمرائي، التطور اللغوي التاريخي، ص **130**.

[5]–د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية الطفل، ص **33**.

والتفاهم العالمي، وذلك بتبادل الأفكار والآداب المختلفة بين الشعوب، أو ما يسمى الآن بحوار الحضارات.

2-الـــوظيفة الـــنفسية للـــغة : وتعد هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي تقوم بها اللغة لأنه لولا وجود هذه الوظيفة العملية للغة (الوظيفة الاجتماعية)فاللغة خير أداة للتحليل والتركيب، وتتفرع عن هذه الوظيفة مجموعة من الإنجازات .[1]

اكـــتســـاب اللّـــغـــة:

لقد اختلفت النظريات في تفسيرها لعمليات اكتساب اللغة عند الإنسان، "فاللغة سر المبدع سبحانه في خلقه لبني الإنسان، ومن أجلّ نعمه عليهم، والبشر ينطقون بها بيسر وسهولة وتتحقّق ثمرتها في ثوان، ديناميكيتها وكيفية إصدارها لغز كبير حار العلماء فيه، لأنها في حقيقة أمرها عملية غاية في التعقيد، ويحتاج الباحث فيها لعون كثير من علماء العلوم الأخرى، مثل: تحليل الأصوات وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتشريح، ووظائف الأعضاء، وهندسة الصوت، وطريقة انتقاله..." [2]، وقد اختلفت النظريات في تفسير طريقة اكتساب اللغة عند الإنسان حسب نظرتها للغة، فالنظرية السلوكية تنظر إليها على أنّها شكل من أشكال السلوك فيفسرها في إطار تكوين العادات عن طريق الاستجابة والمثير تكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز، وأما النظرية التوليدية التحويلية ترى أنّ الإنسان ولد مزودا بجهاز اكتساب اللغة. يمكن أن يملأ بأي لغة من لغات العالم شريطة وجوده في مجتمع لغوي، ومن خلال هذه النظرة إلى اللغة فإنه يتأكّد أن اللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة اختص بها الإنسان دون غيره، لأنه مؤهل فطريا لهذا الاكتساب. "ينشأ الأطفال في ثقافات شديدة التنوع وبيئات جغرافية ومناخية متباينة ،وغالبا ما يحجب هذا التنوع والتباين جوانب التشابه، بل والشمولية التي تضم الجنس البشري وتحتضنه، مثلا يتعلّم الأطفال لغتهم القومية ضمن فترة زمنية معينة على الرغم من تباين الثقافات واللغات، واختلاف أساليب التنشئة الأسرية ،وتباين الدوافع والقدرات والمواهب، وتنبع هذه الشمولية من فطرية القدرة على تعلم الدوافع، والقدرات ،والمواهب، وتنبع هذه الشمولية من فطرية القدرة على تعلّم اللغات...بكلمة أخرى لابد وأن جزءا من القدرة على

[1]-السيد عبد الحميد سلمان ، سيكولوجية الطفل ، ص 33.

[2]-د.توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، أم القرى، للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1980، ص 69.

تعلم اللغة فطري، وفي الوقت نفسه. لابد وأن اللغة متعلّمة إذ تشهد على ذلك عما يزيد عن 5000 لغة حية لا يستطيع المتكلم بإحداها أن يفهم المتكلمين بغيرها وإضافة لذلك فإن ظروف تعرض كل طفل لكل من اللغات تؤثر في اكتسابها، فهناك ترابط وثيق بين أن ينشأ الطفل في بلد عربي ويتكلم اللغة العربية، وأن ينشأ الطفل في فرنسا ويتكلم اللغة الفرنسية".[1]

ومن هنا تظهر مقولتان اللغة فطرية ،واللغة متعلمة. لكن "اكتساب اللغة شأنه شأن العمليات النمائية لدى الحيوانات كافة، يتضمن تعلّما يخضع بشدة لشروط بيولوجية تسير النمو في مسارات محدّدة تقرّرها ميول ومؤهّلات وقدرات معينة يحملها الفرد وراثيا، ومن الواضح أن الطفل العربي لا يتكلّم العربية بالفطرة ،ولا الطفل البرتغالي يتكلم البرتغالية بالفطرة وعلينا أن نتعلّم اللغة التي نتحدث بها، ولكن ما هو مشترك بين اللّغات أكبر بكثير ممّا هو مختلف بينها ....فكل لغة من لغات العالم تنتظم في بناء هرمي من الوحدات، فتتألف اللغات من أصوات لغوية تتالى لتشكل صرفيمات وكلمات فتنتظم هذه الكلمات والصرفيمات في عبارات وجمل وتشترك جميع اللغات في التعبير عن مفاهيم أساسية ومعاني متشابهة بحيث تستطيع الترجمة من لغة إلى أخرى...".[2]

وهكذا نستطيع أن نجيب عن التّساؤل التّالي: هل اللغة قوانين تدرك أم مهارات تكتسب؟ فنقول أن الإدراك لقوانين اللغة ليس هو اللغة، وإنما هو معرفة شيء عن اللغة، أما مهارة اللغة (الحديث، الاستماع...) هي لغة بعينها، حيث أنّ اللّغة "وسيلة من الوسائل يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه وليست هدفا نسعى إليه، وهذه الوسيلة مكتسبة لا يمكنها أن تؤدي وظيفتها إلا إذا تحولت إلى مهارة، ولما كان الأفراد يختلفون في درجة إتقان المهارات تبعا لاختلاف قدرتهم ،والمواقف الحياتية تتطلب مستويات مختلفة من إتقان المهارات، فإنه يجب تحديد المهارة ومستوى إتقانها المطلوبين للنجاح في أداء عملها" [3]. على أن هناك اعتقاد مجانب للصواب حيث "يفكر الإنسان أحيانا في اكتساب اللغة على أنه إنجاز مماثل للجميع شريطة التسجيل ووفقا لهذا الرأي فإن الكلمات والعبارات والجمل تسمع، ثم تمارس

[1]–د.نبيل عبد الهادي. د. عبد العزيز أبو حشيش. د.خالد عبد الكريم بسندي، مهارات في اللغة والتفكير.ص **158**

[2]–المرجع السابق، ص **185**.

[3]–د.عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان ،الأردن، **1994**، ص **38**.

وتخزن وأخيرا تستخدم، لكن البشر ليسوا مجرد أوعية تخزن لقصاصات الأشرطة التي يستمع إليها عند الحاجة للمطالعة، إن اللغة وسيلة خلاقة جدا".[1]

اكـــتساب الـــصّرف والـــنّحو:

تشير الدّراسات العربية أن الطّفل العربي يبدأ باكتساب أغلب الصيغ الصرفية في سن أربع سنوات، وأن فهم الأطفال للصّيغ الصّرفية وإنتاجها يتحسّن بتقدم العمر ،وأما اكتساب صيغ الجمع فتظهر في السنة الرابعة أيضا، والتثنية في السن السادسة من العمر. ولغات العالم تختلف في مدى صعوبة قواعدها..."ولكن التشابه بين أطفال العالم في اكتساب النحو أكثر من الاختلاف".[2]

فـــهم اللّـــغة وإنـــتاج الـــكلام:

هناك ارتباط وثيق بين فهم اللغة وإنتاج الكلام بل هما وجهان لعملة واحدة "ماذا نعني بمعرفة لغة معرفة جيدة واستخدامها بنجاح؟ تختلف الإجابة عن هذا السؤال اختلافا كبيرا من ناحية تاريخية وثقافية بين الأفراد...هل تتضمّن معرفة اللغة اكتساب رؤية المتحدث الأصلي وطلاقته؟ أو القدرة على إنشاء جمل خالية من الأخطاء النّحوية ،أو القدرة على الكتابة بتنمق وبأسلوب تعبيري؟ والتمكّن من تقديم الدّلالات والقيام بما تحتاج لفعله؟ أم أن الإجابة هي مزيج من كل ماسبق؟....إن إدراك القواعد ومفردات اللغة على الرغم من ضرورتها مجرد خطوة. ولكن القدرة على وضع القواعد والمفردات في موضوع الاستخدام يتطلب أنواعا ويتضمن أنماطا أخرى من المعرفة والقدرة بالقدر نفسه"[3]، وعموما فعمليات إنتاج الكلام عملية معقدة ،وليست سهلة كما تبدو عليه. بل هي عملية تتضمّن عدّة مهارات "فعلى المتكلّم أن يكون قادرا على التفكير بما يريد أن يقوله، وأن نختار الأسلوب الذي يريد أن يستعمله في الكلام، وأن يختار الكلمات المناسبة لكي يصوغها صياغة قواعدية، ومن ثمّ ينجم عنها كلام

[1]–ليندا دافيدوف، التعلم عملياته الأساسية، ص132

[2]–د.نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، د.خالد عبد الكريم البسندي، مهارات في اللغة والتفكير. ص 185.

[3]–أ.دقاي كوك، ترجمة الدكتور يونس عبد الرحمن شيمري، علم اللغة التطبيقي النشر العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص49.

فعلي، ويستعمل المتحدثون عادة قرائن بلاغية تتضمّن الإيقاع، والنبر ،والتنغيم بحيث يسهل على المستمعين فهم ما يقال".[1]

مـــهارات اللّـــغة:

انطلاقا من وظائف اللّغة نطرح التّساؤل التّالي هو: لماذا نتعلّم اللغة؟

فالإجابة عن هذا التساؤل هو الذي يحدّد اتجاهنا في تعليم اللغة "فنحن نتعلّم اللغة لنستخدمها في التفكير أو التواصل مع الآخرين، لا لحفظ قوانينها أو نتأمل خصائصها، وتعلم أمر ما لا يتم دون إدراك خصائصه وقوانينه، ولكن حفظ الخصائص والقوانين وحده لا يجدي في اللغة، بل يجب أن تجاوز ذلك إلى التدرّب على استخدامها استخداما سليما يؤدّي إلى تحقيق وظيفتها، فاللغة إذن وسيلة وليست هدفا نسعى إليه، وإنما الهدف هو حسن استخدامها" [2]وعلى هذا تكون اللغة مجموعة من المهارات لابد أن يتقنها "وتعرف المهارة بأنها أداء يقوم به الفرد بإتقان وفعالية لفترة زمنية قصيرة، كما أن هناك تعريفا آخر يعرف المهارة، بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد ،أو اللسان، أو العين، أو الأذن" [3]. والمهارات مجموعة القدرات التي تمثل إمكانيات القيام بمهمة معينة بإتقان وكفاءات عالية"، كما أن المهارة "تعدّ أمرا تراكميا تبدأ بالشيء الصغير حتى تصبح شيئا كبيرا، ولهذا تبدأ المهارات من البسيطة إلى المعقدة، ولهذا تتطلب المهارة جانبين: الإلمام النظري لهذه المهارة، و يقصد بذلك أن يكون لدى الفرد الذي يريد أن يتعلم هذه المهارة الإلمام الكافي والأسس العامة لكيفية إتقانها، والتدريب العملي المرتبط بالناحية النظرية..... ويعد أمرا مهما في تشكيل المهارات ،ويتطلب ذلك التدريب المستمر للناحية والتقويم المستمر لهذه المهارة".[4]

واللّغة تتضمّن أربع مهارات وتتمثّل في المهارة القرائية والمهارة الكتابية وقبلها مهارة المحادثة والاستماع، وتعد مهارة الاستماع هي أوّل هذه المهارات من حيث التقدم، ثم تليها المحادثة، ثم القراءة، فالكتابة "فالاستماع يرتبط ارتباطا وثيقا بخلايا الدماغ ،حيث يقوم الطفل بتخزين الأحرف، والمقاطع، والمفردات، والجمل ومن ثم يؤدّي ذلك إلى اللفظ والمحادثة، وبعد

---

[1]–د.نبيل عبد الهادي، د.عبد العزيز أبو حشيش، د.خالد عبد الكريم بسندي، ص **58**.

[2]–د.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص **38**.

[3]–حسن عبد الفتاح البجة، تدريس اللغة العربية وآدابها، ط**1**، العين (الإمارات العربية)، دار الكتاب الجامعي، **2001**، ص **19**.

[4]–د.نبيل عبد الهادي، د.عبد العزيز أبوحشيش، د.خالد عبد الكريم البسندي، ص **24**.

ذلك يتعلم القراءة، وهي عملية بحاجة إلى تخطيط لتوضيح رسوم أشكال الأحرف والكلمات، ويشكّل ذلك ارتباط الحرف مع الشكل، أو الصورة وبعدها تأتي مرحلة الكتابة".[1]

1-**مهارة الاستماع**: الاستماع هو استقبال الصّوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه، ويعد الاستماع من أساسيات التعلّم فالمستمع الجيد يصبح محاورا جيدا في المستقبل "إن عملية الاستماع عملية معقدة ،تعتمد على الإنصات إلى الرّمز المنطوق ثم محاولة فهمه وتفسيره أي أن عملية الاستماع تتكون من أربعة أركان لا ينفصل أحدهما عن الآخر، فهم المعنى الإجمالي، تفسير الكلام والتّفاعل معه، تقويم الكلام ونقله، ربط المضمون بالخبارات الشّخصية".[2]

2-**مهارة التحدّث**: الكلام هو عبارة عن معاني قائمة في النفس، يعبّر عنها المتكلّم بأصوات تنسجم في نظام معين "يعدّ الكلام المهارة الثانية من مهارات اللغة بعد الاستماع، وهو إبانة اللسان عمّا في ذهن الإنسان، وليس كل صوت كلام لفظ وإفادة..... وينطوي هذا التعريف على عنصرين أساسيين: التّوصيل، والصّحة اللّغوية والنّطقية وهما قوام عملية الكلام".[3]

3-**مهارة القراءة**: وتعدّ القراءة جانبا مهما من مهارات اللغة ،فمن خلال القراءة يمكن تعلّم أي لغة من اللّغات "ظل مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعّرف إليها، ونطقها، وكان معيار القراءة الجيدة هو سلامة الأداء، ونتيجة للبحوث التربوية تطور هذا المفهوم وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم، أي بمعنى آخر أصبح الهدف القرائي انتقال ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من الأفكار....و من ثمّ إضافة عنصر آخر و هو تفاعل القارمع المادة القرائية .....ثم تطور هذا المفهوم القرائي إلى توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم وما يستخلصه مما يقرأ في التغلب على المشكلات أو مواجهتها وعلاوة الإفادة به في مواقف حياتية كثيرة....وعليه فإن تعليم القراءة يجب أن يرتكز على أسس أربعة التعرف والنطق والفهم والنقد التفاعلي فضلا عن حل المشكلات والسلوك السليم في المواقف الحيوية التي تترجم فاعلية المقروء الإيجابية.[4]

---

[1]-المرجع السابق، ص25.

[2]-المرجع نفسه، ص 58.

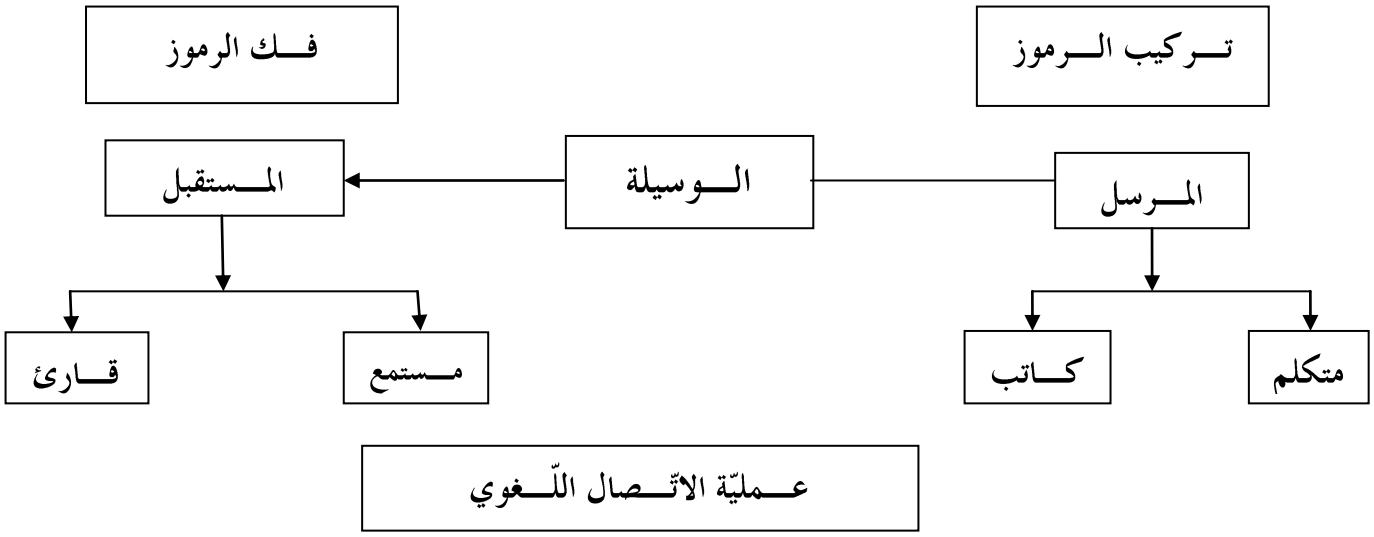
[3]-المرجع نفسه، ص 61.

[4]-المرجع نفسه، ص 163.

4-مهارة الكتابة: وهي المهارة الأخيرة في الترتيب ذلك لأنه لا يمكن الكتابة إلا إذا كان الفرد مستمعا، ومتحدثا، وقارئا، فكاتبا ."تعني الكتابة في اللغة الجمع والشد، والتنظيم والاتفاق على الحرية، والقضاء، والإلزام ،والإيجاب، وترتبط هذه التعريفات بالمعاجم اللغوية، أي أن التعريف السابق تعريف معجمي يعد أساسا للتعريف الاصطلاحي الذي يجمع هذه الدلالات المتنوعة فالشد والجمع والتنظيم أمرا ضروريا للكتابة، لأنها تقوم على الصياغة المحكمة ،ونعني الحرية رغبة الفرد لتحرير أفكاره وأحاسيسه ومشاعره المحبوسة داخل نفسه ويشير الإلزام إلى أن الكلمة المكتوبة تلزم صاحبها وتعد شاهدا ونذيرا عليه، ويمكن القول بأن الكتابة أداء منظم ومحكم يعبر الفرد به عن أفكاره و مشاعره و أحاسيسه"[1] و تعد مهارة الكتابة مهارة مهمة في عملية التعلّم في مختلف مراحله.

الاتّـــصال اللـــّغوي:

إنّ عمليّة الاتّصال اللّغوي لا تحدث في فراغ ولا تتم بين فرد ونفسه ف الاتصال يكون بين البشر إذ يبدأ المرسل بارسال فكرته عبر طريق يختاره (التحدث، الكتابة) ويعرف الاتصال بأنه "العملية أو الطريقة التي تتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين الشخصين أو أكثر وبهذا يصبح لهذه العملية عناصر و مكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب"[1،2] ويوضح الشكل التالي عملية الاتصال اللغوي:



[1]-المرجع السابق، ص 65.

[2]-المرجع السابق، ص 66.

ومن هنا ندرج مصطلح الكفاية الاتصالية، فالشخص الذي لديه الكفاية اللغوية فقط لن يتمكن من التواصل كما يقول " **هايمس**" فهو يقترح أربعة أنماط من المعرفة وهي: الإمكانية، الملاءمة، الموافقة والتوثيق، وإلا سنجد نوعا من المسخ الاجتماعي الذي يحاول إنتاج جمل نحوية غير متوافقة مع الموقف الحادث على حد تعبيره، "أصبحت الكفاية الاتصالية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة يعتمد عليها في جميع مجالات علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة الأولى، واستدعيت هذه الملكة للتحول من مجرد تطوير المهارات الآلية للغة إلى إمكانية أشمل للتواصل"[1]. فالكفاية الاتصالية تختلف عن الكفاية اللغوية فهذه الأخيرة نقصد بها أن يكون الفرد عارفا لنظام لغته، أما الأول فنقصد بها هو قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توافر حدث لغوي يميز به بين الوظائف المختلفة للغة، فيعرف كيف يستخدم لغته في شتى المواقف المختلفة (لكل مقام مقال).[2]

نـــظريات تـــعليم وتـــعلّم اللّـــغة:

أثيرت حول اللغة مجموعة من التساؤلات التي تطرح منذ القديم منها:

ما أصل اللغة؟ ولماذا وجدت؟ وكيف نشأت؟ ولماذا تختلف النظم اللغوية في العالم؟، فقامت دراسات في مجال علم النفس اللغة علم النفس المعرفي حيث تمخضت عن هذه الدراسات اتجاهان في تفسير اللغة كما ذكرنا سابقا، الاتجاه الذي يرى أن اللغة نظام فطري موروث والاتجاه الذي يرى أن اللغة مكتسبة ومتعلّمة من البيئة التي يعيش فيها الفرد، ومن أهم النظريات التي حاولت أن تفسر اللغة، حيث نجد من الضروري أن نفهم هذه النظريات التي تعين على تعليم وتعلم اللغة، وعموما فقد مر تفسير نظام اللغة وطريقة تعليمها وتعلمها من خلال ثلاث نظريات رئيسية تحسب الاصطلاحات الحديثة: النظرية البنيوية والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

أ/النظرية البنيوية: وتشير البحوث أن هذا المصطلح هو اسم حديث لأطروحات قديمة بدأها **الإمام عبد القاهر الجرجاني** (ت 471 هـــ) بما عرف بنظرية النظم، التي سماها **دي سوسير** فيما بعد البنيوية ليعيدها مرة أخرى **تشومسكي** تحت اسم النظرية التوليدية

[1]–أ.د.قاي كوك، ترجمة الدكتور، يونس عبد الرحمن الشميشري، علم اللغة التطبيقي، ص **53**.

[2]–المرجع نفسه، ص **53**

التحويلية[1]، فالمقصود بالنظم عند **عبد القاهر الجرجاني** هو إدراك المعاني النحوية و الملاءمة بينها و بين المعاني النفسية في نسج الكلام "وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو الذي هو إعراب أواخر الكلمات ونطق الكلام حسب القواعد العربية، وإنما المقصود بقية القرائن النحوية من الذكر، والحذف، والتقديم ،والتأخير، والابتداء، والإخبار فتنظر في وجوه كل باب وفروقه، فتعرف لكل حال موضعها وتجيء بها حيث ينبغي لها وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وترتيبه".[2]

ثم جاء مصطلح البنيوية عند **دي سوسير** والذي يعتبر تأكيد لما قاله **عبد القاهر** من قبل ثمانية قرون حيث يرى أن اللغة هي نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة "فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص فتحت ظهر سطحها، وفي باطنها ترقد بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ وبين مكونات تركيب الجمل والفقارات وبين المعاني والسياق، وبين أصل اللفظ و مشتقاته و بين تنغيم الكلام و نية المتكلم ، وهذه العلاقات في طبيعتها ليست علاقات اعتباطية عشوائية بل يحكمها عدد من المبادئ العامة التي تشترك فيها جميع اللغات"[3]، وتدريس اللغة وفقا لهذه النظرية هو شرح النظام النحوي والصرفي (البنية العميقة) ثم الانطلاق من هذه المعاني النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغوية الأخرى والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة هو ما يسمى حاليا بالطريقة القياسية في تعليم العربية للناطقين بها، وطريقة النّحو والترجمة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب/النظريــّة المعرفيّــة:

وقد ظهرت هذه النظرية في النصف الأول من القرن 20 كاحتجاج عن النظريات السلوكية بحيث تهتم هذه النظرية بسيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك والشخصية، وقد انضوى تحت هذه النظرية مجموعة من النظريات الفرعية.

---

[1]–مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ط **2011**، ص **159**.

[2]–المرجع السابق، ص **162**.

[3]–المرجع السابق، ص**165**.

1.النظرية الجيشطالتية:

حيث ترى هذه النظرية "أن الكل هو نظام مترابط بأنساق مكونة من أجزاء متفاعلة لذلك فإن مفاهيمها الأساسية مفهوم البنية أو التركيب ،وكذلك التوزيع، والتنظيم ،والمعنى ،والاستبصار، والفهم، ويعتمد التّعليم في هذه النّظرية على الإدراك والاستبصار وما يرافقهما من إعادة التنظيم".[1]

2.نظرية التعليم الاجتماعي:

"ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعليم يحدث في بيئة مليئة من المعاني ويكتسب الفرد بفضله التفاعل الاجتماعي مع الآخرين".[2]

3.النظريّـــة المعرفيّـــة أو التكنولوجيّـــة لبياجـــي:

يرى "**بياجي**" أنّ اللغة هي "تنظيم قائم ضمن مجتمع يضع في خدمة الذي يكسبه وسائل فكرية ثرية تخدم التفكير، فيعبر بها الإنسان عن معرفته وليست الكلمات الأولى التي يلفظها الطفل إشارات بالمعنى الألسني فهي تشبه الرموز بحيث يمكن إقرانها بالأشياء من دون أن تكون تنظيما...يرى **بياجي** أن أولية النمو الذهني لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء مفهوم التكيف، ويشمل التكيف عمليتين أساسيتين هما عمليتا الاستيعاب والتلاؤم" [3]، كما حدد **بياجي** عدة مراحل في عملية النمو اللغوي لدى الطفل.

4.النظريّـــة التّوليديّـــة التّحويليّـــة:

لقد تحدّث **تشومسكي** على دعامتين أساسيتين في العملية اللغوية وهو ما أطلق عليهما اسم القدرة اللغوية والأداء اللغوي لدى الإنسان، حين لاحظ أن الطفل يمكنه أن ينتج عددا لا متناهيا من الجمل اللغوية والتي لم يسبق أن تعلمها من قبل "والأداء هو طريقة كتابة جملة بسيطة أو مركبة على مستوى الحديث الجاري...أما المقصود بالقدرة فهو أنه مادام الأداء يتضمن قواعد لم يتلقاها الإنسان من قبل يمكن افتراض أن الإنسان يمتلك بفطرته عدة قواعد

[1]–لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص**28** .

[2]–المرجع نفسه.،ص **30**

[3]–المرجع السابق.ص**32**

صورية أولية يثيرها من كمونها ما اكتسبه وتعلمه من قواعد النحو وتركيب الجمل، كما يرى **تشومسكي** أنه يمكن التمييز بين التركيب السطحي للجملة والتركيب العميق، ويمكن توضيح هذا التمييز الأخير بقولنا أن القواعد المألوفة عند الطفل هي قواعد التركيب السطحي، مثلما نقول أن الأسماء، والصفات، والأحوال، والأقوال، والروابط...أما التركيب العميق للجملة هو الكشف عن نسق القواعد التابعة من ذات المتكلم أو من المقدرة اللغوية الفطرية...والجمل التي نتكلّمها هي جمل جديدة مختلفة عما تعلمناه واكتسبناه ورغم ذلك نفهم هذه الجملة مباشرة وبسهولة وهنا عنصر الإبداع في مجال اللغة"[1] وحسب **تشومسكي** فالفرد يستعمل قواعد خاصة لتحويل البنية الداخلية إلى بنية خارجية (قواعد التحويل)، وهو يرى أن البنيات الداخلية متشابهة بجميع لغات العالم، وهو ما يسميه الكليات اللّغوية أي العناصر المشتركة بين جميع اللغات، ويميز **تشومسكي** بين ثلاث أنواع من الكليات:[2]

أ/الكـــليّات الجوهرية: وهي تخص المفردات المتعلقة بوصف اللغات (الأفعال والأسماء).

ب/الكـــليّات الصّورية: وهي خصائص تتناول خصائص القوانين المؤلفة لقواعد اللغة.

ج/الكـــليّات التّنظيمية: وتتناول ارتباط القوانين ببعضها البعض وعلاقات المستويات فيما بينها.

وعموما يمكن القول أن النظرية المعرفية تشير إلى تصور نظري لتعليم اللغات "يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها ،وأن الكفاية اللغوية سابقة عن الأداء اللغوي وهو شرط لحدوثه وهذا يعني أن يتوافر لدى المتعلّم درجة من السّيطرة الواعية على النّظام الأساسي للغة، حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية، فتعلّم اللّغة وفقا لهذه النظرية هو عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة وعلى الأنمـــاط الصوتيـــة و النّحوية و المعجمية ، و ذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفي، فالتعلّم إذن

[1]–المرجع السابق،ص35.

[2]–جورج كلاس، الألسنية والطفل العربي، ص 42.

نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلّمه في مواقف جديدة وهكذا نحس بمذاق النّحو التّوليدي التّحويلي **لتشومسكي** في هذه النظرية".[1]

وقد حدد **وجدي طعيمة** عدة منطلقات لهذه النظرية أهمها ما يلي:[2]

- ✓ اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة و تعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل و عبارات لم يسبق له سماعها.
- ✓ إن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا، فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيّرة، فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج يتقنها الفرد إن تعلّمها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد.
- ✓ الإنسان مزود بالقدرة على تعلّم اللّغات، فتعلّم اللّغة صفة إنسانية فهو موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان فتعلّم اللّغة أمر يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان مادام قد أخذ مكانة في موقف ذي معنى لديه.
- ✓ إنّ تعلّم اللّغة يتضمّن التفكير بها، وإنّ الممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس في مجرّد التّدريب الآلي عليها.
- ✓ تولي هذه النّظرية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد.
- ✓ تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية، بالاضافة إلى نظام القواعد النحوية.
- ✓ تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية وليست تكرارا آليا بتدريبات نمطية، مقررة دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها.
- ✓ الممارس للّغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.

---

[1]–مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللّغة العربيّة ، جامعة المدينة العالميّة ، ط **2011**، ص **172**.

[2]–د.علي أحمد مدكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، مجمع اللغة العربية الأردني، **2004**،.ص **42**

ج/النظرية السلوكية:

لقد أبان السلوكيون عن آرائهم في كتاب (السلوك اللغوي) الذي أصدره عالم النفس السلوكي المشهور "**سكينر**" في عام 1957، وتعد السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس التي أسسها عالم الحيوان الأمريكي **واتسون** أعلن عنها في بيان أصدره عام 1912 حيث اعتبرت هذه المدرسة أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي وذلك أن السلوك وحده وليس الوعي يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية ولذلك "دعت هذه المدرسة إلى ضرورة إعادة النظر بعلم النفس كله وإلى ضرورة أن يستند إلى دراسة العناصر الموضوعية التي يمكن ملاحظتها. هذه العناصر التي تتمثل في المثيرات (م) وفي الاستجابات (س) التي تؤدّي إليها هذه المثيرات... مادة علم النفس تقتصر فقط على دراسة الاستجابات التي يقوم الكائن الحي بتأثير مثيرات معينة وتهدف هذه الدراسة حسب السلوكيين إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات والاستجابات وتشتمل النظرية السلوكية على النظرية الارتباطية والنظرية الوظيفية".[1]

يرى "**سكينر**" أنّ اللّغة هي نوع من أنواع السلوك لا يختلف عن غيره من السلوكات التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة والمحاولة والخطأ، حيث حاول أن يخضع اللغة إلى ثنائية المثير والاستجابة "إن اللغة مدخلات ومخرجات، مفترض عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشرة دون اعتبار لما يحدث بينهما داخل المخ الإنساني".[2] وقد أثرت النظرية السلوكية في المداخل التي اتبعت في تدريس اللغات الأم وفي تدريس اللغات الثانية فيما يسمى "بالطريقة المباشرة" و "الطريقة السمعية الشفوية" في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، وعلى كل يمكن تلخيص منطلقات نظرية سلوكية فيما يلي:[3]

✓النظرية السّلوكية ترى أنّ عمليّة تعليم اللغة عبارة عن استقبال مثير وإصدار استجابة وأن تعزيز استجابات معينة يؤدّي إلى تكرارها حتى تتكوّن العادات اللّغوية.

---

[1]–د.نبيل عبد الهادي، د.عبد العزيز أبو حشيش، د.خالد عبد الكريم البسندي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان،الأردن،، 2003، ص 35.

[2]–مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ط 201 ،1.، ص 168.

[3]–د.علي أحمد مدكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها. ،ص 47

✓اللغة نظام صوتي كلامي وليست كتابة، والإنسان يتعلّم اللغة بدء بالاستماع إليها ثم نطق أصواتها قبل التعرّض لشكلها المكتوب.

✓تعلم اللغة يبدأ بالمحاكاة والتذكر والحفظ واكتساب العادات الاجتماعية عن طريق التدريب والتعزيز.

✓تعليم اللغة هو تعليم "النفس كيفية" أولا وليس "العلم بكيفية" أولا، أو هو "تعليم اللغة"، وليس "عن اللغة" ولذلك يجب تدريب المتعلم على الممارسة اللغوية وليس على تعلم القواعد.

✓تعليم اللغة مستغن عن تعليم النحو الذي هو معرفة أواخر الكلم، وهو أمر يمكن أن يؤجل إلى المستويات العليا أو المتخصّصة في دراسة اللغة، فالفرد يمكن أن يتعلّم اللغة الثانية بالمحاكاة كما يتعلم الطفل لغته الأم .

✓الفرد يتعلم ثقافة اللغة من خلال النصوص والعبارات التي تحكي عادات الشعوب وتقاليدها وأساليب حياتها وفنونها.

✓اللغة تعلم من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى، فالمتعلم لابد أن يفكر باللغة التي يتعلمها من خلال منهجها الفكري ونظامها الدلالي.

✓لابد من اصطناع بيئة لغوية طبيعية من حيث تدريس النصوص والأمثلة والشواهد في مواقف طبيعية ترتبط بمدلولات النصوص أو عن طريق تعلم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة التي يوجد فيها المتعلم كما في الطريقة المباشرة لتعليم اللغات لغير الناطقين بها.

✓إن الفرد يتعلّم لغته الثانية كما يتعلّم الطفل لغته الأولى أي عن طريق الربط المباشر بين الأسماء والمسميات فالاستخدام الفعلي للّغة في الحياة أساس التعلم.

✓يتم تعليم النحو بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات المحكمة والنصوص الجميلة التي يتم تكرار الاستماع إليها وممارستها.

تــعليم اللّــغــة:

لقد عرف مجال تعليميّة اللغات في الفكر اللّساني المعاصر دراسات حثيثة حيث أنها "المجال المتوخى بتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ،ولغير

الناطقين بها... وما يثير الانتباه هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية" [1]. يعتبر موضوع تدريس اللغة من أهم القضايا التربوية المعاصرة التي يهتم بها البحث في تعليمية اللغات والذي أصبح يلح على الأخذ من حصيلة المعرفة اللسانية والسيكولوجية والاجتماعية و"تسعى تعليمية اللغات إلى تقطيع الفعل الديداكتيكي إلى مجالات مختلفة تتضمن المتعلم والمدرس وفعل التعلم والمادة التعليمية والتقويم ،بهدف تدليل صعوبات تعلم اللغة، واكتساب الملكة اللغوية لدى المتعلمين، وتشكّل اللسانيات بمختلف اتجاهاتها (البنيوية والتوليدية التحويلية والوظيفية) حقلا مرجعيا أساسيا للبحث الديداكتيكي اللغوي فهي محور تعليم وتعلّم اللغة".[2]

وعلى كل فالباحث في مجال الديداكتيك اللغوي فإنه ينهل من البحث اللساني على مستويين، "مستوى نظري، حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراستها، ومستوى منهجي حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المسعفة في تعليم وتعلم اللغة وقد استفادت ديداكتيكا اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفة ويمكن اعتمادا عليها تصنيف خطاب ديداكتيكا اللغات إلى فئتين بنيوي ووظيفي، سواء تعلق الأمر بتنظيم المحتويات أو الأهداف أو الطريقة المعتمدة ورغم اختلاف أسئلة الباحث اللساني عن أسئلة الباحث في ديداكتيكا اللغات فإن التفكير اللساني هو في العمق جزء من الاستراتيجية الديداكتيكية"[3]

لطالما تردد سؤال مهم هو لماذا نتعلّم اللغة؟ أكيد أننا نتعلّم اللغة لنستعملها في تفكيرنا وتواصلنا مع الآخرين لا من أجل قواعدها وقوانينها في حدّ ذاتها "وتعلم أمر ما لا يتم دون

---

[1]–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية _حقل تعليمية اللغات_، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص 130.

[2]–د.علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، مؤسسة النشر والتوزيع، الدار البيضاء–المغرب–، ص 5.

[3]–المرجع السابق، ص6.

إدراك خصائصه وقوانينه ولكن حفظ الخصائص والقوانين وحده لا يجدي في تعلّم اللغة، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى التدرب على استخدامها استخداما سليما يؤدي إلى تحقيق وظيفتها. فاللغة إذن وسيلة وليست هدفا نسعى إليه وإنما الهدف هو حسن استخدامها"[1].

لقد سبق وأن عرفنا أن اللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة "ويبدو أن أفضل وسيلة لتعلم اللغة هي الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة مجتمعه المستخدمة في الحياة اليومية فكلنا نستخدم العامية بطلاقة دون معرفة قوانينها لأننا اكتسبناها في مرحلة الطفولة وتحولت إلى مهارة قام الآباء والمجتمع عن طريق التكرار وتصويب الأخطاء بغرسها في النفوس...وقد تطورت طرق تعليم اللغات تبعا لتطور فهم الإنسان للغته ودورها وطريقة اكتسابها وأصبح المنهج السائد في تعليم وتعلّم اللغات في العالم مبينا على أساس أنها مجموعة من المهارات وعلى المرء أن يتقنها ليقوم بدوره وينجح في حياته" [2] لاشك أن الغاية من تعليم اللغة هو إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام "فإن استمع المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى مستقيم العبارة جميل الأسلوب، إن تعلّم العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية من خلال دراسة الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفي، فتعلّم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها فالكفاية المعرفية يجب أن تسبق الأداء اللغوي الواعي وأن تكون شرطا لحدوثه".[3]

ونرى أنه من الضّروري أن نفرق بين مصطلحين يكاد أن يكونان لهما نفس الدلالة حتى عند المشتغلين في حقل التعليمية و هما مصطلح اكتساب اللغة وتعلم اللغة ، أما الأول فيقصد به العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد للإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة أما تعلّم اللّغة فهو عملية واعية يقوم بها الفرد، ويرى بعض الخبراء أنّ عملية اكتساب اللغة خاصة بالأطفال، وتعلم اللغة خاصّة بالكبار.[4]

[1]–عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص **38**.

[2]–المرجع السابق، ص **41**.

[3]–مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ط **2011**، ص **159**.

[4]–د.صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الطبعة **2**، **2011**، الجزائر، ص **35**.

إنّ مسألة التطبيقات اللسانية في حقل تعليمية اللغات يقتضي أن نتحدث عن المبادئ الأساسية لهذا العلم (ديداكتيك اللغات) وأهم هذه المبادئ:[1]

1.المبدأ الأول: إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس. إذ يجعلون حدودا بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ،ومرد ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة فتعليمية اللغات تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي، وهذا الفصل ما هو إلا تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلّم.

2.المبدأ الثاني: ويتمثّل في كون اللغة وسيلة اتصال ومن ثم فمتعلّم اللغة يسهّل عليه اكتساب المهارات اللغوية باندماجه في الوسط اللغوي ،وهذه ضرورة بيداغوجية لتحقيق النجاح المتوخّى من تعلّم اللّغة.

3.المبدأ الثالث: وينطلق من شمولية الأداء الفعلي للكلام فكل مظاهر الجسم تشارك في تحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإن حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطّرائق التّعليمية هي طرائق سمعية بصرية وبعض الجوانب الحركية العضلية التي لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات.

4.المبدأ الرابع: ويتمثل في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطية متميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ، ودلالية، وتركيبية، ومن هنا فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغته الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

وهكذا فالتعلّم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار ،ولكن وفقا للطروحات الحديثة في مجال تعليمية اللغات تطرح العديد من

[1]–بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية وآدابها، بوزريعة–الجزائر– السنة الجامعية 2006–2007.،ص52

الأسئلة أهمها[1] كيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم؟ ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجحة وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحقيق الغاية من العملية التعلمية ؟ وهذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار، فتعليم اللغة لا يعني حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة وإنما يجب أن نجعل الطالب يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة هو الهدف لأن تعليم اللغة هو اكساب المتعلم المهارات المناسبة ليسهم هو بنفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها فالمعرفة كما يقول " **ماكينري**" هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات. فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلّم هو صانع تقدمه. وبناء على ما سبق يمكن أن نقول "أن اللسانيات وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية ،وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة وتدليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى لأنه بدون لجوء معلم اللّغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للّغة عند المتعلم ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللّغة المراد تعليمها" [2] وهكذا تتضح عظمة دور اللسانيات في ميدان تعليم اللّغات، هذا الحقل الذي يظهر تداخله أيضا مع علوم أخرى ،كعلم التّربية ،وعلم النفس، وعلم أمراض الكلام ،وعلم الاجتماع ،والتي تتداخل بدورها فيما بينها في ميدان تعليم اللّغات.[3]

الإجـــراءات العـــمليّة في تعليميّة اللّـــغات:

تقتضي تعليميّة اللّغات في إجراءاتها العمليّة العوامل البيداغوجية التالية:[4]

1.الإجراء اللساني: فالحصيلة اللسانية تسمح لمعلم اللّغة على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي يعلّمه.

2.اختيار المادة اللّغوية: فالنظام اللساني لا يدرس بكل شمولية دفعة واحدة وإنما تعليم لغة معينة يهدف إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، كما يجب أن تراعي المستوى العقلي واللغوي للمتعلم.

---

[1]–المرجع السابق. ،ص54

[2]–المرجع السابق. ،ص55

[3]–لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص9.

[4]–بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية.،ص60

3.التدرج في تعليم المادة اللّغوية: وهذا أمر يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي الذي يعتمد على التدرج بالاضافة إلى الأمور التالية: السهولة، الانتقال من العام إلى الخاص، تواتر المفردات.

4.عرض المادة اللّغوية: حيث يتوقف نجاح العملية التعلمية على عرض المادة اللغوية والمفروض أن أستاذ اللّغة مؤهل بحكم تكوينه لإتقان العرض والتقديم.

5.التمرين اللّغوي: حيث يعد التمرين اللغوي مقوما بيداغوجيا هاما باعتباره فضاء لغوي يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنظام الإنساني المراد تعليمه وحتى يكون التمرين اللّغوي ذو هدف بيداغوجي يجب أن يخضع للمقاييس التالية: أن يكون واضحا في شكله ومحتواه. الاهتمام أكثر لترتيب عناصر التمرين اللّغوي، كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصّة لترسيخ بنية واحدة. "وما تجدر الإشارة إليه أن اكتساب اللسان هو قبل كل شيء هو رهين الاستعمال والانغماس، لكن التعليم المنتظم أي حفظ مجموعات الصيغ والتطبيق الواعي للقيم التي يسيرها الاستعمال تلقائية تدريجيا قد برهن منذ زمن بعيد على نجاعته".[1]

وأخيرا عندما نتحدث عن تعليم اللّغات فإننا ربما نركز على نشاط المعلم داخل الفصل في تفاعله مع طلبته غير أن ذلك يعد نقطة النهاية لعمل دائب من العمل الطويل والتنظيم المبوب والتعديل المتواصل، ولكل ذلك أهمية بالغة وجزء لا يتجزأ عن العملية الكلية".[2]

لقد ظهرت عدّة مناهج لتدريس اللّغات نذكر منها:

1.المنهج التقليدي: ويعد المنهج التقليدي أو طريقة القواعد أو الترجمة من أقدم المنهجيات في تعليم اللغة "ويفسّر الباحثون انتشار هذه الطريقة في الماضي هي أن اللّغات الأجنبية التي ساد تعلمها في أوربا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن العشرين ، كانت اللاتينية واليونانية ويفسرون كذلك شيوعها في سائر مناطق العالم باستخدام أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللّغة الأم في تدريس اللّغات الأجنبية، أو بغياب طريقة واضحة في التدريس قائمة على أسس علمية وتأخذ بعين الاعتبار المنجزات العلمية للسانيات وعلم النفس وعلم

[1]–روبيرمارتان، ترجمة عبد القادر المهيري، مدخل لفهم اللسانيات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت–لبنان– ط 1، 2007، ص 165.

[2]–د.عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والتوزيع، أوت 1986، ص 141.

الاجتماع وعلم التربية، ويقوم المنهج التقليدي على أن تعلم اللّغة الأجنبية يتم عن طريق التعرف على قواعد اللّغة ثم حفظها ثم تطبيقها على استخدام اللّغة في القراءة والكتابة،....يعتمد على الذاكرة حيث يكلف التلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات".[1]

وقد وجهت انتقادات عديدة لهذا المنهج كونها "قاصرة عن تحقيق الملكة اللّغوية التي هي بمثابة الغاية الأساسية التي تسعى لتحقيقها كل عملية لتعليم اللّغات ومرجع ذلك أنها بتركيزها على المقروء والمكتوب كانت قد أهملت عنصري السماع والأداء الذين يعدان من أهم المحركات لتحقيق الملكة اللغوية، وبعنايتها الشديدة بتلقين المعلومات النحوية وتحفيظها فإنها لم تعط المتعلم الفرصة اللازمة لممارسة اللّغة والتمرن عليها".[2]

2.المنهج البنيوي: ويضم هذا المنهج مجموعة من طرائق تعليم اللّغات الأجنبية ظهرت في العقد الثالث من القرن (20) نتيجة خمسة عوامل وهي:[3]

-رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية للجوانب المعيارية على حسب الاستعمال الحياتي للّغة.

- ظهور اللسانيات واللسانيات البنيوية.

- ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة منه.

- الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية الحية.

أ/الطريقة المباشرة: حيث سعت هذه الطريقة إلى اكتساب المتعلمين المهارات الشفوية حيث أصبح التعليم يتم عن طريق الربط بين الأشياء والأفعال بألفاظها في اللغة الأجنبية، إذ انتهجت الأسلوب المباشر للإيصال والتحصيل باستعمال اللّغة المقصودة بالتعلم، لكنها في الواقع تعتبر بعيدا عن الطبيعة نظرا لعدم ارتباط الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية.[4]

---

[1]-لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانية التطبيقية، جامعة بشار، ص27.

[2]-جميلة حمودي، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية، في المدرسة الجزائرية، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي، رسالة ماجستير، اللغة العربية وآدابها 1994.،ص37

[3]-لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانية التطبقية، جامعة بشار، ص 28.

[4]-المرجع نفسه، ص 26.

ب/الطريقة الاصطلاحية: وتقوم هذه الطريق على القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع اليومي "اهتمت بتعليم النطق السليم بالجوانب الصوتية الأخرى، ذهب أنصارها وخصوصا "**هنري سويت**" أن لكل لغة خصائصها الخاصة والتي ينبغي مراعاتها في تدريسها".[1]

ج/طريقة القراءة: وظهرت هذه الطريقة في الثلاثينات والأربعينيات في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية "انتشرت انتشارا واسعا في أنحاء العالم ذلك بأنها سمحت بتعليم اللغة الأجنبية بأقصر مدة ممكنة ،وجعل الطّالب يجد فيها تشابها بينها وبين طريقة تعليم اللّغة الأم، تقوم على قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون العودة إلى اللغة الأم أو الترجمة إليه".[2]

د/الطريقة السمعية الشفوية البصرية: وتعتبر طرق بنيوية في تعليم اللغات الأجنبية "فخلال فترة الحرب العالمية الثانية شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نشاطا واسعا في تعليم بعض اللغات الأجنبية بانتهاج طريقة جديدة عرفت فيما بعد بتسمية الطريقة السمعية الشفوية لتركيزها الشديد على نشاطي السماع والتعبير الشفوي. لقد كان لطريقتها صدى كبير في العالم مما دفع واضعي طرائق تعليم اللغات في فرنسا مثلا إلى أن يحذو حذوها بوضع طريقة شبيهة لها في تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها شاعت بالتسمية "الطريقة السمعية البصرية" لاستنادها أساسا على عنصري الصوت (الكلام المنطوق المسجل في أشرطة مغناطيسية) والصورة"[3] وقد لخص العالم " **مولتون**" المبادئ الأساسية للطريقة السمعية الشفوية والبصرية تتمثل فيما يلي:

اللّغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب، اللغة هي مجموعة عادات، هناك أحداث على المعلم أن يعلّم اللّغة ذاتها لا أن يعلّم معلومات عنها، استخدام اللّغة التي يستخدمها أصحابها. اللّغات تختلف عن بعضها البعض والواقع أن هذه الطريقة قد "حققت نجاحا كبيرا....لكن مع ظهور النظريات المعرفية ونظرية **تشومسكي** في النحو التوليدي عرفت تعديلات".[4]

---

[1]–المرجع السابق. ،ص27

[2]–المرجع السابق، ص 29.

[3]–جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ص 15.

[4]–لطفي بوقربة.، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقيّة ،ص30

3.المنهج التواصلي:

ويعد هذا المنهج من أحدث المناهج المستعملة في تعليم اللغة حيث "ارتباط المنهج التواصلي في نشأته بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي تصفها بها أولا، أساليب التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا ومحتوى التعليم ثالثا".[1]

لا يخفى علينا ما أحدثته نظرية **تشومسكي** في تطور مناهج تعليم اللغات وقد أقر "هايمس" مفهوم القدرة اللغوية والأداء وأضاف مصطلح القدرة على التواصل أو ملكة التواصل ويشرح "**هايمس**" هذه القدرة بقوله: "إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرد هل هي صحيحة من الناحية اللغوية فحسب ،بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة وباختصار فإن الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة".[2]

وقد قامت النظرية التواصلية على جملة من القواعد تتمثل فيما يلي:[3]

- ✓ تتمثل الخلفية النظرية لهذا المنهج في النظرية المعرفية.
- ✓ ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية
- ✓ عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي حيث يصاغ التساؤل : ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة
- ✓ أصبح اختيار المادة اللغوية يقوم على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية لا على القواعد اللغوية.
- ✓ التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفّز المتعلّم ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلّم شيء ما.
- ✓ خلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة كتوجيه للأسئلة وتبادل الأفكار والتعبير عن المشاعر.

---

[1]–المرجع السابق.، ص30

[2]–د.نايف خرمة، د.علي حجاج، اللغات الأجنبية، ص 184.

[3]–المرجع السابق، ص186.

وقد وجهت انتقادات للمنهج التواصلي تمثّلت فيما يلي:[1]

- ✓ الوظائف اللغوية والتواصلية هي ذات صبغة عالمية تشترك فيها كل اللغات. فالمتعلم ليس في حاجة إلى تعلمها بقدر ما هو بحاجة إلى تعلم القواعد.
- ✓ التركيز على الوظائف الاجتماعية هو التركيز على حضارة اللّغة فكيف إذا درست اللغة الأجنبية.
- ✓ اعتبار إتقان اللّغة الأجنبية حسب هذا المنهج يؤدي إلى انتماء حضاري للّغة المتعلمة وهذا أمر مرفوض.

وما يمكن ملاحظته على هذه المناهج هو أنها بقدر ما استفادت من تطورات البحوث العلمية بقدر ما ابتعدت عن التفاعل مع بعضها البعض، كما أنها تتميز بالنظرة الضيقة حيث تحصر اهتمامها مرة بالنشاط التعليمي ومرة بالمحتويات. التعليمية، وأخرى في أساليب تحصيلها، ثم في شخص المتعلم مما جعلها تهمل شخص المعلم كعنصر فعال، والهيئات الرسمية الموجودة في المجتمع (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية).[2]

هذا أفردناه لتعليم اللّغة بصفة عامة فماذا عن تعليم اللّغة العربية وخاصة في الظروف الراهنةوما يجتذبها من تحولات جذرية في المجتمع والسياسة والاقتصاد؟.

[1] –المرجع السابق، ص 192.

[2] جميلة حمودي ،طريقة تعليم قواعد اللغة العربيّة في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة ،ص22

المبحث الثاني

تعليم اللغة العربية

تمهيـــــد:

تعد اللّغة العربية من بين أهم لغات العالم نظرا لتاريخها الحضاري ، وارتباطها بالدّين الإسلامي، الذي يعتقده أكثر من مليار مسلم في العالم ،لكن اللّغة العربية أصبحت تواجه العديد من التحديات، وتتخبط في الكثير من الأزمات كان سببها الرئيس ما يسمى بالعولمة التي أرادت أن تجعل اللغة العربية في المرتبة الأخيرة من حيث ترتيب اللغات العالمية، لا عند الأمم الأخرى ،بل بين أبناء الأمة العربية ،"تضع تحديات الهوية ،والحداثة ،والتنمية، والعولمة. العرب أمام سؤال يبدو في ظاهره ثقافيا فيما هو أكبر من مجرد سؤال ثقافي هو سؤال اللغة العربية التي هي قوام الأمة ،وقوام كيانها التاريخي والحضاري والقومي، ليست أداة تخاطب اجتماعي فحسب ،ولا مستودع الأفكار ،والرموز، والقيم الجمالية فحسب، إنّ فوق ذلك المستقبل، من لا لغة له أو أضاعها في لجة الاستلاب، و أو أودعها في المتحف يصنع الآخرون مستقبله، ولذلك فالتفكير في اللغة العربية لا ينصرف حصرا إلى بيان اتصالها لبناء هوية الأمة وشخصيتها الثقافية، والحضارية، وامتداد تأثيرها في محيطها، أي لا ينصرف إلى تناولها وصفا وعرضا،وإنما هو ينصرف ،إلى بيان صلتها ببناء مشروعه النهضوي في المستقبل بأفعال الماضي ،لا يمكن بناؤه بلسان الآخرين، أليس ذلك أيضا ما فعلته اليابان والصين والهند وروسيا...".[1]

لذلك فاللغة العربية بحاجة إلى إعادة دراسة مناهجها التعليميّة مع مراعاة ما تواجه من تحديات "من باب التمثيل فقط الازدواجية وأحيانا التعددية اللغوية في الوطن العربي الناتجة عن مواريث الحقبة الاستعمارية وعن سياسات داخلية خرقاء وعديمة الشعور العربي، أعادت إنتاجها في التعليم والإدارة والإعلام...برامج تعليم رديئة لا تسير تعليم اللغة بالطرائق العلمية الحديثة ومنها تحدّي استيعاب المصطلح الحديث...".[2]

تعدّ اللغة العربية العنصر الأكثر أهمية في وحدة الوطن العربي عبر أكثر من خمسة عشر قرنا وهذاما لا نجده في أية لغة أخرى في العالم ،"أما وجود اللّهجات بجانب الفصحى فليس

[1]–مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي 46،بيروت،لبنان،ط1، أكتوبر 2005، ص 7

[2]–المرجع نفسه، ص 8.

هذا بمظهر تفكك لغوي ،أو تشتّت لغوي في الوطن العربي، وهو مظهر طبيعي في كل اللغات ولو استطعنا أن نمحو وجود اللهجات المحلية وأصبح كل فرد يستعمل الفصحى في كل مجالات الحياة، وهذا أمر مستحيل، لظهرت لهجات محليّة وذلك أن أي مجتمع لا يمكن إلا أن يفاضل بين مستويات الاستعمال، ولا بد أن تظهر فيها أنماط لغوية مختلفة ولا يجمع الأمة لغويا إلا اللّغة الفصحى وإن كانت لا تستعمل في كل نواحي الحياة".[1]

وفوق ذلك كله تبقى عالمية الدّعوة الإسلامية هو الأمر الأكثر أهمية التي "تجعل من الضروري الاهتمام بتعليم وتعلّم اللغة العربية، حيث إنها لغة القرآن الكريم وتلاوة القرآن ،وتدبر آياته أمر ضروري لكل مسلم، والعربية بطبيعة الحال هي أقدر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله، وجميع المسلمين يدركون هذه الحقيقة الواضحة، وهي أن لآيات الله ظلالا وإحاءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية...ولقد أكدت الدراسات الميدانية أن الدّارس الذي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلّمها لن يستطيع التقدم في تعلّم هذه اللغة، وهذا يعني أننا يجب أن نعلّم اللّغة العربية من خلال ثقافة الأمة الإسلاميّة و حضارتها" [2] ، و الاتّصال قد يقول قائل بأنّه يمكن لغير العرب الاتّصال بالقرآن الكريم، عن طريق الترجمة، إلا أنّ "القرآن الكريم قرآن بنصه ولفظه... إن إعجاز القرآن اللغوي يجعل من ترجمة ألفاظه أمر يستحيل لكل إنسان وما هذه الترجمات التي يزخر العالم العربي بها إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه لا لألفاظه وأساليبه لهذا كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية في الكثير من البلد المسلمة" [3]، بالإضافة إلى ما ذكرناه من دوافع تعليم اللغة العربية نشير إلى أنّها "جديرة بأن تعلّم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير وإن من الثابت تاريخيا وحضاريا ،أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى، وفي أكثر فتراته ظلاما. لقد استوعبت العربية بجدارة كل من التراثيين العربي والإسلامي... وللعالمية مظاهر كثيرة لعل من أهم مظاهرها انتشارها في عديد كبير من دول العالم، حيث كانت لغة العالم الإسلامي من تخوم الصين إلى سواحل المغرب وشبه جزيرة إيبيريا، ومن سواحل البحر الأسود، ومشارق جنوب أوربا، إلى سواحل المحيط الهندي وأواسط إفريقيا، ومن مظاهر عالميتها أيضا تأثيرها

[1]–المرجع نفسه، ص 118.

[2] د علي أحمد مدكور، تدريس فنو ن اللّغة العربيّة ، دار الفكر العربي، القاهرة2000 ،ص22

[3]–أ.د رشدي أحمد طعيمة، د.محمد السيد منّاع، دار الفكر العربي ،القاهرة ، 2000، ص 38.

الكبير في عدد كبير من اللغات، وهو تأثير يتعدّى المفردات إلى الصيغ والدلالات، بل يعدّ هذا كله إلى الدرجة التي جعلت بعض اللغات شكلها من الحرف العربي، ولقد كانت العربية لغة العلوم في العصور الوسطى، حيث نقلت ما أبدعه العلماء المسلمون في الطبيعة ،والكيمياء، و الرياضيات، والفلك وغيرها" [1]، وهذا ما يضحض الأصوات التي أصبحت تنادي بعدم كفاءة اللغة العربية ،في احتواء المصطلحات العلمية الحديثة أي، أنها لا تصلح أن تكون لغة للعلوم.

إن اللّغة العربية من اللغات الحية المشهورة تميّزت عن سواها بأنها لغة الإسلام، "وأنها صاحبة تاريخ طويل متّصل وذات ثروة فكرية وأدبية واسعة، إنّ اللغة العربية ذات نسق خاص، ولها وحدات صوتية ،وتركيبات خاصة إلى جانب أنها لغة الحديث الشفهي، وأنها تتميز بأنّ ألفاظها تحمل المعاني التي تعارف عليها المتحدثون بها، وهي بعد ذلك لغة نامية متطورة... وتميزت أيضا بأنها أوسع اللغات، وأدقها في قواعد النحو والصرف، وإنها تمتلك ثروة هائلة في أصول الكلمات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم، والإيجاز، والشمول والدقة ،والموسيقية". [2]

ولازالت اللغة العربية تحتفظ بمكانتها بين لغات العالم المعاصر، واعترف بها لغة رسمية تستخدم في الهيئات الدولية ،"وقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم (3190)، وينص على ما يلي: " يدرك ما للغة من دور هام في حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته، وإذ تدرك أيضا أن اللغة هي لغة تسعة عشر عضوا من أعضاء الأمم المتحدة ،وهي لغة عمل مقررة في وكالات متخصّصة ،مثل منظمة الأمم للتربية، والعلوم ،والثقافة ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة ،ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، وهي كذلك لغة رسمية ولغة تعمل في منظمة الوحدة الإفريقية". [3]

ومن هنا يمكن أن نقول أن اللغة العربية لغة عالمية للمواصفات التالية: [4]

- ✓ لغة رسمية في كل الدساتير العربية.
- ✓ لغة المنظمات العربية والإقليمية.
- ✓ لغة الأقليات غير العربية في البلدان العربية لها امتدادها الواسع في آسيا وإفريقيا.

---

[1]–المرجع السابق، ص **39**.

[2]–د.طه علي حسين الديلمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص **60**.

[3]–مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس اللغة العربية، ض**180**.

[4]–د.صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، ط**2** ، الجزائر،**201**،، ص**46**.

- ✓ لغة العبادات خارج شبه الجزيرة العربية.
- ✓ لغة أكثر من 250 مليون عربي.
- ✓ لغة العبادات لأكثر من مليار ونصف مسلم.
- ✓ لغة البحث العلمي المعاصر.
- ✓ لغة التعامل مع الجماعات غير عربية (الأكراد، الأمازيغ، نوبيون، جنوب السودان...).
- ✓ لغة لها مقام في البلدان الغربية نظرا للثروة البترولية في الدول العربية.

وظائـــف اللّغـــة العربيّـــة:

لقد ذكرنا في المبحث الأول مجموعة الوظائف التي تحققّها اللغة، ولا شك أن اللغة العربية هي إحدى اللغات التي تضطلع بوظائف هامة نذكر منها ما يلي:[1]

- ✓ إنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير.
- ✓ إنها حاملة لمبادئ الإسلام.
- ✓ إنها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية في قوالب رصينة ومحكمة، فالعلاقة وثيقة جدا بين العربية والعقيدة الإسلامية.
- ✓ هي أحد مقومات الأمة العربية الواحدة إذ توثق شخصية الأمة ،وتؤكد هويتها ،وتشكل أداة للاتصال بين أبناء الأمة.
- ✓ إنها وسيلة التعلّم لجميع المواد الأخرى في الوطن العربي.
- ✓ الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي.

وهكذا فإنّ لكل لغة وظائف خاصّة بالإضافة إلى الوظائف العامة للّغة "وإذا كانت هذه الوظائف الأساسية للغات، بعامة فإنّ للغة العربية شأنا آخر يزيدها أهمية وخطورة يجعل الاهتمام بها أمرا يفرضه هذا الموقع الفريد الذي تميّزت به عن سائر اللغات الأخرى، فهي لغة القرآن الكريم، والسّنة النبوية الشريفة".[2]

[1]–د.طه علي حسين الديلمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص 61.

[2]–د.نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، 1985، ص 12.

طـــبيعة اللّـــغـــة العربيّـــة وخـــصائصها:

يوجد في العالم ما يربو عن خمس و أربعين ألف لغة، كل لغة من هذه اللغات تنفرد بنظام خاص وخصائص مميزة تميزها عن سائر اللغات الأخرى "واللغة العربية هي النظام الرمزي والصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم ،واستخدموه أيضا في الاتّصال والتّواصل. واللّغة العربية من اللغات الحية المشهورة...ذات نسق خاص بها وحدات صوتية وتركيبات خاصة...وهي لغة نامية متطورة" [1] ولا يمكن لأحد أن ينفي ما تتميز به اللغة العربية من متانة التّركيب، وأوضح البيان، وأعذب المذاق، إذ يقول عنها **ابن خلدون:** "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بيانا عن المقاصد"[2] وهذا ما أهّلها لأن تكون لغة القرآن الكريم"، "وتتمتع العربية بثراء عز نظيره في معظم لغات العالم ،وليس أدل على اتساعها من استقصاء أبنية الكلام ،وحصر تراكيب اللّغة، وهو ما توصّل إليه خليل ابن أحمد ،فقد ذكر في كتاب العين أن عدد أبنية العربية المستعمل منه والمهمل على مراتبها الأربع، من الثنائي، والثلاثي، والرباعي ،والخماسي من غير التكرار هو 12305412 كلمة في حين يرى بعض الباحثين أن المستعمل منها لا يزيد عن 80 ألف كلمة".[3]

يوجد في العربية 29 حرف وثلاث حركات هي :الفتحة، والضمة، والكسرة، واللغة العربية تبنى من أصوات+حركات حسب نظام خاص ،وهو ما يعرف بالمستوى الصرفي، كما تبنى الجملة العربية من عدد من الكلمات وفق نظام خاص، وهو ما يسمى "المستوى النحوي"، أما المعاني فتدخل ضمن المستوى الدلالي، ونحن نعلم أنّ الكلمة في اللغة العربية تختلف دلالتها من كونها كلمة مفردة، وكونها داخل جملة وهو ما يعرف بالمستوى البلاغي، واللغة العربية لغة مكتوبة تتضمن قواعد الخط ،والإملاء، والترقيم ،وهكذا "تتضح العلاقة بين مستويات النظام اللغوي في العربية ،فالمستوى الكتابي يحاول أن يكون تمثيلا صادقا للغة ورمزا معبرا عن الكلام، والمستوى البلاغي يحمل روح اللغة ويستمد مادته من دلالة الألفاظ (المستوى الدلالي) ومن علاقات بعضها ببعض (المستوى النحوي)، ومن المقام و (المستوى الدلالي) هو الغاية الأولية

[1]–د.عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ص **19**.

[2]–ابن خلدون، المقدمة، ص **546**.

[3]–د.نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص**38**.

للغة. فاللفظ رمز لا يكون مقصودا لذاته في الأصل، وإنما المقصود دلالته، حيث أن اللغة وسيلة التّواصل والتّفاهم بين الناس".[1]

1.مستويات بنية اللّسان العربي:

أ/المستوى الصّوتي: تتكوّن اللغة العربية من 29 صوتا وثلاث حركات: هي الفتحة، الضمة والكسرة، والحروف هي: (أ-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و-ي).

ب/المستوى الصرفي: وتقسّم الكلمات العربية إلى اسم، وفعل، وحرف من جهة، ومذكر ومؤنث من جهة ثانية، ومفرد ومثنى وجمع من جهة ثالثة، كما تعرف العربية بالأوزان والصيغ ،والمجرد، والمزيد ،والاشتقاق، والظواهر الصرفية كالإعلال والإبدال والقلب "وأقسام الكلمة تخدم المستوى النحوي قيامه على هذه التقسيمات، وأما الأوزان والاشتقاق فتخدم اللغة من حيث تنمية ألفاظها ،وتوسعاتها، ومن حيث تمييز اللفظ العربي عن غيره، ثم إلتآم الحروف بعضها مع بعض في اللغة العربية غيره في اللغات الأخرى ومن أمثلة ذلك لا يجتمع في العربية الجيم والصاد وعليه فإن كلمة إجاص-وجص-وصولجان ليست عربية الأصل ثم إن الخطأ في بنية الكلمة يخرج عن معناها".[2]

ج/المستوى النحوي: وينطوي تحت هذا المستوى الإعراب والعوامل النحوية وقواعد تركيب الجملة (اسمية-فعلية-مثبتة ومنفية-خبرية وإنشائية) ويدرس العلاقات في الجملة نفسها، وعلاقات بما قبلها وما بعدها والمستوى النّحوي له جانبان:

-التّراكيب غير الاسنادية ،ويختّص بدراستها علم النّحو في بعض أبوابه كالمجرورات والتوابع.

-التراكيب الإسنادية (الجمل) ويختص بدراستها علم النحو و علم المعاني بسبب اشتراك علمي النّحو والمعاني في دراسة الجملة.[3]

---

[1]-مجموعة من المؤلفين للغة العربية، دراسات في اللغة والنحو والأدب، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط **3**، **2004**، ص **23**.

[2]-المرجع نفسه، ص **26**.

[3]-د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤيا علمية في: الفهم-المنهج-الخصائص-التعليم-التحليل. إربد،ا لأردن، عالم الكتب الحديث ،**2007**، ص **43**.

د/المستوى الدّلالي: لا تؤدّي ألفاظ اللّغة دورها في التّواصل إلا إذا كانت ذات دلالة "واللغة متشابكة ومتداخلة تتظافر وجميعها لتحقيق غاياتها فمعرفة أصوات اللغة وبنية ألفاظها ودلالتها لا تعني شيئا مع عدم القدرة على تركيب الجمل الصحيحة ،حيث نكتب أو نتكلّم ولا تفيد كذلك عند العجز عن تحليل الجمل وفهم معناها حين نقرأ أو نسمع" [1] كما لا تنسى دور التنغيم في إعطاء دلالة للجمل.

هـــ/المستوى البلاغي: المستوى البلاغي هو على المستويات اللغوية بما يتّصف به من حرص على أداء المعاني بأساليب رفيعة ،و "الأصل أن تستند دلالة الكلام على دلالة الألفاظ ،ولكن الكلمة في التركيب تبتعد كثيرا أو قليلا عن دلالتها الأصلية بحسب الزينة اللفظية أو المعنوية (علم البديع) وبحسب المقام، وعليه لا تكفي معرفة أصوات اللغة ودلالات ألفاظها مفردة وطرق تركيبها نحويا لفهم نص عربي على وجهه الصّحيح لأن هذا الفهم يتطلّب معرفة بأساليب العرب في كلامها".[2]

و/المستوى الكتابي: لاشك أن فجر الحضارة انبلج بظهور الكتابة وانتشار الطّباعة، و لم يعرف خط في العالم تطور تميز بالفنية مثل الخط العربي خطًّا وإملاءً في العصور الإسلامية ،فعرف الخط العربي التنقيط ،والضّبط بالحركات وعلامات التّرقيم، كما عرف الخط العربي أنواعا كثيرة وتسميات عديدة.

2.أصـــالة اللّغـــة العـــربيّـــــة:

لا أحد يستطيع أن ينكر أن اللّغة العربية لغة حضارة ممتدّة الأطراف، واللغة العربية لغة أصيلة متأصّلة منذ القدم، ونقصد بالأصالة الإيغال في القدم والاستمرار في الوجود، واللّغة العربية تتوفر على هذين العنصرين ،وأوّل ما يثبت إيغالها في القدم هو وجودشبه ألفاظها، وأصوات الحيوان والطبيعة، والذي يدل على محاكاة الإنسان العربي الأوّل لهذه الأصوات، وبالتّالي يؤكّد بدائية نشأة اللّسان العربي.[3]

---

[1]–مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية دراسات في اللغة والنحو والأدب، ص 28.

[2]–المرجع نفسه، ص 28.

3–د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر رؤية علمية في الفهم، المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل، ص 45.

3.الاقـــتصاد اللّـــغوي:

وهي ظاهرة شائعة في اللغة العربيّة ،ونعني بالاقتصاد اللغوي "أن لا يبذل المتكلم مجهودا عضليا أو ذهنيا يزيد عن كمية الفوائد التي من أجلها تصاغ المادة الأصلية للغة ،حتى يتحقّق التوازن بين المجهود والمردود، والصيغ التي أهملها العرب لابد أنها مخلّة بهذا التوازن وإلا كانت مجهودا ضائعا وغير متكافئ مع عائده، والصّيغ في حد ذاتها مظهر اقتصادي في اللغة ،لأنها تعبّر عن معاني كلية عامة كالفاعليّة، والمفعوليّة والزمانيّة، والمكانية، ما كانت لتتحقّق إلا بألفاظ كثيرة لولا توفر هذه الصيغ التي تختصر القول مع الإفصاح عن المراد، وبهذا المفهوم الاقتصاد اللغوي قلل العرب في كلامهم مما يستثقلون وأكثر مما يستخفون" [1] ومظاهر الاقتصاد اللغوي كثيرة لا مجال لذكرها الآن.

4.الإعـــــراب: ويقول **أبو الفتح عثمان بن جني** معرّفا الإعراب إذ يقول: "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيدُ أباه وشكر سعيدًا أبوه علمت برفع أحدهمـــا و نصب الآخر بان لك الفاعل من المفعول ،و لو كان الكلام شرحا واحدا لاستبهم أحدهما عن صاحبه" [2] وهناك ارتباط وثيق بين الإعراب والمعنى، فالإعراب هو أحد وسائل إبانة المعاني والتمييز بينها، كما يعتبر مظهرا من مظاهر الاقتصاد اللغوي، وعن الإعراب يقول **عبد القاهر الجرجاني**..."إذا كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها ،وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها ،إنه المعيار الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، ولا ينكر ذلك من ينكر حسه ،وإلاّ من غالط في الحقائق نفسه" [3]، وقد هيأ الإعراب "للمتكلم الحرية فله التقديم والتأخير اعتمادا على ظهور المعنى ،كتقديم الخبر وتقديم المفعول به،...ولا تقتصر وظيفة الإعراب على أواخر الكلمات فحسب ،بل يشمل أوائلها، وأوسطها أيضا (**أَكَلَ، أُكِلَ، سَرَقَ، سُرِقَ، نِعْمَ، نَعَمْ**) إذا فالإعراب له دور هام في هيكلة اللغة العربية، فإذا كان "مظهر هندسي جميل ذو دلالة

[1]–المرجع نفسه، ص **47**.

[2]–د.أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج**1**، دار الكتب المصرية، ط**2**، ص **35**.

[3]–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص **30**.

وظيفية في اللسان العربي فضلا أنه خاصيّته الفريدة التي لا تشاركه فيها اللغات جميعا، فكيف يدعى إلى تركه وتسكين أواخر الكلمات العربية تسكينا لازما في جميع الأحوال".[1]

5.دلالة الصّوت في اللّسان العربي: إنّ الصّوت في اللّغة العربية يحمل دلالة في حدّ ذاته قبل أن يدخل في التّركيب كما أشارت إلى ذلك الدّراسات ،فحرف الغين مثلا هو للدلالة على الاستتار والغيبة والخفاء ،والقاف للاصطدام والانفصال، والسين لليونة والسهولة ،والنون للظهور والبروز.[2]

6.المصطلح في اللّسان العربي: ويحتل المصطلح مكانة هامة في اللغة العربية فقد "أولى العلماء الأقدمون أهمية كبرى لموضوع المصطلحات ضمن اهتماماتهم بموضوع اللغة وأبحاثها، وقدّموا في هذا الاتجاه دراسات كان لها أعظم الأثر في بيان التّرابط بين المصطلحات الشّرعية واللّغوية... هذه الدراسات أسفرت عن اكتشاف حقيقة علمية لامناص مها، هي أنّ دوام العربية مرتبط بدوام الشريعة".[3]

7.الاشتقاق وعلم الصّيغ: إنّ ظاهرة الاشتقاق متجدّرة في اللّغة العربيّة حيث تنبع منها مرونة العربية وطواعيّة ألفاظها في الدلالة على المعاني "إنّ ألفاظ العربيّة تتجمّع في مجموعات كل مجموعة منها تشترك مفرداتها في حروف ثلاثة وتشترك في معنى عام، ثم تنفرد كل كلمة في المجموعة وتتميّز عن قريباتها في النسب بصيغتها أو مبناها، وتختلف في معنى خاص بها ناشئ عن صيغتها أو عنها وعن غيرها من الملابسات التي أكسبتها حياة خاصة، فلكّل كلمة حياة وتاريخ، وقد تبتعد قليلا أو كثيرا عن المعنى الأصلي الذي ظل شبحه مخيما بظله عليها ولكنها مهما ابتعدت في معناها وحياتها وتاريخها ،تحمل طابع نسبها في الحروف الثلاثة التي تدور معها أنّى دارت، وهذه المزية للعربية وليست لغيرها من اللّغات". [4] والاشتقاق في العربية هو أدقّ رابط يجمع ما تشابه في اللغة، وقد حدّدت عناصر الكلمة العربية في ثلاثة أمور:

1.المادة الأصلية وهي الأصول الحرفية الأولى للكلمةالتي تعتبر الجذر الأساسي لاشتقاق منها.

---

[1]–د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص50.

[2]–المرجع نفسه، ص 54.

[3]–المرجع نفسه، ص 55.

[4]–المرجع السابق، ص 56.

2. هيئة الكلمة وهي صيغتها.

3.معنى الكلمة وهو ما ينتج عن الأمرين السّابقين.

وعلى هذا فعلم الاشتقاق "يصنّف الألفاظ إلى مجموعات بحيث تشترك كل منها في حروفها الأصلية التي تعتبر جذرا لهذه المشتقات التي تمثل أسرة لغوية عمادها هذه الحروف الأصلية على نحو ما نرى في معاني الألفاظ، أمّا علم الصيغ فيصنف الألفاظ تبعا لوزنها بصرف النظر عن نوع الحروف للمادة الأصلية، ويجعل كل مجموعة مشتركة من حيث الصّورة تحت عنوان هو "صيغة (فاعل) أو (مفعول)...."[1]

8.مبدأ التّــرادف اللّغــوي:

لقد تباينت الآراء والدّراسات في ظاهرة التّرادف اللّغوي فهناك من يعترف بوجودها ،ويعتبرها ثراء لغويّا ،وهناك من ينكرها عليها ولا يراه ثراء لغويا ويقول " **كارل بروكل مان"** عن هذه الظاهرة "إذا كان الترادف ظاهرة موجودة في كل اللغات، فإنّه قد بلغ شأنا عظيما في العربية، كما أنه يعدّ أحد مفاخرها، ودليل سعتها وغناها، وقد افتخر **الأصمعي** بأنه يحفظ للحجر سبعين اسما ،وافتخر **ابن خالويه** في مجلس سيف الدولة بأنّه يعرف للسيف خمسين اسما".[2]

وقد أقر **ابن جني** التّرادف حيث يرى أنّ اللّفظتان قد تكونان متساويتين في المعنى ،ولكن العرب قد تركوا ذلك للحاجة إليه في أوزان شعرهم ،وسعة تصرّفهم في أقوالهم وكلّما كثرت الألفاظ للدّلالة على المعنى الواحد، فإن هذا يعني أن هذه الألفاظ هي استعمالات لجماعات أو قبائل مختلفة ،لكنّ هذه الألفاظ اجتمعت لإنسان واحد من هنا وهناك، [3] وهذا مردّه كما يقول إلى المجتمع القبلي حين تلتقي القبائل فيحدث التبادل اللّغوي، وهو أهمّ أسباب التّرادف، أما **ابن فارس** فقد أنكر التّرادف ويرى أن هناك فروقا دقيقة بين الكلمات التي تبدو مترادفة، فالمائدة لا يقال لها مائدة حتى يكون لها طعام ،والكأس لا تكون كأسا حتى يكون فيها

[1]–المرجع نفسه، ص **68**.

[2]–كارل بروكلمان، ترجمة رمضان عبد التواب، فقه اللغات السامية، مطبوعات جامعة الرياض، **1977**، ص **29**.

[3]–أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج**1**، ص **310**.

شراب وإلا فالأولى خِوَانْ والثانية قَدَحٌ أو كوبٌ [1] غير أنه لم يوضح الفرق بين القدح والكوب.

9. ربط النّحو بالبلاغة:

عن طريق ربط النّحو بالبلاغة تحدث وظيفة الإبلاغ التي تطلّع بها اللّغة، وهذا التّرابط بين النّحو والبلاغة عريق في الدّراسات اللغوية والأدبية القديمة ،وأشهر دراسة على الإطلاق تناولت هذا الرّبط هو دراسة **الإمام عبد القاهر الجرجاني** في دلائل الإعجاز الذي يعدّ بداية مرحلة جديدة في تاريخ العلوم اللّغوية العربية هي مرحلة تأكيد الوظيفة الإبلاغية للغة عن طريق ربط النحو بالبلاغة ،وفي هذا يقول: "واعلم أن ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله ،وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها وتحفظ الرّسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها" [2] وعلى هذا فعلم المعاني هو روح النحو وعلته ،وبيان أغراضه وأحواله ،حيث يعلّمنا متى تكون الجملة خبرية ومتى تكون إنشائية مع تبيان السبب ،ويعلّمنا متى يكون الفصل والوصل ومتى لا يكون، ومن هنا "يظهر بجلاء مبدأ ربط النّحو بالبلاغة في بلورة الصيغة البيانية في اللسان العربي أدبيا كان أو لغوياّ، لا يستقر عوده إلا بتوخّي معاني النحو فيها بين الكَلِمْ، والنص لغة واللغة لا تؤدّي وظيفتها الأساسية وهي الإبلاغ إلا عن طريق مبدأ ربط النّحو بالبلاغة ،و قد يخطأ المحلّلون و ّالباحثون حين ينسب جماليّة النص في اللّسان العربي ومزيته إلى الاستعارة والكناية والتشبيه وسائر ضروب المجاز والحقيقة ،ليست ذلك وإنما الفضل والشرف يعود إلى الطريقة التي أسند فيها المسند إلى المسند إليه ،حتى نظمت الجملة أحسن النظم ،وبني النص أحسن بناء فحقّق الغرض وحصلت دهالفائدة".[3]

10.الزمنيّة والمقصديّة والاستجابة في اللّسان العربي:

إنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي البيان والإبلاغ لكن سرعة هذا البيان والإبلاغ شيء مطلوب في الخطاب البياني الذي يعتبر أبلغ من الخطاب الذي يصل في أبطأ وقت ،على أنه لابد

---

[1]–ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها ، ص **123**

[2]–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجازفي علم المعاني، تصحيح محمد عبده _محمود التركيزي الثفيطي تعليق السيد محمد رشيد رضا ط**1**، ذار المعرفة ، بيروت ،**1994**، ص**70**

[3]–د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص **78**.

أن يترك هذا الخطاب أثرا إيجابيا على الملتقّي أو على الأقل الإستجابة له، ونجد أن هذه الخاصية المطلوبة في الخطاب العربي الجديد هو ما تنادي به سرعة العصر ،إلاّ أن هذه الخاصية قد وجدت في اللغة العربية ولاسيما في القرآن الكريم في قوله تعالى: "أنا آتيك به قبل أن يرتدّ إليك طرفك"[1] ، وعلى هذا فإن خطاب اللسان العربي "يفرض مصطلحا في بنية اقتصادية، بينة في زمنيّة، وعلى هذا فالخطاب العلمي الجديد للسان العربي يفرض انسجامين متلازمين: انسجامية داخلية وتشمل المعرفة الصحيحة والبنية العلمية لها، وانسجامية خارجية وتشمل بالّتكامل المعرفة الصحيحة، والبنية العلمية لها مع مستوى الاستقبال ليحصل عنهما الأثر الإيجابي في زمنية سريعة، وفي ذلك اقتصاد دقيق وبلاغة محكمة وخطاب علمي حكيم".[2]

11.اللغة العربية بين التعبير الأدبي والتعبير العلمي:

إنّ العربية بحكم مرونتها تستطيع أن تتأرجح بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي فلغة المجال الأدبي تتميز بكونها غامضة غير محدّدة فهي تعبر عن الشعور المتباين من قبل الأفراد، أما اللغة العلمية فهي لغة محدودة صارمة وواضحة لا تحتمل تأويلات، وقد استطاعت اللّغة العربية أن تلبس كلا الثوبين ولاسيما اللغة العلمية التي عرفتها اللغة العربية حين بدأت ترجمة العلوم من الحضارات القديمة، وما أنجزه العلماء المسلمين من بحوث ودراسات علمية مثل

حنين ابن إسحاق، أبو بكر الرازي، أبو عبد الله الخوارزمي، ابن سينا.[3]

12.اللّغـــة العربيّـــة لغـــة كاملـــة:

لقد رميت العربية بعدّة اتّهامات ،بأنها لغة جامدة وقاصرة عن استيعاب معاني الحضارة والمصطلحات العلمية ومستحدثات العصر، فدعوا مرّة إلى استخدام العامية، ومرة إلى استخدام اللغة الأجنبية، ويمكن الرّد على هذه الدّعاوي بالقول أن الدّراسات الحديثة أثبتت أنه لا وجود للغة جامدة أو قاصرة أو بدائية، وإنما يوجد قوم بدائيون أو جامدون. فاللّغة العربية أو أية لغة قادرة على التطوّر والنّمو، واستنباط المفردات والتراكيب التي تلائم الحاجات الجديدة. فاللّغة

[1] سورة النّمل2 5

[2] –المرجع نفسه، ص 78.

[3] –علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 39.

عموما واللغة العربية خاصة تتّسم بالكمال [1]. فالعربيّة قد استعملت عدّة أساليب في نموها واستيعاب المعاني الجديدة أهمها: اكتساب كثير من المفردات معاني جديدة ،كتغير معنى الصّلاة، والصّوم ،والزّكاة من العصر الجاهلي إلى العصر الإسلامي، التوليد الذاتي، وهو لفظ عربي البناء جديد أعطي معنى جديد، النّحت وهو إدماج كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة ،القياس.

وعموما فاللّغة العربية تتميّز بخصائص تشترك فيها جميع اللغات كما تنفرد بخصائص لا يتميز بها سواها، فاللغة العربية لغة دقيقة شاعرة، مرنة مطواعة تستوعب المولّد، والمعرب، والدّخيل، أصوات اللغة العربية تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، والعربية لغة ذات جرس ورنين موسيقي، ساعدت على حصر أوزان الشعر بالروعة التي نعرفها، اللغة العربية هجائية في كتابها فيسهل إملاءها وغير الهجائي فيها يخضع لقواعد قياسية ثابتة، تمتاز بسهولة التصريف فهي تقتصر على الماضي والمضارع والأمر، وهي قياسية في قواعدها و الجوازات فيها للتسيير لا للتعقيد، اللغة العربية لغة متنوعة في أساليب الجمل فهناك الجملة الإسمية ،والجملة الفعلية، وهناك الإنشائية والخبرية، وهناك الجملة الاستفهامية والدّعائية، اللغة العربية غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النّحوية، فالزّمن النّحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة كالنواسخ وبعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن. [2]

واقــع اللّــغــة العــربيّــة:

تمــهيد:

لقد اكتسبت اللغة العربية عالميتها من انتشار الإسلام، "وقد وعى العرب من المسلمين هذه المكانة التي خصّ الله بها لغتهم، فعملوا على صيانتها من العبث والتحرير، وهذا ما يتجلّى في السياسة الواسعة الأفق التي امتاز بها **الخليفة الثاني عمر** العبقري، مؤسّسة الدولة العربية العالمية في سبيل توحيد اللغة، وإنشاء لسان مشترك بين قبائل العرب جميعا، فلكي يحفظ عمر لغة العرب من التلاشي في لغات الأمم المغلوبة ،والتي يفوق أصحابها العرب بكثرة، حرّم على الجند أن يمتلكوا الضياع في الأقاليم الجديدة، أو أن يتخذوها لهم وطنا ومقاما، كما جعلهم بمعزل عن المدن الكبيرة في البلدان المفتوحة ،ماعدا بلاد الشام التي استعربت إلى حد كبير قبل

[1]–المرجع نفسه، ص41.

[2]–المرجع نفسه، ص 42.

الإسلام على يد القبائل العربية التي هاجرت إليها، وهكذا أسكن الخليفة عمر جند الفتح في معسكرات من الخيام كانت نواة للمدن العظمى في الإسلام والتي نشأت في بضع عشرات من السنين"[1]، كما يروى عن **المأمون** وتشدّده مع كتّابه ومعاونيه في أمر اللغة وسلامتها من اللّحن حيث اضطر **إسحاق بن إبراهيم المصعبي** حاكم مدينة بغداد أن يتعلّم القواعد على **النحوي هشام بن معاوية** من أجل وقوعه في اللّحن في حضرة الخليفة وعلى العكس من ذلك "لم يكن الخليفة المعتصم مثقفا...و منذ عهد المعتصم حصل الأتراك لكونهم من رجال الجيش و حرص الخليفة الخاص على نفوذ مضطرد في سياسة دولة الخلافة، و لم يكن هؤلاء الرجال باستثناء **الفتح بن خاقان** متحلّين بثقافة علمية، كما لم يكن لديهم طموح إلى الأدب ،ولا صلة لهم أصلا في الثقافة ،لذلك أسهموا في خفض المستوى اللغوي في دوائر القصور وببلوغهم مناصب السلطان، يبدأ في تاريخ العربية عصر الانحلال".[2]

ومن هنا نشأ ما اصطلح على تسميته العربية المولّدة والتي شاعت في الأقطار العربية حتى يومنا هذا "والفرق الأساسي الذي يميّز العربية المولّدة عن العربية الفصحى، إنما يقوم على تغير في تكوينها نتيجة إسقاط الإعراب منها، وهذه حقيقة يجب تأكيدها وهي أنّ إسقاط الإعراب من اللغة الدّراجة لا يعود إلى أسباب عربية ذاتية بحتة، حيث يرى المستشرق الألماني "**يوهان فوك**" أن الأقرب إلى الصواب أن نلتمس ظاهرة إسقاط الإعراب في أن لهجات تلك الشعوب، قد اتخذت بعد الفتح الإسلامي لغة السّادة العرب لسانا لها، كانت من النّوع التّحليلي الذي تنازل عن ظواهر تصرّفه، وضوابط استعماله الكليّة كثيرا أو قليلا، ومهما يكن من أمر فإنّنا نرى في مصادرنا في ذلك الصّدد إلى جانب التعبير الخاطئ في الأصوات العربية إهمال حالات الإعراب، وتصريف الأفعال إمارة بارزة للغة العربية على لسان غير العرب من سكان الدولة جميعا"[3] وهكذا عندما أسقط الإعراب تعذّر تمييز الفاعل إذا جاء في نهاية الجملة ،أو بعد المفعول وبديلا عن ذلك احتل المفعول به مكانه بعد الفعل مباشرة ،في حين يتقدم الفاعل في أول الجملة، أي يتحّول من فاعل إلى مبتدأ "وقد استتبع ذلك أن صارت الوظيفة النّحوية في اللغة الجديدة موقوفة على موضع الكلمة من الجملة لا على إعرابها... كذلك أثّر

[1]–مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية، أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، سلسلة كتب المستقبل العربي، ص **146**.

[2]–المرجع نفسه، ص**150**.

[3]–المرجع السابق، ص**150**.

اختلاف مواضع الكلم داخل الجملة في علاقات المطابقة، ففي اللغة الفصحى يرد الفعل في الجملة مفرد الصيغة حتى ولو ورد الفاعل التالي له في صيغة الجمع ،ولا يتطابقان في العدد إلا إذا تقدم الفاعل على الفعل ،وعلى النّقيض من ذلك في العربية المولدة لا يندر تحقّق المطابقة الكاملة حتى ولو تقدم الفعل ففي الفصحى (أكل الرجال) وفي العربية المولدة(أكلوا الرجال)، وبانحلال الإعراب اضمحلت أيضا الفروق التي كانت قائمة في العربية الفصحى بين أحوال الإعراب الثلاث للإسم، وبين ما ينصرف وما لا ينصرف، وهكذا اختفى التنوين من النّكرات، كذا صارت أداة التعريف تدخل على ألفاظ لا يجوز دخولها عليها...".[1]

وهكذا خلق واقع لغوي جديد للّغة العربيّة ،هذا الواقع الذي سيعرف فيما بعد أمورا أخرى أدهى وأمر.

أزمـــة العـــربية في بـــلادها:

-لا يخفى على أحد أنّ اللّغة العربية تعيش أزمة لغوية تعكس انتكاسة الأمة العربية وتبعيتها وتخلقها وتعزى أسباب هذه الأزمة اللغوية إلى عوامل كثيرة ونذكر منها:[2]

- تناول مشكلة اللّغة من الجانب التّعليمي أو المصطلحي.
- خطأ التّشخيص لدائنا اللّغوي، حيث يوجّه الاتهام إلى العربية ذاتها ،بأنّها عاجزة عن تلبية مطالب العصر.
- إغفال السّبب الحقيقي لهذه الأزمة ،وهو العولمة الاقتصادية، والانبهار بثقافة الغرب، والتفاخر بالالتحاق بالمدارس والجامعات الخاصّة التي تعلّم باللغات الأجنبية.
- غياب إرادة الإصلاح اللّغوي بالإضافة إلى عدم الرغبة في فرض تشريع يلزم عدم استخدام اللّغات الأجنبية في التّعليم.
- عدم الإحساس بضرورة معالجة اللغة العربية آليا بواسطة الحاسوب، نظرا لما أصبحت تحتلّه تكنولوجيا المعلومات في كل المجالات.
- عولمة تعليمنا بحيث لا تعكس سياسته ومفاهيمه وسلوك مدرّسية وأداء طلابه، ما للغة الأم من أهمية فالاهتمام باللغة العربيةلا يتم إلا من خلال المقرر الخاص بها،أما المقرّرات الأخرى

[1] -المرجع السابق ،151.

[2] أ.د علي أحمد مدكور ، النّحو العربي و دوره في تدريس اللّغة العربيّة و فهم نظامها مجمع اللّغة العربيّة الأردني،ص47

فهي حرّة طليقة من قيود العربية والالتزام بها،كما نجد أنّ المدرسين أنفسهم يدرسون باللّهجات العامية، وهكذا لم يثمر التعليم العربي في الواقع إلا مزيدا من عزوف الطّلاب عن مداومة تعلّم لغتهم.

- التعليم باللّغات الأجنبية على مستوى التعليم العام والعالي بالرغم مما أكّدته الدّراسات العلمية أنّ التعليم بغير اللّغة الأم يغلق مفاهيم الفكر، ويعوق عملية الإبداع والابتكار لدى المتعلّمين.

ولمجابهة كل هذه الأمور، ومن أجل وضع خطّة قومية، تفكّ هذه الأزمة اللغوية التي يتخبط فيها العالم العربي ينبغي أن نجيب عن الأسئلة التالية:[1]

- كيف نهيأ لغتنا العربية لمطالب عصر المعلومات؟
- كيف نبعث الحياة في كيان هذه اللغة العظيمة ،تنظيرا ،وتعليما ،واستخداما؟
- كيف نحرّرها من احتكاريّة المتخصّصين فيها ،الذين يدورون حولها ولا يريدون خوضها؟
- كيف نخرجها من دائرة اهتمام المتخصّصين فقط إلى الدائرة الأوسع والأشمل وخاصة بعد أن صار علم اللغة الحديث يستند إلى الرياضيات والهندسة والإحصاء والمنطق البيولوجي وعلم الحاسوب؟
- كيف نهتم بالمعالجة الآلية للّغة العربية ،ونعرّب نظم التشغيل، وننتج لغات برمجة عربية، ونستعد للدخول إلى عصر الترجمة الآلية عن طريق اللغة العربية؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة هي مفتاح النهضة العربية الجديدة، وإلا فسنذوب في سبيل العولمة، أو نحاصر بالتّطور المتواصل، لاسيما على مستوى المعلوماتيّة ومن الضّروري أن نذكر "أن إسرائيل قد تقدمت إلى منظمة الوحدة الأوروبية لتطوير نظم الترجمة الآلية من لغات دول السوق إلى اللغة العربية من هذا الباب وحتى تستطيع النفاذ المباشر إلى التّفاصيل الفنيّة الدّقيقة لتعريب نظم المعلومات و الاحتفاظ بالأسرار التكنولوجية الدّقيقة لتعريب نظم المعلومات ،فإذا سمحنا لإسرائيل أن تتولى نيابة عنا مهمة معالجة اللغة العربية آليا ،فعند إذن تكون قد حلّت بنا كارثة ثقافية كبرى"[2]، وعلى هذا فإن تعلم مبادئ البرمجة والتشغيل في النظام المعلوماتي أصبح

[1]–المرجع السابق،ص.48

[2]–المرجع السّابق،ص50

ضروريا وهاما من أجل حماية اللغة العربية، التي أصبح يهدّدها الإقصاء والتهميش نظرا للتطور العلمي وطغيان الموجة المعلوماتية التي تستعمل اللغة الأجنبية مفتاحا لها ،وعلى ذلك "فإن نظم التشغيل تتعامل حاليا مع العربية مثلها مثل غيرها من اللغات الأخرى على مستوى عنصر الحرف، لكن مع تقدم نظم التشغيل الآلي لا محالة سوف ترتقي هذه النظم للتعامل مع الكلمة العربية، أي على المستوى الصّرفي، ثم مع الجملة العربية، أي على المستوى النّحوي ،لكن هذا يحتاج إلى جهود المستثمرين ،ومساهمة الباحثين والخبراء والمطورين، لأن شركات المايكروسفت الأجنبية ليس لديها الدافع للإنفاق للغة العربية ،وليس لديها الخبراء في هذه اللغة أيضا. لذا يحتاج الأمر إلى جهود المخلصين من أبناء العرب في كل هذه المجالات، كما أنّنا في أمسّ الحاجة إلى أن نعلّم صغارنا مبادئ البرمجة باللغة العربية ،نظرا إلى العلاقة الوثيقة بين البرمجة والفكر من جانب ،وبين الفكر واللغة من جانب آخر".[1]

بالإضافة إلى ما سبق فإن أساليب وظروف تعليم العربيّة جعلت من اللّغة العربية لغة أجنبية يدرسها من أجل حصوله على علامة، مما يستلزم أن ننهض وبقوة على المحافظة على اللغة العربية لا بالمفهوم المنتشر، وإنما نحافظ عليها بخدمتها لها وهذا للدّواعي التالية:[2]

- ليس هناك معجم عصري للغة العربية ،من مختصر، أو متوسط ،أو مطول الذي يمكن أن يعتبر معجما ومقبولا مثل ما هو الشأن لقاموس "لاروس" الفرنسي و "أوكسفورد" الإنجليزي.
- ليس هناك معجم تاريخي يستطيع أن يساعد طالب اللّغة ،ومتذوّق النّصوص على معرفة عمر المفردات العربية، وكيفيّة استعمالها في القديم والحديث ،والتطوّرات التي طرأت على معانيها.
- ليس هناك دراسات كافية حول شيوع المفردات ونسبة هذا الشيوع.
- ليس هناك دراسات كافية حول تركيب الجملة في العربية ،ولا حول أساليب التّعبير سوى الدّراسات النّحوية التّقليدية.
- عدم الاعتماد الكلي على الأجهزة الحديثة في الدّراسات اللغّوية.

[1]–المرجع السابق،ص51

[2]–المرجع السابق،ص51

تحـــديّـــــات اللّـــغـــة العـــربيّـــة:

إنّ اللّغة العربية تجابه عدّة تحديات تقف أمام تطوّرها وانتشارها في ألسنة العرب.

1.أزمة متكلمي العربيّة: إنّ اللّغة والفكر وجهان لعملة واحدة، وتطوّر الفكر يعني تطوّر اللّغة ومنه "معنى قولنا عن علم معين أنّه قد تطوّر وتقدم هو أن ذلك العلم قد ضبطت لغته لا أكثر ولا أقل. فاللّغة ليست مجرّد تعبير عن أفكار تكوّنت بل هي جزء لا يتجزّأ من عملية التّفكير نفسها أو لنقل إنّ تطوير العلوم مرهون بتطوير اللّغة، وهي نتيجة لها من الأهمية والخطورة ما لا يحتاج منّا إلى بيان لأنّه في هذه الحالة يصبح محالا أن يتغيّر للناس فكر دون أن تتغيّر اللّغة في طرائق ووسائل استخدامها... والعقل الحضاري للعرب في واقعه الرّاهن هو فعل تابع مستهلك غير منتج ،وأفكارنا المتمثلة في ثقافتنا تعاني في مختلف نواحيها تخلّفا" [1] فما يتقنه متكلّمي العربيّة اليوم، هو استهلاك الثقافة متقاعدين على إنتاج الفعل الحضاري، فارتفعت معدّلات الأمية وانخفض المستوى العلمي والثقافي مما يجعلهم يغرقون في التّبعية، وحتّ وأن تنادت الأصوات التي تمجّد العربية فهذا لا يفيدها في شيء "إنّ المنحنى العاطفي بتأثير من الدّين و القومية لا يخدم العربيّة في صراعها مع القضايا المعاصرة أو المستقبل و إنّما يخدم لغتنا في هذا الصّدد أن نجتهد في الإفادة من خصائصها ولاسيما القياس والاشتقاق ففيهما إمكانات واسعة في صوغ الألفاظ للمدلولات المستجدة وبخاصة العلمية منها المتزايدة باضطراد".[2]

2.نفوذ اللّـــغـــة الأجنبيّـــة: (الثّنائيـــة اللّـــغوية):

ونعني بالازدواجية هو تزاحم لغتين في مجتمع واحد وهناك ما يعرف بالازدواجية العامة والازدواجية الخاصة، والازدواجية الدائمة والازدواجية المرحلية، والازدواجية الفردية والازدواجية الفئوية، غير أنّنا نركّز على الازدواجية العامة والدّائمة باعتبارها أحد التحدّيات التي تواجهها العربية، حيث تستعمل اللغة الأجنبية في كل القطاعات الحيوية، كالتعليم والإعلام والإدارة والمؤسّسات الرّسمية بدعوى أنّ العربية غير قادرة أن تكون لغة المجالات الحيويةّ، أو أن "ينطلق هذا البلد العربي أو ذاك من مبدأ الأصالة والتّفتح، فيعتمد لغتين للاستعمال في البلاد الواحدة تمثل الأصالة والمعاني بما يمثله من عواطف ،وقيم، وتراث، وثقافة دينيّة يفترض

[1]–مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية، أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص163.

[2]–المرجع السابق، ص 176.

استبقاءها الواقع التاريخي والثقافي للفئات العريضة للأفراد والمجتمع... وواحدة توصف بأنّها مفتاح التّقدم وغزو الكواكب فيرى (الحارسون على مستقبل البلاد) استبقاءها ونشرها لتصل بالبلاد إلى مصاف الدّول المتحضّرة في العالمين الأوّل والثّاني على اعتبار أنّ اعتماد العربية وحدها على ما هي عليه في نظرهم من جمود وضعف ،ستجمّد حركة التّنمية في البلاد حتما إن لم تؤخّرها"[1] علما أن اللّغة الثانية غير مرفوضة في حدّ ذاتها إذا بقيت اللّغة الأم "اللغة الوطنية وطنيّة الدّستور والواقع، وإذا ظلّت اللغة الأجنبية في الواقع أجنبية في اللسان والميدان المعرفي وحدّد لها نطاق لا تتجاوزه بحيث تفيد التعريب ولا تعوقه وتقضي عليه...أما اللغة الأجنبية التي تتجاوز حدودها، فيكون من نتائجها أن تخلق فئات وطبقات اجتماعية متعارضة المصالح، والاهتمامات ،والاتجاهات الفكريّة والثقافيّة والعقيديّة، ويخلق بالتالي اتجاهات اجتماعية معارضة للثنائية من أساسها ليس كرها للغة الأجنبية ،بل حبّا للّغة الوطنية وليس رفضا للتفتّح، بل رفضا للذّوبان، وليس رفضا لحب البقاء، بل رفضا لخطر الفناء".[2]

3.العـــاميـــّة: (الازدواجيّة اللّـــغويـــّة):

علمنا سابقا أن اللّغة العامية مشتقة من الفصحى غير أنّ الفصحى نظام لغوي معرّب أما العاميّة فقط سقط منها الإعراب كليّا، يتلقّى الأطفال في سنينهم الأولى اللّغة الأم فيكتسبونها ونحن نعلم أنّ كل البلاد العربية تتحدث في بيوتها العاميّة، أو ما يسمّى الدّارجة، والازدواجية هي التي تعلم أبناءنا في المدارس إلى التقلب والحيرة وتفضي بهم إلى "لجلجة لغوية" تهدّد شطر طاقتهم الفكرية، وهي رأس المشكلة في تعليم العربيّة لأبنائها.

وذلك "أنّ اللّغة التي يتعلّمها الطّالب العربي هي غير اللّغة التي يسمعها في البيت إنه معلم اللّغة العربية يعلّمه أشياء ويستخدم أشياء غيرها...كل شيء حول العربية في الفصل، مضادا لها في البيت والمدرسة والشّارع، وكأنما هناك هذه القرية المقطوعة تملأ من أعلاها فينهمر الماء من جوانبها المهترئة والممزقة..." [3]. والواقع أن هذه الازدواجية تؤثّر بشكل واضح في تعلّم اللّغة الفصحى "فإن الطّالب العربي الذي يكتسب إحدى لهجات العربية فتكون لغته الأم التي ينشأ

[1]–المرجع السابق، ص **124**.

[2]–المرجع السابق، ص**176**.

[3]–رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي (لبنان **1901–1960**)، مؤسسة نوفل ،بيروت، **1982**، ص **58**.

عليها، فيقوم بتعلّم العربية الفصحى يسقط في وهم مضلّل إذ يهيئ له القدر المشترك الذي يمنحه بين الفصحى والعامية أنه مستغن بما يعرف فهو يقرأ الفصحى بالعامية ويلحن ويكسر" [1]. إن مسألة الازدواجية مرض تفشّى في أوصال الأمّة العربية وهي التي تسبّبت " في هذا الصّدع في بنيتنا الثقافية وهذا الإهدار الفاجع لطاقتنا التربوية وتلك المعاناة الذهنية والحيرة الدائمة....والتعثّر في تعليم العربية لأبنائها والمفترق الحائر في طريق نشرها في العالمين" [2]، وعلى هذا تبقى العامية من أهمّ التحديات التي تواجهها العربية "إنّ العامية عملة يوميّة محدودة و إنّ ما ينسب إليها من القدرة التّعبيرية الفائقة راجعا إلى ألفاظ منها ما اكتسب من خلال استعمال هذه الطاقة الدّلالية بالإلف والتعارف ولكن هذه الألفاظ نفسها تمثّل غريبا وحسيا غير مفهوم لدى أصحاب اللهجات الأخرى، كما أن العاميات تتعدد حتى لا تكاد تنحصر، وأنها تمثل خصوصية عشائرية أو إقليمية.....ويقع بين اللهجات من التباين ما يفضى إلى الحرج واللبس، وهي على كل حال وليدة الأمية التي لا تزال طاغية، وهي التي تضعنا في وضع ازدواجي يؤدّي إلى تعثر أبنائنا في تعلّم العربية ،إذ تترك العامية آثارا سلبية ظاهرة على مستواهم في تحصيل العربية وتحول دون امتداد العربية وانتشارها في الناطقين باللغات الأخرى".

وبعد كل ما قلناه عن العامية نطرح تساؤلا منطقيا ربما يفيدنا [3] في فهم هذه المسألة. هل الازدواجية اللّغوية، مشكلة خاصة أم ظاهرة عامّة، فإذا كانت مشكلة خاصّة فما طبيعتها وما أسبابها ،وإن كانت ظاهرة عامّة فما علّتها والإجابة تكون: إنها ظاهرة لغوية عامّة في اللّغات تستدعي تقنيات إجرائية مضبوطة وأسلوب محكم للنظر فيها.[4]

[1]–د.نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1984، ص139.

[2]–د.نهاد الموسى، الثنائيات في القضايا العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، 2003، ص128.

[3]–المرجع السابق، ص 134.

[4]–د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص 102.

طـــبيعة أثر اللّـــغة العـــاميّة في عـــمليّة التّـــعلّم والتّـــعليم:

أ-فـــي عـــمليـــّة التّعلـــّم:

أولا نبيّن العلاقة بين الفصحى والعاميّة، فأكثر الآراء ترى بأنها تحوّل عن الفصحى، ولكن في الواقع هي ليست تحول عن الفصحى فقط، وإنّما هي نتاج التّفاعل بين العربية واللّغات الأخرى، ونتاج التطور الاجتماعي في الأقطار العربية، واللّغة الفصحى والعامية تتقاربان كما تتباعدان، فتتقارب من حيث التّداخل بين الفصحى والعامية ،ووجود ثلاثيّة لغويّة خاصّة في بلاد المغرب ،ومنها الجزائر تتمثل في التداخل بين الفصحى، والعامية، والفرنسية، كبلاد القبائل الكبرى ويظهر أثرها في عملية تعلّم اللغة العربية فيما يلي:[1]

- ❖ حيث يعتبر عائقا في سير العملية سيرا صحيحا وطبيعيا.
- ❖ الخلط اللغوي في مستويات متعدّدة في المنطوق والمكتوب.
- ❖ انعدام التّكامل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع.
- ❖ غياب المناخ المناسب الذي يؤهّل إلى التحكّم في اللّغة.
- ❖ حصول تداخل عفوي بينهما في عملية التعلّم.
- ❖ مزاحمة العامية للفصحى، ومحاولة التمرّد عليها في ظلّ غياب فقه العاميّة والفصحى لدى المعلم والمتعلّم أفقدت العامية الفصحى الكثير من جماليتها وبراعتها ،حيث تسّربت إليها الكثير من الأخطاء الشائعة.
- ❖ رسّخت العاميّة عقدة صعوبة العربية، وتعقّد قواعدها بالنظر إلى سهولة العاميّة فتولّد النّفور من تعلّم الفصحى.

وتتمثل سهولة العامية في كونها لا تبدأ بمتحرك عكس الفصحى، كما أنّها لا تخضع لنظام التّصريف، كما تختلف اختلافا كبيرا من حيث التّراكيب مما أدّى إلى اختلاف في الدلالة لذلك "إذا لم يكن المعلّم مدركا لهذه المعالم التّربوية واللّغوية ،فإنّ الأثر السّلبي سيتسرّب لا محالة إلى العمليّة التّعليميّة فيمسّ التّعليم والتّعلّم معا ،وعليه يمكن أن يتفادى تعليم العربية هذه

[1]-د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص **102**.

السلبيات وغيرها، إذا فقه المعلم هذه القضايا فقها دقيقا وعرف حقيقة العاميّة ،وحقيقة الفصحى نظاما واستعمالا".[1]

ب-فـــي عـــمليّة التّعليم:

ويظهر أثر اللّغة العاميّة في عمليّة التّعليم في النّقاط التالية:[2]

- ❖ غياب الفقه والكفاءة عند المعلم.
- ❖ عدم تدقيق المفهوم، واستيعاب المنطلقات الصّحيحة لعمليّة التّعليم في المناهج.
- ❖ نقص الحضور، والرغبة، والاجتهاد عند المتعلّم.
- ❖ تمثّل عائقا في سير عمليّة التّعليم، وخاصّة أنّ العاميّة أسهل ومتداولة عكس الفصحى.
- ❖ غياب منهجية محكمة قائمة على استيعاب دقيق للازدواجية اللغوية في عملية تعليم الفصحى.
- ❖ انعدام الانسجام والتّكامل بين المدرسة والواقع اللّغوي في المجتمع.

مـــستويـــات الاستخـــدام اللّغـــوي:

إنّ ظاهرة شيوع المستويات اللّغوية لا تخصّ العربيّة وحدها بل تخصّ جميع اللّغات ومن هذه المستويات:

- ❖ **التّـــــراث:** وتطلق هذه التسمية على اللّغة التي تكون "أقرب إلى المجال الدّيني والأدبي المتخصّص منه إلى مجال الحياة العامّة، ويشيع هذا النّوع من اللّغة في الكتابات الدّينية والأدبيّة القديمة والشّعر العربي في عصوره المتقدّمة، وهذه اللّغة أنسب للدّارسين الذين لا يبتغون من تعلّم العربية إلا قراءة الثقافة العربية، والإسلامية، وكتب الأدب العربي القديم، ومن هؤلاء الدّارسين المستشرقين، والمشتغلين في المجال الدّيني في دول العالم الإسلامي وغيرهم ممن لا يأملون في الاتّصال الفعلي المباشر بالناطقين بالعربية".[3]

---

[1]-المرجع السابق، ص **103**.

[2]-المرجع نفسه، ص**104**.

[3]-د.نايف أحمد معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص **47**.

❖ الفصحى المعاصرة: كما تسمىّ العربيّة المعياريّة المعاصرة، ويقصد بها لغة الجرائد والتّقارير ولغة الإعلام التلفزيوني، وتدارها الاجتماعات الرسمية ،وبإيجاز هي لغة الإعلام العربي المعاصر.

❖ اللّهـــجة **العاميـــّة**: وهو ما يتداوله عامّة النّاس في حياتهم اليوميّة "ومع مرور الزمن تتخذ هذه اللهجة صفات لغوية خاصة بها متأثرة بالعوامل البيئيّة التي وجدت فيها، ويرى الباحثون أنّ اللّهجات تتقارب وتتباعد بمقدار اقترابها أو ابتعادها من اللّغة الأم من جهة وبعوامل الغزو الطّارئة عليها من خارج أصولها وقوانينها اللّغوية من جهة أخرى...اللهجة الواحدة منها تختلف عن مثيلاتها في الأقطار العربية وقد تصل إلى حد التنافر والافتراق في بعض جوانبها....وقد قسم العلماء اللهجات العربية إلى خمس مجموعات هي: "الحجازية والمصرية ،والشامية، والعراقية ،والمغربية، ووجدوا أن المجموعتين الحجازية والمصرية أقرب المجموعات إلى الفصحى لعدم اختلاط أبنائها بأقوام أعجمية".[1]

العـــوامل المـــؤثّرة في اللّـــغة:

تعتبر اللّغة من أكثر الأشياء تأثّرا ،وهذا التّأثر إما أن يكون إيجابيا أو سلبيا ،ومن أهمّ العوامل المؤثّرة في اللّغة نذكر منها ما يلي:[2]

-عـــامل الحضارة الأجنبيّة: أو ما يسمّى بالانبهار بالحضارة الأجنبية الذي يدفع بالفرد العربي إلى احتقار لغته، ومحاولة الالتحاق باللّغات الأجنبية كونها لغات العلم والتقدّم.

-العـــامل الدّيني: وهو من أهمّ العوامل التي تجعل الفرد العربي يتشبث بلغته كونها لغة القرآن والهويّة العربيّة الإسلاميّة.

-عـــامل الإعـــلام: وهو من أكثر العوامل خطورة، وقد يكون عامل إيجابي، إذ يستطيع أن يدفع باللّغة العربيّة إلى الأمام ويعمل على ترقيتها ونشرها وتعميمها، كما يمكن أن يكون عاملا سلبيا حين يهملها فيؤدّي إلى التّشكيك فيها واحتقارها.

---

[1]-المرجع نفسه، ص **56**

[2]-د.صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي ، ص **141**.

-العـــامل الثـــقافـــي: حيث يعتبر المجال الثّقافي مجالا خصبا لنشر اللّغة العربيّة من خلال إقامة المحاضرات، والندوات، ومختلف الأنشطة الثقافية.

-العـــامل السّياسي: فالقرار السياسي هام جدا في تعميم واستعمال اللّغة العربية لما له من أثر إجباري.

-العـــامل الاجتماعي: ويعتبر العامل الاجتماعي ذو تأثير إيجابي، أو سلبي في اللغة من خلال استعمال اللّغة العربيّة في المجتمع ،أو من خلال الاختلاط والتعامل مع المجتمعات الأخرى.

واقـــع تـــعليـــم الـــلّغـــة العـــربيّـــة:

تمهيـــــــــــد:

إن اللّغة العربيّة تعاني من صعوبات تعوق بينها وبين انتشارها في أقطار الوطن العربي، ممّا يفرض إعادة النّظر في كل حيثيات تعليمها وتعلّمها "وتعليم اللّغة العربية موضوع له أهميته وخطورته في العصر، خصوصا وأنّ المجتمع مشتغل على عتبة القرن الجديد بترقيّة اللّغة، والبرامج، والكتاب التّعليمي، وطرق التدريس والمعلم والمتعلّم لمواكبة التطوّر، علما أنّ الحياة هي حركة سريعة في الزّمن لا تعرف التوقّف ولا تبغي التخلّف" [1] ومن أهمّ الصعوبات التي تجابهها العربية أثناء تعليمها في المدارس والجامعات، "إنّنا مازلنا ندرّس قواعد العربية كما ورثناها من أيام مدرستي البصرة والكوفة ،ومازلنا نستخدم الأمثلة ذاتها التي كانوا يستخدمونها ،وجلّها من الشّعر الجاهلي والأدب القديم. ومن يتصفّح كتب تعليم النّحو يتولّد لديه شعور، وكأنّ الأمر يتعلق بلغة ميّتة ولكثرة ما وضعت من تعليقات وشروح في علم النّحو، صار علما مستقلا بذاته ،ولم يعد وسيلة لضبط استعمال اللغة، إلاّ أنّ استعمال لغة من اللّغات استعمالا صحيحا ،لا يتمّ إلا لضبط مفرداتها وتراكيبها".[2]

لقد ذكرنا فيما سبق أن اللّغة تكتسب اكتسابا طبيعيّا من البيئة اللّغوية التي يعيش فيها الإنسان ولكن للأسف تكون هذه اللّغة، هي العاميّة التي يأخذها الطفل عن أمّه، ولكن كيف يجري تعليم اللّغة الفصحى في المؤسّسات التّعليمية؟ هل يتدرّب المتعلّمون على ممارسة اللّغة

---

[1]-د.عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص 85.

[2]-مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص163.

الفصحى، أم أنّهم يكتفون بأخذ معلومات عن هذه اللّغة والتعرّف على خصائصها؟ وبالتّالي هل تراعى الطّريقة الفطرية في اكتساب اللّغة ،أم ما يحدث شيء آخر؟ "إنّما يجري في تعلّم وتعليم اللّغة في مدارسنا مازال بعيدا جدّا عما يجري في اللّغات المعاصرة، ولعلّ قصر فهمنا للغة، وطريقة اكتسابها هو السّبب في سيادة الطّريقة التقليديّة في مدارسنا، فقديما كان يظن بأنّ اللغة العربية ملكة تجري مع الدّم في عروق الإنسان العربي، يتوارثها الأبناء عن الأجداد، وكل ما يحتاجون إليه هو صقل هذه الملكة ،وقد وضعت طرق التّدريس تبعا لهذا الفهم ،والحقيقة أنّ الإنسان لديه القدرة على تعلّم اللّغة، وأنّه يتعلّمها من مجتمعه ولا صلة للوراثة باللّغة" [1]، وتبعا لهذه النّظرة ،رأوا أن تعليم اللّغة يتمّ عن طريق معرفة شاملة لقوانين اللّغة ،ومحاكاة نفائس الأدب "وقامت طرق التدريس على أساس حفظ النّماذج الجيّدة من اللّغة للنسج على منوالها وحفظ القواعد النّحوية والبلاغيّة التي تساعد على صياغة النماذج الجديدة بطريقة سليمة.....الأذكياء الذين لديهم القدرة على حفظ جميع القواعد كما أنّ لديهم القدرة على تطبيق ما حفظوه على الاستخدام اللّغوي....وقد استمر ذلك المنهج بشكل عام في مدارسنا إلى يومنا هذا....والحق أن ما يجري في البيئة المدرسيّة عمل ناقص مبتور يبدو متناقضا أحيانا كثيرة"،[2]وهذا الواقع الذي يشهده ميدان تعليم اللّغة العربيّة الذي لازال "يستخدم حتى اليوم مصطلحات الخليل، وسيبويه وغيرهما من علماء اللّغة العربية القدماء، وكان هذا ومازال تحديّا لعلم اللّغة ،لأنه لم يستطع بناء نموذج جديد يستمد منه معلم العربية ،وواضع كتب تعليمها، الأصول والقواعد التي تعلّم هذه اللغة بها كما لم تستطع أن تضع برنامجا لتكوين معلم اللّغة العربية تكوينا علميّا ،ولغويّا يؤهّله لتدريس اللّغة القوميّة فمازالت عمليّة تعليم اللغة خاضعة للخبرة الشخصية للمعلّم دون الأسس اللّغوية الحديثة التي ينبغي أن يقوم عليها تعليم اللّغة[3]" .

[1]–د.سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط1، دار البداية، 2010، ص 19.

[2]–المرجع السابق، ص 21.

[3]–د.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية –الإسكندرية– 1995، ص 242.

أهـــداف تـــدريـــس اللّـــغـــة العـــربيّـــة:

من المعروف أنّ الهدف الأساسي من تدريس اللّغة العربيّة، هو تمكين المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغويّة التي تجعله قادرا على الاتّصال بغيره باللّغة التي يدرسها، ومن أهمّ الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربيّة نذكر ما يلي:[1]

- ❖ تعوّد الطّالب على استعمال اللّغة الفصحى في الحديث أو الكتابة.
- ❖ ضبط لغته، وذلك من خلال الانتباه إلى آثار القواعد النّحوية والصّرفية.
- ❖ سلامة نطق حروف اللّغة في الكلام والقراءة ،دون خطأ ،أو تعثّر من خلال التّعرف على مخارج الحروف وصفاتها.
- ❖ تكوين المتعلّم لثروة لفظيّة تمكّنه من التّعبير عن أفكاره وآرائه.
- ❖ الكتابة الصّحيحة وجمال الخط ،عن طريق حسن رسم الحروف وصحّة ربطها ببعضها البعض بتوخّي قواعد الإملاء والخط.
- ❖ تنميّة الذّوق الأدبي، وامتلاك أسلوب جميل وبليغ، والخيال الخصب، والوصول إلى مرحلة الإنتاج الأدبي قولا وكتابة.
- ❖ تنميّة حاسّة النّقد الأدبي من خلال استحسان بعض الأساليب واستهجان بعضها.

هذا من حيث الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربية ،أما المناهج التّربويّة فقد حدّدت مجموعة من الأهداف المرحليّة ،تمثّل الحدّ الأدنى الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم من أهداف المتعلّم (المرحلة الإلزامية) وأهمها:[2]

-أن يكتسب القدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالا ناجحا تحدثا واستماعا ،وفي مستوى متلائم مع تطوره العقلي واللّغوي.

-أن يكتسب القدرة على القراءة الاستيعابية الصامتة، وذلك في حدود نموه الفكري واللّغوي.

[1]-د.عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص34.

[2]-د.عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص 34.

-أن يكتسب مهارة القراءة الجهرية السليمة من حيث نطق الحروف وضبط الحركات وتمثل المعنى ومراعاة الوقف والتّنغيم المناسب.

-أن يكتسب مهارة الكتابة بصورة واضحة وسليمة.

-أن يكتسب القدرة على الإنتاج الكتابي (الرسائل، المذكّرات....) والقدرة على التحاور الهادف والإجابة عن الأسئلة الشفهية.

-أن يتدرب على تذوق النصوص واكتساب مهارة النقد الأدبي.

-أن ينمو لديه حب المطالعة، وحب البحث واستخدام المعاجم.[1]

مـــستويـــات تـــعلّـــم وتعليـــم اللّـــغة العـــربيّـــة:

حتى يصل المتعلم إلى تعلّم لغة ما لابدّ أن يمرّ على مستويين في تعلّم اللّغة وهما مستوى استقبال هذه اللّغة ،والمستوى الثاني هو مستوى توظيف هذه اللّغة، ومن ثم يصل إلى المستوى النّاتج عن تداخل المستويين السّابقين الذي يجعله متمكّنا مما يلي:[2]

❖ حدوث إلف للأصوات العربيّة، والتّمييز بينها وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها في الذّاكرة.

❖ فهم العناصر المختلفة لبنية اللّغة العربية وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللّغة ،وهذا يتطلّب من الدّارس فهم الوظائف المختلفة للتّراكيب اللّغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسمّيها "كارول" الحساسيّة النّحوية.

❖ استقراء القواعد العامّة التي تحكم التّعبير اللّغوي والتّمييز بين الدّلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة ،حيث أنّ هناك أسس وقواعد لاستخدام الكلمات بالإضافة إلى تعدّد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من مؤلّف لآخر، ومتعلّم العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد، والتعرّف على الفرق بين مختلف مستويات الاستخدام اللّغوي ولا يتأتّى هذا للمتعلم إلا بامتلاكه القدرة على التّعليل الاستقرائي.

❖ إِلْفُ الاستخدام الصّحيح للغة في سياقها الثّقافي حيث يدرك الدّلالة الصّحيحة للكلمة العربية في ثقافتها وأن يستخدمها استخداما واعيا، وتعلّم العربية لا يعني أن تكون لدى الدّارس

[1]-د.نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص33.

[2]-أ.د.رشدي أحمد طعيمة، د.محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص 48.

حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعي كبير بتراكيبها فحسب وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة المختلفة.

أما عن مستويات تعليم العربيّة إن التعليم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن المتعلم ثم مطالبته باستعادتها بل هو كما رأينا هو عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات عن طريق أساليب ونظم تجتمع لتتيح للمتعلّم اكتساب الخبرات الجديدة، وبالتّالي تعلّمه، إذن فليس النّتائج هي المطلوبة في عمليّة التعليم، بل المطلوب هو اكتساب المتعلم العمليات، والمهارات للوصول إلى هذه النّتائج أي نجعله يشارك بنفسه في عمليّة تعليمه ومن هنا فتعليم اللّغة العربيّة ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:[1]

❖ إنّ تعليم اللّغة العربيّة لا يعني حشو ذهن المتعلّم بمعلومات عن هذه اللغة بل إنّه نشاط متكامل يهدف إلى ثلاثة مقاصد:

-تنميّة قدرات الطّالب العقلية، تنميّة مشاعر المتعلّم واتجّاهاته الإيجابية نحو اللّغة العربيّة وثقافتها، اكتساب المتعلم مهارات لغويّة معينة.

-القيام بخطة عمل ذات أهداف محدّدة، وإجراءات واضحة توجّه عمليّة التّعليم التي يقوم بها المعلم.

ـــإنّ التّعليم هو جهد يشترك فيه كل من المعلّم والمتعلّم في عمل متكامل ومتناسق وذو أهداف متوخاة.

ـــجعل المتعلّم يصل إلى المعرفة بنفسه ويتمرّن على التّفكير بنفسه ولنفسه.

-إنّ التعليم الإيجابي للّغة العربيّة هو الذي يسهّل عمليّة تعلّمها لا أن يكون عائقا لذلك.

-إنّ أساسيات الموقف التّعليمي واحدة بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات فمناهج الدّراسة مختلفة وطرق التّدريس متعددة والموارد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة كما تختلف أشكال تنظيم الفصول.

[1]-المرجع السابق، ص 50.

اتجـــاه المـــتعلّـــم نحـــو اللّغـــة العـــربيّة:

ونقصد بالاتجاه هو نظرة الطّالب لكل عناصر عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وهذا الاتّجاه هو استعداد عقلي عصبي، بني هذا الاستعداد عن طريق التّجارب الشّخصية يعمل على توجيه استجابة المتعلم لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد ،وتتنوّع هذه الاتّجاهات حسب علاقة المتعلّم بهذه الأشياء ونذكر منها ما يلي:[1]

- ❖ اتّجاه الطّالب نحو نفسه: ونعني بذلك مدى ثقة الطّالب في قدرته وإمكانياته على تعلّم اللّغة ،ولا شكّ أن المتعلّم الذي يمتلك ثقة كبيرة بنفسه ،يستطيع أن يتعلّم اللّغة أسرع وأحسن من غيره.
- ❖ اتّجاه الدّارس نحو اللّغة العربيّة: والمقصود هو نظرة المتعلّم للغةالعربية فمن يحترم العربية ويحبها تتكون لديه الرغبة في تعلّمها ،أما المتعلّم الذي له اتجاه سلبي نحوها فلن يستطيع تعلّمها.
- ❖ اتّجاه المتعلّم نحو الثّقافة العربيّة: فالمتعلّم الذي يحترم الثّقافة العربية يستطيع أن يتعلّمها أكثر ممن ينفر منها.
- ❖ اتّجاه المتعلّم نحو المعلّم: وهذا يتوقّف على شخصيّة المعلّم فالمعلّم الذي يحظى بحبّ تلاميذه يستطيع أن يستخرج أقصى ما لديهم من قدرات ،فكثير من المتعلّمين أحبّوا المادّة المتعلّمة نتيجة لحبهم لمعلّمهم ،وكثيرا ما كرهوها لكرههم له.
- ❖ اتّجاه المعلّم نحو اللغّة العربيّة وثقافتها: فنظرة المعلّم نفسه للغة العربية وثقافتها، يتوقّف عليها نجاحه في تحبيبها لمتعلّميه.

[1]–المرجع السابق، ص **79**.

مشكلات تعليم اللّغة العربيّة:

لا ينكر أحد أن اللّغة العربيّة تتخبّط في عدّة مشاكل في مجال تعليمها ،ومن هذه المشاكل ما هو نابع من الواقع المدرسي ،ومنها ما هو نابع من الواقع الاجتماعي، وأهمّ هذه المشكلات ما يلي:[1]

- مزاحمة العاميّة وقوّة نفوذها في البيت، والمدرسة ،والشّارع.
- عدم عناية مدرسي اللّغة العربيّة وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام الفصحى.
- لا يقوم منهج تعليم القراءة بتخريج القارئ المناسب للعصر.
- افتقار المدرسة لقاموس لغوي حديث يصلح لكل مرحلة من مراحل التّعليم العام.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التعلّم اللّغوي.
- عدم الاستفادة من الوسائل التّعليمية الحديثة في تعليم اللّغة.
- عدم اشتمال منهج النّحو بالقواعد الوظيفيّة وبالتّالي شيوع مشكلة صعوبة القواعد النّحوية واضطرابها.
- عدم الاعتماد على الدّراسات العلميّة في تعليم القراءة.
- النقلة الفجائية للمتعلّم من بيئته اللغويّة العاميّة إلى بيئة اللغة الفصحى (المدرسة).
- اختلال المستوى اللّغوي بين كتب المواد التّعليمية ،بل بين كتب المادّة الواحدة في المستوى الواحد.
- لا ترقى دراسة الأدب والنّصوص إلى وصل التلميذ بتراث لغته وماضيها بل تقتصر على طغيان الماضي على الحاضر وبالتّالي بُعد العربيّة المتعلّمة في المدارس عن روح العصر.
- انخفاض مستوى المعلّمين.
- مشكلات الكتابة العربيّة (ارتباط قواعد الإملاء بالنّحو والصّرف).
- الاختلاف في قواعد الإملاء، اختلاف صورة باختلاف موضعه الكلمة....
- وجود جهات عديدة تأخذ على عاتقها إعداد معلمي اللّغة العربيّة، واختلاف مستويات الإعداد في تلك الجهات.
- قلّة الدّراسات العلميّة التي تتّخذ أساسا لبناء مناهج العربيّة وإعداد كتبها المقرّرة.

[1]–د.طه حسين الديلمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 65.

- ❖ عدم العناية بتطبيق طرق تربويّة حديثة في تعليم اللّغة العربيّة.
- ❖ قلّة الدّعم المقدّم لتطوير مناهج اللّغة العربيّة والمناشط الثّقافية واللّغوية.
- ❖ عدم ربط التّعليم اللّغوي بالثّقافات العلميّة وضعف وسائلها.
- ❖ عدم التّنسيق بين المؤسّسات المعنيّة بالعربيّة في الوطن العربي، وعدم الجديّة في تنفيذ مقرّرات المؤتمرات الخاصّة بتعليم العربيّة في الوطن العربي.
- ❖ الموقف السّلبي لوسائل الإعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللّغة العربيّة.

واقــع مــناهج تــعليم اللّغــة العــربيّــة:

إن مناهج اللّغة العربية ظلّت تتأرجح بين ريّاح التّغيير دون الاعتماد على أسس علميّة في صياغة هذه المناهج والمقصود بالمنهج "هو الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لتفكير وتأمّل، والمنهاج في العربيّة الطّريق الواضح، أمّا المفهوم الحديث للمناهج فإنّه يعني مجموعة الخبرات الثّقافية التي تهيّئها المدرسة للتّلاميذ تحقيقا للأهداف التّربويّة، سواء كان ذلك عن طريق المواد الدّراسية أو الطرق التي تتّبع في تدريس هذه المواد أو النّشاطات المختلفة التي يقوم بها التّلاميذ أو الاختبارات أو الخبرات التّعليميّة الكفيلة بتنميّة المعلومات والمهارات والاتجاهات"[1]

وعموما فإنّ الأسس التي تقوم عليها المناهج العربيّة تنحصر في ثلاثة أمور:[2]

1. تحديد الأغراض والأهداف التي يتجه إليها في التّعليم.
2. انتقاء الخبرات والموضوعات التعليميّة التي تحقّق هذه الأهداف وتنظّمها.
3. تقويم نتائج هذه الخبرات للوقوف على مدى تحقيق تلك الأغراض.

لقد أجرى أحد الباحثين في العراق استبانة على معلّمي اللّغة العربيّة للتّعليم العام بهدف استطلاع آراء المعلّمين حول أهداف تعليم العربيّة ومناهجها ومشكلات تعليمها واقتراحاتهم لعلاج تلك المشكلات فخرج بنتائج أهمّها ما يتعلق بالمناهج.[3]

---

[1]–د.سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص **19**.

[2]–المرجع السابق، ص**19**.

[3]–المرجع السّابق ،ص**21**

- ❖ رغبة كثير من المعلّمين أن يشاركوا في وضع مناهج اللّغة العربيّة واختيار كتبها.
- ❖ الرّغبة في تغيير مناهج فروع اللّغة العربيّة وأكثر الفروع التي طالب المعلّمون إعادة النّظر في منهجها هي على التّوالي: القواعد-المطالعة-البلاغة والنقد-النصوص الأدبية وهذه المطالبة بالتغيير تعود إلى الأسباب الآتية:
- ❖ اشتمال المنهج على موضوعات غير مستعملة أو معقّدة خاصّة في النّحو والنّصوص.
- ❖ ضعف التّرابط بين الموضوعات التي تدرّس في السّنوات المختلفة.
- ❖ عدم تلاءم طرق التّعليم مع محتويات الكتب المقرّرة.

تـــعليـــم اللّـــغـــة العـــربيـــّة:

لقد شغلت مسألة تعليم اللّغة فكر المعلّمين، والباحثين ،والمختصّين، في هذا الحقل على حدّ سواء، وذلك لما تحظى به هذه المسألة من أهميّة وخطورة في نفس الوقت، حيث لم يعد تدريس اللّغة مجرّد تلقين ناتج عن اجتهادات شخصيّة وجهود فرديّة، بل أصبح علما يقوم على أصول، وقواعد راسخة، ويتطوّر وفق نتائج دراسات وبحوث علميّة ،في مجالي اللّغة وطرق تدريسها.

وما نشهده من واقع تعليم اللّغة سواء العربيّة أو الأجنبيّة من ضعف على جميع المستويات ،يعود إلى عدم استناد الإجراءات التّعليميّة للغة إلى أسس علمية، وكذلك عدم تطور الأساليب المستخدمة في تدريس اللّغة، في ضوء ما توصّلت إليه نتائج البحوث العلميّة في هذا المجال.

إن التّعلم كما سبق هو عمليّة ديناميكيّة تقوم في الأساس على ما يقدّم للطّالب من مختلف المعارف والمعلومات، وعلى جهود الطّالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ،ومن ثمّ تحسينها باستمرار، وعلى هذا لابدّ من الاهتمام بقابليّة الطّالب، واستجابته للعمليّة التّعليميّة، حيث تبقى تجربة الطّالب هي الأساس في العملية، ومن هنا علينا أن نطرح الأسئلة التّالية: ما هي العوامل التي تحثّ الطّالب وتدعوه إلى تعلّم اللّغة؟ كيف نكوّن العناصر

اللّسانية التي تناسب المعلّم والمتعلمّ معا؟ ما هي الطّرائق والأساليب النّاجحة؟ وعلى أيّ مرتكز لساني نستند في تحقيق الغاية من العمليّة التعليميّة؟[1]

والواقع أن تعليم اللّغة لازال يرتع في حضن المفاهيم والمبادئ التّقليديّة لتعليم اللّغة، وعلى هذا يجب أن يضع المعلّم في ذهنه أن "تعليم اللّغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعده ومعايير ثابتة للغة معيّنة، وإنّما يجب أنّ هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادّة التّعليميّة، لأن تعليم اللّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة في ذهن المتعلّم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليُسهم هو نفسه في ترقيّة العمليّة التّعليميّة، وتحسينها فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق وأساليب، وليست مختزن معلومات فالمتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التعلّم، والمتعلّم هو صانع تقدّمه....وعلى هذا لا يكون أستاذ اللّغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانية المعاصرة. لذلك فإنّ اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النّظام اللّغوي الذي هو بشأن تعليمه وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظّاهرة اللّغوية، فيؤثّر هذا كلّه في منهجيّة تعليم اللغة، وفق الأرضيّة النظريّة التي يوفّرها تطوّر البحث اللّساني، الذي بإمكانه أن يقدّم التّفسير العلمي الكافي لكلّ المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللّغة وتعليمها".[2]

لقد قيل قديما لا يحيط باللّغة إلا نبيّ، ومعنى هذا أنّه لا يوجد إنسان يعرف كل اللّغة، وإنّما كل إنسان يعرف جزءا من اللّغة، وهذا ما يفرض الأخذ بمبدأ الاختيار، أي اختيار المحتوى التّعليمي على أن يتمّ هذا الاختيار بعناية فائقة.

لذلك على معلّم اللّغة أن يأخذ في حسابه الأمور التّالية:[3]

1. ليست كلّ تراكب اللّغة وألفاظها ملائمة لمختلف أطوار النّمو اللّغوي عند التّلميذ.

2. لابدّ من مراعاة الطّاقة الاستيعابيّة للتّلميذ لذلك ينبغي أن تكون المعرفة التي يتلقّاها محدودة.

---

[1]–د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، ص **140**.

[2]–المرجع السابق، ص**143**.

[3]–المرجع نفسه، ص **143**.

بالإضافة إلى هذا ما يجب أخذه في الأذهان هو أنّه ليس علينا البحث عن أنجع طريقة لحشو ذهن التّلميذ بثروة لغويّة غزيرة، ولكن علينا أن نجعله يكتسب مهارة استعمال اللّغة بكلّ مستوياتها وفي الظّروف والسّياقات المناسبة.

إنّ تعليم اللّغة يتمّ ضمن خطوة هامّة جدّا في العمليّة التّعليميّة بعد تحديد المحتوى المناسب وفق ما ذكرناه، وهي خطوة عرض هذا المحتوى حيث يقف على هذه الخطوات فشل أو نجاح العمليّة التّعليميّة لذلك على المعلّم أن ينطلق من الأسئلة التّاليّة:

1.ما هي الوسيلة المناسبة لعرض المادّة؟ (الكتاب المدرسي، تسجيلات...).

2.ما هي العناصر اللّسانية التي أركّز عليها أثناء العرض؟

3.كيف يمكن أن أبسط للمتعلّم إدراك العلاقة بين الدّال والمدلول (اللّفظ ومعناه).

4.هل تختلف نوعيّة المتعلّم من درس إلى آخر؟

تشكّل الإجابة عن هذه التّساؤلات وعيا عميقا لدى معلّم اللّغة العربيّة ممّا يجعله على بيّنة لوضع استراتيجية مناسبة لتقديم المادّة، وعلى هذا لابدّ من التّركيز على المهارة المراد تعليمها.

وعلى هذا ترتكز منهجيّة عرض المادّة على الأمور التاليّة:[1]

*تحديد نظام اللّغة الهدف.

*مراعاة مبدأ التدرّج في تعليم اللّغة.

*الأخذ بالمقاييس اللّسانيّة والنّفسيّة لترتيب هذه المراحل.

*ضبط الوحدات الأساسيّة المكوّنة للعرض.

*تقسيم الوقت بين هذه الوحدات حسب الأهميّة.

إنّ المادّة اللّغويّة المراد تعليمها تستند بالضّرورة إلى طبيعة اللّغة وخصائصها ،كما بيّنا سابقا، ومن هنا فالمراد من تعليم اللّغة هو إكساب التّلميذ (مهاراتها) خبراتها المتمثّلة فيما يلي:[2]

[1]–المرجع السابق، ص146.

[2]–المرجع نفسه، ص146.

*اكتساب النّظام الصّوتي للّغة (الحروف).

*إدراك العلامات اللّسانية المكوّنة للنّظام اللّغوي (الكلمات).

*إدراك العلاقة بين الكلمة ومعناها.

*إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية والنّظام الفونولوجي للّغة.

*إتقان القراءة والإملاء.

*التمكّن من خبرة الحوار الشّفوي المكتوب.

اتـــّجاهات تـــدريس اللّـــغة العربيّة:

إنّ المتتبّع في تدريس العربيّة في الوطن العربي يلاحظ أنّها تنطلق من اتّجاهين الأوّل هو تدريس اللّغة على شكل فروع، والاتّجاه الثّاني هو تدريس اللّغة على شكل فنون.

1/مدخل فروع اللّغة: ويعمد هذا الاتّجاه إلى تقسيم العربيّة إلى فروع "ووفق تراتب خطي يبدأ بتعليم صوتيّات اللّغة ثم بنياتها الصّرفية وقواعدها النّحوية ودلالات كلماتها وتراكيبها المعجميّة والسّياقية، وأخيرا يعلّم نظام تداول اللّغة وفقا لمقتضيات توجب أن تكون لكلّ مقام مقال وأن يُراعى في تداولها مراعاة مقتضى الحال الذي توظّف فيه اللّغة، وغالبا ما تقسّم هذه الفروع إلى: القراءة-التّعبير الشّفهي، والكتابي ،والنّحو والصّرف ،والبلاغة، حيث يختصّ كل فرع بكتاب خاص....وفي ضوء هذا المدخل تمّ تجزئة اللّغة إلى أشلاء، وليست ذات صلة وثيقة بطبيعة اللّغة ولا بوظائفها في حياة الفرد وحياة المجتمع....إذ أنّ سلسلة مكوّنات اللّغة على هذا النّحو التراتبي يعني تصوّر اللّغة على أنّها "أشكال لغويّة" تحكمها قواعد محدّدة لكل نظام فرعي فيها على حدى....وهذا تصوّر ضيّق وسطحي يتنافى مع تصوّر حديث لطبيعة اللّغة الذي ينظر فيه إلى اللّغة على أنّها كيان كلّي كرويّ مكوّن من طبقات (أنظمة فرعية للغة) بعضها فوق بعض وليس ثمة تفاضل بين مكونات هذه الكيانات السطحية الفرعية".[1]

وأُسّس هذا المدخل على خلفيّة "تستند إلى افتراض مؤدّاه أنّ سيطرة المتعلّم على مهارات كل فرع تمكّنه من السّيطرة على فنون اللّغة: فنون الاستقبال (الاستماع، القراءة)

[1]-د.صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط2، 2011، ص8.

وفنون الإرسال (التحدّث والكتابة) ومن ثم يستطيع أن يحقّق تواصلا لغويّا لتحقيق أهدافه التي يريدها.

بيد أن هذا الافتراض الدليل على صحة عسير المنال إذ قد يتحقّق له الشّق الأوّل منه وهو التمكّن من مهارات كل فرع، في حين لا يتحقّق الشقّ الثّاني. وهو السيّطرة على فنون اللّغة بنوعيها....ومن ثمّ فلا يمكن الجمع بين هذين الشّقين في اعتماد نظريّة الفروع لتعليم اللّغة العربيّة"[1].

والحقّ أنّ تقسيم اللّغة إلى فروع تقسيم صناعي بغرض تيسير تعليم اللّغة؟ وما نلاحظه على هذا الاتجاه أنه في الواقع يفسد جوهر اللغة حيث يمزقها إلى أجزاء وفروع كما أن هذا التقييم لا يستند إلى أسس علمية حيث يقسم فروع اللغة بالاستناد إلى مادة الدرس تارة وتارة أخرى إلى طريقة التدريس، وهكذا فإنّ هذا المدخل بدل أن يقدّم اللّغة على وحدة متكاملة يعمل على تفتيتها ،وهذا ما لا يتفق مع طبيعة اللغة، وما يبرّر انتهاج هذا الاتجّاه هو أنّ "التّربويين اللّغويين الأوائل وقعوا في مأزق كبير عندما سألوا أنفسهم هل اللّغة معرفة؟ أو هل هي مهارات؟ ويبدو أنهم شعروا أنّ اللّغة مهارات لكن أعوزتهم الوسائل أن يستبينوا تلك المهارات، ونوعها ومجرى عملها، وأسلوب عملها، وما كان متوافرا لديهم سوى نصوص الشّعر، وقواعد النّحو، وكلام مكتوب في البلاغة فاستجابوا بهذه المعرفة لفكرة الكتاب المدرسي الذي نعتقد أنه كان أوّلا للنّصوص، ثم للنّحو، ثم للبلاغة وبعدها توالت الحصص، واهتمّوا بالشّكل في كّل من التّعبير والقراءة، فابتكروا للتعبير حصتين الشّفهي والكتابي، واصطنعوا للقراءة حصتين الجهريّة والصّامتة وهذه جميعا تقسيمات تلبّي الحاجة إلى ضرورة وجود الحصص والكتب، وتساير شكل الأداءاللّغوي التي هي عمليّات، لكنّها جميعا لا تساير طبيعة التّكامل في الظّاهرة اللغويّة منقوشة في كتب يفترض خطأ أن حفظها وحدها يعصم اللّسان واليد من الزّلل، والخطأ أو الانحراف"[1] ويقدّم الدكتور "**حسني عبد الباري عصر**" نظرة عامّة إلى واقع تعليم اللّغة العربيّة في ظلّ تدريس اللّغة وفقا للفروع حيث يقول: "ولعلّ نظرة فاحصة إلى ما يحدث في التّعليم العام تؤكّد الذي قلناه، فليس مسموحا في حصص القراءة ممارسة النّحو والبلاغة، وليست القراءة موجودة إلاّ في الكتب المقرّرة....أما في النّصوص فليس

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص67.

متاحا استخدام كل عمليّات اللّغة، والمتاح فقط الوعي بالشّروح المصنوعة للنّصوص، من قبل واضعي الكتاب، وفي النّحو التّركيز كلّه على متون القواعد المستوردة من التّراث المنطقي اللّغوي حتى أصبحت حصص النّحو عذابا، وبرما، وضيقا.

وأمّا في التّعبير فلا شيء سوى الموضوعات المبتذلة المكرّرة....وعادة ما يكون التّركيز في تقويم هذا التّعبير من دون معايير واضحة سوى معايير الشّكل، الإملاء، الخط، النّحو، ولا مكان للمضمون ولا للتّرقيم.

وهكذا تتعدّد كتب اللّغة، وتتوالى حصصها من دون انتقال حقيقي لأيّ أثر من آثار التّدريس بين تلك الحصص جميعها، فالتّصور خطّي فيه العزلة مطلوبة، ولا سبيل إلى تكون للّغة دور تستند إلى تصوّر آخر غير الفروع، ذلك التّصوّر الذي نقول إنّه الفنون".[1]

2/فـــنـــون اللّغـــة: ويعدّ هذا الاتّجاه من أهمّ الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة بعامة، حيث يسعى إلى تدريس اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، ومتناسقة، حيث ظهر هذا الاتّجاه بداية القرن العشرين، حيث لا تدرّس على شكل فروع منفصلة عن البلاغة، وإنما تقدّم هذه الفروع في وحدة متكاملة تكون فيما بينها اللّغة، فالقاعدة النّحويّة مثلا في موقف لغوي طبيعي، تؤدّي إلى إدراك المتعلّم لوظيفتها، وبالتّالي تتجلّى في أدائه اللّغوي، "ومعنى ما سبق أن تعليم اللّغة في ضوء هذا الاتّجاه يقوم أساسا على ما يسمّى بالمهارات، أو فنون اللّغة: الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة، منها مهارتان متعلقتان بأنشطة الإرسال التعّبير اللّغوي وهما التحدّث والكتابة"[2]. وما نلاحظ على هذا الاتّجاه هو أنّه يستند إلى أسس علميّة عكس الاتّجاه الأوّل، حيث تتمثّل هذه الأسس في مراحل النّمو اللّغوي عند الطّفل، ومراحل نموّه العقلي ،حيث اشتقت فكرة الفنون اللّغويّة من ملاحظات النّمو العقلي، واللّغوي للطّفل الإنساني في مراحل نموّه المختلفة وتتمثّل هذه الملاحظات فيما يلي:[3]

-السّمع حاسّة مركزيّة في النّمو العقلي للطّفل.

-يتطوّر السّمع حتى يصل إلى الاستماع المقصود.

---

[1]-المرجع نفسه، ص **68**.

[2]-**د.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص 31**.

[3]-**د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية، ص70**.

-البصر حاسّة لازمة تساند السّمع في النّمو العقلي.

-التّمييز السّمعي، والبصري مهارتان لازمتان للتّمييز العقلي واللّغوي.

-أوّل المحصولات العقليّة في حياة الإنسان هي الصّور الذّهنية الناجمة عن السّمع والبصر.

-المعاني الأولى في حياة الإنسان، هي المعاني الفؤاديّة، وهي أصل اللّغة، والأساس العقلي الذي ينتهي أمره إلى النّطق.

-بالنّطق تتغيّر حياة الإنسان في كافّة مستوياتها، وأشكالها، ومعانيها.

وما تجدر الإشارة إليه هو أنّ النّطق هي مرحلة أخيرة لمراحل سابقة تسبق النّطق اللّغوي وهي:

- ❖ وجود المعاني في داخل الإنسان.
- ❖ توفّر دافع التّعبير.
- ❖ امتلاك الأصوات التي تناسب المعاني المقصودة.
- ❖ الوعي بالذّات وبالآخرين في النّطق.

وبهذا فالنّطق هو آخر مظهر من مظاهر اللّغة الكامنة، ومن هنا تظهر أهميّة السّمع والبصر والفؤاد وكل أولئك كان عنه مسؤولا.[1]

وفي هذا المقام يعقد "د. **حسني عبد الباري عصر** " مقارنة بين فروع اللّغة، وفنون اللّغة حيث يرى أنّ الفروع تصنع اللّغة في خط، في حين أنّ الفنون تضعها في دائرة، كما أن الفروع تعتمد على اللّغة المكتوبة، بينما الفنون تعتمد على الأصوات المنطوقة.

ويتمثّل التّصور الخطّي للغة في الشّكل التّالي:[2]

أ ← القراءة ← الكتابة ← النحو ← النصوص ← البلاغة ؟

ومن خلال هذا التّصور تطرح التّساؤلات التّاليّة:

[1]-المرجع السابق، ص 69.

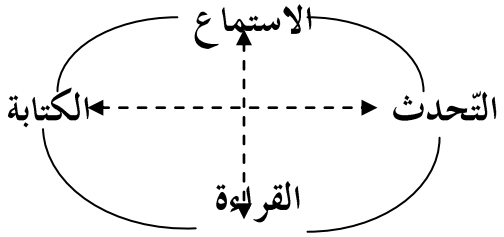
[2]-المرجع نفسه، ص70.

-ماذا قبل القراءة تعليميا؟

-ماذا بعد البلاغة؟

-أين هي العلاقات الغير مباشرة بين: القراءة والنّحو، القراءة والنّصوص، القراءة والبلاغة، الكتابة والنّصوص، الكتابة والبلاغة، النّحو والبلاغة.

أما التّصوّر الدّائري للغة في الفنون فيظهر في الشّكل التّالي:[1]



وما يلاحظ على هذا التّصور النّقاط التّالية:

-زيادّة العلاقات المباشرة.

-قلّة العلاقات غير المباشرة.

-الرّبط بين الاستماع، والقراءة.

-الرّبط بين التحدّث، والكتابة.

وتتمثّل العلاقات المباشرة فيما يلي:

-علاقة الاستماع بالتحدّث والكتابة.

-علاقة التحدّث بالقراءة والاستماع.

-علاقة القراءة بالتحدّث والكتابة.

-علاقة الكتابة بالقراءة والاستماع.

وأمّا العلاقات غير المباشرة فهي:

-التّحدث والكتابة.

[1]-المرجع نفسه، ص70.

-الاستماع والقراءة.

وما نستفيده من هذا التّصور الدّائري للفنون هو أنّ كلّ فنّ يصلح أن يكون نقطة بداية ونهاية في عمليّة تعليم اللّغة.

ومن خلال ما قلناه، فإنّ مدخل الفنون يستند إلى نظريّة تسمّى "نظريّة الوحدة التي ترى اللّغة مهارة أكثر منها محتوى وهي مهارة كليّة، باطنة، عميقة لها ظاهر لغويّ في مهارات فرعيّة أربع هي: الاستماع،والتحدّث، والكتابة، ثم القراءة بحيث لا يكون تعليم اللّغة إلا بمقدار تمكن متعلّميها من هذه المهارات الأربع الأساسيّة فهما، واستخداما....واللّغة وفقا لهذه النّظرية تعدّ كلاّ متماسكا يرفد بعضها بعضا، وتدرس من خلال النّصوص التي تعالج من منظورات متعدّدة: لغة ونحوا وصرفا وتذوّقا، ثمّ تقويما ونقدا، حتى يفهم النّص فهما كليّا....ثم جزئيا، ومن ثم ضمانا لتكامل النّمو بشكل متعادل لا يطغى فيه ملمح لغويّ على ما عداه؟.[1]

ويستلزم هذا المدخل عدّة إجراءات تعليميّة منها:[2]

-إعداد المعلّم إعدادا متكاملا.

-الاقتصار على كتاب واحد.

-إلغاء الحصص المتخصّصة لكلّ نشاط لغويّ.

-الاعتماد على النّص ليكون مدارا لكلّ المعالجات اللّغويّة.

ومن كلّ ما سبق نؤكّد أنّ اللّغة "مهارات وعمليّات لا غير.....واللّغة لا تنفصل لا صوتا، ولا كتابة عن أيّ محتوى معرفي، ونكاد نجزم أنّ الفشل في الفهم اللّغوي أساس مكيّف من الأسس الكامنة وراء الفشل في الفهم في مختلف المواد الدّراسية، ومثل هذا الأمر في حاجة إلى الكشف عنه بمزيد من البحوث والدّراسات التي تكشف لنا الصّلة بين عمليّات إفهام الآخرين إيّاها".[3]

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية والثانوية، ص **104**.

[2]–المرجع نفسه، ص**105**.

[3]–د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية تعليمها، ص **60**.

وهكذا فالفنون هي المهارات المحكومة بقواعد، وتكمن معرفة قيمتها في تطبيقها، لا في حفظها وخزنها، "وربّما كان وراء اختيار كلمة مهارة أنّ اللّغة أساسا أداة اتّصال. والمهارة جزء أساسي، وعامل مهمّ في دقّة الاتّصال وسرعته كما أنّ اختيار كلمة فنّ تدلّ على أنّ الفرد حين يستخدم لغته يبتكر فيها ويبدع علاوة على مراعاته لمبادئها العامّة".[1]

وبما أنّ "اللّغة بفنونها المختلفة هي الوسائل والأدوات التي يتبادل النّاس بها أفكارهم ويشاركونها، فاللّغة لا مهرب منها في الحياة، والتعلّم والتّعليم....وعلى هذا فأهمّ أهداف المدرسة أن تعلّم التلاميذ كيف يفكّرون. وهنا فالمعلمون يقودون تلاميذهم نحو هذا الهدف في خبرات التّعليم وعمليّات التّعلم ليجدوا فيها ذاوتهم ضمن المواقف المعبّرة عن مشكلاتهم، وتتمركز عليهم لتعبّر عن حاجاتهم ومطالبهم ورغباتهم وبذلك يستثار تفكيرهم.

فالتّفكير لا يوجد بمعزل عن اللّغة وهذان معا في كل صنف من أصناف المعرفة، وعليه فحركة الفكر ترتدي أثواب اللّغة (كلمات، أصوات، وجمل) وسيظل الفكر في كلّ جوانب المنهج الدّراسي. غرضا مهملا ما لم نستعن عليه بفضل أثواب اللّغة بقوانين اللّغة التي لا تتناقض مع قوانين الفكر".[2]

أســـس نظريـــّة الوحـــدة:

وقد انطلقت نظريّة الوحدة من أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة تمثّلت في:[3]

***ـــ الأســـس النـــفسيّـــة:**

-فيها تجديد لنشاط المتعلّمين وبعثا لشوقهم ودفعا للسّأم والملل وذلك بتنوّع العمل.

-العودة إلى الموضوع الواحد لعلاجه من نواح مختلفة ،وفي هذا التّكرار تثبيت وفهم.

-البدء بفهم الموضوع كليّا ثم الانتقال لفهم أجزائه بعد ذلك ،وهذا ما يتلاءم مع طبيعة الذّهن وإدراكه للمعلومات.

---

[1]-د.فتحي علي يونس، د.محمد كامل، أساسيات تعليم العربية، ص33.

[2]-د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم العربية وتعليمها، ص 74.

[3]-د.عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية.، ص84

*** الأســـس التـــربويـــّة:**

-تعتمد على الرّبط بين ألوان الدّراسات اللّغويّة.

-نموّ اللّغة عند المتعلّمين نموا متعادلا لأنّ الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة، ومن الأسس اللغّوية تساير الاستعمال اللغّوي وذلك أن كلام أو كتابة المتعلّمين تنبع من ثقافتهم اللغّويّة بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط.

والجدير بالذّكر أنّ هذه الفنون تمارس في جميع اللّغات ،كما أنّ تلك الفنون "تمثّل مظاهر الذّكاء اللّغوي لدى الإنسان، ذلك الذّكاء الذي هو جزء مكيّف في النّمو العقلي لدى أيّ كائن بشري ،ولم يعد هناك شك في أنّ تفكير الإنسان بعمق ويصبح أكثر كفاية وفاعليّة كونه كفؤا في الاستماع ،والتحدّث، والقراءة، والكتابة ،ويذهب واحد من الباحثين إلى إضافة فن خامس إلى تلك الفنون الأربعة السّابقة ويراه سابقا عليها جميعا وأسماه "الكلام الدّاخلي" وهو كفنّ أو مهارة ذات دور حيوي بالغ في تنمية مصادر اللّغة وتطويرها كما يسهم كثيرا بمثل ما يسهم الكلام الظّاهر في حالات تعليم الطّفل أصول اللّياقة وإتقان التّفكير".[1]

إن تدريس اللّغة العربية يمكن أن يكون أكثر فعالية، إذا قام على أساس الفنون الأربعة للغة باعتبارها وحدات أساسيّة، ووسيلة هامة لغاية هامّة الاتّصال و "إذا قام على أساس وظيفة اللّغة، ودورها في الحياة الفكريّة والاجتماعيّة ذلك بدلا من التّركيز على الجانب النّظري في معالجة اللغة. وفي الحقيقة تحتاج اللّغة العربيّة اليوم قبل الغد إلى تناول جديد، ونظرة حديثة في تعليمها وتعلّمها، وخاصّة أنّ الأمّة العربيةّ آخذة في الوقت الحاضر في تطوير مناهجها، وأساليب حياتها بصفة عامّة، ونعتقد أن اللّغة باب مهم من الأبواب التي تحتاج إلى تطوير وإصلاح مستمرين. لقد عانت اللغة العربية ومازالت من العشوائيّة والارتجال في تقديمها سواء إلى أبنائها، أو إلى غير أبنائها ،حتى وقر في ذهن البعض أن اللّغة العربيّة صعبة في تعلّمها أو في السّيطرة عليها".[2]

---

[1]-د.حسني عبد الباري عصر، مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999، ص327.

[2]-د.فتحي يونس، د.محمد كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 35.

وعموما فإنّ التّجديد في تعليم اللّغة العربيّة ،لا يعدو أن يكون تقليدا لما استحدث في اللّغات الأخرى كالإنجليزيّة والفرنسيّة وليس بناء على البحوث العلميّة ،وتجارب علمية في حقل اللغة العربية وعلى كلّ فتطوير تعليم اللّغة العربيّة يحتاج إلى عدّة أمور لابدّ أن تأخذ في الحسبان نذكر منها:[1]

-تغيير هدف تعليم اللّغات عالميّا من دراسة فنون اللّغة إلى اكتساب مهارتها.

-اكتساب مهارات اللّغة وخاصّة العليا منها الذي يعدّ أساسا للتقدّم في الميادين المعرفيّة الأخرى وأهمّ هذه المهارات العليا: مهارات النّقد ،والموازنة، والتّقييم ،وإصدار الحكم الصّائب، وحل مشكلة ،وفهم ما بين السّطور، فهذه المهارات ضروريّة لنمو التّفكير المبدع والتمكن من أخذ ما ينفعنا وترك سواه من مظاهر حضارة هذا الزّمن.

-إدخال الوسائل التقنيّة في مناهجها هذه الوسائل التي من شأنها أن تسهّل عمليّة التّعلم وتحوّلها إلى متعة وتختصر الزمن.

[1]-عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن- ط1، 2002، ص 54.

المبحث الثالث

تعليم النحو العربي

تمـــهيـــد:

اللّغة هذا الخلق الإلهي المدهش، شغل كثيرا تفكير الإنسان، منذ فجر التّاريخ، واقترنت نشأة الخلق والكون بالكلمة، وبيّن الدّين قداستها، وعرفت الحضارات قوّتها، وابتكار اللّغات وأصولها كان موضع اهتمام بالغ من قبل الفلاسفة والمؤرّخين وعلماء الطّبيعة "إنك تشارك وأنت تقرأ هذه الكلمات في واحدة من عجائب العالم الطّبيعي، وذلك أنّنا جميعا ننتمي إلى نوع مزوّد بقدرة عجيبة، تتمثّل في استطاعتنا أن نتحكّم في تكوين الأحداث بعضنا في عقول بعض، بدرجة فائقة من الدقة....إذ يستطيع كل واحد منّا باقتدار، وبمجرّد إصدار بعض الضّوضاء من فمه، أن يجعل شبكة جديدة من الأفكار الدّقيقة تبدأ في التكوّن في رؤوس الآخرين، وتحدث هذه القدرة بصورة طبيعيّة جدّا حتى أنّنا نميل لأن ننسى مقدار إعجازها الباهر" [1]. فمعرفة الطّفل الغير واعية بالنّحو، والتي يمارسها ببراعة قبل سن التمدرس تفوق أضخم كتب تعليم اللّغة والأسلوب.

السـّـليقة اللّغويّة (المـــلكة اللّسانية):

اللّغة ظاهرة اجتماعية، ومن أهمّ ضرورات المجتمع لأنّها أهمّ وسيلة للتّفاهم بين أفراده واللّغة في حقيقتها هي مجموعة من الأصوات الإنسانيّة تصدر عن جهاز النّطق عند الإنسان، ثم تتآلف هذه الأصوات لتكون وحدات مختلفة كل واحدة تؤدّي معنى معينا، وعلى هذا فاللّغة امتلاك لنظام صوتي معين (عربي، إنجليزي.....) مع ما يحتويه هذا النّظام من أنظمة أخرى (صرفي، تركيبي، دلالي)، إذا فمتكلّم اللّغة هو الإنسان الذي يسيطر على هذه الأنظمة، وبالتّالي يمتلكها ليعبّر بواسطتها عن أفكاره وحاجاته في مختلف المواقف والسّياقات، ومن هنا ظهر مصطلح الملكة اللّسانية أي المعرفة الضّمنية لقواعد معيّنة، وأنظمتها دون المعرفة الصّريحة لهذه القواعد. ويعتبر "**ابن خلدون**" أوّل من أثار هذه المسألة حيث يقول في مقدّمته: "...إنّ صناعة العربيّة إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة

[1]–د.ستيفن بنكر، تعريب د.حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل الغة، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، ص**21**.

فليست نفس الملكة، وإنّما بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علما ولا يحكمها عملا...فمن هنا يعلم أنّ تلك الملكة غير صناعة العربيّة..." [1]. ويعلّق الدّكتور " **ميشال زكرياء**" على قول "**ابن خلدون**" حيث يقول: "فالملكة اللّسانية حقيقة لغوية قائمة تختلف عن صناعة العربيّة، بل أكثر من ذلك ليست صناعة العربية واجبة لتوفر الملكة اللّسانية، وإنّما الملكة اللّسانية تستقيم بصورة مستقلّة عن صناعة العربيّة. مع ذلك لا يغفل **ابن خلدون** عن الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللّسانية، وبين صناعة الإعراب...صناعة العربيّة ناجمة عن المعرفة بقوانين الملكة اللّسانية ومتكلّم اللّغة ينتج جمل لغته بالعودة إلى قوانين الملكة اللّسانية وبالتّالي فإنّ صناعة العربيّة أو إنتاج الكلام قائم على الملكة اللّسانية والالتزام بقوانينها، وليس بالتّالي هو الملكة اللّسانية". [2]

ويلفت الدّكتور "ميشال زكرياء" أنظارنا في هذا المقام إلى مقارنة بين تمييز **ابن خلدون** بين الملكة اللسانية، وصناعة العربيّة (قواعد اللغة). وبين تمييز **تشومسكي** بين الكفاية اللغوية، والأداء اللّغوي حيث يقول: "واضح أنّ ابن خلدون يميّز بين الملكة اللّسانية وصناعة العربيّة، وهذا التّمييز يقارب التّمييز الذي تركّز اهتمامها عليه النّظرية التّوليدية التّحويلية لمؤسسها "**نوام تشومسكي**" والقائم بين الكفاية اللّغوية، وبين الأداء الكلامي، فالكفاية اللغويّة من هذا المنظار حقيقة عقلية تقود عمليّة الأداء الكلامي، وهو الاستعمال الآتي لهذه المعرفة الضّمنية بالقواعد في عمليّة التّكلّم.

فالأداء الكلامي يتمّ عبر اعتماد قواعد الكفاية اللّغوية، ولقد اقترب **"ابن خلدون"** في نظريته إلى الملكة اللّسانية من مفهوم الكفاية اللغويّة، فالملكة اللّسانية في نظره هو في نهاية المطاف المقدرة على صناعة العربيّة، إذ يكفي اللّجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربيّ الكلام العربي الصّحيح، كما أنّ الكفاية العربيّة في النّظرية الألسنيّة هي المقدرة على تكلّم اللّغة أو كتابتها..." [3].

[1]–الإمام عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المكتبة العصرية، صيدا–بيروت– **2002**، ص **559**.

[2]–د.ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة ألسنية المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص **24**.

[3]–المرجع نفسه، ص **24**.

فالملكة اللّسانية إذا هي القدرة على استعمال اللّغة بشكل صحيح في مختلف السّياقات، وليست هي المعرفة المباشرة، حيث أنّ هذه القواعد اكتسبها بشكل طبيعي أثناء نموّه اللّغوي في المجتمع الذي يتكلّم نفس اللّغة إذا فهذه القواعد قائمة بصورة ضمنيّة في ذهن الكفاية اللّغوية هي التي توجّه عمليّة التكلّم وخلاصة الأمر أنّ "الملكة اللّسانية تفترض امتلاك الملكة اللّسانية".[1]

ويعرّف "**ابن خلدون**" الملكة كالتّالي: "إنّ الملكات صفات للنّفس، وألوان فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها....وذلك أن الحذق في العلم والتفنّن فيه، والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[2] وعلى هذا فالملكة في نظر "**ابن خلدون**" صفة راسخة في النّفس حيث تجعل الإنسان قادرا على القيام بالأعمال التي تكون من جنس هذه الملكة، فتمكّن الإنسان من التكلّم بلغة معينة يكمن ورائها امتلاكه لنظم هذه اللّغة عن طريق الممارسة، وقد أشار "**ابن خلدون**" إلى نقطة مهمّة ،حينما تكلّم عن سهولة حدوث الملكات عند من كان على الفطرة أي الذي لم يسبق أن حصلت له ملكة قبل، حيث نلاحظ هذا جليّا في براعة الطّفل الذي لم يبلغ الخمس سنوات في التكلّم بلغته.

والواقع أن هذه الملكة اللّسانية أو السّليقة اللّغوية كانت هي المعيار الوحيد الذي تناقلت به اللّغة العربيّة الفصحى بين الأجيال قبل سن قوانين النّحو، وفي هذه النقطة يقول " **ابن خلدون**": "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهله جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أوّلا، ثم يسمع التّراكيب بعدها، قيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كل لحظة ،ومن كل متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسنة واللّغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها العجم والأطفال".[3]

---

[1]–المرجع السابق، ص **26**.

[2]–ابن خلدون، المقدمة، ص**375**.

[3]–المرجع السابق، ص **555**.

ومن خلال ما سبق فإنّ من يمتلك ملكة لغويّة معيّنة، فإنّه يتكلم بآلية دون شعور بخصائص الكلام الذي ينطقه، وتعرف هذه السّليقة اللّغوية على "أنها القدرة على استعمال اللّغة في صورة منطوقة أو مكتوبة، وكشف الخطأ في هذا الاستعمال على أيّ مستوى من مستوياته، وهي مكتسبة لا فطريّة. والصحّة والخطأ فيها رهن بالصّحة والخطأ في المصادر اللّغوية التي يستمع إليها الطّفل في البيئة المحيطة....فالسّليقة اللّغوية ليست داخلية تجبر حامليها على الصّحة، وتصف من لا يحملها بالخطأ في استعمال اللّغة" [1]، أو بعبارة أخرى "السّليقة هي نظام اللّغة الكامل المكتسب عند أبناء اللغة".[2]

ومن هذا التّعريف للسّليقة اللّغوية يمكن أن نشرح مضامينها مع العلم أنّ هذه المضامين غير جليّة بشكل واضح عند متكلّم اللّغة بل هي قائمة ضمنيّا في ذهنه وتتمثّل هذه المضامين في:[3]

- اكتساب متكلّم اللّغة للنّظام العقلي الذي تسير عليه الأصوات والكتابة للغته.
- اكتساب متكلّم اللّغة الهيكل العام لأنماط الجمل التي تشيع في لغته.
- إدراك متكلّم اللّغة العلاقات التي تحكم تتابع الجمل.
- تأديّة متكلّم اللّغة المعنى الواحد في أنماط مختلفة من التّراكيب.
- قدرة متكلّم اللّغة على الحكم على الاستعمال اللّغوي بالفساد.

والجدير بالإشارة إلى أنّ هذه الملكة يمكن أن تتعرّض لمجموعة من العوامل المتنوعة فتؤثّر فيها بشكل أو بآخر، فقد تفسد هذه الملكات اللّسانية بسبب اختلاط الألسنة، وبالتّالي اختلال الملكات فتمتزج هذه الكلمات وعندها تتكون ملكة جديدة تتناقلها الأجيال، وهذا ما حصل للغة العربيّة في أقطار البلاد العربيّة، حيث فقدت اللّغة فصاحتها بسبب اختلاطها بلغات مختلفة أثّرت فيها بشكل واضح، فتشكّلت ما يسمّى باللّهجات، حيث احتلت هذه اللّهجات مكانة اللّغة العربيّة الفصحى في التّداول اليومي، وبالتّالي أصبحت اللّهجات ملكات لسانية تختلف من بلد عربي إلى آخر حسب تأثّر اللّغة بعوامل الاختلاط ولاسيما ما أحدثه الاستعمار من تأثير

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص **228**.

[2]–عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص **118**.

[3]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص**288**.

بالغ في هيكل اللّغة العربيّة. ونجد أنّه لهذا السّبب أي الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة سن علماء اللّغة قواعد النّحو.

يتّضح من خلال ما قلناه عن السّليقة اللّغوية أنّ هناك "سليقة نحويّة تتحدّث في أنّها بدورها قدرة يكتسبها (متكلّم اللّغة) في اتجّاهين هما: الصّحة اللّغوية، والملاءمة اللّغوية، فالصّحة اللّغوية يقصد بها أن تتطابق استعمالات الفرد للغة مع معظم ما قال به النّحاة، أو بعض ما قالوه، وأمّا الملاءمة اللّغوية فتعني توافق التّراكيب اللّغوية التي يستعملها الفرد مع المعاني التي يقصد التّعبير عنها، أي الوفاء بصحّة التّراكيب، وتمام المعنى والفائدة منها حتى لا يحدث اللبّس"[1]. ويرى التّحويليون "أنّ النّحو في أصل النّظرية الموضوعة عند اللّغويين مرادف للسّليقة عند أهل اللّغة وأنّ ما يلتمسه اللّغويون من قواعد وأصول عند وصف اللّغة وتفسيرها مرادف ومطابق للقواعد والأصول التي يصدر عنها أصل اللّغة في مواقف الاستعمال، وأنّ وعي من يستعملون اللّغة على تلك القواعد والأصول صراحة مسألة لا يستقيم لأحد أن يرسل فيها قولا مطلقا"[2].

ــ ولمعرفة المقصود من السّليقة النّحوية أو المعرفة النّحوية يتوجّب علينا أن نعود إلى طبيعة اللّغة وخصائصها "فليست اللّغة مجرّد كلمات مرصوفة لا يجمع بينها نظام، وإنما هي مجموعة من العلاقات، فعند استخدامها للغة نعمد إلى اختيار الكلمات ثم نؤلّف بينها في هيئات تركيبيّة محكومة بقواعد خاصّة. وهذه التّراكيب هي ما نسمّيه الجمل، فالألفاظ وهي مفردة لا تفيد معنى وإنما تكتسب المعنى حين ينضمّ بعضها إلى بعض في جملة" [3]. وفي هذا يقول **عبد القاهر الجرجاني** في: "الألفاظ المفردة التّي هي أوضاع اللّغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها وإنما لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد". [4]ومن هنا فالمعنى يكتسب من ترتيب الكلمات وتأليفها على كيفيّ مخصوصة، ولا يكتسب من كلمات منفصلة، ولهذا السّبب

[1]– المرجع السابق، ص288..

[2]–المرجع نفسه، ص 288.

[3]––د.عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987، ص 191.

[4]–د.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح محمد عبده، محمود التركيزي التفيطي، تعليق السيد محمد رشدي رضاط1، دار المعرفة، بيروت 1994، ص 354.

اعتبر بعض علماء اللّغة المحدثين أنّ الجملة هي أهمّ وحدات المعنى، فالكلمة لا معنى لها خارج السّياق".[1]

ــ وكما تقدّم الذّكر أنّ الملكة اللّغويّة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتفطّن لخواص تركيبه كما يقول "**ابن خلدون**"، ولا تتأتّى بمعرفة قواعد اللّغة وحدها ،حيث أنّ هذه القواعد أو القوانين "تفيد علما بذلك اللّسان، ولا تفيد الملكة بالفعل في محله".[2]

ــ ويعلّق الدّكتور "**ميشال زكرياء**" على هذا القول إذ يقول: "إنّ القواعد هذه تساعد في حفظ الملكة اللسانيّة ولكنّها ليست حصرا لقوانين هذه الملكة"، فابن خلدون بحدسه العلمي يعني ضرورة البحث في قواعد الملكة اللّسانية التي تتيح لمتكلّم اللّغة صياغة جمل لغته على نحو أصولي، ومسألة استنباط القواعد القائمة ضمن ملكة المتكلّم اللّسانية، هي بالذّات المسألة الأساسيّة في النّظرية الألسنيّة التّوليديّة التّحويليةّ.

تنطلق النّظرية الألسنيّة من المسلّمة التّالية: إنّ كل إنسان ترعرع في بيئة معيّنة قد اكتسب كفاية لغويّة في لغة بيئته، وهو يستطيع أن يعبّر في كل لحظة بهذه اللّغة باتّباعه قواعد معيّنة، وهذه القواعد قائمة بصورة ضمنيّة في كفايته اللّغويّة، وهي التي تقوده في عمليّة تعبيره. ومن هذا المنطلق تقتضي دراسة اللّغة بطبيعة الحال دراسة هذه القواعد التي تتيح للإنسان تكلّم اللّغة وتفهمها. فهذه القواعد تكون بالذّات بنية اللّغة وواقعها القائم. إذ تقرن بين مادّة اللّغة الدّلاليّة الذّهنية وبين مادّتها الصّوتية.

إنّ قواعد الكفاية اللّغويّة هي قواعد علميّة تصف عمليّة التكلّم وتفسّرها فهي تفسّر واقع اللّغة وآليّة التعلّم عند الإنسان، وهي قائمة بصورة ضمنيّة في الكفاية اللّغوية لدى متكلّم اللّغة".[3]

---

[1]– د.عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987، ص 47.

[2]–ابن خلدون، المقدمة، ص 562.

[3]–د.ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة ألسنية، ص 47.

عـــلاقة اللّـــغـــة بالنّـــحو:

وننطلق من جملة ذكرناها سابقا، وهي أنّ "الكلمات لا معنى لها خارج التّركيب "...وما دامت اللّغة وسيلة تحقّق النّفع بالمعنى، فإنّ النّحو مبني عليها وسيلة تحقّق النّفع بالمعيار لأنه من علوم الآلة، فمعايير النّحو ليست غايات بل وسائل لغاية".[1]

إنّ متكلمّ لغة من اللّغات قد تكون لديه عادات أو نظم عقليّة خاصّة فيما يتعلّق بتأليف الجمل نتيجة الممارسة، ويتّسع هذا التّأليف من الأصوات فيما بينها، والكلمات فيما بينها، والجمل فيما بينها، ويكون هذا التّأليف بطريقة لا شعوريّة، فالمتكلّم لا يدرك هذه العمليّات العقليّة والعضويّة المعقّدة لإنشاء هذا التأّليف، ولكن عندما يحاول التكلّم بلغة غير لغته المعتادة فإنه يبدل جهدا شعوريا لتأليف الجمل.[2]

ومن ثم فإتقان أيّ لغة أخرى غير اللّغة الأم تستلزم التعرّف على قواعدها معرفة علميّة ،بينما من يتكلّم لغته الأم فيستلزم التعرّف على قواعدها معرفة ضمنيّة، ومن هنا تظهر أهميّة النّحو وعلاقته المتينة بالأداء اللّغوي. وهذه النقطة تحيلنا إلى نقطة هامّة هي أنّ اللّغة العربيّة وما تشهده من انحرافات شبه كلية عن الفصحى (اللّهجات) ،حيث أصبحت في الحقيقة هذه الانحرافات أو اللّهجات هي اللّغة الأم بالنسبة للمتكلّم العربي،وبالتّالي تصبح الفصحى لغة ثانيّة بالنسبة له وهنا يصبح تعليم النّحو، ضروريا لمتعلم اللّغة العربيّة (المعرفة لقواعد اللغة).

ويوضّح لنا الدّكتور "**محمد السعران**" العلاقة المتينة بين النّحو واللّغة وتفاعلهما في الأداء اللّغوي حيث يقول: "إنّ المتكلّم العربي عندما يريد أن يعبّر عن "أزهار، الشجرة" مثلا يقوم في ذهنه بعمليّات عقلية ترتد إلى عمليتين أساسيتين: "عمليّة تحليليّة، فعمليّة تركيبيّة"، أمّا العمليّة التّحليلية فهي تلك التي يتميّز بها العقل بين عدد معين من العناصر التي تنشأ بينها علاقة معينة، وهي في مثالنا هذا "الشجرة والأزهار"، أما عملية التّركيب أو التّأليف، فهي تلك التي يتميّز بها العقل أو ينظم، أو يؤلّف بين هذه العناصر المختلفة لتكوين ما يسمّى في الاصطلاح الصورة

[1]–د.حسن خميس الملخ التفكير العلمي في النحو العربي، الاستقراء–التحليل–التفسير–دار الشروق للنشر والتوزيع، ط **1**، عمان–الأردن، **2002**، ص**66**.

[2]–د.محمد السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر–، ص **169**.

اللّفظية (الشجرة مزهرة)"[1]. ومن هنا يتبين أنّ النّحو أو قواعد اللّغة هي أصلا عمليات قائمة بشكل ثابت وراء كل أداء لغويّ بل نستطيع أن نسمّيها مفاتيح اللّغة.

والواقع أن "أية دراسة لغويّة لابدّ أن تتخيّر في النّهاية هدفا واحدا هو فهم النصب وكشفه وبيان معناه، وهذا ما يعبّر عنه النّحاة "بأمن اللّبس" والنّحو هو لبّ الدّراسات اللّغوية فهو الذي يقوم بتفسير العلاقات القائمة في اللغة بين نظام الأصوات، ونظام الدّلالات ويستهدف الكشف عن التمايز بين التّراكيب المختلفة، وما بينها من فروق في أدائها للمعاني المتوخاة، ومعرفة خصائصها واكتناه أسرارها.....فالنحّو والدّلالة إذا لا يستغني عن الآخر في توضيح النّص وتفسيره وإنارته" [2]، وهذا ما يوجّه إليه **عبد القاهر الجرجاني** في حديثه عن نظريّة النّظم: "واعلم أن ليس النّظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه، وأصوله ،وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رسمت فلا تخل بشيء منها، هذا هو السّبيل فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، ولا خطأه إن كان خطأ إلى النّظم، ويدخل تحت هذا الاسم، ألا وهو معنى من معاني النّحو قد أصيب به موضعه، ووضع في حقّه أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحة وذلك الفساد، وتلك المزيّة، وذلك الفضل إلى معاني النّحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتّصل بباب من أبواب"[3].

وعلى ذلك فإنّ الهدف الأساسي للنّحو هو بيان "المعاني التي تنشأ من تعلّق الإسم بالإسم، أو تعلّق الاسم بالفعل، أو تعلّق الحرف بهما، فهذه هي معاني النّحو وأحكامه فالتّعليق والإسناد بهما يفهمان من النّحو، وعندهما تكون المعاني التي يريد المتكلمّ إبرازها ويستطيع السّامع إدراكها ولا ترى شيئا من ذلك يعدوأن يكون حكما من أحكام النّحو ومعنى من معانيه".[4]

---

[1]–المرجع السابق، ص **170**.

[2]–د.عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، ص **195**.

[3]–د.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، **1981**، ص **70**.

[4]–المرجع نفسه، ص **18**.

وعلى نحو ما سبق فإنّ "الفروق بين التّراكيب ليس فروقا شكليّة تتمثّل في العلامة الإعرابية فحسب وإنما تكمن الفروق في معاني هذه التّراكيب. فليس القصد هو معرفة قواعد النّحو في حد ذاتها ،وإنما ما تحدثه هذه القواعد وما يستتبعها من المعاني والدلالات.

إنّ التّفاعل بين الكلمات ووظائفها النّحوية في الجملة هو تفاعل دلالي نحوي معا. ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن المفردات من غير نظام نحوي يحكمها ويربط ما بينهما لا يتأتى لها اجتماع إلاّ في التنظيم المعجمي عمل لا يقوم به المتكلّم بل يقوم به الباحث اللّغوي، والنّظام النّحوي من غير مفردات تقوم به وتحقّق وجوده العقلي، دعاء فارغ ولا يقوم إلاّ في عقول أبناء اللّغة، ولا يجد سبيلا لتحقّقه إلا في الجمل التي ينطق بها أبناء اللّغة أو يكتبونها".[1]

ويؤكّد الدّكتور "**حسين خميس ملخ**" عن الارتباط القائم بين النّحو أو القاعدة النّحويّة واللّغة حيث يقول: "القاعدة وسيلة توجّه الصّواب في التّعبير، ومقياسه فأحكامها تعليميّة مثل القواعد التفصيلية لباب "الحال" مثلا توضّح مفهومه وحكمه الإعرابي، وأشكاله التّعبيرية وشروطه وحكمه في التّقديم والتّأخير....إلخ، من الأحكام الخاصّة بالحال في العربيّة، وهذه الأحكام تعبير مجرّد رمزي عما ثبت بالسّماع أي أنها تستند إلى اللّغة باعتبارها نقلا يحافظ على استمرار اللّغة حيّة متداولة بين أبنائها، والقاعدة جزء لا يتجزّأ من نسيج اللّغة، وهو الجزء الضابط لخواصها والمرشد إلى كيفيّات توظيفها، وهي بهذا المفهوم "لا تيسّر ولا تسهّل" بالحذف أو الإهمال أو الاستغناء عن بعض جوانبها ذلك أنّها تسري في جسم اللّغة، ولا تنفكّ شأنا أو لم نشأ أو مجموعة القواعد هي التي تستحق اسم "النّحو".[2]

وبينما ينظر " **تشومسكي**" إلى قواعد اللّغة باعتبارها "فرضيّة لسانيّة حول كيفيّة صياغة التّراكيب وعلائقها النّحوية، والّدلالية، هذه القواعد (العربية) هي الكفاءة الغير مدركة لمتكلّم اللّغة (العربية) على حد زعم **تشومسكي**.... وقد عرّف **تشومسكي** اللّغة بأنها مجموعة غير محدودة من الجمل اللّغوية هذه الجمل اللّغوية لها عناصر وأبعاد طويلة محدودة، وقد عرف القواعد بأنها مكنة أو آلة مولّدة تستطيع أن تولّد كل الجمل النّحوية ليس إلاّ ،هذه القواعد

[1]–د.عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، ص **196**.

[2]–د.حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء–التحليل–التفسر، ص **39**.

ينبغي أن تعطي وصفا تركيبيا صحيحا لكل جملة مركّبة، فقواعد اللغة العربيّة مثلا تعطي وصفا تركيبيّا صحيحا لكل الأبنيّة المحتملة لصياغة (الجمل العربية)".[1]

وفي هذا المنحنى يوضّح الدكتور "**الفاسي الفهري**" العلاقة بين اللّغة والنّحو:

استنادا إلى نظرية البنى الفطرية كالتّالي: "فمن المعلوم أن اللّغة لا متناهية إذ يمكن اعتبارها مجموعة لا متناهية من المزاوجات بين الأصوات والمعاني، وليس هناك حدود لمعرفتنا لهذه المزاوجات إلا أن معرفتنا هذه يمكن تمثيلها عن طريق نسق متناه من القواعد، يحدّد خصائص هذا العدد اللاّمحدود من الجمل التي نبنيها.

وكل فرد يعرف لغته قد بنى بالفعل هذا النّسق بعد اتّصال محدود بالعينات اللّغوية، ومعلوم أن هذه الاتّصال التّجريبي لا يكفي لتحديد النّسق، ويظهر أنّنا نعرف كثيرا من الأشياء عن علاقة الصّوت بالمعنى ولكن ليس في التجّربة في الكثير من الأحيان ما يدلنّا على هذه العلاقة، وهذه المعرفة يتقاسمها إلى حد أفراد المجموعة اللّسانية المتجانسة".[2]

ويمكن أن نلخّص العلاقة بين النّحو واللّغة كالتّالي حيث "تعتبر الجملة مفصلا عن مفاصل الكلام، ومستوى لغويّا متميّزا عن مستويات دراسة اللّغة، فالتّسميات المميّزة وهي الخصائص الفارقة للأصوات اللغّوية، تتركّب في فونيمات. والفونيمات هي الوحدات الصوتية الوظيفيّة التي يتركّب بعضها مع البعض فتؤلّف المورفيمات. والمورفيمات هي الوحدات الصوتيّة المعنويّة الدّنيا التي يتركّب بعضها مع بعض فتؤلف التراكيب النّحوية، والتّراكيب النّحوية وهي نتائج تركيب المورفيمات حسب القوانين التي يمليها علم النّحو في لغة معيّنة، يتركّب بعضها مع بعض لتؤدّي إلى صياغة الجملة، حيث يتم الارتباط الوثيق بين التّركيب النّحوي، وبين عناصر متكاملة ومتناسقة من عالم المعنى"[3]. لتشكّل اللّغة بدلالاتها وأشكالها.

ويؤكّد "**تشومسكي**" على أهميّة دراسة نظام قواعد اللّغة لأنه في نظره "أكثر أهميّة من دراسة الجمل الفعليّة ذاتها، لأنّ هذا النّظام ما هو إلا مخطّط ومشروع عمل يحدّد كلّ الاحتمالات في اللّغة ،على حين أن أية مجموعة من الجمل كانت كثيرة تقدّم فحسب صورة

---

[1]–د.مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص **76**.

[2]–د.الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط**1**، **1986**، ص **33**.

[3]–د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى، وفي طرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط **1995**، ص **34**.

لها يمكن أن نفعلها، ولهذا وضع فرقا أساسا بين معرفة المتكلّم بلغته أي نظام القواعد المتمكّنة منه واستخدامه الفعلي للغة في مواقف الحياة الواقعيّة. وقد أطلق الأوّل مصطلح (الملكة) Compétence وعلى الثّاني (فعل، تنفيذ) Performance".[1]

و"**ابن خلدون**" بدوره يركّز على دراسة مستوى التّراكيب في اللّغة وأهميتها إذ يقول: "اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان، للعبارة عن المعاني وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها، وليس بالنظّر إلى المفردات وإنّما بالنظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير عنها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأّليف الذي يطابق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسّامع، فهذا هو معنى البلاغة" [2]. و"**ابن خلدون**" يسمّي النّحو "أصل الإفادة" أو ما يطلق عليه "أصول المقاصد بالدّلالة".

وكما لاحظنا أن النّظرية اللّسانية التوليدية التّحويلية تركّز اهتمامها على قواعد اللّغة باعتبارها أشهر النّظريات اللّسانية فهي تنظر "إلى المكوّن الترّكيبي (قواعد اللّغة) من حيث هو المكوّن التّوليدي الوحيد في اللّغة في حين أنها تعتبر أن المكونيين الآخرين، الصوتي والدّلالي مكونان تفسيريان كما أنّ النّظرية الألسنية التّوليدية تشدّد من دون اللّجوء إلى المكوّنين الآخرين بالرّغم من أن قواعد هذا المكوّن تقرن بين الصّوت والمعنى في الجملة، وأنّها تكون إذ صحّ التّعبير جسرا بين المكوّن الصّوتي والمكوّن الدّلالي".[3]

وما تجدر الإشارة إليه أن النّحو ليس هو اللّغة بل يعد مستوى من مستوياتها ذلك أنه لا يعني أن تتابع كلمات يؤدّي إلى جملة صحيحة دلاليّا ونحويّا ،ذلك أنّه قد تكون هنا جمل صحيحة نحويّا، لكنها لا تؤدّي دلالة، بمعنى أنّ العلاقة القائمة بين هذه الجمل هي علاقة نحويّة فقط لذلك فلا يكفي توفّر هذه العلاقة النحّوية فقط، بل ينبغي أن تتوفّر العلاقة الدّلالية بين الكلمات، وإلا كانت الجملة صحيحة نحويّا متناقضة دلاليّا بينما يبقى الهدف الأساسي للّغة هو أداء أو استقبال معنى.[4]

---

[1]–د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص**54**.

[2]–ابن خلدون، المقدمة، ص**554**.

[3]–د.ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص **57**.

[4]–د.محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة **1998**، ص **108**.

وبعد ما تقدم ذكره تتبيّن العلاقة المتينة بين اللّغة والنحو، حيث لا يمكن أبدا الفصل بينهما، أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة، لأن اللّغة قائمة بالنّحو. والنّحو قائم في اللّغة، وبهذا نضحض الآراء القائلة بإلغاء النّحو من التّعليم، والدليل على ذلك ما أكّدناه سابقا من العلاقة الوظيفية بين النّحو واللّغة، ومن هنا فإن هذه الآراء هي مجرد أصوات متعالية غير قائمة على أي أسس علميّة، ومن هنا نؤكّد ضرورة تدريس النّحو في تعليم اللغة، ولكن هنا نطرح مجموعة من التساؤلات أهمها: **ما هو النحو الذي ينبغي أن يعلّم؟ وكيف يعلّم؟**

تــعرــيف النّــحــو:

على ضوء ما وضّحنا من قبل العلاقة بين اللّغة والنّحو نكون قد بيّنا المعنى العام للنّحو، ونحن في غنى في هذا المقام على التّعريف اللّغوي للنّحو لذلك سنكتفي بتعريفه الاصطلاحي، وقد عرف النّحو اتّجاهين اثنين من خلال مؤلفات نحاة العربيّة حيث أن كل اتجاه ينظر إليه نظرة خاصّة، "الاتّجاه الأول يقصد من النّحو دراسة الأشكال أو العلامات الإعرابيّة التي تعتري أواخر الكلمات، و أصحاب هذا الاتّجاه جمهرة النّحويين الذين ألّفوا في النّحو وعلى رأسهم **سيبويه**، والاتّجاه الثاني يقصد من النّحو شيئا آخر أعمّ و أشمل من النّظر في حركات الإعراب، يقصد قواعد ربط الكلام وتأليف الجملة كالتّقديم والتّأخير والحذف والذّكر في الجملة العربيّة، وأصحاب هذا الاتّجاه " **أبو عبيدة معمر بن المثنى** " في كتابه "مجاز القرآن"، و" **عبد القاهر الجرجاني**" في كتابه "دلائل الإعجاز"، حيث بين أنّ الكلام نظما يجب اتباع قوانينه، وأنه لو عدل بالكلام عن هذا النّظم لم يفهم و لم يدل على ما يراد منه".[1]

ويظهر من خلال كتب القدماء تعاريف بارزة للنحو حيث **"ابن جني"** ت(392هـ) إذ يقول: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب، وغير كالتّثنية، والجمع والتّحقير، والتّكسير، والإضافة والنّسب والتّركيب، وغير ذلك". [2] ويعرّف **"ابن عصفور "** (ت292هـ) على أنّ "النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى المعرفة أحكام أجزائه ،التي تتألف منها". [3] أما **"الخضري"** فيزيد على كلام " **ابن**

[1]–د.حسن عون، دراسات في اللغة والنحو العربي، **1969**، ص**52**.

[2]–أبو الفتح ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، ص **34**.

[3]–ابن عصفور، المقرب**1**، ص **45**.

عصفور" فيقول: "هو علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرّف به أحكام الكلمات العربيّة حال إفرادها كالإعلال والإدغام، والحذف والإبدال، وحال التّركيب كالإعراب، والبناء، وما يتبعها من بيان شروط النواسخ، وحذف العائد، وكسر إن وفتحها".[1]

ويعلّق الدكتور "**محمد إبراهيم عبادة**" على التعّاريف السّابقة فيقول: "ومن الواضح أن هذا التعريف (**الخضري**) لا يخصّ النّحو بتغيير أواخر الكلمات، وضوابط هذا التّعبير، بل يشمل مع ذلك ما يتّصل ببنية الكلمة، وصياغتها كتثنيتها، وجمعها، وتصغيرها، والنّسب إليها، وتركيبها مع غيرها في علاقة نحويّة، وبذلك يشمل هذا التّعريف جانبين هما: جانب المركّبات، وجانب المفردات قبل التّركيب وبعد التّركيب.

وينبغي أن نشير إلى فرق بين تعريف "**ابن جني**" وتعريف **ابن عصفور**، لا يخفى على الباحثين، وذلك أن "**ابن جني**" جعل النّحو أداء لغويّا عندما قال هو انتحاء سمت كلام العرب، أما "**ابن عصفور**" فقد جعله علما بأصول. ويعرف بها أحكام الكلمات العربيّة....ومعرفة الأحكام لا يؤدّي بالضّرورة إلى مراعاتها في الأداء اللّغوي".[2]

ويعرّفه الغربيون بأنّه دراسة ووصف للقواعد التي تحكم اللّغة بشكل عام [3]، ويسوق اللّساني الجزائري الدكتور "**عبد الرحمن الحاج صالح**" في أحد محاضراته (محاضرة الفرق بين علم اللّغة وعلم اللّسان 1984) إذ يقول: "إن النحّو هو تغيير أواخر الكلمة وتغير في ذوات الكلم نفسها ومنزلة الدّستور من القوانين. وهو وسيلة المستعرب وذخيرة اللغّوي وعماد البلاغي، وهو الدّراسة لنظام اللّسان، حيث يتناول بالدّراسة مبناه ووجوده في الاستعمال، وبين العلاقة التي تربط الكلم بعضه ببعض، وبين ترابط هذه العناصر وتداخلها، وبين الدّور الذي تقوم به في أداء المعاني.[4]

---

[1]–علي بن عقيل، حاشية الخضري، ص **10**، نقلا عن محمد، إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي.، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص **8**.

[2]–د.محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص **9**.

[3]– د.محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص **9**.

[4]– د.عارف كرخي خضرمي، تعليم العربية لغير العرب، دراسات في منهج وطرق للتدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، **1994**، ص **110**.

وما ينبغي أن نشير إليه في هذا المقام هو أسباب وضع النحّو العربي ذلك أن معرفة هذه الأسباب توضّح لنا أهمية النّحو في تعليم اللّغة، يكتنف نشأة علم النّحو العربي بعد الغموض حيث تختلف فيها الرّوايات، ومع ذلك فإن كل الروايات تجمع أن الإمام " **علي بن أبي طالب**" رضي الله عنه هو الذي وضع الخطّة، وأن " **أب الأسود الدؤلي**" بدأ بتنفيذها وأن أحد تلامذته وهو "**عبد الله ابن إسحاق الحضرمي**" هو الذي أرسى القواعد، ومدّ القياس، وشرح العلل، وأنّ "**عيسى بن عمر**" قد جمعها في "جامعه" وأكملها في "إكماله"، وتوالت الجهود حتى انتهى الأمر إلى كتاب "**سيبويه**"[1]ولكن ما هو السّبب الذي أدّى بـــ " **علي بن أبي طالب**" أن يضع النّحو على غرار الرواية؟

ويجيب "**أبو البركات عبد الرحمن محمد الأنباري**" في كتابه "نزهة الألباب في طبقة الأدباء". حيث يقول وسبب وضع "**علي**" رضي الله عنه لهذا العلم ما روى "**أبو الأسود**" قال: "دخلت على أمير المؤمنين "**علي بن أبي طالب**" رضي الله عنه فوجدته في يده رقعة، فقلت ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إنّي تأمّلت كلام العرب فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء يعني الأعاجم، فأردت أن أضع شيئا يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثم ألقى إلي الرّقعة وفيها مكتوب، الكلام كله اسم، وفعل، وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل ما انبيء به والحرف ما أفاد معنى وقال أنحُ هذا النّحو، وأضف إليه ما وقع إليك....".[2]

ومن ثم بدأ التّأسيس لعلم النحّو حيث "اتّجه القدماء إلى دراسة العربيّة بمستوياتها الصّوتية وبنية المفردات العرب الذين يوثق بعربيتهم بجانب القرآن الكريم وسجّلوا ما جمعوا وتأمّلوه ووصفوه واستنبطوا منه الضوابط التي سميت نحوا وصرفا ومعجما ودلالة".[3]

إذن فأسباب وضع النّحو هو الخوف من فساد اللّغة العربية، وانتشار اللّحن نتيجة مخالطة الأعاجم، فالهدف الأساسي حسب هذه الرّواية هو المحافظة على اللّغة العربية، ونقائها، وصفائها، وذلك بالرّجوع إلى هذا النّحو، إذن لم يكن الهدف هو الدّراسة العلميّة للغة العربية في بداية نشأة علم النّحو بل كان الهدف هو المحافظة على سلامة اللّغة العربيّة، ومن ثم تجنّب

[1]– د.محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ط1، 2001، ص 41.

[2]–ابن الأنباري، نزهة الألباب، ص 04، نقلا عن محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص 10.

[3]–د.محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع وصله بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب، علي حسن، القاهرة، ط1، 2009، ص 5.

اللّحن في قراءة القرآن، هذا الهدف الذي نلاحظ أنه انحرف عن اتّجاهه عند النّحويين المؤرخين ،وحتى في مدارسنا اليوم، حيث أصبحت دراسة النّحو هدفا لذاته لا من أجل معرفة قوانين المحافظة على اللغة، أي دراسة النّحو كقواعد صيغة، وما يجب أن يترسّخ في أذهان المعلّمين وواضعي برامج النّحو أن الهدف من دراسة النّحو هو تقنين العربيّة حتى لا تنحرف عن مسارها، حيث أن علم النّحو وضع لخدمة اللّغة، وهذا القصد من النّحو هو الذي يوجّه طريقة تعليمه.

ثم إنّ "تقنين اللّغة ووضع قواعدها أو نحوها أمر طبيعي، لابدّ أن يكون عندما يبلغ المجتمع مبلغا من التطوّر يلزمه أن يجعل اللّغة في موضعها من الحياة أداة للتّفكير والتعبير والتّواصل الفكري، والشعوري ولاسيما إذا أردنا أن يستصفي من لهجاتها وفروعها ما هو أهل لأن يحمل مضمون الفكر والثّقافة وأن ينتشر فيما يلتحق به من مجتمعات أخرى فيتأثّر به ويؤثّر فيه ويأخذ منه ويعطيه.

على أنّ قواعد اللّغة أو نحوها هو في الحقيقة قواعد التّعبير بها وطريقة تركيبها قبل كلّ شيء.[1]

إلاّ أنّ **الجرجاني** قد تناول قضيّة النّحو من زاوية أخرى حيث أكّد على أهميّة المعنى في دراسة النّحو وهو ما أسماه بمعاني في النّحو فيقول: "المعاني الذّهنية التي تتولّد في فكر المتكلّم عند نظم الجمل تلك المعاني التي تنشأ من تحديد العلاقات بين الأشياء المعبّر عنها بالكلم ،كما يربط السّلك الشّفاف حبات العقد لذلك يصبح الكلام نوعا من الهذيان في حالة فقدانها....ولما كانت الجملة وحدة الكلام الصغرى والمركّب الذي يحمل في ثناياه فكرة تامة..." [2] ومن هنا فمعاني النّحو عنده معان ذهنيّة ينجزها ذهن المتكلم عند نظم الجملة تربط بين الكلم، وتحدّد العلاقات فيما بينها ويتم إنجازها في هذه المرحلة من مراحل التفكير عند النّظم ،وعلى هذا فهناك مرحلتين "المرحلة الأولى وهي مرحلة تحديد العلاقات بين الأشياء ،تلك العلاقات التي يعبّر عن كلّ منها بطريقة معينة، فعندما يدرك الفكر أن العلاقة بين الشيّئين مثلا علاقة إسناد، ينجز بومضة من ومضاته هذا المعنى الذّهني الذي يحدّد العلاقة بين الشّيئين ويقوم أيضا بربط

[1]–د.أحمد عبد الساتر الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984، ص20.

[2]–عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار المعرفة، لبنان 2001، ط3، ص 16.

الكلمتين المعبرتين عن هذين الشيئين بطريقة خاصّة متعارف عليها بين أبناء اللّغة الواحدة، وهذا الأمر ينطبق على المعاني الذّهنية كلها إذ أنها تنجز في هذه المرحلة....ويتبعها تحديد الطّريقة التّعبيرية الخاصّة بكل منها. ففي الفكر يتمّ إنجاز المعاني (الذّهنية) وفي النّظم هي (معاني النحّو) وفي الفكر يتمّ تحديد العلاقات بين الأشياء وفي النّظم هو تعليق الكلم بعضها ببعض....أما المرحلة الثانية وهي مرحلة تحديد الألفاظ المناسبة وفيها يتمّ اختيار كلمة معينة من بين حشد الكلمات الموجودة في الذّهن فيتمّ تحديد الكلمة المناسبة في التّعبير عن ذلك المعنى الذّهني أي المعنى النّحوي...".[1]

دواعـــي تدريس النّـــحو:

إنّ التّقنين للغة ووضع قواعد وضوابط لها تعدّ مظهرا من مظاهر في اللّغة. ودليل على حضارتها وبلوغها مرحلة النّضج والاكتمال، ومن المعروف أنّ اللّغة العربيّة قد وصلت إلى قمّة اكتمالها ورقيّها في المدّة الواقعة قبل الإسلام بقرن ونصف على وجه التّقريب، وبهذا الرّقي اللّغوي تمكّنت اللّغة العربيّة من الحفاظ على سلامة قوانينها عبر الأجيال يتناقلونها سليقة وينطقونها طبعا وسجية وفق تلك القوانين، إلى أن ضعفت تلك السّليقة عند العرب نتيجة مخالطتهم الأمم الأخرى مما جعل إبراز القواعد ضرورة ملحّة لتقويم اللّسان العربي الذي أخذ يخرج عن ضوابط اللّغة.[2]

هذا على حال العربية في عصور خلت، فما بالك حالها في أيامنا هذه "إنّ اللّسان العربي الفصيح لم يعد لسان العرب في تخاطبهم اليومي إلاّ في مجالات ضيقة توشك أن تكون مقصورة على نخبة من المتعلّمين، فالنّاس الآن يستعملون اللّهجات المحكيّة، وهي مختلفة عن الفصيحة"[3] اختلافا شبه كلّي فما أكثر الحاجة إلى علم النّحو في عصرنا، هذا أكثر من أي وقت مضى"من يستطيع أن يدعي استغناءه عن النّحو؟ فالمعلمّون في مدارسهم وجامعاتهم...والصّحفيون في متابعاتهم...والإداريون في مذكّراته وصوغ لوائحهم وقوانينهم...كل هؤلاء وغيرهم يشعرون بلا شك في قراءة أنفسهم أنهم لا يستغنون عن النّحو....ويشعرون بالعجز والخجل إن قصّروا.

---

[1]–د.سناء حميد البياتي، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر، ط 1، 2003، ص16.

[2]–د.عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص 497.

[3]–د.سمير شريف أستينية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ص 109.

وعلى هذا فالنّحو بين أيدينا ،ومن خلفنا ،لأننا نكتب بالعربيّة، ونضطر كثيرا في مواقع عملنا إلى التكلّم بالعربية السّليمة...وإذا كان الأمر كذلك وكنّا جميعا لا ننفك عن ملابسة النّحو فينبغي أن ندرك ثلاثة أمور هي: ما المراد بالنّحو؟ لماذا نتعلّم النّحو؟ كيف نتعلّم النحّو؟".[1]

وقد قيل الكثير عن فائدة تعلّم النّحو من قبل القدماء "فالنّحو يمكّننا من الأداء اللّغوي السّليم، ويردّ من خرج عن هذه السّلامة اللّغوية إلى الصّواب....وإذا كانت هذه الأسباب ماثلة في أذهان القدماء دفعا لتعليم النّحو وتعلّمه، فاعتقد أنّنا اليوم أشدّ احتياجا إلى فهم ديننا، والنّحو أو الأمور التي تعين على الفهم الصّحيح وأشدّ احتياجا إلى معاودة التّراث العربي الإسلامي لنتخذ منه منطلقا لنهضة معاصرة، وأشدّ احتياجا إلى تدوين علومنا الحديثة، وأفكارنا بلغة عربيةّ فهي لغتنا، لنصل الماضي بالحاضر بالمستقبل، ولن يتحقّق ذلك إلاّ بتعليم النّحو، لا بمعناه الضّيق المقصور على علامات الإعراب،، بل بما يشملها يتّصل بالتّركيب من تقديم وتأخير وذكر وحذف ومطابقة ومخالفة، وما يتّصل بالمفردات من حيث بنيتها، واشتقاها وتصريفها.

وعلينا أن ندرك أمرا بالغ الأهميّة وهو أنّه ليس بقراءة كتب النّحو أو استظهارها تتحقّق الفائدة المرجوّة بل تتحقّق الفائدة بالتّدريب والتّطبيق المستمر حتى تكتمل الملكة اللّغوية".[2]

ويكاد يجمع علماء النّحو المحدثون، وجل علماء التّربية على أنّ تعليم القواعد ليس غاية في ذاته، وإنّما هو وسيلة لتقويم اللّسان والقلم، ويؤيّد هذا ما ذهب إليه " **ابن خلدون**"، أنّ النّحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد والغايات [3]...وإذا كان الأمر كذلك لزم أن نعي أن تدريس القواعد يجب أن يتمّ بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية، أمّا ما زاد على هذا فيترك للذين يتخصّصون في اللّغة.

غير أنّ مسألة تدريس القواعد عرفت تنازعا بين فريقين تربويّين متضادين حيث يرى الفريق الأوّل "أنّه بالإمكان الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة والاكتفاء بكثرة التّدريب على الأساليب الصّحيحة قراءة وكتابة، ويرون أنّ للمحاكاة والتّقليد أثرا فاعلا في

[1]–د.محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص **7**.

[2]–المرجع نفسه، ص**42**.

[3]–ابن خلدون، المقدمة، ص **535**.

ضبط الألسنة وتقويمها، ويظنّون أن تخصيص حصص للقواعد ضرب من العبث، وإضاعة الوقت والجهد".[1] ويسوّغون موقفهم هذا بما يأتي:[2]

- إنّ اللّغة نشأت قبل نشأة القواعد، فأعراب البادية أتقنوا لغتهم دون معرفة قواعدها.
- يكتسب الأطفال لغتهم عن طريق المحاكاة دون شرح ولا تفسير، ومن ثم يمكن تعلّم القواعد اللّغوية دون دراسة تلك القواعد.
- صعوبة وجفاف القواعد وما يعتريها من أمور تجريديّة تنفر منها الطلاّب الذين يملون إلى الأمور المحسوسة.
- إنّ تدريس القواعد بشكل منفصل تجعل الطلاّب يعتقدون أنها غاية في حدّ ذاتها وليست وسيلة فيحفظونها دون أن يطبقونها على أدائهم اللّغوي. أمّا الفريق الثّاني فيرى أن تدريس القواعد لا مفرّ منه، ويدعمون موقفهم هذا بالأمور التّالية:[3]

-القواعد وسيلة للكشف عن الخطأ ومن ثم تجنّبه نطقا وكتابة نفسها، فبالإضافة إلى غلبة اللّغة العاميّة على الفصيحة وطغيانها عليها حيث أنّ الطّفل العربي يكتسب اللّهجة العاميّة اكتسابا بيولوجيا طبيعيا، ولكنه يتعلّم اللّغة الفصحى تعلّما تقنيا.

-إنّ هذه القواعد تنمّي قدرة الطلاّب على الاستنباط والتّعليل، ودقّة الملاحظة والموازنة والتّدريب على القياس المنطقي والبحث العلمي ودقة التّفكير.

توفّر هذه القواعد الأسس الدّقيقة والمضبوطة للمحاكاة والتّقليد.

-تعود صعوبة القواعد إلى المنهج، والكتاب المدرسي، والمدرس وأساليب الامتحانات، وعدم معرفة عرضها.

-والواقع أنّ النّحو في التّعليم ضروري لمتلقّي اللّغة لأنّه يمثّل الرّابط بين أنساق القوانين اللّغوية التي بها يستطيع المتكلّم أن ينشأ علاقة العوامل مع غيره فالنّحو العربي لا يتضمّن قواعد تشكيل الكلام فقط بل يتضمّن دلالات في الكلام كما بيّنا سابقا، والمقصد الأوّل من الوضع للنّحو اعتباره قناة تساعد المتكلّم على اكتساب الملكة اللّغويّة على نحو ما تكلّم به العرب لأنّ

[1]–عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربي بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية الدنيا، ص **245**.

[2]–المرجع السابق، ص **244**.

[3]–المرجع نفسه، ص**145**.

متعلّم هذه اللّغة يكون بحاجة إلى تصنيف مستوياتها وتحديد القوانين التي تساهم في إعادة إنتاج الكلام، وعلى هذا أوجب الاهتمام بتدريس النحّو لأنه:[1]

-إنّ النّحو دليل أصالة اللّغة.

-إنّ النحّو قوانين تحكم استخدام اللّغ،ة وخاصّة بعد أن شاعت العاميّة في الوسط العربي وتعدّد اللّهجات.

-إنّ النّحو مرتبط بصحّة الفهم ارتباطا شديدا.

وعلى كلّ نسوق في هذا المقام مقارنة نراها تبرز جيّدا دواعي تعلّم القواعد النّحوية، حيث أنّه "قد يستطيع البناء بخبرته أن يبني غرفة صغيرة، أو أن يقيم بيتا صغيرا، ولكنه لا يستطيع بخبرته مهما طالت أن يبني بناية في عشرين طابقا، لهذا تراه ينفّذ تعليمات المهندس بدقّة، إنّ الفرق بين المهندس والبناء هو أنّ المهندس يعرف علّة كل شيء في البناية...أما البنّاء فهو منفّذ لا يستطيع أن يجري حسابات دقيقة يحدّد بنتائجها توزيع المساحات، والمقاسات، ذلك أنّ المهندس يصدر في عمله عن تصوّر نظري علمي لتأسيس البناية، أما البناء فلا يملك سوى الخبرة مع شيء من المعرفة القليلة غير مؤسّسة على نظريّة علميّة دقيقة".[2]

إنّ التّفريق بين البنّاء والمهندس حاصلة على وجه المقاربة متكلّم اللّغة ومتعلّم النّحو، فمتكلّم اللّغة يتكلّمها دون الوعي بقوانينها سليقة وأخذا عن البيئة الصّافية، فما بالك بمتعلّم اللّغة اليوم الذي يتكلّم غير اللّغة الفصيحة ويتداولها في حديثه اليومي، فلا شكّ أنّه سينحرف عن اللّغة الصّحيحة ويقع في أخطاء كثيرة، لكن متعلّم النّحو بوصفه عارفا بقوانين اللّغة فهو مبتصر بلغته لأنه يملك الميزان الذي يعود إليه أثناء إنتاجه الكلام، وحينما نقول متعلّم النّحو نقصد أنّ متكلّم اللّغة متعلّما للنّحو وعلى ضوء المقارنة السّابقة فإن اللّغة بناء والنّحو هندسة "فقد كان الهدف الرّئيسي مع وضع الأنظمة اللّغوية المضبوطة قديما هو انحراف ألسنة الأمّة العربيّة بعد اختلاطهم بالمعاجم وفساد الطّبع اللّغوي السّليم والنّاظر إلى واقعنا اللّغوي اليوم يجده أكثر سواء وأعمق فسادا مما يجعل الدّافع لتدريس القواعد مطلبا أكثر إلحاحا من ذي قبل".[3]

---

[1]–المرجع السابق، ص **147**.

[2]–د.حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، استقراء–تحليل–تفسير، ص**40**.

[3]–د.فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازا وردي العلمية والتوزيع، عمان–الأردن– **2006**، ص **163**.

أهـــداف تدريـــس النّـــحو:

إنّ هدف تعليم قواعد اللّغة العربيّة الفصحى لا يختلف عن أهداف وقواعد سائر لغات العالم "فوراء لغة معيّنة، وراء كل لغات العالم هناك ملكة اللّغة، يتعلّق بملكة اللّغة في الوجه اللّغوي التّنظيمي منها، إذ يطال القدرة على تبنّي قاعدة لغويّة، وعلى تعميمها، وعلى مراقبة مدى الالتزام بها عند تحقّق القدرة الإبداعيّة اللّغوية في قاعدة معيّنة، لذا يصحّ الكلام عن أهداف قواعد تعليم اللّغة مطبقة على لغة معيّنة" [1]، وتبقى القواعد وسيلة لا غاية، وبناء على الدّواعي السّابقة فإنّ تدريس النّحو يهدف إلى مرامي وأهداف ولا شكّ أنّ للأهداف أهميّة كبيرة فمن خلالها يتمّ اختيار الاستراتيجيات وتحديد الخبرات التّعليميّة وفي تنظيم التّتابع الذي تدرس به كما أنّه من خلالها يتمّ معايير التّقويم ومن هذه الأهداف ما يلي:

- تنميّة العقل الرّياضي لدى التّلميذ ودفعه في التّفكير في عبقريّة اللّغة عن طريق فهم قواعد عملها وطرق إنتاجيتها ومن ثم تعويد التّلاميذ على قوّة الملاحظة والتّفكير المنطقي السّليم وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات.
- اكتشاف التّلميذ عمليّة الخلق اللّغوي من خلال تطبيق القواعد ممّا يجعله قادرا على التعّبير الشّفهي والكتابي.
- اكتساب التّلميذ سرعة الفهم والاستيعاب في نشاطات اكتشاف المعنى من خلال القراءة والتّعبير، وهذا ما يعين التّلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع أي تطبيق القواعد النّحويّة عمليّا.
- شحذ العقل وصقل الذّوق حيث تضع القواعد أسسا دقيقة للمحاكاة.
- إدراك موقع النّحو من النّظام اللّغوي العام وإدراك الصّلة العضويّة بين النّحو الوظيفي وفروع اللّغة الأخرى.
- جعل التّلميذ يقرأ أو يكتب وبطابع ويؤلّف بصورة سليمة بعيدة عن الخطأ، أي تنميّة مهارات التّلميذ في استعمال اللّغة وإنتاجها بطلاقة.

[1]–د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، ص**109**.

- تعريف المتعلّم بأساليب العربيّة وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع ويتجنّب ذلك في حديثه وقراءته وكتاباته.[1]
- يهدف النّحو إلى ضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة.
- مساعدة التّلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع فهما دقيقا.
- زيّادة ثروة التّلميذ اللّفظية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتّدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم.
- وضع القواعد النّحوية والصّرفية موضع التّطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريسها النّحو.

تدريـــس النّحـــو وعلاقتـــه بالنّمـــو العـــقلـــي:

لقد علمنا أن للنمو العقلي للإنسان منوط بنومه اللّغوي، وبالتّالي فتعليم النّحو يرتبط أيضا بالنّمو اللّغوي عند المتعلّم وقد أشارت البحوث إلى أنّ "تلميذ المرحلة الابتدائيّة لا يستطيع أن يلمّ بما في قواعد النّحو من تجريد وتعميم وتطبيق وتحليل لأن القدرة على التّعميم والتّجريد لا تظهر بقوة تساعد على إعطاء السّهل منها إلاّ في سن الثانية عشر، ومن ثم النّحو في الصّفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائيّة لا مكان له إلا ما يتعلّق بجزئيات منه تجري في حياة التّلميذ يسمعها ويقرؤها. أمّا النّحو الذي يحتاج إلى قواعد عامّة تتعلّق بضبط أواخر الكلمات أو بتركيب الكلمات بعضها مع بعض فيمكن أن يكون ذلك مع دقّة في اختيار السّهل في نهاية المرحلة الابتدائية...ومع بداية المرحلة الإعداديّة تبدأ قدرة التّلميذ على التّجريد والتّعميم تنمو إلى حدّ ما ولكنّه لا يستطيع أن يصل إلى المستوى فيه أن يستعمل القانون العام باطّراد في المواقف المماثلة...".[2]

وعلى هذا لابدّ من مراعاة النّمو العقلي للمتعلّم في تدريسه للنّحو فيما يتعلّق بالتّجريد والتّعميم وتطبيق القانون كما يجب أن يراعى مبدأ التّدريب المنظّم لإكساب التّلاميذ هذه المهارات "وفي نهاية المرحلة الإعداديّة تؤكّد البحوث أنّ قدرة التّلميذ على التّجريد والتّعميم قد

[1]–أ.محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 7، فيفري 2005، ص 12.

[2]–أ.درشدي أحمد طعيمة، د.محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر–2000، ص 59.

نمت نموّا واضحا فواجب المعلّم أن يؤكّد على التّدريب الذي يعطي التلميذ المهارة على التّطبيق في مجالات اللّغة المختلفة، أمّا طالب المرحلة الثّانوية فيكون قد نضجت لقدرة على التّجريد والتّعميم والقدرة على الاستنتاج والرّبط ومن ثمّ لم تعد هناك مشكلة في اختيار موضوعات له من النحو ويجب أن يعلّم من النّحو ما يحتاج إليه التّلاميذ في استعمالاتهم اللّغوية...".[1]

وهذا ما يقال على تدريس الصّرف أيضا، فدراسة الصّرف دائما تكون لاحقة لدراسة النّحو وذلك لأنّ "القواعد الصّرفية تحتاج إلى قدر من الوعي الذّهني والخبرة العمليّة باللّغة وعلاقات كلماتها وتنوّع أحكامها، الأمر الذي يجعل من دراسة النّحو سبيلا جديدا للإعداد للدّراسة الصّرفية....وهذا الموقف التّعليمي يلتقي مع ما يقرّره التّحليل المنهجي من نتائج ويرتبه من ضرورات تفرض البدء من الكل قبل الانتقال إلى الجزء ومن ثم توجّب الوقوف على نظم الجملة أوّلا قبل تناول الضّوابط التي تقنّن للوحدات الدّاخلية تركيبها والعناصر المؤلّفة لها".[2]

أســـباب ضعف المـــتعلّمين في دروس القـــواعـــد:

لقد اهتمّت الدّول العربيّة بعد أن حصلت على استقلالها اهتماما بالغا باللّغة العربيّة، وذلك في عدّة مجالات من بينها مناهج التّعليم وبرامجه وإجراءاته....فجعلت للغة العربيّة مكانة بارزة وجعلتها لغة لتدريس مختلف المواد الدّراسية.

وقد حظي النّحو بعناية فائقة من بين فروع اللّغة العربيّة: "إذ عني بتدريسه في مراحل التّعليم كلّها عناية تجلّت في الوقت المخصّص له....و لم يكن اهتمام مناهج التّعليم بالقواعد النّحوية من حيث الوقت المخصّص لها في الخطّة الدّراسية وإنما امتدّت أيضا إلى الكتب المدرسيّة المقرّرة فلقد خصّص للنّحو كتاب مستقل. وأولت الامتحانات للقواعد النحوية اهتماما خاصا فلا يكاد يخلو امتحان عام من أسئلة النّحو....وعلى الرّغم من العناية بالنّحو في مدارسنا ترتفع الشّكوى من هنا وهناك من كثرة الأخطاء النّحوية التي يرتكبها الطلاّب في أثناء القراءة الجهريّة والتّعبير الشّفهي والتّحرير فما السّبب في هذا الضّعف؟[3]

---

[1]–المرجع السابق، ص59.

[2]–د.علي أبي المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006، ص 47.

[3]–د.محمود أحمد السيد، الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، مكتبة الأنوار، دمشق، ص 8.

ويعزى هذا الضعف مرّة إلى النّحو نفسه، ومرّة إلى طرق تدرسه، ومرّة إلى كيفيّة بناء المناهج النّحوية نفسها، وما تتعرّض له هذه المناهج في تبديل وتغيير مستمرين.

الواقع أنّ ثمّ اتّجاه سالب نحو النّحو من قبل كل عربي، وهذا الاتّجاه السّالب يشكّل عقبة في سبيل معرفة النحّو كمعرفة، وفي سبيل تدريسه، وفهم عمله في السّلوك اللّغوي "هناك إذا سلوك عام مضاد للنّحو من لدن العامّة، والمعلّمين والمتعلّمين وهذا السّلوك المضاد ليس في تصوّرنا إلاّ حصاد تصوّر سيّء عن النّحو، ومعلوم أنّ السّلوك بعامة فرع عن التّصور، بحيث لو كان التّصور حسنا لجاء السّلوك من جنس التصوّر....إنّ النّحو ليس في صعوبة الرياضيات، ولا الفيزياء.....أو على الأقل فهو بمثلها جميعا معرفة لها نظامها، ولها قوانينها، ولها طبيعتها، ولها خصائصها، فلماذا أنيطت الصّعوبة بالنّحو في حين ران الصمت عن تلك المواد الأخرى وازداد المتعلّمون جفافها في رضى وخنوع، ومحاولة لرياضتها من دون أدنى جهد لرياضة ما عساه يوجد في النّحو من مصاعب".[1]

ومن الواضح أنّ المشتغلين بتعليم اللّغة قد بالغوا في صعوبة النّحو العربي "مبالغة تهدم فلسفة هذا النّحو الذي يدلّ في حقيقته أمره على عمق النّظام العقلي للّغة العربيّة وعلى مستوى رقيّها وتحضّرها".[2]

إنّ واقع نظامنا التّعليمي اللّغوي العربي يحمل آفات تعليميّة، وأخطرها "السير على آثار من سبق من دون أدنى جهد للمخالفة، ومن دون عمل حقيقي للتّطوير الرصين الجاد في تعليم العربيّة، وكل ما يحدث أن تهب بين الحين والآخر زوبعة أو زوبعات للتّطوير اللّغوي ثم تتراخى آثارها إلاّ عن توصيات برّاقة الشّكل، أما فعلها فقبض الريح....وتضلّ معلّقة بين فساد تعليم اللّغة، وأصحاب القرار التّربوي".[3]

ولو أن أهل العصور الحديثة قد وجّهوا اهتماماتهم إلى النّحو العربي وتقويمه، وترتيبه كما فعل أسلافهم "لا كان نصيبه في النّفع أوفى وأثره في الإفادة أعمّ، ولا كان له شأن في نشر الثّقافة العربيّة وتجديد معالمها بما يلائم الحياة القائمة ويساير العصور الحديثة" [4]، بل اكتفوا بنقده

---

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص **347**.

[2]–د.عبده الراجحي العربي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، **1977**، ص**11**.

[3]–د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربي وتدريسها، ص**349**.

[4]–د.عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف بمصر **1966**، ص **63**.

والإشارة إلى عيوبه والدّعوة إلى هجرانه في التّعليم بينما كان أحّق بهم أن ينفضوا عنه الغبار، ويعملوا على انتقائه وفق ما تقتضيه الحاجة اللّغوية في عصرنا هذا وترتيبه وتنظيمه، وتنقيّته من الشّوائب ليساير مطالب المتعلّم، وبالتّالي يقوم بمهمّته الأساسيّة وهي خدمة اللّغة، بل وما زاد الطّين بلّة طرق تدريسه التي حادته عن طريق مهمّته الأساسيّة، بحيث أصبحت قواعد النّحو تدرس كقواعد صنعة لذاتها ولأجل ذاتها، وما يمكن أن نقوله في هذا المقام هو أنّه لا يكف أن نشير إلى عيوب النّحو ومآخذه بل المهم هو إعادة دراسة التّراث النّحوي والعمل على إخراجه بما يلائم تعلّم اللّغة وبالشّكل الذي يجعل تعلّمه يخدم اللّغة لا على الشّكل الذي يؤدّي إلى هجران العربيّة والنّفور منها. كما هو حاصل الآن في مدراسنا والعيب في نظرنا لا يعود إلى خصائص النّحو، وحده بل يعود إلى علماء اللّغة، والمناهج التّعليمية وطرق التّدريس، والقائمين بشكل عام على العمليّة التّعليمية حيث اجتمعت كل هذه العوامل لتجعل من النّحو مادّة مقصاة تمتاز بالصّعوبة والجفاف والبعد عن الواقع والاستعمال اللّغوي بينما يفترض العكس.

وعلى هذا "إذا سلّمنا بأنّ معنى النّحو في أبسط صوّره هو القصد إلى أساليب العرب في الكلام، ملفوظا كان أو مكتوبا بدا لنا واضحا مدى الانحراف الذي أصاب هذا العلم الذي بين أيدينا اليوم عن معناه وعن وظيفته في الحياة العقليّة والاجتماعيّة، وتبيّن لنا أنّنا اتجاه مشكلة بل مشكلات ينبغي أن تدلّل، أو وتحلّ حتى يعود هذا العلم أو هذا الفن إلى مكانه فيصبح وسيلة للتّطور الفكري والتقدّم الاجتماعي في المجتمع العربي".[1]

وتقول **بنت الشاطئ**: "الظّاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ التلّميذ كلّما سار خطوة في تعليم اللّغة، ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشّوط، فيتخرّج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه".[2]

وللأسف هذا هو واقع العربيّة اليوم في ألسنة أبنائها، ويعدّ النّحو في صورته التي يدرّس بها حفظا واستظهارا حين ابتعد عن واقع الحياة العقليّة.

وعموما سنجمل أسباب ضعف التّلاميذ في دروس النّحو في النّقاط التّالية:

- كثرة موضوعات النّحو المقرّرة في السّنة الواحدة وتعدّد القواعد النّحوية.

---

[1]–د.أحمد عبد الساتر الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص22.

[2]–د.عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، ص 196.

- الاعتماد في القواعد النّحوية على القوانين الكليّة المجرّدة و التّحليل و التّقسيم والاستنباط مما يتطلّب جهودا فكريّة كبيرة من قبل التلميذ.
- سوء اختيار القواعد النّحوية التي يدرسها التّلميذ في المدارس و سوء عرضها
- بعد النّماذج المقدمّة عن حياة التّلميذ واهتماماته.
- فقدان الدّافع لتعلّم النّحو لدى التّلاميذ ولذلك يتعاملون باللّهجة العاميّة دون استخدام هذه القواعد
- التّركيز على الجانب الشّكلي في تدريس القواعد وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، وليس يخفى على أحد مدى أهمية إدراك المعنى لما يتعلمه الطالب، وعدم ربط هذه القواعد بمواقف الحياة بالنّسبة للتّلميذ.
- صعوبة عرض المادّة النّحوية على الطلاّب منهجا، وكتابا ،وتدريسا.
- قلّة التّدريبات الفاعلة في مباحث النّحو إذ أنّ القائمين بالعمليّة التّعليميّة يجهلون أن هذه القواعد يجب عدّها من ضمن المهارات التي تكسب عن طريق الدّربة والتّكرار.
- الازدواجيّة في اللّغة حيث أنّ التّلاميذ لا يستفيدون من أصول اللّغة الفصيحة وقواعدها في دراسة المواد الأخرى حيث أنّ معلّمي هذه المواد لا يهتمون باللّغة الفصيحة ولا يراعونها بل منهم من يتحدّث بالعاميّة في الفصل الدّراسي.
- عدم اعتماد أساس علمي موضوعي يراعي سيكولوجيّة المتعلّمين بحيث لا تنبع من حاجات الطلاّب، و لم يراع في وضعها النّمو اللّغوي.
- تقديم دروس النّحو بطريقة إلقائيّة جافّة لا تستثير في التّلميذ اهتماما ،كما أنّهم يعتمدون في شرحهم على أمثلة متكلّفة مبتورة.
- إغفال المقاصد الحقيقيّة للنّحو و وظيفة القواعد حيث يحفظ التّلاميذ هذه القواعد دون تبين الهدف الصّحيح من دراستها ودون أن تحقّق لهم حاجة من حاجاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.
- ضعف مستوى معلّمي العربيّة من حيث المادّة والطّريقة.
- عزلة النّحو عن الدّروس اللّغوية الأخرى، حيث يقف فهم التّربويين اللّغويين للنّحو العربي ودوره عند حدود كونه قواعد، ولا محاولة لإثبات دوره في فنون اللّغة استماعا،

وتحدثا وقراءة وكتابة، وهذا ناتج عن الجهل بمكان النّظام النّحوي من النّظام اللغّوي العام والوظيفة الإبلاغيّة للّغة.

- الفصل بين النّحو والبلاغة.

والواقع أنّه لو كل واحد من التّربويين اللّغويين "يسأل نفسه من بين الألوف الذين درّستهم في كل سني التّعليم، كم واحد خرجوا يعرفون لغتهم ويحسنون القراءة والكتابة بها؟

لو استطعنا أن نجيب على هذا السّؤال وحده لعرفنا مدى الهوّة السّحيقة التي نجد فيها لغتنا العربيّة، ولعلمنا مدى الحاجة إلى أن نعيد النّظر في تدريس هذه اللّغة من جميع الوجوه والجوانب، لا أضع الحق على البيت وحده ولا على الشّارع، ولا على المجتمع فهذه جميعا هي غرس أيدينا نحن المدرّسين، الحق أولا وقبل كل شيء على الكتاب، على كتب القواعد في الدّرجة الأولى ثم على طريقتنا العقيمة في التّدريس، التي بدلا من أن تحبّب اللّغة إلى أبنائها تقتل كل رغبة في تعلّمها".[1]

ومن بين الحلول التي اقترحت لمعالجة هذه المشاكل ما انتشر من محاولات تيسير القواعد النّحوية وهي في الحقيقة جهود تشكر.

ومن خلال ما سبق نخرج بمجموعة من النتّائج التّالية:

- إنّ فكرة إقصاء النّحو من التّدريس خطوة سلبيّة وليس حل لمشكلة ضعف التلاميذ في العربيّة، والادّعاء القائم بأنه يمكن أن يتعلّموا العربية دون دراسة قواعدها زعم لا يستند إلى أساس علمي، خاصّة في مجتمعنا المعاصر حيث أصبح استعمال الفصحى محدود الزوايا لا يتخطىّ أبواب حجرات الدّراسة، بل وهذه الأخيرة أيضا لم تسلم من اقتحام العاميّة لها ومن هنا لا يمكن الأخذ بالرّأي القائل بعدم جدوى تدريس النّحو العربي مع أنّنا لا ننكر دور المحاكاة والتّدريب في اكتساب الملكة اللّسانية كما يقول **"ابن خلدون"**.
- لا يمكن الاعتداد ببعض محاولات التّيسير التي طرحت بحيث لا يعقل تنفيذها وإلا فقد النّحو كثيرا من خصائصه ومن عمله "كما قيل عن اسم كان اعتباره مبتدأ كان وغير

[1]–د.موسى الدوان الزبيدي، تعليم لغة القرآن، مشكلات وحلول، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن– ط 1، 1999، ص 75.

ذلك، فليس من واجبنا من باب التيسير أن نشوّه الحقائق النّحوية الثّابتة، وأن نبعد الطّالب عن الحقيقة، ففي ذلك ضرر كبير وسلبي على الطّالب".[1]

- لا ينبغي المغالاة في تدريس النّحو ،حيث تصبح القواعد وحفظها الشّغل الشّاغل للمعلّمين، ومن هنا ندعو إلى البحث عن طريقه جديدة لتعلّم العربيّة ،تكون فيها دراسة القواعد النّحويّة ذات فائدة كبيرة.
- ليس العيب بقدر ما هو في طريقة عرض المادّة النّحوية "فلو وجد المعلّم الكفء وقلّلت المادّة النحوية، ومن ثم وضع المناهج المتدرّجة في صعوبة الموضوعات النّحوية، وألّفت الكتب التي تمتاز بسهولة، العرض ووضع التّدريبات المناسبة، لتغلّبنا على الصّعوبة في تدريس النّحو....فالتّيسير يجب أن يكون في طريقة التّدريس ،وفي أسلوب العرض وفي كيفية التّعامل مع مادّة النّحو من الطّالب والمدرّس...".[2]
- ينبغي تضافر جهود علماء اللّغة والنّحو العربيين من أجل تخريج نحو عربي يساهم بفاعليّة في خدمة العربيّة بما يقتضي الانتقاء والتّرتيب وفق معايير معيّنة تنطلق من واقع وحاجات المتعلّم "إذ طالما ننادي في أوساطنا التّربوية بضرورة الانطلاق من واقع المتعلّمين، ومعرفة خبراتهم، وقدراتهم، وميولهم، واهتمامهم، وحاجاتهم حتى يكون ما يقدّم إليهم بعد ذلك من معرفة متلائما مع تلك القدرات وملبيا للحاجات ومراعيا للميول والاهتمامات.

والاهتمام بالحاجات في بناء المناهج ينبع من حيث أنها دوافع للتّعلم. فالطّالب يحسّ بالحاجة إلى إتقان اللّغة وتعلّم أساليبها بشكل صحيح، والتّعبير اللّغوي يندفع إليه الطّالب بطبيعته على شرط أن يرتبط ارتباطا مباشرا بخبراته الشّخصية وأن يساعد على قضاء حاجته النّفسية".[3]

ومن المعروف أنّه من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى نقص ميل التّلميذ نحو دراسة مادّة معيّنة، هو أن يحسّ أنه لا يجد سببا لدراستها "ولقد أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ من أسباب

[1]–د.فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن– 1998، ص 216.
[2]–المرجع نفسه، ص 216.
[3]–د.محمود رشدي خاطر، الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، دار المعارف، مصر، 1958، ص28.

كراهيّةμامية التّلاميذ لمواد دراستها وموضوعاتها هو بعد المناهج عن حياة التّلاميذ وعدم وضوح الفائدة التي يمكن تحقيقها من دراستها"[1].

وما يمكننا قوله بعد هذا أن دراسة الطّلاب العرب للعربيّة لا تسعفهم في التّحدث بها ولا في كتابتها والسّبب هو أنّ الفصحى لغة مغيبة عن الحياة العمليّة. فهي في حكم اللّغة الأجنبية بالنّسبة لنا، مع أنها لغة كتاب الله ولغة الرّسول(صلّى اللّه عليه و سلّم).

وإذا كان لنا أن نتصوّر حلاّ، فهو البحث عن طريقة جديدة لتعلّم العربيّة حتى تجري على ألسنتنا كما كانت تجري على ألسنة أسلافنا الفصحاء البلغاء، سنجد ساعتئذ أنّ تدريس النّحو ليس معضلة بل هو عامل مساعد على حلّ هذه المشكلة. ولابدّ أن يبنى تصوّر أي حل على فهم الآلة التي يتعلّم بها الإنسان اللّغة ،وعلى فهم النّشاطات التي تجري في دماغ الإنسان وهو يتعلّم اللّغة.

وبناء على ما تقدّم فإنّ تدريس النّحو ينبغي أن يكون منسّقا مع العمليات التي تتمّ في أثناء تعلّم اللّغة، وقبل ذلك وبعده، وإذا تهيّأ لنا الكشف عن حقيقة هذه العمليّات كان من الممكن الكشف عن أحسن السّبل وأقصرها في تعلّم القواعد اللّغويّة.

الأســـس النّفسية لتـــعليم النّحـــو:

إنّ أيّ عمل يقوم به الإنسان لا يقبل عليه إلا وراء إقباله عليه العامل النّفسي، بحيث يتوقّف عليه رغبة الإنسان في هذا العمل، والقيام به، والاستمرار فيه، ولا يخفى على أحد أنّه من أهمّ عوامل التعلّم هو العامل النّفسي بل إنّ هذا العامل وراء كل ما توصّل إليه الإنسان من تطوّر في جميع الميادين "والمقصود بالإعداد النّفسي إيجاد محفّزات ذاتيّة في نفس الطّالب تجعله يقبل على عمله التّعليمي والعملي بنهم وشوق، ويشعر بلذّة فيه، ويندفع إلى التّفكير والاستنتاج وإبداء الرّأي ثم الإبداع والإضافة....

إنّ النّظام التّعليمي السّائد في عالمنا الإسلامي ليس فيه مجال غالبا للدّوافع الذّاتية أن تكون محفّزا على تعليم المادّة العلميّة بل تتلخّص هذه الحوافز في اجتياز الامتحان والحصول على الشّهادة وحوافز ضعيفة لا تمسّ الكفاءات الكامنة إلاّ مسّا خفيفا وهذه حالة تختلف عما كانت

[1]–د.سرحان الدمرداش، تلاميذ مدارس الثانوية، دار الكتاب العربي، القاهرة، **1956**، ص**78**.

عليه المدارس العلمية القديمة في بلاد المسلمين ،وما هو عليه من نظام تعليمي في البلدان المتطوّرة حاليّا".[1]

العــناصر النــّفسيــّة في مــادّة النّحــو:

إنّ تعلّم مادّة النّحو تعيقها عدّة مسائل نفسيّة تتعلّق إمّا بالمادةّ ،أو بالمنهج، أو المدرس.

أ/أمّا فيما يخصّ المادّة فعلى الطّالب أن يشعر أنّها ذات فائدة ،وأنّ تعلّمها يشعره بالعزّة، فموضوع الفائدة يمكن فهمه عند فهم ارتباط اللّغة بالحياة الماديّة والمعنويّة، أمّا علم النّحو لا يشكل في ذهن المتعلم اليوم أهمية في حياته كبقية العلوم ولا يرى فيه نقصا لشخصية المعنوية في المجتمع إذا كان يجهل النحو.[2]

وأما موضوع العزّة فهو متأصّل في شخصيّة الإنسان تأصيلا فطريا لتحقيق شخصيّته واعتراف الآخرين به وكلّ شيء من شأنه أن يحقّق عزّة الإنسان فهو محبّب إليه منجذب نحوه وما انكبّ علماء اللّغة على الدّراسات اللّغوية العربيّة الهائلة لمختلف نواحي اللّغة إلاّ لشعورهم بالاعتزاز "لم تصب عزة إنسان هذه المجموعة الحضارية بنكسة كما أصيبت به بعد عصر الاستعمار الحديث... إنّ الانحطاط الحقيقي نزل بنا حين حدثت التّجزئة، والتّفرقة، والهيمنة، وصراع المصالح والهزيمة النّفسية وازدادت النّكسة بعد إقامة دولة الصّهاينة. وصاحب هذه النّكسات المتوالية لتكريس روح الهزيمة في العالم الإسلامي....عدم اندفاع الطّالب إلى العربية وعلومها يعود أوّل ما يعود إلى هذه الهزيمة النّفسية التي جعلتنا لا نستشعر العزة في كنف هويّتها الحضاريّة"[3]. وما هذه الدّعوة إلى اللّغة العاميّة، وما هذه الأصوات الدّاعية إلى ترك النّحو والابتعاد عن كل ما يمتّ إلى القديم بصلة بحجّة الحداثة إلاّ ردود فعل لهذا الشّعور المر بالهزيمة عن وعي أو دون وعي.

ب/أمّا فيما يخصّ العناصر النّفسية في منهج التّدريس: فتتمثّل في الجماليّة والغائية، والشّموليّة، فحبّ الجمال عند الإنسان شيء فطري ،وكلّ شيء يقدّم في عرض جميل يلقى استحسانا "وتدريس النّحو يجب أن لا يهمل هذه الحقيقة في عرض المادّة، لابدّ أن يسهم أهل

[1]–أ.د.محمد علي آضر شب، مؤتمر تيسير تعليم النحو. _مداخلة_ ص21

[2]–المرجع السابق.، ص 25

[3]المرجع السّابق ، ص172

الذّوق والفن الرّفيع في تقديم هذه المادّة النّحوية...فلابدّ أن يكون أصحاب الذّوق الرّفيع وراء إخراج كتب النّحو، وتنظيم موادّه، وتسلسل فصوله" [1] وفيما يخصّ الغائيّة ونعني بها المقاصد والغايات في دراسة النّحو. "ووجود الغائية في تدوين النّحو يحذف الفصول، ويحذف التّمثيل بما لا ينطق به البشر، ويقلّص من التطرّق إلى الاختلافات ويجعل المادّة النحّوية متسلسلة ومتدرّجة تدرّجا منطقيّا تتّجه نحو غاية معيّنة هي تقويم اللّسان".[2]

وفيما يخصّ الشّمولية، ونعني بها تقديم مادّة النّحو للمتعلم في شكل مترابط ومتكامل بحيث يحسّ المتعلّم بذلك فمن الضّروري أن يكون المتعلّم أمام صورة متكاملة للنّحو فهذه الشمولية لها تأثير نفسي في استيعاب المادّة.

ج/وأمّا ما يتعلّق بشخصيّة الأستاذ ،فقد سبق وأن ذكرنا بأنّ للأستاذ دور هام في حب متعلّميه لمادته، أو بغضها ،وشخصيّة الأستاذ ينبغي أن تكون متكاملة، أوّلا من النّاحية العلميّة ثم من النّاحية الأخلاقية، ثم من النّاحية الدّيداكتيكية، "والضّعف يسري من الأستاذ إلى الطّالب لا علميا فحسب، بل نفسيا أيضا فالمدرّس الذي لا يعشق المادّة التي يدرّسها تتأثّر حالته ظاهريّا وسلوكيّا وتعليميّا بذلك، وأحيانا يشخّص الطلاب الأستاذ الجديد القادم إلى المدرسة ،أهو أستاذ لغة عربيّة من مظهره أو هندامه... وهذا الانطباع عن أستاذ اللّغة العربيّة يشكّل عقبة نفسيّة عند الطّالب وعن مادّة اللّغة العربيّة عامّة والنّحو بشكل خاص".[3]

طبيعـــة النّحـــو العـــربـــي:

من خلال ما تقدّم من تعريف حول النحو، نجد أنّ هذا التّعريف يدور حول ثلاثة معاني:

أ/النّحو علم بأحوال أواخر الكلم.

ب/النّحو علم بقوانين تعرف بها التّراكيب العربيّة (علم بأصول يعرف صحّة الكلام وفساده).

---

[1]– المرجع السّابق، ص **178**.

[2]**المرجع السّابق ، ص181**

[3]–المرجع المرجع السّابق، ص**83**.

ج/النّحو علم دراسة الجملة.[1]

ومن خلال هذه المعاني الثّلاثة، نتبيّن أنّ النّحو تتميّز طبيعته باختصاصه بعلامات الإعراب، حيث أنّ هذه الأخيرة تتغير بتغيّر موقع الكلمات في الجملة ،حتّ أنّ النحّو العربي وصف بأنّه إعراب أواخر الكلمات، وفعلا هذه طبيعة متأصّلة لكنها ليست كل النّحو، فهناك إعرابات كثيرة ،بما يظهر من حركات الإعراب كالإسم المنقوص والمقصور.

والحقيقة أنّ علامات الإعراب في النّحو العربي هي إضافة مبدعة من العقل العربي، حيث نجد أنّ هذه الخاصيّة ينادي بها علماء اللّغة الوصفيون في الدّرس الصّوتي الحديث. [2] وما ينبغي أن يوضع في الأذهان، أنّه لا يمكن "أن نتصوّر مطلقا أن يكون القدماء من النّحاة قد قصد وأن يكون الإعراب معناه الاصطلاحي هو مجال النّحو العربي، فهذا الفهم الضّيق للإعراب لا يتناسب وجهودهم المضنية في البحث النّحوي ،بل إنّهم قد نظروا إلى مصطلح الإعراب نظرة أعمق واعتبروه مطلبا للعقل، وهو عندهم الإبانة، والإفصاح والإيضاح عن صلات الكلم بعضه ببعض في التّراكيب، وعن النّظم الذي تتكوّن به الجمل في مختلف حالاتها".[3]

نجد أن المعنيين الآخرين السّابقين للنّحو يجعلان من النّحو علما نعرف به أصول صحّة الكلام العربي أو فساده.

ومن هنا فإن الدّرس النّحوي يعني الأمور التّالية:[4]

أ-كيفيّة قيام العلاقات بين الكلمات في الجمل.

ب-معنى الوظائف النّحوية في الكلمات، وفي الجملة ثم التّعبير عنها شكلا.

ج-فهم أداء الكلمات ووظيفتها النّحوية في الجملة.

ومما سبق نتبّين "أنّ النّحو مجالا وحدودا، فمجاله هو المركّبات أو الجمل، وأمّا حدوده فلا تقف عند مجرّد أواخر الكلمات، وإنّما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير، وذكر

[1]-د.تمام حسن، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص 232.

[2]-د.عبده الراجحي، فقه اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص 132.

[3]-د.عثمان أمين، الجوانية، أصول عقيدة وفلسفة وثروة، دار العلم، القاهرة، 1964، ص 170.

[4]-د.محمد عيد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص 266.

وحذف، أي أنّه يعني بالظّواهر اللّغوية صرفا وتركيبا، التي تأتي من أوضاع الكلمات في الجمل العربيّة، ووفقا لأصول وقوانين توصّل إليها نحاة العرب".[1]

إنّ تطرّقنا إلى طبيعة النّحو العربي في هذا المقام، نرى أنّ له أهميّة كبيرة في تخطيط مناهج تعليم النحّو بداية من اشتقاق أهداف تدريسه، حيث أنّ هذه الأهداف لا تكتمل دون أن تعبّر عن طبيعة النحّو نفسه.

ومما لا يمكن إنكاره عن طبيعة النّحو العربي أنّه "مجرّد يتناول مقولات عقليّة تكمن وراء الاستعمال اللّغوي، وهي مقولات بعيدة عن الأمور المحسّة المعاينة، ممّا أصبغ عليه بعض الجفاف الذي يحتّم على من يتعلّمه أن يكون خاصّا بقدرة مميزة من الإدراك، وسلوكا رصينا من الاستقراء، والقدرة على الاستنباط والتّعليل حتى يتمكّن من إدراك سائر العلاقات والارتباطات الذّهنية الكامنة بين كلمات التّراكيب اللّغوية المستعملة لعبير بها عمّ يجول في ذهنه أثناء عمليّة التّواصل بينه وبين الآخرين".[2]

ويمكن أن نتصوّر المفهوم النحوي والعمليات القائمة فيه حيث أن "المفهوم النحوي هو الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفا وتركيبا، ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدّد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التعّريف توجد القرائن أو الضّوابط التّي حتى ينطبق عليه المفهوم يتعيّن توافرها للمصطلح المراد، ويتوصّل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد ثم التصنيف بين الكلمات المفردة وفقا لأوجه الشبه بينهما، وأوجه الاختلاف، بحيث أن أوجه الشبه تسمح بالتصنيف، أم أوجه الاختلاف فيستفاد بها في التمييز بين الأصناف نفسها.

وأمّا القواعد النحويّة فهي تجريدات أكثر تعقيدا من المفهومات النحّوية نفسها، وتتضمّن أكثر من مفهوم، فضلا عن عدّة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينهما داخل التّركيب الذي يعبّر عن القاعدة، ومن ثمّ لا يمكن لمفهوم نحوي واحد أن يعبّر عن قاعدة نحويّة".[3]

---

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص **291**.

[2]–د.حسن عون، تطور الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، **1970**.، ص **84**.

[3]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص **101**.

وما يضاف إلى ما سبق أنّ مستويات التّحليل في البنية النّحوية متعدّدة، فلكلّ مستوى مفهوماته المجرّدة وقواعده، زد على ذلك أنّ القواعد والمفهومات في مستويات التّركيب والصّوت متكاملة غير منفصلة، فضلا عن استنادها كلها إلى أصول الوضع ممّا أدّى إلى تفرّع القواعد الخاصّة بقاعدة أصليّة واحدة (وذلك حسب الاستعمال اللّغوي) ومن هنا وصف النّحو بتعدّد مسائله وكثرتها[1].

وبنية النّحو تقوم على مجموعة من العمليّات العقليّة، منها اليسيرة ومنها المعقّدة وتتمثّل فيما يلي:

1.**الملاحظـــــة**: وهي "عمليّة داخليّة في العقل لا يبدأ عملها إلاّ بعد أن تنتهي الحواس من عملها في البنية الخارجية، وتدخل إلى العقل كافة الآثار الملموسة المعاينة فهي نوع من التأمّل الدّاخلي قد يكون مصدره عمل الحواس، وقد يكون مصدره داخل العقل دون ما حاجة إلى عمل الحواس... بيد أنّ الملاحظة في النّحو من النّوع الثّاني، العادي الذي لا توجد موضوعات محسّة خارج العقل تدركها الحواس". [2] مثلا ملاحظة التّذكير والتّأنيث، والإفراد والتّثنية والجمع، واختلاف بنية الكلمة في مواضع مختلفة من التّركيب وترتيب عناصر التّركيب....وما نفيده من عمليّات الملاحظة هو باختصار استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

2.**التّصنيف**: ويعدّ التّصنيف أساسا للتّرابط العضوي في البيئة النحويّة حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النحّوي، ومن ثمّ فهمه، ويعين على تجاوز النّظرة الجزئيّة إلى المفردات والاعتماد على ما بينها من علاقات متشابهة تعين على إنشاء صنف ما، ومن علاقات مختلفة تعين على تمييز هذا الصّنف على الأصناف الأخرى.[3]

ويعدّ التّصنيف عمليّة هامّة لاستنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في التّركيب ،لذلك فهو الأساس في التّحليل الإعرابي.[4]

---

[1]–د.تمام حسن، اللغة العربية معناها ومبناها، ص **123**.

[2]–د.حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص**303**.

[3]–د.تمام حسان، الأصول، نقلا عن حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص **303**.

[4]–المرجع نفسه، ص**304**.

3.التّجريد: ويعدّ من العمليّات العقليّة المعقّدة في بنية النّحو، فالتّجريد هو استخلاص العلاقات الموجودة بين الأصناف ذاتها "ويعد نوعا من مضاعفة المجهود العقلي الذي يترتّب على الملاحظة والتصنيف، لا يحدث التّجريد ما لم ينته إلى استنتاج تعمّم فيه العلاقات التي جرّدت، ومن ثمّ سهولة التّجريد وصعوبته رهن بمجال التّصنيف سواء كان مجالا محسّا أم مجالا مجرّدا، وتترابط في البنية النحّوية والتّحليل الإعرابي معنى نتائج الملاحظة والتّصنيف لكي تسهم جميعها في معطيات عمليّة التّجريد؟ وليكونا هما الأساس اللاّزم للوصول إلى الأفكار النّحوية الكبرى... وكل تعريف نحوي هو قمّة التّجريد للقاعدة والمفهوم وفي حالات القاعدة، وشروطها والقرائن التي تحكم وجودها والضوّابط المحدّدة إطلاقها".[1]

4.الاستدلال: وهو ثاني العمليّات العقليّة المعقّدة التي تقوم عليها بنية النّحو "والمعنى اللّغوي للاستدلال يعني طلب الدّليل على صحّة حكم ما، أو على كذبه...وهذه هي الوظيفة لتدريس الأساس للاستدلال النّحوي خصوصا للتّحليل الإعرابي، بمعنى ضبط الاتّساق بين الاحكام النّحوية والاستنتاجات النّحوية، وتبعا لتعدّد العلاقات يكون الاستدلال مباشرا أو غير مباشر، كما يكون معقّدا أو يسيرا.

ولا يتسنّ للاستدلال أن يكون كاملا بدون التّمكن من تعريفات المفهومات والقواعد النحويّة، تلك التّعريفات التي تتضمّن كافّة الضّوابط والقرائن التي هي مادّة الاستدلال النّحوي".[2]

ونجد أنّ هذه الأمور المتأصّلة في طبيعة النّحو من يجعلها حجّة للادّعاء بصعوبة النّحو، ولكن إذا كانت قواعد اللّغة العربية صعبة الفهم، فهل هي أصعب من قواعد الفرنسيّة واللّغة الألمانية "ثم إنّ النّحو بلا شك يحتاج إلى مذاكرة وإعمال الذّهن، ولكن ليس أصعب من علوم الطّب والرّياضيات أو العلوم الإلكترونية وما سمعنا أحدا ينادي إلى هجر تلك العلوم ،بل يسعى الكثير إلى التخصّص فيها مع العمل على استعمال المعامل، ووسائل الإيضاح لتبسيطها في أذهان الطّلاب، فإذا كانت صعوبة المادّة مبرّرا لحذفها وتركها فل تحذف تلك العلوم من باب أولى

[1]–المرجع نفسه، ص305.

[2]–المرجع نفسه، ص305.

نظرا لصعوبتها" [1]فمن الخطأ أن نحمّل النّحو مسؤوليّة ضعف الطّلبة في اللغة نظرا لصعوبته "فاللغة لا تتعلم بالنّحو وحده فاللّغة سماعية تقوم على محاكاة العبارات والنّصوص السّليمة فالفصيحة ،ولا يقوم علم النّحو إلاّ بعد أن بدأت سلائق النّاس اللغوية تفسد، أملا في وضع ضوابط وقوانين يحتكم النّاس إليها....فالنّحو لا يصلح من لسان المتكلّم وحده إلا إذا ترافق مع أداء لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة وحفظ الأفصح منها، وتمثّل أساليب الفصحاء والبلغاء والتّدريب على محاكاتها، إذ ليس النّحو إلاّ وسيلة من وسائل عدّة لتحسّن الأداء اللغوي" [2] وعلى هذا فإنّه لا يمكن أن نقول أن علم النّحو صعب بحيث لا يجوز أصلا أن نصفه بالصّعوبة كونه علم والعلم "دراسة لظاهرة كونية اجتماعيةّ أو ماديّة لمعرفة القوانين التي تسير وفق هذه الظاهرة، وللتّحكّم في هذه القوانين وللكشف عن الخصائص والمزايا والأسرار ومحاولة تفسير ذلك تفسيرا موضوعيّا، والموضوعيّة تقاس هنا بحسب الظّاهرة أو العلم إذ ليست الموضوعية واحدة في كل العلوم".[3]

التـــّحليل الإعرابـــي: متضمّنـــاته ومهـــاراته ومتطلّـــباتـــه:

إنّ التّحليل الإعرابي من الأمور الثّابتة والأساسيّة في النّحو العربي بل نكاد أن نقول أنّه هو اعتبار النّحو قوانين تتابع الكلمات في الجملة ،إذا فالتّحليل الإعرابي باختصار هو تحديد المعاني الوظيفية في الكلمات داخل التّركيب (الصّرفية والتّركيبية) "وقيل أن نتحدّث عن هذه المهارة لا ينبغي أن يعيب عن بالنا أن هذا الإعراب الذي تتعامل معه هو تطبيق لنظرية لغوية موروثة عن أجدادنا ولذلك فإن فهم هذه النظرية أمر أساسي عند التّطبيق أو عند الإعراب ،وهذا لا يختلف عن النّظرية العلميّة إذ لا يمكن حلّ هذه النّظرية أو حل المسائل المتعلّقة بها زمنا طويلا جيلا وراء جيل فاستحكمت فينا. ولذلك إما أن نطبّقها كما هي، أو أن نعيد ترتيبها وتهذيبها وإدخال بعض التّحسينات عليها لما علق بها من أشواك رسخت عبر السّنين أو أن

[1]–أحمد عبد الله الباتلي، أه8مية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، الرياض، ط1، 1990، ص 28.

[2]–د.محمود خسارة، مبادئ العمل في تيسير النحو، مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق.،مداخلة ،ص22

[3]–أ.د.مصطفى صالح خطل، النحو بين التعليم والعلم، مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق.،مداخلة ،ص28

نستحدث نظريّة جديدة، لها مرتكزاتها العقليّة وتطبيقاتها الخاصّة بها" [1] ويتمّ هذا التّحليل وفق الخطوات التّالية: [2]

أ-تحديد أنواع الكلمات في التركيب.

ب-تحديد مواقع الكلمات في التركيب.

ج-تحديد الأحكام النّحوية التي تأخذها الكلمات وفقا لنوعها وموقعها في التّركيب.

د-تحديد علامة الإعراب التي تلحق أواخر الكلمات وفق ما تقره الأحكام.

ه _ تحديد علاقة التّركيب الواحد بغيره من التّراكيب السّابقة و اللاّحقة و من خلال هذه الخطوات فالتّحليل الإعرابي يتضمّن مستويين الأوّل إعراب المفردات والثّاني إعرابالجمل

وتحدّد متطلّبات التّحليل الإعرابي في ثلاثة أمور هي:

1.المعرفة النّحويّة: وتتمثل في المفهومات النّحوية، والقواعد التي تضمّ تلك المعلومات وعلاقاتها، حيث يتمّ توظيفها في التّحليل الإعرابي.

2.مهارات التحّليل الإعرابي : وهي "مهارات عقليّة مجرّدة، وليست محسّة وهذا معناه أنّ القدر اليسير من التّدريب عليها، لا يكفي لاكتسابها وللتمكّن منها، بل إنها من ألوان السّلوك العقلي اللاّزم لتحليل البيئة المجرّدة للتّراكيب العربيّة، وهذا لا يتصوّر أن يتوقّف التّدريب عليها عند مرحلة بعينها وعند عمر بذاته".[3]

ومهارات التّحليل الإعرابي هي نفسها خطوات التحّليل الإعرابي.

3.القرائن النّحوية: وهي: "مجموعة من الضّوابط اللّفظية والمعنويّة تحدّدها التّعريفات والمصطلحات النّحوية صرفا وتركيبا، لتعين على تحديد المعاني الوظيفيّة للكلمات في التّراكيب ،كما تعين على تحديد العلاقات التي تربط بعضها ببعض في إطار التّركيب الواحد".[4]

---

[1]-أد.ياسر الملاح، اكتساب مهارة الإعراب، جامعة القوس المفتوحة دار البيان للنشر والتوزيع، بيت لحم، 2003، ط1، ص 9.

[2]-عبده الراجحي ، تطبيق النحوي ، دار النهضة للطباعة و النشر بيروت 1979 ص 11.

[3]-د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 309.

[4]-د.تمام حسن، اللغة العربية معناها ومبناها، ص189.

ويلخّص الدّكتور "حسني عبد الباري عصر" استنادا إلى ما قدّمه الدّكتور " **تمام حسان**" في كتابه "اللّغة العربيّة معناها ومبناها". هذه القرائن بنوعيها اللّفظي والمعنوي كما يأتي.[1]

[1]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص**310**.

القرينة	نوعها	وظيفتها
الرّتبة	لفظيّة	تحديد المكان الذي يقع فيه الرّكن أو الفضلة
المطابقة	لفظية	تحديد العلاقة بين التّوابع، ومتبوعاتها، وتكون في العلامة الإعرابية والتّصريف (التكلّم، الخطاب، الغيبة) والعدد (الإفراد، التثنيّة والجمع) النّوع (التّذكير، التّأنيث) التّعيين (التّعريف، التّنكير)، ومسرح المطابقة هو الصيّغ الصّرفية، والضّمائر فقط.
الإعراب (العلامة)	لفظيّة	التّمييز بين العمدة والفضلة، وتحديد تبعية التوابع لمتبوعاتها تعيين بعض المعاني الوظيفيّة التركيبيّة.
الرّوابط	لفظيّة	تحديد اتّصال أحد المترابطين بالآخر (الموصول وصلته، المبتدأ، وخبره، الحال وصاحبه، المنعوت ونعته، القسم وجوابه، الشّرط وجوابه)، والرّوابط تكون ضمائرا، أو حروفا أو إعادة اللّفظ، أو إعادة المعنى، اسم الإشارة، أل.
الأداة	لفظيّة	تعيين نوع الجملة (مثل النواسخ الفعلية والحرفية، أدوات النّفي، أدوات التّوكيد، الاستفهام، النّهي، التّمني، التّرجي، العرض، التّخصيص، القسم، الشّرط، التّعجب، النداء...) ورتبة الجر، حروف العطف، الاستثناء، المعية، التنفيس، التّحقيق، ورتبة هذه الأدوات التقدّم).
الإسناد	معنوية	تحديد علاقة المبتدأ بخبره، والفعل بفاعله ونائب الفاعل، الوصف المعتمد بفاعله أو نائب فاعله.
التّعدية	معنويّة	تحديد المفعول به، تخصيص لعلاقة الإسناد بالمسند والمسند إليه.
المعية	معنوية	تحديد المصاحبة على غير طريق العطف)تحديد المفعول به.
الظرفية	معنوية	تحديد معنى المفعول فيه.
التحديد والتوكيد	معنوية	الدلالة على المفعول المطلق وتعزيز حدث الفعل.
الملابسة	معنوية	تحديد المستثنى بإخراجه من علاقة الإسناد، تقييد الإسناد وتخصيصه.

تيسير تعليم النّحو:

إنّ الحديث عن التّيسير في النّحو من الأفضل أن يتوجّه إلى تعليم النّحو، وهذا الأمر الذي ينبغي أن يطّلع به المعنيون بتعليم اللّغة ،حيث رأينا أن مسألة تعليم النّحو من أهم مشكلات تعلّم اللغة العربيّة، إذ تتفرع هذه المشكلة إلى مشكلة الإعداد النّحوي لمعلّم اللّغة ،والمستوى النّحوي المناسب للتّلاميذ، وأنسب طرق تدريسه وعليه فتيسير النّحو العربي في زمن تتلقى فيه الفصحى تعلّما وصناعة، لا طبعا واكتسابا ضرورة حتميّة لاسيما ونحن نعيش مؤخّرا تطوّرا في اللّسانيات التّعليمية (الديّداكتيك) ،التي استفادت من جميع الميادين العلميّة ولكن التيسير "في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لا يكون على غير قاعدة ،إنّما هو جهد ضائع، أو طريق مضلّة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية، إذا أخطأنا الوجهة من فاتحة الطّريق، وحتى لا نخطأ الوجهة من البداية فيضيع الوقت والجهد ،وجب تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تحديد النّحو".[1]

ويحدّد العلماء مفهوم تيسير النّحو بأنّه محاولة تكييف النّحو مع المقاييس التي تقتضيها التّربية الحديثة وذلك بتبسيط عرض مادّة القواعد، بحيث ينحصر اليسير في تعليم النّحو لا في حدّ ذاته.[2]

ولعلّ ما يجب أن تركّز عليه محاولة تيسير النّحو ،والذي يعتبر صلب هذا العمل ومحاولة تقريب المسافة بين أحكام علم النّحو وعقول التّلاميذ، وهذا التّقريب والملاءمة ليست عملا أكاديميا بقدر ما هو عمل تربوي في المقام الأوّل، وغايتها التوصّل إلى شكل من النّحو التّعليمي أو المدرسي يجمع بين طبيعة النّحو ،وعروبته ،وخصائص عقول المتعلّمين، والوظائف الاجتماعية للّغة لعل ذلك يفضي إلى التغلب على شكاوي المتعلّمين ،من صعوبة ما يقدّم إليهم من قواعد النّحو العربي.[3]

إذا إنّ التيسير لا نقصد به استبدال المصطلحات النّحوية أو تعويض التّعريفات النّحوية بتعريفات سهلة ،أو إعداد مقرّرات مختصرة أو حذف بعض الأجزاء من النّحو.

---

[1]–محمد صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة، جامعة عنابة، ص 4.

[2]–المرجع نفسه، ص 5.

[3]–د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 314.

وباختصار فقد تراوحت الدّراسات العربيّة التي بدأت منذ الأربعينيات لحل مشكلة النّحو ،إما بين التشبّث بالقواعد النحّوية ،وعدم السّماح بالمساس بها ،أو بين رفضها ومحاولة التمرّد عليها، ومن بين هذين التيّارين المتعاكسين ظهر تيار ثالث تميّز بالاعتدال والموضوعيّة "لم يتأثّر كثيرا بما شهدته مسألة تيسير النّحو من مناقشات نظريّة انطباعيّة مناهضة أو مبالغة عند المجدّدين أو المحافظين، هذا الاتّجاه ينحو إلى الاستفادة من الخبرات والمستجدّات العلميّة المكتشفة في حقل اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات، ويتّخذ ملكة التّواصل بشكل عام نقطة انطلاق، فالقواعد النّحوية في اعتقاد هذا الفريق لا تتعارض الطّلاقة الاتّصالية وتدريس النّحو، بالنّسبة إليهم له فوائد عمليّة تشجّع على تثبيت هذه المادّة في برامج اللّغة العربيّة ومناهجها، والإشكالية الأساسية عند هؤلاء تكمن في تحديد معايير انتقاء المادّة النّحوية الوظيفيّة، ثم اختيار الطّريقة النّاجعة بعرضها على المتعلمين، وترسيخها حتى تصير ملكة راسخة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان.

والواقع أنّ محاولات تخريج نحو تعليمي، ظهرت قديما من خلال المختصرات التي استهدفت الإيضاح والاختصار كـــ"المقتضب" **للمبّرد** "وعمد **ابن السّراج** إلى أن يعقله بالأصول، واهتم **"الزجاج"** بإعطاء جمله، وا **لفارسي** بإيضاحه، **وابن المالك** بتسهيله، **وأبو حيّان** بتقريبه، لكن علماء آخرين اعتقدوا أنّ التّكرار والتصنيف والتبويب ليس هو الطّريقة المثلى التي تذلّل هذه الصّعاب، ورأوا من الضّروري القيام بتبسيطه كما تجلّى في إصلاح المنطق لـــ"**ابن السكيت**"، والواضح **"للزبيدي"**، والإيضاح لـــ"**أبي علي الفارسي**".[1]

كما ظهر في العصر الحديث العديد من محاولات التّيسير التي تستهدف تخريج نحو تعليمي يتلاءم وطبيعة المتعلّم والتّطور الحاصل كـــ"إحياء النّحو" لـــ **"إبراهيم مصطفى "**، ومناهج تحديد النّحو لـــ **"أمين الخولي"**، وكتابي "تجديد النّحو وتيسيره" لـــ" **شوقي ضيف** "، "**وعبد الكريم خليفة**".

ولكن هل استطاعت هذه المحاولات الحديثة أن تنجح في تقريب النّحو من أذهان المتعلّمين حيث أنّه من الملاحظ أنّ تلك المحاولات " لم تدرس أزمة النّحو التّربوي في ظلّ التّعليميّة(علم التدريس) أي أنها لم تبحث عن حل لهذه المسألة ،وهي فرع من فروع اللّغة في

[1]–د.محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص **14**.

إطار دراسة تسهيل تعليم وتعلّم اللّغة ككل وأنها في تيسيرها للنّحو وقع عندما خلط بين النّحو العلمي التحليلي المجرّد والنّحو التّعليمي الوظيفي، والأغرب من ذلك كلّه أنها أرجعت مسألة تعقّد القواعد إلى المادّة النحّوية في حدّ ذاتها، و لم تشر إلى الطّريقة ،هذا مع العلم أنّ جوهر المشكلة هو الطّريقة التي يعرض بها النّحو على المتعلّمين، فلغتنا العربيّة غير مخدومة تربويا، وطرائق تدريسها متخلّفة جدّا وغير علميّة".[1]

والواقع أنّه لا يجري التفريق في واقعنا التّعليمي للنّحو بين النّحو العلمي (النّظري) والنّحو التّعليمي (التّربوي)، فالنّحو يبقى عنصرا واحدا من عناصر اللّغة كافّة ونستطيع القول أنّ النّحو يعتبر عضوا من جسد اللّغة فوظيفة النّحو المباشرة هي: "دراسة مستوى بعينه من مستويات اللّغة ومعرفة نظمه، وضوابطه ،وصيّاغة هذه النّظم والضّوابط في شكل قواعد كليّة تستخلص ممّا كان من مأثورات لغوية وتحكم ما يكون من مقولات هذا المستوى هو (الجملة العربية) بكلّ ما فيها من ظواهر وما لها من جوانب، وما يؤثّر فيها من عوامل وما يتّصل به من مجالات...أي أنّ النّحو يستدعي بالضّرورة اتّصالا بالعلوم التي تعرض بالبحث لمبنى اللّغة ومعناها، ولكن هذا الاتّصال لا ينبغي أن يسلمنا إلى القول باتّخاذ وظائفها، أو تجاهل الفروق الأساسيّة بينها....إنّ النّحو وإن شارك غيره من علوم اللّغة في دراسة العربيّة ،فإنه ليس العلم الذي يضمّ كافة قوانينها بل هو أحد العلوم التي تعرض بالتّحليل والتّقنين لها. إن قواعد النّحو ليست بهذا الاعتبار قواعد اللغة كلها ،ولا تعني معرفة هذه القواعد استيعاب قواعد اللغة بأسرها..."[2].

إنّ النّحو حينما يدرس الجملة العربيّة فإنّه يدرسها من جميع ظواهرها، ويحلّل خصائصها ويصنّف جميع علاقاتها، وكل ذلك في إطار نظريّة لغويّة في غاية الدّقة، والوصف، والتّفسير بانتهاج مناهج بحث علميّة، وهذا النّوع من الدّراسة هي دراسة مجرّدة علميّة بحتة ،حيث يدرس النّحو لذاته وهو مايسمّى بالنّحو العلمي ،حيث يعكف عليه المتخصّصون في والمتعمّقون دراسة اللّغة، بحيث تكون هذه الدّراسة المادّة الخام ،التي ينطلق منها لوضع نحو تعليمي ،هذا النّحو

[1]–محمد صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة، جامعة عنابة، ص 9.

[2]–د.علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، عرض وتحليل اللغة العربية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، 2007، ص 14.

الذي ينبغي أن يراعي مجموعة من الأمور ،كقوانين علم التّدريس ،والمستوى الذّهني واللّغوي لدى التّلميذ...

النّحـــو التّـــعليمـــي:

يعتبر النحو التعليمي الجانب الوظيفي للنّحو العلمي (النّظرية) حيث يستقي منه القواعد النّحوية التي من شأنها أن تساعد المتعلّمين عن تعلّم اللّغة أي يأخذ حاجة المتعلّم بعين الاعتبار كما يقوم بعرضها بطريقة تخضع لقوانين علم التّدريس. فالنّحو التّعليمي يقوم على أسس لغويّة، ونفسيّة وتربوية ،وليس مجرّد ترخيص للنّحو العلمي، وهذا هو المستوى الذي ندعو إلى تيسيره.

وما ينبغي أن يعلمه التّربويون اللّغويون أنّ "النّحو التّعليمي يختلف اختلافا جوهريّا عن النّحو العلمي، فنحن حين نعلّم اللّغة لا نعلم الأنماط اللّغوية "المقبولة" نحويا فحسب بل لابدّ أن تكون هذه الأنماط "ملائمة" أي لابدّ أن تكون مناسبة للموقف وللحدث الكلامي، أي أنّنا لا نعلم التّلميذ كيف ينتج جملا نحويّة صحيحة ،بل لابدّ أن نعلّمه متى يستعملها وكيف يستعملها"[1]. فدراسة النّحو تهم المتخصّصين وطلاّب الدّراسات العليا المعنيين بالعربيّة والذين يحرصون على معرفة ما شرد وورد من تفاصيل النّحو، على أنّ تعليم النّحو للمتعلمين يهدف إلى الأخذ بيدهم في تعلّم اللّغة، ممّا يستوجب اجتناب التّفاصيل، التّعليلات التي تساعدهم على تحقيق هدفهم،بل على العكس تعمل على انحراف النّحو عن هدفه الذي يعلّم لأجله. فالخلط بين النحّو التّعليمي والنّحو العلمي في عمليّة تعليم النّحو قد يؤدّي إلى مجموعة من العوائق التي تعيق عمليّة التّعليم أو تحدّ من فاعليتها ونذكر من هذه العوائق ما يلي:[2]

- التشويش على الأهداف المرجوة من العمليّة التّعليمية اضطراب مقاييسها الوظيفية.

- اضمحلال مستوى البحث النّحوي بتوجيهه ضمنيا إلى غير من يجب أن يتوجّه إليهم من الباحثين والمتخصّصين.

- غياب الوعي بالمقومات الأساسية لدى العناصر المخطّطة أو المنفّذة للعمليّة التّعليمية.

---

[1]–عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية **2000**، ص **31**.

[2]–د.علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص **22**.

وعلى هذا فإن اختيار المسائل النّحوية التي تعرض على المتعلّمين لابدّ أن تخضع لشروط ومعايير "بيد أن قضية الاختيار من علم النحو ما تزال غامضة: كيف نختار؟ لمن نختار؟ من الذي يختاره؟ ما معيار القلّة؟ ما معنى أن يكون المختار أساسا؟ ومن الذي يحدّد كون المختار أساسا؟ هل المعلمون؟ أو أولياء الأمور؟ أم المتعلّمون؟ أم البيئة اللّغوية في المجتمع؟ أم الموجّهون في التّعليم؟ أو وظائف اللّغة في المجتمع؟".[1]

والجدير بالذّكر أنّ الأسس التي على إثرها تعلّم القواعد اللّغوية في اللّغة الإنجليزية مثلا، قد عرفت نقلة نوعيّة بل جذريّة "منذ أخذ العلماء يشكّون في نظريّة انتقال أثر التّدريب، فلمّا انهارت هذه النّظرية أخذ الباحثون يولّون وجوههم شطر النّظرية الوظيفيّة، فلنعلم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة، ولقد فسّرت هذه الحاجة في أوّل الأمر بما يقع في التّلاميذ من أخطاء، ثم كوّنوا منها منهج النّحو لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبث أن تغير، وأخذ الباحثون يتّجهون إلى تحليل إنتاج التّلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر الخطأ فيها، فمن هذه وتلك يتكوّن منهج دراسة النّحو، وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النّحو اليوم في معظم المدارس.

لكن اختيار موضوعات النّحو المقرّرة على الصّفوف المختلفة في مدارسنا لا تتمّ على أساس موضوعي، وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب على الخبرة الشّخصية، والنّظرة الذّاتية لأعضاء لجان وضع المناهج، مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغيّر مستمر".[2]

ومن هنا فإنّ عمليّة تحديد موضوعات النّحو التي ينبغي أن تدرّس ليست بالعمل السّهل، بل ينبغي أن تكون قائمة على أبحاث علميّة تبحث فيما يشيع من أساليب لدى التّلاميذ والصّعوبات التي تعترضهم في التّعبير عن أفكارهم ومشكلاتهم مع مراعاة نموّهم العقلي حسب مراحل الدّراسة ونجد أنّ هذه الأسس منطقيّة وعلميّة، "إذا ليست كل البنى النّحوية متساويّة من حيث الشّيوع ولا من حيث التّوزيع، ولا من حيث قابليّة التعلّم والتّعليم.....والاتّجاه السّائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي بربط البنى النّحوية بالأحداث الاتّصالية التي تبنيها أهداف المقرّر".[3]

---

[1]–حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص **315**.

[2]–د.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص **292**.

[3]–د.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وعلم العربية، ص **21**.

ولو افترضنا أننا وفقنا في اختيار موضوعات النحو التي تناسب وبنية التلاميذ المعرفية واحتياجاتهم الوظيفية، فكيف وضع هذه الموضوعات منهجيا للتّدريس، أو بعبارة أخرى كيف يصمّم على أساسها منهج النّحو وكيف يدّرس؟[1].

وعلى كل فإنّ النّحو التّعليمي "هو مجموعة من قواعد اللّغة، يمكن تعلّمها، ويتمّ اختيارها وعرضها في ضوء مجموعة من الأسس الإجرائيّة، التي لا تتعارض مع البديهيات اللّغويّة أو مبادئ علم النّحو"[2].

ومن خلال كل ما سبق فعلى النّحو التّعليمي أن ينطلق من مجموعة من المبادئ التّالية:

-الانطلاق من الاستعمال اللّغوي الحي، وهذا يستند إلى دراسات ميدانيّة.

-"ربط القاعدة والشّواذ والفائدة بمدى إنتاجيتها اللّغوية الحاصلة منطلقين في ذلك من مفهوم تطوري للغة، ومن منظور تربوي يعتبر أنّنا نعلّم الأساس، ونترك للتلميذ أن يستزيد بنفسه بعد أن ندلّه على طريقة في اكتساب المعرفة، إذ لا يجوز أن ينهي التعلّم عند حدود ما يعلّمه الأستاذ في الصّف"[3].

-الانطلاق من النّصوص في دراسة القواعد باعتبار هذه النّصوص تكوّن اللّغة الحيّة

ومهما يكن فإنّ تطوير تعليم النّحو ستظلّ قضيّته هي الملاءمة بين ثلاثة أمور تعتبر محاور أساسيّة ينبغي أن يربط بينهما منهج النّحو، وطرق تعليمه وتتمثّل هذه المحاور فيما يلي:[4]

أ/طبيعة البنية النّحويّة.

ب/خصائص عقول التّلاميذ، ونظريّات تعلّم اللّغة.

ج/الوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة نفسها.

فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربي، بل واللّغة العربيّة نفسها على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفي للتّلاميذ، والواقع اللّغوي

---

[1]-د.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص **293**.

[2]-محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، شركة الطوبجي للطباعة والنشر، القاهرة، **1984**، ص**14**.

[3]-د.أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص**114**.

[4]-د.حسني عبد الباري،عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص**319**.

والاجتماعي للغة العربيّة، وبالتّالي ترتاح مناهج تعليم اللّغة من رياح التّغيير والتّبديل المستمرين دون فائدة تذكر

وبينما أنا أتجول بين صفحات الكتب والمراجع التي تهم موضوع بحثي، وقفت على فكرة لم أصادفها قبل في الكتب والمراجع التي درستها ،وهذه الفكرة في الواقع وجدتها فكرة منطقيّة لم يلتفت إليها الكثيرون ممّن تناولوا مسألة تعليم النّحو ،وهذه الفكرة مفادها أنّ "النّحو شيء ،وقواعد اللّغة شيء آخر، وذلك أنّ القاعدة إنّما هي تقنين لكلام العرب ،وأمّا النّحو فجولان فكري في قواعد اللّغة ،وآراء حولها وتنازع واختلاف فيها، المبتدأ أو الخبر مثلا اسمان مرفوعان فها هنا إذا قاعدة، ولكن النّحو لا يقنع بهذا بل ينفق أكثر من مائة صفحة في أخذ ورد: ما الذي رفعهما؟ ففريق من النّحاة يقول المبتدأ رفعه الابتداء، بل المبتدأ أو الخبر مترافعان فذاك يرفع هذا وهذا يرفع ذاك ،وثالث يقول بل الخبر رفعه الإبتداء وحده، ورابع يقول: بل رفعه الإبتداء والمبتدأ معا ،ثم يشرع كلّ فريق يدافع عن رأيه وينقض رأي غيره بالمنطق والحجّة والقياس واستحضار الشّاهد.....وبعد فإن ما قلناه من أنّ النّحو شيء والقواعد شيء آخر هو بالحق أمّ المسائل وأما المسائل الأخرى فتضاف إليه....قلنا في كتابنا النّحو لا ييسّر لأنه تفكير ،والتّفكير في الشّيء ليس هو الشّيء فهل التّفكير في الحرب هو الحرب، وهل اختلاف الرأي في الزّلزال هو الزّلزال، تيسير النّحو محال لا يستطاع، وإنما الذي يستطاع هو استلال القاعدة من النّحو ثم إعادة صوغها، النّحو لا ييسر فخلّصوا القاعدة من النّحو وأعيدوا صوغها فهذا الذي يستطاع....النّحو فنّ قائم بنفسه لنفسه ،لا لقواعد اللّغة فقواعد اللّغة مستغنيّة عن النّحو استغناء الماء عن تحلليه إلى عناصره"[1].

تعليميّـــة النّـــحـــو:

سبق وأن ذكرنا أنّ التّعليميّة تنقسم إلى تعليميّة عامّة وتعليميّة خاصّة، تعتبر تعليمية النّحو من التّعليميّة الخاصّة فتوصّل الباحثون في تعليميّة النّحو إلى مجموعة من الحقائق التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تعليميّة النّحو ومن هذه الحقائق نذكر ما يلي:[2]

[1]–يوسف صيداوي، في تيسير تعليم النحو، مؤتمر تيسير النحو بدمشق.،مداخلة ص19

[2]–محمد صاري، تيسير موضة أم ضرورة.ص10

1.تحليل احتياجات المتعلّم: حيث تعتبر هذه الحقيقة خطوة أساسيّة وأوليّة في تعليميّة النّحو "فتحديد محتوى التّدريس تحديدا علميّا لا يكون بتحليل المادّة النّحوية فحسب بل يتعدّاها إلى تحليل جمهور المتعلّمين، وقدراتهم، واستعداداتهم، وأهدافهم، والأهمّ من ذلك كلّه تحليل احتياجاتهم اللّغوية....وبناء على هذا فإنّ تحديد الأهداف التّعليمية ومحتوى التّدريس والطّريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليّا لمركز الاهتمام وبؤرة العمليّة التّعليمية ألا وهو المتعلّم"[1].

2.الانتقاء، والتّرتيب، والعرض : وقد أولى البحث الدّيداكتيكي لعمليّة انتقاء الموضوعات النّحوية أهميّة بالغة، على أن يعرض هذا المحتوى المنتقى بعناية تحت إشراف المختصّين والعاملين بالميدان التّعليمي بطريقة محكمة ومرتّبة تعتمد على مبدأ التدرّج.

3.نوعيّة النّحو : وقد سبق وأن ذكرنا أنّ النّحو نوعان، نحو علمي ينكبّ عليه المتخصّصون، ونوع تعليمي يقدّم للمتعلم الأخذ بيده لتعلّم اللّغة ومن ثم فالنّحو التّعليمي هو المطلوب في تعليميّة النّحو.

4.طريقة تقديم قواعد النّحو: ونقصد بطريقة التقديم الطريقتين التي تميّزهما التّعليميّة وهي:[2]

أ–القواعد الصّحيحة المباشرة : وهي التي تقوم على تقديم القوانين النحوية بطريقة مباشرة وتصريحية.

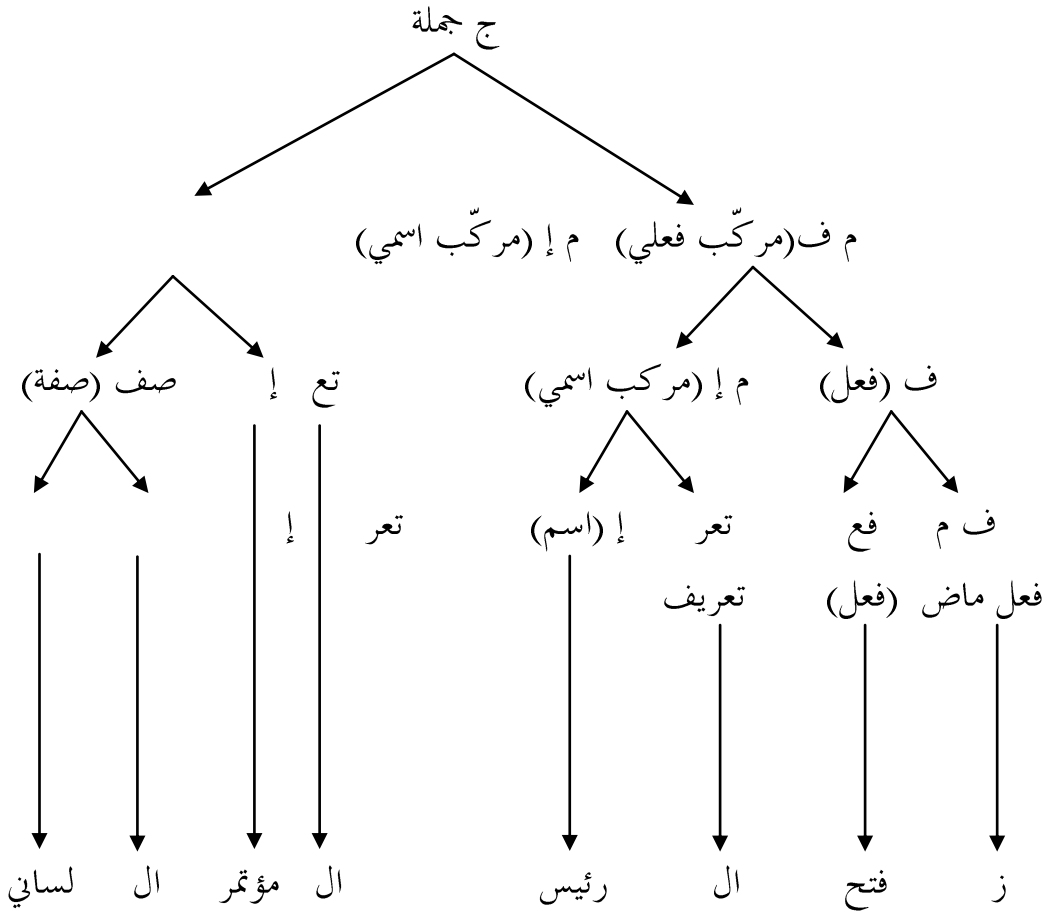
ب–القواعد الضّمنية: والتي يتمّ تقديمها بشكل غير مباشر، أي ليس على شكل قواعد صريحة بل، تقدّم في إطار الاتجّاه الوظيفي التّواصلي ويرى الباحثون أن القواعد الضّمنية والصّريحة ضروريّة في تعليم اللّغات في جميع المراحل.

5.نظام الوحدة التّعليميّة بدل الدّرس: وهو النّظام الذي ينادي به المختصّون في التّعليميّة أي أنّ منهج تدريس اللّغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليميّة متكاملة يرتبط فيها النّحو بالنّصوص والقراءة ،ويتمّ أيضا تعليم التّعبير الكتابي الشّفوي من خلالها، وذلك من منطلق حقيقة اللّغة بأن الطّريق الطّبيعي لاكتساب اللّغة هو اللّغة ذاتها وليس النّحو.

[1]–المرجع السابق.،ص 11

[2]المرجع السّابق ، ص13

6.الوسائل التّعليمية: إنّ البحوث التّعليمية تركّز تركيزا كبيرا على استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة في تعليم النّحو واللّغة لما لها من آثار إيجابية ملموسة في تحقيق التّعلم لدى المتعلّم ،ومن أهمّ هذه الوسائل التّمارين البنيوية (Les exercices structuraux) والمشجّرات (Les arbres) "التمارين البنيوية هي تقنيّة جديدة نشأت في ظلّ مدرستين: مدرسة لسانية وصفية بنويّة وأخرى سلوكيّة نفسيّة ،كردّ فعل على إفراط المربّين في الشّروح النّحوية النّظرية عند تعليمهم للغة أما المشجّرات فإنّ الهدف منها رسم التّركيب الباطني المستتر للجملة وهو رسم تجريدي.... يمثّل البنية التّركيبية للجملة، ويساعد المتعلّم على تصوّر هيئات التّركيب في يسر وبساطة"[1]وهو يقوم بوظيفة الإعراب وفي هذا المثال توضيح للمشجّرات.



[1]–.المرجع السّابق ،14

المـــقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعليم القـــواعد:

إنّ وضع المقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعليم القواعد نجدها ضروريّة لمعلّم قواعد اللّغة، حتى تتّضح أمامه المعطيات اللّغوية الطّبيعية التي يجب مراعاتها أثناء التّدريس، إذ نجد أنّ الجهل بهذه المقدّمات أو تجاهلها من بين الأسباب التي تساهم في فشل المعلّم في تدريس قواعد اللّغة لأنه ترك الأسس الكامنة والطّبيعية للغة ومتعلّم اللّغة، واهتم بالأمور الظّاهرة محتثّا إيّاها من أسسها وطبيعتها، والواقع أنّ هذه المقدّمات تستند إلى نتائج المدارس اللّغوية الحديثة والعلوم النّاشئة عن تفاعل علم اللّغة بعلم النفس، وبعلم الاجتماع، ونرى أنّ الدّكتور **أنطوان صيّاح** قد وفّق إلى حدّ بعيد في صيّاغة هذه المقدّمات فيما يلي:

1.مفهوم القواعد الضّمنية: وللحديث عن هذا المفهوم بدأ الدّكتور **أنطوان صيّاح** بطرح سؤال يوصل إلى هذه الحقيقة إذ يقول: "هل يعرف قواعد لغة معيّنة غير من تعلّم هذه القواعد وتمرّس على استعمالها؟....ومن لم يدخل المدرسة، ومن لم يتعلّم لغته في الكتب،هل يجهل هذا الإنسان قواعد لغته؟"[1].

والجواب بدون شك يكون بالنّفي، فمتكلّم العربيّة يتقن قواعدها والدّليل على ذلك أنه يتحدّثها دون أن يخطئ.

وعلى هذه الحققية يكون "اكتساب الإنسان للغة معيّنة يعني اكتسابه لقواعدها في وجهه الاستعمالي، فهو يحسن هذا الاستعمال ويجيده ولا يخطأ فيه، لكنّه لا يعرف القواعد الصّرفية والنّحوية ،ولا يصوغ تفكيره اللّغوي بمقولات متعارف عليها عند دارسي اللّغة، من هنا ضروري أن نميّز بين مفهومين أساسيين في قواعد كل لغة هما: مفهوم القواعد الضّمنية، ومفهوم القواعد العلميّة".[2]

فالقواعد الضّمنية هي مجموعة الأسس التي يستند عليها الاستعمال اللّغوي عند متكلّم اللّغة فهي موجودة أصلا في ذهنه نتيجة اكتسابه للغة أثناء نموّه في بيئة لغويّة، واستبطان هذه القواعد الضّمنية شرط أساسي لحدوث الاكتساب اللّغوي أو الملكة اللّغوية

[1]–د. أنطوان صيّاح دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى و في طرائق تعليمها، ص111

[2]–المرجع السّابق ،ص111

بينما القواعد العلميّة هي تسجيل للقواعد الضّمنية تصاغ على شكل قوانين وأحكام يستنبطها خبير باللّغة، أو بعبارة أخرى القواعد العلميّة هي نقل القواعد الضّمنية "من حيز الاستبطان الضّمني الفردي ،إلى الحيّز العلمي العام المشترك بين المتحدّث بلغته ،وبين كل من يتحدّث هذه اللّغة"[1].

وهذا ما يراه التّحويليون حيث يعرّفون النّحو بتعريفين ينطلقان من هذا التّمييز وهما "أنّ النّحو نظام من الأحكام القائم في عقل أهل اللّغة يكتسب في الطّفولة المبكّرة عادة لوضع أمثلة كلام المنطوقات وفهمها، والثّاني إن النّحو نظريّة يقيمها اللّغوي مقترحا بها وصفا لسرعة المتكلّم".[2]

ولكن لماذا على معلّم اللّغة أن يأخذ بهذا المفهوم؟ والجواب هو أنّ هذا المفهوم يضع المعلّم في الوظيفة الصّحيحة لتعليم مادّة القواعد، وذلك أنّ "المتعلّم الذي أتقن التحدّث بلغة معيّنة يكون قد أتقن قواعدها الضمنيّة وهويستعملها في كلّ مرّة يتحدّث فيها، لذلك فهو مستبطن لها. و متآلف معها ، و لا تطرأ له أيّة مشكلة في التّعبير بواسطتها كما يودّ التّعبير عنه فالمتعلّم يستعمل في حديثه الفعل الماضي ، و الفعل المضارع و الفعل الأمر دون يحسن التّمييز فيما بينها والتعرّف إليها إذا ما وردت، فما ينقصه إذا ليس القواعد الضّمنية، إنما القواعد العلميّة التي تقنّن الظّواهر اللّغوية، وتحدّدها وتربط فيما بينها مع كل ما تفرضه القواعد في هذا المجال، لذا فعلى أستاذ قواعد اللّغة العربية أن لا يحاول تأسيس الظّواهر اللّغوية في ذهن التّلميذ، فهي موجودة أصلا ،إنّما عليه أن يكسب التّليذ المفاهيم العقليّة العلميّة التي تفسّر هذه الظّواهر وتحدّدها وتقنّنها ضمن إطار اللّغة، فعمله إذن يقوم على ربط المفهوم اللّغوي بالظّاهرة الممثلة له في ذهن التّلميذ"[3].

وهذا المفهوم لا شك في صحّته، وهذا ما تقول به أحداث النّظريات اللّسانية ولكن ما يجب أن نلفت النّظر إليه أن هذا المفهوم يستند إلى حقائق علم النّفس و البيولوجيا ، وهذا النّوع من الحقائق هو ما يعوزنا في مناهجنا التّربوية "فاللّغة وأية لغة هي عبارة عن إنجاز لغوي فعلي لقدرة لغويّة مجرّدة ومكمبتة في الدّماغ البشري ، هذه الطّاقات اللّغويّة الفعليّة (الإنجاز) و

[1]–المرجع السّابق، ص 111

[2]_د. عبد السّلام المسدي ، اللّسانيّات من خلال النّصوص ، 117

[3]_د . أنطوان صيّاح ،دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى و طرائق تدريسها ،ص112

التّجريديّة (القدرة) تشكّل وحدة بيولوجيّ مجرّدة من الزّمان و المكان بل إنّها وحدة لا تختصّ بلغة بعينها ،بل هي نظام مكمبت يعمل على أيّة لغة من لغات هذا العالم" [1]. وهذا المفهوم ما يسمّيه "**جورج يول**" "المعرفة اللّغوية الجوانيّة التي تعمل على إنتاج تعبيرات البنى الصّحيحة في تلك اللّغة وإدراكها....وهي لا شعورية وليست ناتجة عن أي تعليم"[2].

وهذا ما تنادي به النّظريات اللّسانية الحديثة أي انطلاق النّحو من الحقائق النّفسية وفي هذا يقول الدّكتور " **الفاسي الفهري**": "يجب أن يكون النّحو ذا واقع نفسي، ومن هنا ضروري ربط العلاقة في خريطة ابستيمولوجية بين اللّسانيات، وعلم النّفس، وضرورة اتّصال النّتائج التي يمكن أن نحصل عليها في كل من العلمين إذ يجب أن نصل في نهاية المطاف إلى وضع نحو موّحد يصف المعرفة اللّغوية الباطنية لمتكلّم اللّغة" [3]وربما يكون هذا الواقع النّفسي للنّحو هو الذي يوضّح الرّؤى للتّربويين اللّغويين لرسم منهجيّة لتدريس النّحو تستند على الواقع النّفسي الباطني لإنتاج الجمل اللّغوية. وهذا ما سنشير إليه في الصفحات القادمة.

2.مفهوم التّطور في اللّغة: إنّ سنّة التّطور والتّغير حاصلة رغما عنّا في كل شيء يحيط بنا، ولاسيما في الظّاهرة اللّغوية، بل تعتبر اللّغة أكثر الظّواهر تعرّضا للتّطور والتّغير حسب المعطيات الزّمنية ،والمكانية، والظّروف المحيطة "إنّ النّظر في تاريخ اللّغة العربيّة مثلا يظهر لنا معالم أساسية تتخذ شبه فواصل بين مرحلة سابقة ومرحلة لاحقة، نعم إنّ الاستعمال اللّغوي غير متوقّف أبدا ،إنّه متغيّر على الدّوام، متغير في الفرد الواحد في مراحل عمره، ومتغير في البيئة الكلامية الواحدة حسب المهنة والحرفة والأعمار ،وحسب المستوى الاجتماعي.....وإنه متغير حسب القرى والبلدان التي تضمّها البيئة الكلامية بل حسب الأحياء في البلدة الواحدة" [4] وهذا التغيير حتميّة لا إرادية حتى يتمكّن الإنسان من التّعبير عمّا يطرأ حوله من تغيرات في جميع الميادين نتيجة التّطور الحضاري والثّقافي.

ولكن ما يفيد معلّم قواعد العربيّة الأخذ بهذا المبدأ؟ إنّ الأخذ بهذا المبدأ من قبل معلمي قواعد العربية يفيدهم في إعمال بعد النّظر إلى اللّغة فتشكّل لديهم "نظرة مستوحاة من

---

[1]– مازن الوعر قضايا أساسيّةفي علم اللّسانيّات الحديثة ،ص 26

[2]–جورج يول ،معرفة اللّغة ، ص99

[3]–د الفاسي الفهري ،اللّسانيّات و اللّغة العربيّة ،ص 33

[4]–د. زين كامل الخويسكي، اللّسانيّات من اللّسانيّات ، دار المعرفة الجامعيّة ،1998 ،ص155

المستقبل، والنّظرة المستوحاة من المستقبل هي تلك التي تفتح الباب واسعا أمام رياح التّطوير التي تعصف باللّغة فلا تحجزها في قوالب جاهزة إنما تفتح المجال لكل استعمال جديد مستحب....إنّ عدم إقفال الباب أمام الابتكار في الاستعمال اللّغوي يتأتّى أولا وأخيرا من معلمي اللّغة، ومن نظرتهم إلى القواعد اللّغوية، وإلى الطّريقة في تطبيق هذه القواعد. فالبعض يلجأ إلى التعنّت قاتلا روح الإبداع وسادّا المنافذ أمام كل تطوير و تجديد، والبعض الآخر يشجّع كل محاولة في الخروج عن المألوف ولو تخطت حدود بعض القواعد اللّغوية، وثاني الانعكاسات يعود إلى نظرتنا إلى القاعدة والشواذ والفائدة. فالمستوى المطلوب أن يصل المتعلّم إليه في المرحلة المتوسّطة وإن حدّده لماما المنهج الرّسمي يبقى غير واضح المعالم. لذلك يلجأ بعض المؤلّفين المدرسيين إلى الإكثار من القواعد والشواذ ويكتفي البعض الآخر بالقليل منها وكأنّ الموضوع موضوعا كميّا ننطلق فيه من المراجع اللّغوية القديمة ونحاول اختصارها، أو الانتقاء منها دون أن يظهر لنا بوضوح أسباب هذا الانتقاء".[1]

3.مسألّية تمارين القواعد: كما لا يخفى حسب أغلب معلمي القواعد أنّ الهدف من تمارين القواعد هو العمل على دفع التّلميذ إلى تمكّنه من إجادة اللّغة عن طريق البحث والاكتشاف اللّغويين القائمين على التّفكير اللّغوي الذي يصاحب حلّ التّمرين اللّغوي، كما يهدف تمرين القواعد في نظرهم فقط إلى اكتساب التلميذ العادات العلمية من ملاحظة البنى اللغوية، وعلى التعود على التفكير المجرد، وعل تنمية الخلق الأدبي لدى التلاميذ. والواقع أنّ المشكلة التي تطرح على تمارين القواعد هي مسألّيتها على حدّ تعبير الدّكتور أنطوان صياح، فما المقصود بمسألّية تمرين القواعد؟[2].

إنّ المقصود بمسألّية تمرين القواعد هي الأبعاد الثلاثية التي يرمي إليها تمرين القواعد:

أ/البعد اللّغوي: وهو الإطار النّظري الذي ينطلق منه واضع التمارين وإمكانياته وإمكانية تلاميذه لتطبيق هذا الإطار "كاختيار مدرسة لغويّة معيّنة لوضع تمارينه ضمن هذا الإطار النّظري للمدرسة المختارة كالمدرسة الوظيفيّة أو التحويليّة...."[3]

---

[1]–د .أنطوان صيّاح ،دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى و طرائق تعليمها ،ص 114

[2]–المرجع السّابق ،ص 155

[3]المرجع السّابق ،ص115

ب/البعد النّفسي اللّغوي: ويختصّ بمفهوم الصّعوبة الصّرفية والنّحوية، وكيفيّة تقييمها وكيف نقيم تطوّرا في التّمرين لجهة الصّعوبة؟ كما يختصّ بمسألة الارتباط بين التّفكير اللّغوي والنّظري، وبين تنميّة القدرة اللّغوية للتّلميذ ،وهكذا يمكن الوصول إلى قياس المقدرة اللّغوية الفعلية للمتعلّم أي استعمال القواعد بشكل صحيح تتّجه نحو الإبداع اللّغوي.[1]

ج/البعد التّربوي: وهذا البعد يؤدّي بنا إلى التّساؤل حول مجموعة من العلاقات التي يريد المعلم أن يقيمها، كعلاقته بالتّلاميذ ،وعلاقة التّلميذ بالقواعد ،والعلاقة القائمة بين التّلاميذ من خلال تمرين القواعد.[2]

ومن خلال ما سبق فإن مسألّيّة تمرين القواعد تنبثق من المبادئ التاليّة:[3]

- التعلّم بواسطة العمل والتّطبيق ،لا عن طريق حفظ وتكرار القاعدة فكلّ قاعدة غير مطبّقة هي قاعدة منسيّة.
- علاقة التّلميذ بالعلم وموقفة منه، وطريقته في اكتسابه، والتي يجب أن يقوم على الإقبال على طرائقه الدّقيقة وعلى التمّرس عليها، واليقين بنتائجها من خلال دراسة علم اللّغة.
- علاقة التّلميذ باللّغة، وبقواعدها، وبمفهومه للخطأ أو الصّواب فيها، وهذا ما يجب أن يبني على التقبّل، والتفهّم في محاولة لتخطي آليّة الخطأ وعلى كل، فكل تمرين للقواعد ينبغي أن تتوفر فيه الشّروط التّالية:

-ابتعاد تمرين القواعد عن الغريب والمعقّد.

-أن تبتعد التّمارين عن جعل الخطأ كهدف، يحذر التلميذ السّقوط في كمينه.

-ابتعاد تمرين القواعد عن التّرداد الميكانيكي البسيط.

-دمج تمارين القواعد في مجمل نشاطات العربيّة.

الـــمفاهيم الأساسية لتعليم الـــقواعد:

إنّ تعليم القواعد ينبغي أن ينطلق من مجموعة من المفاهيم أو الحقائق الموجودة في طبيعة اللّغة البشريّة ، وفي طبيعة العربيّة على وجه الخصوص، بما أنّنا بصدد الحديث عن تعليم قواعد

[1]-المرجع السّابق ،ص155

[2]-المرجع السّابق ،ص116

[3]-المرجع السّابق ،ص116

اللّغة العربيّة. وفي الواقع هذه المفاهيم مستندة أساسا إلى النّظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية، التي أتى بها اللّساني الأمريكي " **نوام تشومسكي**"، ومستندة كذلك إلى ملاحظات علميّة في طبيعة اللّغة العربية، ولهذه المفاهيم والاعتقاد بها فائدة كبيرة لمعلّم القواعد والتّربويين اللّغويين بصفة عامّة، حيث أنّ الوعي بهذه المفاهيم يساعد كثيرا في بلورة منهج حديث قائم على أسس علميّة لتدريس القواعد اللغويّة، فعوض أن ينطلق من وضعيّة مؤسّسة على تجارب شخصيّة بعيدة كل البعد عن حقيقة ثابتة وموجودة أصلا في اللّغة، وبالتّالي القضاء على ذلك الشرخ الموجود بين اللّغة وقواعدها، فهي محاولة لإعادة المواءمة بين اللغة وقواعدها، ومحاولة إعادة فهم طبيعة اللّغة العربية، وتتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:

مـــفهوم البنية العميقة وتحوّلاتها وتوليد البنيات اللّغوية:

لاشك أنّ النّظرية اللّسانية الحديثة هدفها هو دراسة اللّغة وتفسير ظواهرها، فنتج عن هذه النّظرية مجموعة من النّتائج المهمّة والسّابقة التي تفسّر الظّاهرة اللّغوية والأداء اللّغوي، ويعتبر مفهوم البينة العميقة وتحوّلاتها، وتوليد البنى اللّغوية من أهمّ ما توصّلت إليه هذه النّظرية، والتي يعود الفضل في انطلاقتها للعالمين الأمريكين **"ز–هاريس ون_ تشومسكي** " في أوائل الستينات، حيث يعتبر مفهوم البنية العميقة وتحويلاتها أساسا لتفسير البنية السّطحية المتمثلة في الوحدات اللّغوية الظّاهرة "إنّ التّحويل في نظريّة النّحو التّحويلي التّوليدي وهو مصطلح أساسي ينتسب إليه مع قرينه "التّوليد". وهو عمليّة تغيير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تطبيقي واحد أو أكثر، مثل التّحويل من جملة إخبارية إلى جملة استفهامية. إنّه وصف العلاقة بين التّركيب الباطني (البنية العميقة) والتّركيب الظّاهري (البنية السطحية) والعلاقة بين التركيبين تشبه عملية كيماوية يتم التعبير عنها بمعادلة أحد طرفيها، المواد قبل تفاعلها، والطّرف الآخر هو النّاتج عن التّفاعل، إنّ التّركيب الباطني يعطي المعنى الأساسي للجملة، وهذا التّركيب تركيب مجرّد، وافتراضي ويتوقّف عليه معنى الجملة وتركيبها بعد أن تصبح تركيبا ظاهريا، وبذلك يكون التّركيب الظّاهري حقيقة فيزيائية ملموسة إذا تكلمنا أو كتبنا".[1]

ومن خلال هذا الكلام فإنّ اللّغة تتقاسمها بنيتان أولها بنية عميقة، وثانيها بنية سطحية "والبنية السّطحية هي جهة الوصف التي تحدّد الصيغة الصّوتية للجمل، على حين أنّ البنية

[1]–د.محمد حماسة عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي ، القاهرة ،ص **12**.

العميقة تحدّد التّفسير الدّلالي لها، وفي بعض الحالات تسهم البنية السّطحية هي في الجمل تسمّى التّحويلات النّحويّة" [1] و هكذا نرى أنّ ما يربط البنيتين العميقة و السّطحيّة هي قواعد التّحويل "وهي قواعد تحذف بعض عناصر البنية العميقة أو تنقلها من موقع إلى موقع، أو تحوّلها إلى عناصر مختلفة، أو تضيف إليها عناصر جديدة.....وهذه القواعد التّحويلية تختلف تفصيلاتها من لغة إلى أخرى، فقد تكون الحذف أو الاستبدال أو بالإضافة أو الإطالة أو إعادة الترتيب، أو غير ذلك مما يناسب اللّغة المدروسة، وقد تكون هذه القوانين اختيارية أو إجبارية، وفي كل حالة يشترط أن يخضع تطبيق القوانين التّحويليّة لشرط أساسي هو قابلية التّركيب للتّحليل وهذا الشّرط ضروري للسّيطرة على القوانين التّحويلية، وحصر استعمالها في مخرجات القوانين الباطنية وقوانين المفردات".[2]

إنّ الأخذ بمفهوم البنيتين العميقة والسّطحية، والتحويل من قبل معلّم اللّغة "يقوم على توضيح البنى السّطحية وإزالة اللّبس عنها، مبينين تحّول بنية عن أخرى. كما أنّ الإقرار بمفهوم البنية العميقة والاعتماد على عملية التّحويل في تفسير الظّواهر اللّغوية يسمح لنا بأن نوضّح العديد من المفاهيم التي يصعب فهمها و تمثّلها لدى التّلاميذ" [3] و يسوق لنا الدكتور " **أنطوان صياح**"مثالا يوضّح فيه أهمية الأخذ بمفهوم التّحويل عن البنية العميقة إلى البنية السّطحية في شرح دروس القواعد حيث يقول: "المبتدأ الأول، والمبتدأ الثاني مع خبرهما في جملة كالتّالي:

"لبنان مناخه جميل".

كيف يمكننا أن نجعل تلاميذنا يفهمون تكرار المبتدأ في هذه الجملة وقسمته إلى مبتدأ أوّل و مبتدأ ثاني ، إذ لم نعد إلى البنية العميقة الأساسية التي انطلقت منها هي الجملة وهي:

"مناخ لبنان جميل".

وبعد عمليّة التحويل الأولى التي قامت على إحلال الضّمير محلّ الاسم الظّاهر حصلنا على جملة: "مناخه جميل"، لكن الإبهام الذي أدخلته هذه العمليّة على الجملة الأساسيّة اضطرتنا إلى إعادة الإسم المحذوف في بداية الجملة. فحصلنا على الجملة بصورتها النّهائية وهي: "لبنان

[1] المرجع نفسه،ص 14

[2] المرجع السّابق ،ص 13

[3] –د. أنطوان صيّاح ،دراسات في اللّغة العربيّة و طرائق تعليمها ،ص 117

مناخه جميل"، فلكي نحصل على الجملة النّهائية: "لبنان مناخه جميل"، كان علينا إذا الانطلاق من بنية عميقة وتحويلها على مرحلتين على الشّكل التّالي:

-مناخ لبنان ← بنية عميقة

-مناخه جميل ← تحويل أول

-لبنان مناخه جميل ← تحويل ثان

وهكذا فقد ساعدنا مفهوم التّحويل في فهم جملة فيها مبتدآن غالبا ما يصعب على التلاميذ فهمها، بعد أن يكون المعلمون قد وجدوا صعوبة في شرحها، وهذه الصعوبة تعود في نظرنا إلى عدم فهمهم لها انطلاقا من مبدأ الفرق بين البنيتين ومن مبدأ التحويل بينهما".[1]

كما أنّ الأخذ بمفهوم البنية العميقة، والسّطحية والتّحويل، يساعدنا في صياغة أمثلة من خلال النّصوص المأخوذة للتّدليل على جوانب القاعدة المختلفة انطلاقا من مثال واحد، فكثرة المعلّمين يشكون من أن النص الذي تبنى عليه القواعد ،وتصاغ منه الأمثلة لا يحتوي على كل الأمثلة التي بإمكانها أن تشير إلى جوانب القاعدة، غير عارفين بمفهوم البنية العميقة وتحويلاتها، إذ يسمح لنا مبدأ التّحويل هذا بصياغة الأمثلة الواحدة من نص واحد، وعن مثال واحد، للإشارة إلى أجزاء القاعدة النّحوية، ومثال ذلك عندما نتحدّث عن النّعت وأنواعه، فإمكان مبدأ التحويل أن يسهّل علينا صياغة الأمثلة ،و الفهم الجيّد لأنواع النّعت.

والواقع أنّ البنية العميقة تقوم بمهمّة التّفسير الدّلالي، بينما أن البنية السّطحية تحدّد التّفسير الصّوتي، وهما وجهان لعملة واحدة وهي اللّغة، فتقوم القواعد النّحوية بربط البنيتين على نحو الدّلالة التي يقصدها المتكلّم وباستعمال الوحدات اللّغوية المناسبة لهذه الدّلالة، فمهمتّه القواعد التّحويلية هي وضع الوحدة اللّغوية (الكلمة) في مكانها المناسب طبقا لمقصد المتكلّم، وهذا ما يحيلنا إلى الإشارة إلى ما تحويه دروس البلاغة كمسألة التّقديم والتّأخير، وأسلوب القصر حيث أنه في الحقيقة أنّ هذه الأساليب لم تنشأ إلاّ جرّاء نشاط القواعد التّحويلية بين البنية العميقة والسّطحية، ومن هنا نجد أنّ المفهوم يعيد الصّلة الطّبيعية بين النّحو والبلاغة على نحو ما أكّده "**الجرجاني**" في "دلائل الإعجاز"، وتدعو إليه الدّراسات المعاصرة، فإعادة المصالحة

[1]-المرجع السّابق ،ص **118**

و الاندماج بين الدّرس النّحوي و البلاغي يعود ليؤكّدها مفهوم البنية العميقة والتّحويل، حيث أنها صلة طبيعيّة ومثبتة وهذا ما يعود بنا إلى القول إلى أنّ اللّغة وحدة متكاملة وليست فروع.

والواقع أنّ هذه المفاهيم السابقة لا تعمل "على وصف التّراكيب السّطحية لظاهرة لغويّة معيّنة فحسب بل التّراكيب العميقة لمجرّد محاولة بذلك تبيان الطّريق الذي تأخذه الأفكار لتصل إلى الآذان جملا مسموعة مفهومة على ما فيها من حذف لبعض أجزائها، إذ ليس ضروريا أن تظهر كل مكوّنات الجملة في تركيبها السّطحي كالضّمائر المستترة مثلا و ليس هذا إلاّدليلا على أنّ التّركيب السّطحي للجملة لا يمثّل ما هو عليه تركيبها العميق، الذي يحتوي مكوناتها الأساسية قبل جريان قواعد التّحويل عليه".[1]

وهكذا إنّ مفهوم التّحويل عن البنية العميقة إلى البنية السّطحية يفيدنا في كثير من دروس النّحو التي ينبغي على معلّم القواعد أن يأخذه، ويتّخذه مفهوما راسخا ونحن إذا ندعو إلى هذا لا ندعو إليه من منطلق الانبهار بالنّظرية التّوليدية التّحويلية، كما فعل الكثير من الدّارسين العرب، ولكن من منطلق الاعتقاد بصحّة هذا المفهوم التي تشير كثير من الدّلائل على صوابه، كما أن لهذا المفهوم إسهامات فعّالة في تقديم كثير من دروس النّحو على نحو ما رأينا سابقا. إنّ دروس النّحو في المقرّرات التّعليمية لا تكاد تخلو من مفهوم الفاعل، فنائب الفاعل، المفعول به.....باعتبارها مفاهيم أساسية لابدّ أن تدرّس للتّلاميذ. فاللّغة كلها عبارة عن تحويلات كل تحويل منها يختصّ بقاعدة معيّنة فتأتي القاعدة الخاصّة بالفاعل، والقاعدة الخاصّة بنائب الفاعل، والقاعدة الخاصّة بالمفعول به،وفي الواقع أنّ هذه القواعد وتصنيفها جاءت نتيجة التّحويل، أي أنّ الوظائف النّحوية تتحدّد بفعل مفهوم التّحويل، فعندما نقول: "دخل الولد"، ثم نقول: "الولد دخل" نلاحظ كيف أنّ هذه الحدة اللّغويّة (الولد) اختلفت وظيفتها النّحويّة في التركيبين. فالمبتدأ (الولد) في الجملة الثانية محول عن الفاعل (الولد) في الجملة الأولى.

وفي قولنا أيضا: "كتب الولد الدرس" و "كُتِبَ الدرسُ"، فإنّ نائب الفاعل (الدرس) في الجملة الثانية محوّل عن المفعول به (الدرس) في الجملة الأولى.

وهكذا على لمعلم أن يعي هذا المفهوم ووظيفته الهامّة في تدريس النّحو.

[1]–د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص**107**.

وحينما نتكلّم عن التّحويل في النّظرية اللّسانية فحتما سنتكلم عن التّوليد فيها ،والتّوليد باختصار هو نسج مجموعة لا متناهية من الجمل اللّغوية التي تنبثق عن قاعدة تحويليّة واحدة، والاعتداد بمفهوم التّوليد بالنسبة لمعلّم القواعد، يساعد كثيرا على ترسيخ القاعدة المدروسة لدى التلميذ، كيف ذلك؟ ذلك أنّ التّوليد اللّغوي هو عدد لا نهائي وغير محدود من الجمل اللّغوية المطبّقة لقاعدة تحويليّة واحدة، وهذا ما يصطلح عليه بإبداعيّة اللّغة اللاّمتناهية، فعندما يقدّم المعلّم قاعدة لغويّة معيّنة، فلاشك أنّه يطالبه بتطبيقها إمّا من خلال تمارين، أو من خلال ذكر أمثلة. وهنا لابد أن يطبّق مفهوم التّوليد حيث يتسنّ للتّلميذ أن ينسج جملا كثيرة على منوال القاعدة ،وهكذا فالتّلميذ لا يقوم بحفظ القاعدة بشكلها العلمي فقط، بل هو يمارسها توليديّا حتى ترسخ هذه القاعدة في ذهنه، وتصبح مهارة لديه تمكّنه من إبداع جمل جديدة وصحيحة نحويّا، كما أن مفهوم التوليد إلى جانب ما سبق يحفّز التّلميذ على استخدام قاموسه اللّغوي، وتنميّة أفكاره، وتوسيع مخيّلته، وبهذا فهو يتعلّم قواعد اللّغة، ويمارس اللّغة، ويبدع فيها، ويوظّف رصيده اللّغوي وبالتّالي فهو يتعلّم اللّغة علميا، ويمارسها عمليّا.

وما يجب أن نشير إليه، هو أنّه لا توجد فقط قواعد تحول التّركيب والجمل بل إنّ "فن التعبير اللّغوي يعود إلى قواعد أهمها: قواعد تولّد الكلمات، والمفردات وقواعد تولّد التّركيب أو الجمل، وقواعد تولّد النّصوص كاملة"[1].

ولقد نتج عن تطوّر النّظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية فكرة "النّحو الدّلالي" باعتبار أنّ الدّلالة هي أقصى ما تقدّمه اللّغة. وكما لا يخفى علينا "أنّ النّظام الدّلالي، هو نظام معقّد متشابك بحيث يحتاج إلى بحث عميق من أجل التقاط العلاقات التّركيبية، ومعرفتها في الدّماغ البشري".[2]

وقد جاءت فكرة النّحو الدّلالي لتوضّح العلاقة بين الدّلالة، وتراكيبها المختلفة. والواقع أنّ هذه الفكرة.....عن فكرة دلالية واحدة[3]، ونجد أنّ هذا النّحو ينبثق من الوظيفة الأساسيّة التي تؤدّيها اللّغة، وهو نقل معنى بأشكال مختلفة، بحيثتتحدّد هذه الأشكال حسب الموقف

[1]–د.ريمون طحان، الألسنية العربية للنحو، الجملة–الأسلوب–دار الكتاب اللبناني–بيروت، ص **140**.

[2]–د.مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية لتحليل التراكيب الأساسية في اللّغة العربية، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا ط**1**، **1987**، ص**228**.

[3]–د.دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص **181**.

السّياقي وأهميته عناصر المعنى عند المتكلّم وبذلك تعود قضيّة المعنى لتحلّ مكانها الطّبيعي في تعليم اللّغة، وتعليم النّحو، ذلك أنّ من وظائف النّحو هو تقديم أشكال التعبير عن المعاني. وعلى هذا يصبح للنّحو نتيجة ملموسة وفائدة للمتعلّم، يدرك أهميّته في تعلّم اللّغة من حيث أنّ هذا النّحو يمدّه بأشكال متنوّعة للتّعبير عن حاجاته فالمعاني موجودة أصلا في ذهن المتعلّم، حيث يحتاج الأشكال اللّغوية المتنوّعة التي تعبّر عن المعنى الذي يريده المتعلّم، اختياره يكون حسب أهميّة عناصر المعنى، ومن هنا نجد المتعلّم، اختياره يكون حسب أهمية عناصر المعنى. ومن هنا يجد المتعلّم عن طريق فكرة النّحو الدّلالي المجال واسعا، ومتنوّعا للتّعبير عن مقصده، وبذلك يكون قد امتلك أداة طيّعة، (أشكال متنوّعة للتّعبير) وهذه هي الغاية القصوى لتعلّم النّحو و مثال ذلك هذه الأنواع من التّعبيرات عن دلالة واحدة كما ساقها الدكتور أنطوان سياح:

"رأيت فتاة ذات شعر طويل"، "رأيت فتاة لهاشعر طويل"، "رأيت فتاة طويلة الشّعر"، "رأيت فتاة طويل شعرها"، "الفتاة التي رأيت كانت طويلة الشّعر".

من خلال هذه الأمثلة نكون قد عبّرنا عن دلالة واحدة بتراكيبها مختلفة، فبهذا النّوع من النّحو نكون قد حافظنا على طبيعة اللّغة، ووظيفتها، وفي نفس الوقت نكون قد حافظنا على وظيفة القواعد، ودورها في تعلّم اللّغة.

ومن هنا يمكن استثمار فكرة النّحو الدّلالي في كثير من القواعد النّحوية، أو تدريس الجوانب المختلفة للقاعدة الواحدة.

ومن المهمّ أن نشير في هذا المقام إلى أنّ "النّظريّة اللّغوية لا يمكنها أن تفسّر طرق تعليم اللّغات أو تبرّرها لكنها يمكن أن تزوّد المدرّس ببعض الأفكار عن طبيعة اللّغة" [1]، بحيث يمكن لهذه الأفكار أن تجعله يرسم طريقة لتعليم النّحو، أو اللّغة بصفة عامة، وبلا شك ستكون طريقة فعّالة وذات فائدة.

والواقع أنّ مفهوم البنية العميقة، والبنية السّطحية والقواعد التّحويلية والتّوليدية والنّحو الدّلالي، كلّها مفاهيم ضمنيّة توجد في اللّغة نفسها، وفي طبيعتها لذلك ينبغي استثمارها في تعليم القواعد، وبالتّالي في تعليم اللّغة، وهي مفاهيم أوجدتها خاصيّة الإبداع أو ميزة النّهاية

[1]–المرجع السابق، ص **177**.

المفتوحة للغة البشريّة بينما النّحو هو الذي يحدّد قوانين هذا الإبداع لذلك "عرفه **تشومسكي** في بداية كتابه البنى النّحوية بأنّه جهاز من نوع خاص، مصمّم لإنتاج الجمل في اللّغة" [1] ونحن نرى أنّ هذا التّصميم يعود إلى تلك المفاهيم السّابقة، فهي التي تقوم بتصميم.أشكال اللّغة أي أنّ اللّغة تتخذ أشكالها انطلاقا من تلك المفاهيم و الجذير بالملاحظة أنّ هذه المفاهيم التي أشكال اللّغة هي نفسها التي تحدّد عناصر هذه الأشكال، وبالتّالي تحدّد المعنى الدّلالي حيث أنّ"المعنى الدّلالي الذي يستخلصه المرء من الكلام اللّغوي أشبه ما يكون بالمركّب الكيماوي الذي تنحلّ فيه عناصر هذه متعدّدة لتعطي شيئا واحدا ليس فيه أجزاء، متلاصقة أو أقساما متمايزة، بل فيه صورة جديدة تولّدت من جماع ذلك كله" [2] وينتهي هذا المعنى الدّلالي بتأديّة الوظيفة الأساسيّة للغة، وهي الاتّصال، فلهذا السّبب نشأت التّحويلات، الإثبات، النفي، الاستفهام....، التمكّن من الاتّصال عن طريق هذه التّحويلات المختلفة هي التي سمينها سابقا الملكة اللّغوية، بينما النّحو هو وصف مثالي لهذه الملكة فالنّحو يهتمّ "بوصف وتحليل أبعاد وامتدادات (زمكانية) منطوقة أو مكتوبة، كما أنها تهتم بتجميع وتقسيم عناصر هذه الامتدادات المتكرّرة الحدوث في السّياق حسب موقع هذه العناصر في السّياق، ونوع العلاقات والقواعد التي تربطها مع بعضها البعض". [3]

وبقي شيء مهمّ يجب أن نشير إليه هو أنّ كل الجمل النّواة، على حدّ تعبير "**تشومسكي**" وتحويلاتها هي في الواقع "تعبير عما يعتري النّفس البشريّة من انفعالات نتيجة تفاعل الإنسان مع مجتمعه، حيث كان هذا التّفاعل هو الأمر الحاسم الذي استوجب وجود اللّغة، وبالتّالي فأشكال اللّغة تعّبر عن الحقائق النّفسية للمتكلّم ،وذلك بتفسير القواعد الأساسيّة لتوليد المنطوقات، باعتبارها وصفا للعمليّات النّفسية". [4]

ومن خلال كل ما قلناه، فإنّه إذا أخذ معلّم القواعد كل هذه المفاهيم بعين الاعتبار، فإنّه سيعيد العلاقة بين كل من الصّرف، والتّراكيب، والبلاغة والدّلالة التي هي كل متكامل، تشكّل في صورتها التّداوليّة في المجتمع، وبالتّالي يضطلع تعلّم النّحو بمهمته الحقيقيّة، وهي تعلّم

---

[1]–د.مازن الوعر، دراسة لسانية تطبيقية، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، دمشق 1989، ص 237.

[2]–د.أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، 1999، ص 227.

[3]–د.شرف الدين الراجحي، د.سامي عياد حنا، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص 130.

[4]–د.نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء، القاهرة، 2002، ص 20.

اللّغة حيث يكون هذا التعلّم بتوافق مع طبيعة اللّغة، هذه الطّبيعة النّاتجة عن الحاجة النّفسيّة للغة بالنّسبة للكائن البشري حيث تتخذ هذه الحاجة التّعبيرية أشكالا متنوّعة "وقد ثبت ومنذ البداية الأولى لعلم النّفس، أنّ هناك علاقة متبادلة بين درجة التّعقيد التّحويلي، وبين درجة التّعقيد النّفسي، بالمعنى الذي انتهت إليه التّجارب المنضبطة في ذلك".[1]

المـــهارات النـــّحويّـــة:

أن يمتلك المتعلّم مهارة اللّغة ،ذلك هو الهدف من التّعليم ،وهذا ما تنشده المناهج والكتب المقرّرة ومن هنا فلابدّ أن نسعى في تعليمنا للنّحو إلى امتلاك المتعلّم المهارات النّحوية وبالتّالي المهارات اللّغوية "ولابدّ أن يقوم المعلّم بتنميّة هذه المهارات النّحوية لدى تلاميذه، لأنّ في ذلك زيّادة وعي هؤلاء التّلاميذ بأهميّة النّحو فيتعلّم التّلميذ الحفاظ على لغته سليمة من الخطأ سواء تحدّثا أو كتابة ،وأيضا على المعلّم إجراء عمليّة التّقويم التي تعتبر عنصرا مهمّا من عناصر العمليّة التّعليمية، فلا يمكن معرفة إتقان التّلاميذ مهارات النّحو دون وجود عنصر التّقويم.....فالمعلّمون في المرحلتين المتوسّطة والثّانوية في تقويم طلاّبهم في معظمها أساليب تقليديّة تركّز على قياس المفاهيم، والقواعد، والقضايا اللّغوية في إطار المعرفة اللّغوية النّظرية وقلّما ترقى لتناول التحقّق من مدى اكتساب التّلاميذ المهارات الرّئيسيّة والفرعيّة للغة أو قياس مدى بلوغهم لمستويات الأداء المرغوبة والتثبت من مدى استخدامهم لهذه المهارات في مواقف ومحتويات موازية التي تم تدريبهم عليها في مرحلة الإعداد والتّكوين" [2]لذا ينبغي أن لا تقتصر الاختيارات على إيجابيّات التّلاميذ التي تركّز على مدى معرفة التّلميذ على التّفكير، والتّحليل ،والاستنتاج لذلك لابدّ من مراعاة المهارات النّحوية عند وضع أسئلة النّحو و من المهارات النّحوية ،مهارات عامّة ،ومهارات فرعيّة ،ومن أهمّ المهارات العامّة:[3]

-سلامة التّعبير الكلامي.

-القراءة المتقنة.

---

[1]-د.جون ليونز، ترجمة وتعليق، د.حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللغوية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية-القاهرة-ط 1، 1985، ص 225.

[2]-د.فخر الدين قباوي، أسس التكوين للمهارات النحوية من مؤتمر تيسير تعليم النحو-دمشق- ص 118

[3]-المرجع السابق.، ص120

-الفهم الكامل.

-الكتابة الصّحيحة.

-الإنتاج الأدبي.

-التّحليل النّحوي الدّقيق.

-التّعليم المتقن (المستوى العالي في نقل الخبرات اللّغوية).

-البحث العلمي (القدرات والخبرات التي تهيئ المرء لمتابعة البحث في علوم اللّغة).

ومن هنا على المعلّم أن يتابع لدى متعلّميه مدى امتلاك متعلّميه للمهارات النّحوية التي هدف مسبقا ليمتلكها طلاّبه من خلال عرض المادّة النّحوية وتنميّتها ورعايتها لتتحوّل إلى قدرات عمليّة تلقائيّة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

المبحث الأول

التخطيط العام لتدريس اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي

تمـــهيـــــــــــد:

لطالما تأثّر ميدان التّربية والتّعليم بالتّطور الحاصل في العلوم والتّكنولوجية، ووسائل الاتّصال، مما جعل الباحثين في ميدان التّعليم يبحثون عن أطر جديدة للتّعلم تواكب مستجدّات التّطور العلمي، والاجتماعي، فأخذ "يستفيد من حاصل النّتائج المذهلة التي أحدثتها الثّورة العلميّة، والانفجار البيولوجي في تكنجة التّعليم، ووسائله، وطرائقه، وأساليب تقويمه خصوصا وأنّ التّعليم..... كان مقيّدا بأشكال كلاسيكيّة للتّربية حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشّكلي من التّربية والتّعليم، فكان التّركيز يقع على التّحصيل النّظري للمعرفة، وهو أسلوب يجعل المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفيّة عندما يتوجّه إلى الحياة العلميّة..... ويدلّ هذا العجز على أنّ التّعليم لم يكن يقدمّ حلولا فعالة تستجيب لرغبات المتعلمين وحاجاتهم الوظيفيّة والاجتماعيّة، والاقتصاديّة" [1]

من أجل هذا جنّد المربّون والمصلحون أنفسهم من أجل النّهوض بالتّعليم ليفي بمتطلبات العصر على أساس المبادئ التي اعتمدت في التّكوين المهني، والقطاع الصّناعي، ومن ثم نشأ نموذج التّدريس بالأهداف "وأخضعوه لشروط، ومعايير دقيقة، قصد إعداد الأجيال الصّاعدة إلى حياة أفضل من خلال ما يتاح لهم من أجواء تعليميّة ضمن هذا النّسق المتكامل الذي وضعوه لتحقيق تلك الأهداف الاستراتيجيّة.

لقد كان هذا النّموذج في فترة الستينيات بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، ودوّل أوروبا ثورة تقدميّة على الأساليب التّقليدية... غير أنّ هذا النّموذج لم يطل أمده كثيرا... فعرف تراجعا أمام تقنيّة جديدة أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات" [2].

لقد جاءت بداغوجيا الكفاءات كنتيجة حتميّة لتطوّر طبيعي لبداغوجيا الأهداف، لتكمّل مسيرة تحديث تقنيّات التّدريس وأساليبه، لهذا فإنّ التّدريس بالكفاءات هو تعديل لمسار بداغوجي أصبحت بعض تقنيّاته لا تستجيب للحاجات الفرديّة، والاجتماعيّة الجديدة.

والمقصود بالكفاءة في الحقل التّربوي "هي الكفاءة التي تجعل المتعلّمين قادرين على الاستخدام النّاجح لمجموعة مندمجة من القدرات، والمعارف، والمهارات، والخبرات،

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005، ص: 44.

[2]–المرجع ، نفسه ، ص: 45

والسّلوكات، لمواجهة وضعيّة جديدة (إشكاليّة) غير مألوفة، التكيّف معها يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر متغلبين على العوائق..."[1]

وقد بدأت الجزائر بتطبيق هذه البداغوجيّة الجديدة، في منظومتها التّربوية منذ سنة (2003م-2004م) نظرا لما تحتويه هذه البداغوجية من تطبيقات عمليّة تؤهّل حامل المعرفة إلى ممارستها ،حيث يظهر ذلك في الأسس التي تعتمد عليها مقاربة التّدريس بالكفاءات.

دواعـــي الإصلاح التّربـــوي في الجزائـــــر:

لقد تبنّت الجزائر إصلاحا تربويّا مسّ المدرسة الجزائريةّ في جميع أطوارها وهذا نتيجة شعور عام بأنّ التّعليم السّائد لم يعد قادرا على مواجهة التحوّلات الجديدة التي عرفها العلم، وعرفتها الحياة الاجتماعيّة والسّياسية والاقتصاديّة في الجزائر "وقد تعرّضت هذه الأمّة وهذا البلد إلى ظروف قاسيّة وعاد الإنسان منّا إلى نفسه يؤنّبها... وظللنا نبحث في ذاتنا وفي مؤسّساتنا عن الأسباب، وتوجّه معظم النّاس إلى أكثر المؤسّسات علاقة بصناعة الإنسان وهي التّربية، وظهرت أصوات بعد كل أزمة أو محنة نواجهها ،تطالب بإعادة النّظر في منهجها التّربوي وفي قيّمنا، ومنذ مدّة ليست بالبعيدة كثر الحديث عن قضايا تمسّ التّربية والمدرسة في بلدنا، الأمر الذي جعل الكثيرين يكتبون في صفحات الجرائد والمجلاّت ويناقشون في ندوات مختلف القضايا التي تهمّ منهجنا التّربوي في الحقول التعليميّة بكلّ أطوارها وجاء هذا الموضوع ليطرح نقطة حسّاسة وجب إعادة النّظر في مقاييسها "[2] وفي منطلقاتها النّظرية وفي أهدافها المتوخّاة وفي طرائقها وفي مناهجها.

وعلى كل يمكن أن نجمل دواعي الإصلاح التّربوي في الجزائر مؤخّرا إلى الأسباب التاّلية:[3]

- ✓ انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي النّظام إلى نظام سياسي تعدّدي ديمقراطي.
- ✓ انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام اقتصاد السّوق.

---

[1] –دليل الأستاذ للغة العربية السنة الثانية للتعليم المتوسط، ص: **48**

[2] –مصطفي بن حاج،د ليل الأستاذ في موضوعات النقد والبلاغة للسنة أولى جدع مشترك مديرية التربية لولاية تيارت،ثانوية أبي شارب الناصر، السوقر ،السنة الدراسية **2005–2006** م ،ص **2**.

[3] – اللجنة الوطنية للمناهج، مجلة المربي المركز الوطني للوثائق التربوية، ماي **2004**م، عدد **1**ص **21**.

- ✓ تجدّد المعارف في المجال العلمي والتّكنولوجي.
- ✓ التحوّل الجذري في نظريّات التّربية وممارساتها في ظل التغيّرات الحديثة.
- ✓ التّدهور المستمر لمستوى التلاميذ بالنّظر إلى الكفاءات الحقيقة التي يتخرّجون بها من المدرسة.
- ✓ استفحال ظاهرتي التسرّب والرّسوب المدرسيين.
- ✓ النتائج الضّعيفة خاصّة في مختلف الامتحانات الرّسمية.
- ✓ عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين الموادّ والأطوار.
- ✓ الاقتصار على التّقويم التّحصيلي شكليّا لا بيداغوجيا.
- ✓ سلبيّة التعلّم بسبب هيمنة المعلّم رغم تعدّد مصادر المعرفة.
- ✓ اعتبار المعرفة غاية في حدّ ذاتها.
- ✓ اعتبار المؤسّسة التّربوية مجرّد مكان لتلقّي المعرفة.
- ✓ عجز التلاميذ عن توظيف مكتسباتهم لحلّ مشكل أو التّواصل مع الغير شفهيا.
- ✓ طموحات البلاد المعبّر عنها في الخطابات السّياسية كالرّغبة في الخروج من التّخلف والتّبعية، والانتقال من موقع المستهلك لما ينتجه الآخرون إلى موقع المنتج للعلوم والتّكنولوجية.

ولهذه الأسباب وغيرها فكّرت الجهات المعنيّة بتغيير شامل لسياسة تربويّة في الجزائر، حيث قامت وزارة التّربية بتبنيّ بداغوجيا جديدة ،احتاجت هذه الأخيرة لبناء برامج جديدة فنشأت إشكاليّة برامج للتّعليم وأثارت عدّة تساؤلات حول تصوّرها وإعدادها ،والوظائف التي يجب أن تقوم بها ،وطبيعة محتوياتها، وكيفيّة تقديمها، حيث نصّبت وزارة التّربية اللّجنة الوطنيّة للمناهج وفقا للقرار المؤرّخ في 21جوان 1998 كتنظيم وظيفي دائم يسعى لاتّخاذ الإجراءات اللاّزمة قصد تحسين نوعيّة التّعليم، وجعله ملائما لاحتياجات المجتمع الجزائري الجديد "تعمل اللّجنة الوطنية للمناهج بمساعدة المجموعة المتخصّصة للموادّ،التي نصّبت طبقا للقرار الوزاري المؤرّخ في 2002/11/13 إذ تقوم هذه الأخيرة بانجاز البرامج بالقيام بأعمال تتمحور حول أهم العناصر التي تكوّن البرامج، تحديد الكفايات وأهداف التعلّم، وتحديد المحتويات المفاهيميّة الأساسيّة واقتراح طرائق التّعليم والتعلّم، هذا وتقوم اللّجنة الوطنيّة للمناهج بدراسة مشاريع البرامج التي أعدّتها المجموعات المتخصّصة للمواد ثم تجري مداولات للمصادقة

عليها ،بعدها يقوم وزير التّربية الوطنية باستشارة اللّجنة الوطنيّة للمناهج بإقرار البرامج المقترحة ،ثم يتولّى نشرها بموجب قرار وزاري تجعل منها برامج وطنيّة رسميّة" [1]

وعلى هذا كان لابدّ من تجديد المنهاج، حيث وقعت المناهج السّابقة في أخطاء منهجيّة تحول بينها وبين الوصول أهدافها حيث تم تجديد المنهاج للأسباب التّالية:[2]

- ✓ عدم تجلّي المرجعيّة الوطنيّة في بناء المناهج وتقديمها، يتعلّق هذا الغموض خاصّة بالإطار النّظري والاختيارات المنهجيّة.
- ✓ تغييب ملامح المتعلّمين في نهاية كل طور.
- ✓ اتساع الهوّة بين احتياجات المجتمع الجزائري العصريّة ومحتويات البرامج القديمة.
- ✓ غياب البحث التّربوي عن السّاحة البداغوجية.
- ✓ عدم فعاليّة نظام التقييم الذي كان قائما.
- ✓ تأكيد المناهج السّابقة على الكم ،لا على الكيف،و احتواء المناهج السّابقة على موضوعات يقلّ استعمالها باعتبارها لا تراعي مدارك الطّلبة.
- ✓ عدم ارتباط المحتويات في ما بين السّنوات المختلفة.
- ✓ عدم ملاءمةالطّرائق البداغوجية محتويات الكتب المقرّرة.

دواعي الاتجاه إلى بداغوجيا الكفاءات :

لقد فكّر خبراء التّربية في إعادة بناء الفعل التّعليمي التعلّمي على مبادئ تركّز على ما هو أنفع للمتعلّم، وأكثر اقتصادا لوقته على أنّ هذا البناء يكون أكثر فعاليّة ويتجنّب الكثير من الأخطاء المنهجيّة الذي من شأنه أن يسمح للمتعلّم أن يتصرف في شتى شؤون الحياة بمهارة وكفاءة، فاختيرت بداغوجية الكفاءات كبديل لما سبقها من مقاربات، حيث يرى أصحابها أنّها تتميّز بالخصائص التّالية:[3]

- ✓ النّظر إلى الحياة من منظور علمي.
- ✓ تفعيل المحتويات والنّشاطات التّعليمية في المدرسة وفي الحياة.

---

[1]– المرجع السابق، ص:**11**

[2]– نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية ، **2002**م، عدد ،**51** ص:**3**

[3]– دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، شعبة الآداب والفلسفة واللغات، ص **2**

- ✓ السّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- ✓ جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم عن طريق حسن التّوجيه.
- ✓ الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعيّة.
- ✓ التّكوين المتمحور حول الكفاءة ،تكوين طموح إنّه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفعاليّة ،حيث يشكّل اكتساب الكفاءات تحديّا أكبر من اكتساب المعارف، مع العلم أنّ الكفاءة ذات مستوى أعلى من المعارف والمهارات ،حيث تشغل هذه المعارف والمهارات بدورها روافد بناء الكفاءة، وأنّ الكفاءة تؤدّي في إطار وضعيّة اندماجيّة ذات دلالة وأنّ هذه الوضعيّة الاندماجيّة تسمح للتّلميذ بأن يبرهن بأنّه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعّالة، ومن ثم تعطي للعمليّة التّعليمية دلالة كليّة.

وهكذا اهتدت التربية المعاصرة إلى هذه المقاربة ،بقصد التّحكم في مجريات الحياة، وذلك بإعداد الفرد لهذه المواجهة ،فكانت المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي، يمكّن التلميذ من النّجاح في هذه المواجهة وكانت أسباب هذا الاختيار كالتّالي:[1]

- مواكبة التغيّرات الحاصلة في العالم.
- الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التعلّم.
- تطوير بداغوجيا الأهداف.
- تجاوز الطّرح السّلوكي المجزّء
- للفعل التّعليمي التعلّمي.
- التّركيز على السّيرورة أكثر من المنتوج.
- تجنيد المعارف النّظرية وتحويلها إلى معرفة ذهنيّة.
- تمكين المتعلّمين من بناء المعرفة بالشّكل الأمثل.
- تحقيق الانسجام الأفقي، والعمودي بين الموادّ، والأطوار.
- جعل التّقويم ملازما للفعل.
- اعتبار المعرفة وسيلة وأداة وظيفيّة حتى خارج المدرسة.

[1]– تدريس اللغة العربية بالكفاءات، عن مديرية التربوية لولاية قسنطينة، ص: 18

- إعداد مناهج فعّالة وقابلة للتّنفيذ.
- المؤسّسة التّربوية فضاء للاكتشاف والبحث، والتّفكير، والتّقويم.
- فشل محاولات التّعديلات التي كيفت لسدّ النّقائص.
- تشتّت مضامين المادّة الواحدة وعدم الانسجام في ما بينها وبين المواد الأخرى.
- تناقض برامج تكوين المعلّمين مع برامج التّعليم.
- ارتكاز البرامج القديمة على فكرة التّعليم دون التعلّم.
- اختلال شعور المعلّم والمتعلّم بالمادّة التّعليمية.

ورغم أن المقاربة بالكافاءات طريقة تربويّة قديمة بالنّسبة للتّداول المعرفي والنّظري، "إلاّ أنها حديثة بالنّسبة للمناهج التّربوية الجزائرية ،إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلاّ أنّ الحقل التّربوي ظلّ ولفترة طويلة خاضعا لنمط التّدريس بالأهداف، الطّريقة التي تركّز بشكل أساسي على الكم والتّراكم ،وبإزاء عمليّة الإصلاح التّربوي الجديدة، دخل إلى الحقل التّربوي والثّقافي مصطلح "المقاربة بالكفاءات " بصورة مفاجئة ،مما جعل المكلّفين بتطبيقه في حيرة من أمره وتطلّب الأمر منهم البحث الواسع والكدّ الطّويل لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع" [1]

وهذه حقيقة واجهها المعلّمون والأساتذة، وقبلهم المفتّشون والمشرفون على السّياسة التّربوية، "وفي لحظة التّغيير الاجتماعي والسّياسي، والتّوجه نحو الانفتاح على الآخر، وحتى على الذّات...أخذ المنهج الاجتماعي يراجع حساباته القديمة ،حيث تبيّن ضرورة إعادة صياّغة مختلف المفاهيم بما يتوافق مع العصر ،طبقا لما أتاحته النّظريات المختلفة من معارف أثبتت تجريبياّ صلاحيّة مجموعة من الإجراءات التي اختيرت، بما فيه الكفاية ،فتبنّت الجزائر في ظلّ سعي حثيث لتجديد المنظومة التّربوية فكرة المقاربة بالكفاءات، وأعدت لها جانبا ماديّا وتقنيّا ضخما ،رغبة في إعادة تشكيل البنية التّحتية بالكامل، وأملا في اجتيّاز المسافة الفاصلة على الضفّة الأخرى، وهنا اقتضى الأمر طرح إشكاليّة منهجيّة التّدريس بالكفاءات من زاوية نجاعتها العمليّة ،ومدى مطابقة المكلّفين بتنفيذها لما يعلّق عليهم من آمال" [2]

[1]– مجلة التربية.، العدد "3" ،. 2005 ،. ص: 13

[2]– المرجع نفسه ،ص: 14

وبناء على ما سبق ،فإنّ وزارة التّربية الوطنيّة قد بادرت إلى تعيين المناهج الدّراسية، ولكن السّؤال المطروح هل تمّ هذا التّعيين بالتّحسين ،أم بالتّغيير، أم بالتّطوير؟ وهذا يقتضي أن نتطرّق إلى هذه المفاهيم الثّلاثة:[1]

1 - **التّحسيـــن:** هو تغيير مظاهر معينة في المنهاج دون إجراء تغيير في المفاهيم الأساسيّة، ودون تغيير في نظامه، وذلك بتوسيع الإدراك الحالي له على نحو تغيير الأهداف، وطريقة صيّاغتها، وكذلك بإضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى، وإدخال طرائق جديدة في التّدريس والتّقويم.

2 - **التّغييـــر:** وهذا التّغيير قد يكون جزئيّا بحيث يشمل جانب معيّن ولا يؤدّي التّغيير بالضّرورة إلى تحقيق نتيجة أفضل.

3 - **التّطوير:** وهو التّغيير النّوعي لجميع جوانب المنهاج ،يحقّق أهدافه بأفضل وجه ،وفي وقت أقصر وبجهد أقل.

ولما تبنّت وزارة التّربية الوطنيّة مقاربة التّدريس بالكفاءات كان حسب وجهة نظرها تطويرا للمناهج ،حيث كانت هذه المقاربة اختيارا يستجيب للممارسات البداغوجيّة المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التّعليمية بإدماجها في المعارف، والمواقف ،والمهارات ويمكن تصوّر طموح وزارة التّربية عندما تبنّت مقاربة التّدريس بالكفاءات وفق الخطاطة التّالية: [2]

الحيـــاة
الحياة تتّطلّب أن يكون التلميذ كفؤا ،يعني أن يكون قادرا على معالجة وضعيات فعلية وحلها.
⇓
المـــدرســـة
للاستجابة لهذا المطلب. تحضّر المدرسة التّلميذ ليتمكّن من حلّ وضعيّات فعليّة ،وبدلالة قدرته على حل هذه الوضعيّات تكون كفاءته .
⇓
الحـــيـــاة

[1]– دليل أستاذ اللغة العربية الخاث بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جدع مشترك.، وزارة التربية الوطنية.، ص:2

[2]–المرجع نفسه ، ص 03.

بما أنّ المدرسة استطاعت أن تجعل التّلميذ كفؤا، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيّات فعليّة في الحياة.

الإطـــــار المنهجـــي للـــدّراســـة المـــيدانيّـــة:

نحاول في هذا المبحث أن نرسم الإيطار المنهجي لدراستنا الميدانيّة ،حيث كان الجانب التّطبيقي للبحث يتناول المرحلة الثّانوية ،وقد طبّقنا دراستنا بالضّبط على السّنة أولى ثانوي شعبة الآداب والعلوم الإنسانيّة ،وقد اعتمدت دراستنا على مجموعة من المعطيات والوثائق الرّسمية التي لها اتّصال مباشر بالتّطبيق الميداني فركّزت دراستنا التّطبيقية على ثلاثة أمور أولها منهاج، ودليل الأستاذ لتدريس اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي، وكذلك الكتاب المدرسي للسّنة الأولى أمّا الأمر الثّاني فكان الحضور الميداني في الأقسام الدّراسية للسّنة أولى ثانوي في ثانويتين: **ثانوية ميلود بوعزة، وثانوية مفذي زكريا** بمدينة مغنية. أمّا الأمر الثّالث فهو دراسة استبيانات مقدّمة للطّلبة والأساتذة، تحتوي على مجموعة من الأسئلة لها علاقة بموضوع البحث.

فبدأنا أوّلا بدراسة الوثائق الرّسمية المعتمدة في تدريس اللّغة العربية للسّنة أولى ثانوي (المنهاج، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي). من حيث الأهداف المتوخّاة والبرنامج المقرّر وملمح المتعلّم في نهاية السّنة والطّريقة المتّبعة في التّدريس، حيث كان البحث في هذه النّقطة يركّز على ما يلـــي:

1 - التّخطيط العام لتدريس مادّة الظّواهر اللّغوية للسّنة أولى ثانوي من حيث عدد الوحدات وعدد الدروس، والوقت المخصّص لها، وتصنيف المقرّر وتحليله في ضوء أهداف تدريس القواعد الواردة في المنهاج.

2 - تحليل الانتقاء من حيث الدّروس المنتقاة لبرامج السّنة الأولى ثانوي، ومن حيث علاقة هذه الدّروس بحاجات المتعلّم، فذلك من حيث الاكتظاظ والتّخفيف والتّكرار.

3 - ميزات الانتقاء، وذلك من حيث التّصور اللّغوي لهذا الانتقاء (تصوّر تحصيلي تلقيني وصناعي، أم وظيفي إبداعي)

4 - تحليل التّرتيب، وذلك من حيث أساس ترابط الدّروس فيما بينها.

5 - ميزات التّرتيب، وذلك من حيث تحقيق الميزة الإفراديّة، أو البنيوية، وكذلك المقياس المعتمد في هذا التّرتيب (مثلا الحالة الإعرابية: المرفوعات، المنصوبات...)

6 - طريقة تقديم الدّروس من حيث العلميّة والموضوعيّة، والأسس المعتمدة في هذه الطّريقة وتناسبها مع المادّة ومع المتعلّم.

7 - تحليل تمارين التّرسيخ من حيث فعاليتها، ودورها في تحقيق التّعلم وكذلك من حيث الوقت المخصّص لها ونوعيّة هذه التّمارين.

وقد اقتبسنا هذه الطّريقة في دراستنا الميدانيّة لتعليمية النّحو العربي للسنّة أولى ثانوي من تصوّر الباحث الانكليزي (Mackey, William Francis) [1] لتحليل طرائق تعليم اللّغات حيث ميّز في كتابه بين تحليل اللّغة ،وتحليل الطّريقة، وتحليل التّعليم ،ثم الرّبط بين التّحليلات الثّلاثة.

حيث يرى (Mackey, W. F) أنّ كل طريقة تتحدّد وفق الأسس التّالية:[2]

1 - الانتقاء للمادّة اللّغوية المراد تعليمها.

2 - ترتيب عناصرها وفق نظام محدّد.

3 - العرض لهذه المادّة المنتقاة والمرتبّة وفق أساليب وكيفيّات معينة.

4 - التّرسيخ لهذه المادّة لمختلف التّدريبات والتّمارين اللّغوية.

وقد اعتمدنا هذه الأسس المنهجيّة للاعتبارات التّالية :

- حيث نرى أنّ تحديد (Mackey, W. F) يتميّز بالدّقة والموضوعيّة ويرتقي إلى درجة من العلميّة.

- تعتبر منهجيّته من أهمّ الدّراسات التي تناولت طرائق التعلّم عموما ،وقد اعتمدها الكثير من الباحثون في ميدان طريقة تعليم اللّغات*

- أما دراستنا لطريقة تقديم درس الظّواهر اللّغوية وقد اعتمدنا على الملاحظة الميدانيّة من خلال الحضور الشّخصي لهذه الدروس مع أقسام السّنة أولى ثانوي في الثانويتين المذكورتين آنفا، باعتماد جدول الملاحظات الذي نسجّل من خلاله ملاحظات على طريقة

---

[1]- Mackey. W.F,language Analysis teaching 1972م الذي نشره عام 1961م ثم ترجم إلى الفرنسيةعام تحت عنوان « principes de didactique analytique »

[2]- المرجع نفسه ،ص: 12

تقديم الأستاذ لدرس النّحو، من حيث درجة فعاليّة الطّريقة ،واستيعاب التلّاميذ لمعطيات الدّرس.

وبعد هذه الدّراسة توجّهنا إلى الدّراسة الاستبيانيّة من خلال مجموعة من الأسئلة المحدّدة المقدّمة للتّلاميذ، وأسئلة أخرى مقدّمة للأساتذة وذلك من حيث ذكر أهداف الاستبيانات وتحليلها ثم التوصّل إلى نتائج.

وبعد هذه الدّراسة الاستبيانيّة تعرّضنا إلى الصّعوبات التي تعترض تعلّم النّحو للسنّة أولى ثانوي من خلال تحليل عناصر درس النّحو والوسائل المستعملة في تعليمه.

لنتطرّق بعدها إلى التّوجيهات الحديثة لتعليميّة اللّغة عامة ،وتعليميّة النّحو خاصّة لنقوم في الأخير بتقديم مجموعة من الملاحظات المتعلّقة بتدريس القواعد وفق بالكفاءات.

*** اعتمد د. عبد الرّحمن الحاج صالح على تلك الأسس حين تعرّض لموضوع المبادئ العلميّة التي تقوم عليها كل طريقة لتعليم اللغات وهي خمسة عنده: الإنتقاء، التخطيط، الترتيب، العرض، الترسيخ، ولتفصيل أكثر يمكن العودة إلى مقالة أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد 4.**

التّـــخطيط العـــام لتدريس النّحـــو العربي للسّنة أولى ثانـــوي:

وقبل البدء في هذه الدّراسة ارتأينا أن ندرج الإيطار العام لتنظيم التّعليم في الجزائر ليكون منطلقا لدراستنا، وتبيّن للهدف العام للمرحلة الثّانوية والإيطار العام للتنظيم التّعليمي في الجزائر:

المـــرحلـــة الثّـــانويـــّة:

إنّ السّبب الذي دفعني إلى أخذ المرحلة الثّانوية كأنموذج للدّراسة التّطبيقية والميدانيّة هو أهمية هذه المرحلة في سلّم تنظيم التّعليم في الجزائر وتعود هذه الأهميّة للأسباب التّالية:

- تطّلع هذه المرحلة بمسؤوليّة كبرى في توجيه المتعلّمين ،فهي تهدف إلى إعانتهم على تكييف سلوكهم مع أنشطة الجماعة، وإيجاد مناخ اجتماعي يشجّع سلوكهم الفردي والاجتماعي السليم.
- إنّ المتعلّم في هذه المرحلة يشعر بالنّضج والاستقلال، فيزداد لديه نمو القدرات اللّفظية والسّرعة الإدراكيّة.
- تطّلع المتعلّم في هذه المرحلة إلى الابتكار والإبداع ،كما ينمو التّفكير المجرّد عنده بصورة واضحة وبالتّالي تزداد قدرته على التّحصيل.
- ينمو لدى المتعلّم في المرحلة الثّانوية الميول والاتّجاهات، ويظهر عنده التّمايز القيّمي وأسلوب التعلّم الذاتي.
- إنّ هذه المرحلة تعدّ مرحلة خطيرة من بين مراحل التّعليم ،وتأتي هذه الخطوة من عمليّة الإعداد الشّامل للطّلبة وتنميّة جوانب شخصيتّهم التي تتكامل منها الجوانب النّفسيّة والرّوحية والاجتماعيّة والعقليّة[1].
- تمكّن المتعلّم في هذه المرحلة من المهارات الكتابيّة والقرائية ،فغالبا ما يكون الطّالب في هذه المرحلة قد بلغ سن 16 وما بعدها، وبذلك تكون قد اكتملت لديه القدرة على التّجريد والتّعميم والاستنتاج والرّبط والتّطبيق.
- تمثّل هذه المرحلة قمّة التّعليم العام والعتبة للمرحلة الجامعيّة.
- تمثل هذه المرحلة المرحلة النّهائية لأغلب الطّلبة الذين لم يسعفهم الحظ للوصول إلى الجامعة[2].

---

[1]– طه علي حسين الديلمي.، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي. اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها ،ص: **157**

[2]– صالحة بنت محمد بن ظافر القرني، إشراف د.مرضي بن غرم الله الزهراني.، الصف الثالث الثانوي ،في العاصمة المقدسة ،رسالة ماجيستير. قسم مناهج وطرق التدريس.، جامعة أم القرى.، المملكة العربية السعودية. ، **2010**.، ص: **23**

- تعتبر هذه المرحلة كمستوى تعليمي يمكّن الطّالب من الالتحاق بمجال معين في عالم الشّغل.
- إنّ دروس النحّو في هذه المرحلة تقدم بصورة أكثر تشعّبا وتركيزا.
- إنّ السنّة أولى ثانوي مرحلة انتقاليّة هامّة في حياة المتعلّم سواء من حيث التّفكير وتقنياته أومن حيث حاجته للّغة للتّعبير عن نفسه حيث أنهّ دخل في المرحلة الثانيّة من سنّ المراهقة ،يختلف عن المراحل السّابقة ،من حيث اهتماماته، وميوله، واستخدامه لمجالات مختلفة في التّعبير حيث نجد أن بعضهم يجنح في كتابة الشّعر، والخواطر، والقصّة للتّعبير عن شعوره، ورغباته ،أو التّعبير عن تمرّده.
- إنّ السّنة أولى ثانوي تعتبر المدخل الأساسي للمرحلة الثّانويّة التي تمكّن المتعلّم من التّكيّف مع هذه المرحلة الجديدة.
- التّوجيه المدرسي الذي يتمّ في هذه السّنة من حيث التّكوين العلمي والأدبي ،حيث تعتبر مرحلة حاسمة لبناء مستقبل المتعلّم.

وهذه الأسباب تبرّر طموح الإصلاح الأخير للمنظومة التّربوية إلى محورة القدرات والكفاءات لمختلف المراحل التّعليمية ،ومنها مرحلة التّعليم الثّانوي ،حيث تركّز على وضع المتعلّم أمام مشكلات حقيقيّة حتى يتعلّم مهارات التعلّم الذّاتي ،أي تنميّة روح البحث والاكتشاف، ومن ثم دفع المتعلّم إلى الاعتماد على نفسه وتعليمه كيفية تفجير طاقاته، واستثمار معارفه المدرسيّة في حياته الاجتماعية.

ومن ثمّ فقد سطّر منهاج تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي أهدافا عامّة يطمح إلى تحقيقها من خلال اعتماد مقاربة التّدريس بالكفاءات.

الأهداف العامّة من تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي:[1]

يهدف تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي إلى تحقيق الأهداف العامّة التّالية:

– أن يعبّر المتعلّم عن حاجاته، ومشاعره، وأفكاره ،وتجاربه تعبيرا شفويّا سليما وكتابيّا فصيحا.

[1]– عبد الرحمن السفاسفة.، طرق تدريس اللغة العربية.، ص: 58

- أن يقرأ المتعلمّ قراءة صحيحة معبّرة متمثّلا قواعد اللّغة العربيّة.
- أن يستوعب ما يقرأه المتعلّم ،ويناقشه ويحلّله ويبدي رأيه فيه.
- أن يتذوّق عناصر الجمال في النّصوص الأدبيّة ويستخلص سماتها الفنيّة.
- أن يكتسب ثروة لغويّة تمكّنه من فهم محتوى مصادر اللّغة العربيّة.
- أن يتمكّن من كتابة أعمال فنيّة.
- أن تنمو لديه القدرة على التعلّم الذّاتي، والمطالعة الحرّة والاعتماد على النّفس.
- أن ينمو اعتزاز المتعلّم بهويته العربيّة الإسلاميّة.
- أن ينمو اعتزازه بإنسانيّته، ويستفيد من التّجارب الإنسانيّة بما يتوافق مع قيّم مجتمعه.
- أن يكون قادرا على البحث والاستقصاء، باستخدام المعاجم والمراجع والموسوعات.
- أن يتّصل بمصادر التّراث والأدب العربي.

خصوصيّات تعليميّـــة اللّغـــة العربيّـــة وآدابـــها:[1]

- تعتبر اللّغة العربيّة مادّة تعلّم وأداة تعليم في آن واحد.
- عدم محدوديّة مجالات تعليميّة اللّغة العربيّة كونها تقتضي وضعيّة الإرسال والإنتاج على غرار وضعيّة التّلقّي والاستهلاك ،مثلما نجده في نشاطات التّعبير وتحليل النّصوص حيث يسعى المتعلمّ من خلالها إلى التّركيب ،والتّحليل ،والإرسال، والإنتاج ممّا يدفعه إلى تخطّي موضوعات تعليميّة اللّغة العربيّة إلى موضوعات أخرى كالتاريخ والفلسفة وغيرها.
- تقبل موضوعات تعليميّة اللّغة العربية نوعا من التّأويل ووضع التّصورات فهي بعيدة كل البعد عن الطّرح النّهائي المغلق، إذ يتدخّل المتعلّم لإثراء إصدار أحكام على المحتويات المطروحة أمامه توازيا مع قدراته واجتهاداته ،كما هو الحال في نشاطات التّحليل.

وعلى ضوء هذه الخصوصيّات ينبغي مراعاة تحديد أهداف تدريس النّحو العربي، وحسن انتقاء موضوعاته ،واختيار الطريقة الملائمة لعرضها.

[1]– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواها،.ص 18

منهاج اللّــغة العربيّــة للسّنــة أولــى ثانــوي:

لقد تطرّقنا في الفصول السّابقة إلى أهميّة اللّغة وعلاقتها بالتّفكير، وأهميّتها في عمليّة التعلّم والتّعليم ،كما عرفنا أنّ اللّغة العربيّة هي قوام الفعل التّعليمي –التعلّمي في منظومتنا التّربويّة عامّة ،لهذا يسعى تدريس اللّغة العربيّة بالنّسبة للسّنة أولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي حسب منهاج اللّغة العربيّة إلى:[1]

–جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسيّة للتعلّم الذّاتي والاعتماد على النّفس في اكتساب المعارف.

–اكتساب القدرة على التّعبير عن الخواطر النّفسيّة والمشاعر الوجدانيّة.

–القدرة على التّعبير السّليم في مختلف المجالات.

–امتلاك التّعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء، وإدراك دور اللّغة في التّعبير عن شخصيّة الفرد، وأرائه، ومتطلّباته.

–القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا، والتّواصل مع الآخرين وإقناعهم.

إنّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي مبني على المقاربة بالكفاءات الذي يستوجب مراعاة خاصيّة الإدماج في تفعيل النّشاطات التّعليمية، علما بأنّ بداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف الفعليّة ،والمعارف السّلوكيّة التي لا يتمّ التعلّم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللّغة الشّفوية أو الكتابية للمتعلّم "ولعلّ اعتماد بداغوجيا الكفاءات أنسب ما تكون للّغة العربيّة في تناول تدريس نشاطاتها بشيء من التّجديد والإبداع ،حيث أنّ تبنّي هذه البداغوجيا من شأنه أن يداني القدرة على التّفكير لدى التّلميذ ،ويطوّر هذه القدرة التي تعدّ إحدى الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللّغة العربيّة وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلّم،ومن ثمّ تنمو النزعة العقليّة في تفكير المتعلّم وسلوكه فيصبح عضوا صالحا فعّالا في المجتمع... ومن هذا المنظور تمّ إعداد منهج السّنة أولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب ثم ترجم هذا المنهاج إلى كتاب مدرسي"[2].

[1] منهاج اللّغة للسّنة أولى ثانوي ، ص23

[2] – دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جدع مشترك آداب.، ص 2

ملمح دخول المتعلّم إلى السّنة أولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتكّنولوجي:

عند دخول المتعلّم إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي يكون قادرا على:[1]

-القراءة الجهريّة المقرونة بسلامة في النّطق وحسن في الأداء وضبط للحركات، وتمثيل للمعنى.

-فهم المعاني المتعدّدة للكلمات.

-مناقشة أفكار النّص بإقامة الحجّة والتزام الموضوعيّة.

-تمييز الصّواب من الخطأ في بنية الكلمات، والعبارات ،والتّراكيب.

-فهم المحتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرّئيسية والجزئيّة.

-تلخيص قصّة، أو نصّ ،أو مقالة ،في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

ملمح خروج المتعلّم من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي:[2]

-إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة.

-إبراز مواطن الجمال الفنّي في المقروء.

-تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منظّم.

-التّمييز بين الصّور البلاغية.

-البحث المنهجي وتقصّي المسائل، واستخدام المراجع ،والانتفاع بمختلف مصادر التّوثيق.

-توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام ،وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوّة والجمال بمراعاة خاصيّة الإدماج.

-إبداء الرّأي في قضيّة من القضايا المطروحة عليه، باعتماد قوّة الحجّة وسلامة التّعبير.

-تحديد الخصائص الفنيّة للنّص الأدبي، وما يتركه من أثر في النّفس مع التّعليل.

-كتابة النّصوص الحجاجيّة والتّفسيرية في مقام تواصل دال.

-الكتابة في أنماط متنوّعة من النّصوص.

---

[1]- المرجع نفسه ، ص 4

[2]- المرجع نفسه، ص 5

لقد بني المنهاج على أساس الهدف الختامي المندمج من نهاية السّنة ومنه تحدّدت الكفاءات المقرّرة في المجالين الشّفوي والكتابي، وهذا ما يمثّله المخطّط التّالي:

الهدف االختامي المندمج لنهاية السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام (جدع مشترك آداب)

في مقام تواصل دال، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته العقليّة لإنتاج نصوص متنوّعة في أشكال متعدّدة من التّعبير.

الكفاءة/1 المجال الشفوي	الكفاءة/2 المجال الكتابي
إنتاج نصوص في وضعيّة تواصليّة ذات دلالة للتّلخيص أو التّحليل أو التّعليق	كتابة نصوص حجاجيّة وتحضيريّة في وضعيّات ذات دلالة، ونصوص لنقد أثر أدبي عن العصور المدروسة ،بتوظيف مفاهيم النّحو المناسبة

الكفـــاءات المســـتعرضـــة:

وقد حدّدت هذه الكفاءات المستعرضة للسّنة أولى ثانوي حسب المنهاج كما يلي:[1]

- ممارسة التّواصل الشّفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيّات الحياة.
- الاستماع إلى الآخرين، وتسجيل الملاحظات، والتدخّل بفاعليّة وفق ما يقتضيه المقام.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع والمصادر.
- الشّعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.

[1]– المرجع السابق، ص6

- التزام المنهجيّة في أداء الأعمال الفرديّة والجماعيّة.
- ممارسة الملكة النّقدية في تناول النّصوص المختلفة.
- تفسير الظّواهر الاجتماعيّة ،والسّياسية، والأدبيّة والعلميّة انطلاقا من معطيات ملموسة.
- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظّواهر.
- تطبيق تقنيّات وفق حقل الاختصاص.
- إصدار أحكام نقديّة معلّلة.
- الاستقلال بالرّأي تدريجيا.

أساس المقاربة النّصيـــة في تدريس نشـــاطات اللّــغة العربيّة:

وتعدّ المقاربة النّصيّة أساسا هامّا من أسس المقاربة بالكفاءات، حيث تنطلق عمليّة تعليم وتعلّم اللّغة من النّص الذي يعدّ محورا تدور حوله نشاطات اللّغة ،ونظرا للعلاقة الوطيدة والتّبادليّة فيما بينها ،حيث يعدّ النّص وسيلة لاكتساب المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة) كما أنّه يعدّ وسيلة للاندماج داخل مجموعة القسم ومحيط المدرسة حيث تنمّي لديه الكفاءة النّصية من خلال أنماط النّصوص السّردية ،و الحوارية ،والحجاجيّة التي تأخذ أشكالا أدبية (الحكاية، المسرحيّة، القطعة الشعريّة...) ولابدّ أن تتوفّر في هذا النّص المميّزات التّالية :[1]

- أن يكون مناسبا للمستوى العقلي للمتعلّم.
- أن يكون ذا دلالة تثير اهتمام المتعلّم وتحرك فضوله.
- أن يبعث لدى المتعلّم الرّغبة في الاكتشاف.
- أن يتيح للمتعلّم تنميّة أفكاره وفق وضعيّات تعلميّة جديدة.
- أن يدفع المتعلّم إلى التّعبير عن مشاعره في وضعيّات تعلميّة مختلفة.
- أن تكون المقاربة النّصية لدى المتعلّم قدرتين هما: قدرة التلقّي وتتعلق بفهم محتويات النّصوص ،وإدراك مقاصدها، وكيفيّات بنائها، وقدرة الإنتاج، وتتعلّق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النّصوص التي تتلقّاها.

[1]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.، مادة اللغة العربية.، ص15

الحجم السّاعي المخصّص لنشاطات اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة أولى ثانوي:

إنّ الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم الثّانوي العام جدع مشترك آداب هو 6 ساعات أسبوعيّا موزّعة على الوحدة التّعليمية على النّحو التّالي:

الزمن / الأسابيع	04 ساعات				01	01	06
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	النقد الأدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

أ - **أنشطـــة الوحـــدة التّعليميّـــة:**

- النّص الأدبي: حيث تخصّص له 4 ساعات لدراسة الشّكل والمضمون، وما يتعلّق بمسائل القواعد، والعروض، والنّقد الأدبي حيث تدرّس هذه المسائل انطلاقا من النّص الأدبي مندمجة دون إقامة الحاجز الزّمني عملا بمنطلق المقاربة النّصية.
- المطالعة الموجّهة: ساعّة واحدة.
- التّعبير الكتابي: ساعتان ويدرّس هذا النّشاط عن طريق العمل بالتّفويج.
- النّص التّواصلي: ويتمّ في 4 ساعات من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها، وما يتعلّق بمسائل القواعد والبلاغة ،وكذلك تدرس هذه المسائل مندمجة.
- التّعبير الشّفهي: ساعّة واحدة.

ب - تتوزّع هذه النّشاطات بمحتوياتها على 12 وحدة تعليميّة وقد تم اعتماد نظام الوحدات التّعليميّة نظرا لما لهذا النّظام من فوائد تربويّة (حسب رأي أصحابها) من أبرزها كون الوحدة لا تهتمّ بتنميّة معارف التّلاميذ فقط، وإنّما تهتم بتنميّة القدرات وتكوين العادات والاتّجاهات، واكتساب المهارات ولأنّ الوحدة أيضا تسعى إلى توجيه المعرفة لدى المتعلّم وتكاملها[1]

[1]– دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبة الآداب والفلسفة.، ص 14

كتـــاب التّلمـــيذ للسّنـــة أولى ثـــانـــوي للّغـــة العربيّـــة:

حيث يعدّ كتاب التّلميذ وسيلة تعليم وتعلّم، فهو القاسم المشترك بين الأستاذ والتّلميذ وتتمثّل أهميته في كونه وسيلة هامّة في بناء فكر المتعلّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته،وهو يعكس اتّجاهات وقيم المنهاج ويحوّلها إلى مواقف حقيقيّة كما يعتبر مرجعا للمعلّم حيث يستعين به في إعداد دروسه ،وعلى كلّ فإنّ الكتاب المدرسي يعدّ عاملا أساسيّا في تنفيذ المنهاج المختار، وحيث يتّصل بالمبادئ التّالية:[1]

- اعتباره وسيلة تقنيّة ووحيدة لتمكين المتعلّم من الدّراسة المنتظمة.
- أداة وظيفيّة تثبت عمليّة التعلّم على أسس علميّة.
- المرجع الأساسي الذي يزمع تدريسه للتّلاميذ.
- توجيه مسار عمليّة التّعليم.
- التأكّد النّسبي من التّحصيل العلمي للتّلميذ.
- بعث الاستقرار الذّهني والنّفسي للتّلميذ.

وهناك من يرى أنّ الكتاب المدرسي لا ينبغي أن يكون الصّحيفة المفروض تطبيق قواعدها من قبل المعلّم والتّلميذ ،كما لا ينبغي أن يُعتبر الوسيلة التّقنية الوحيدة لتمكين المتعلّم من الدّراسة المنتظمة ،وهذا ما أثبتته الدّراسات الحديثة.حتى إنّ بعض الباحثين يقترحون إلغاء فكرة الكتاب المدرسي لما يوحي به من التّمركز والحدّ من حريّة الأستاذ و التّلميذ، ونحن لا ننفي أهميّة الكتاب المدرسي في التّعليم باعتباره مصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم ،وترجمة حيّة لما يسمّى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولكن ما نعترض عليه هو الطّريقة التي ظلّت سائدة لاسيما ضمن بيداغوجيّة التّدريس بالأهداف، بما أنّنا بصدد البحث عن تعليميّة النّحو فلطالما ظلّ الكتاب المدرسي الجزائري لمادّة القواعد يفرض على المعلّم محتويات معيّنة وطرق مسطّرة وخطوات مقرّرة ينبغي الالتزام بها، غير أنّ ما نلاحظه عن الكتب المدرسيّة الجديدة التي جاءت وفقا لبيداغوجية التّدريس بالكفاءات، ففيما يخصّ مادّة اللّغة العربيّة لم يعد لمادّة القواعد كتاب مستقل يحتوي على دروس معيّنة وعلى رأس كل درس نص معين يناقش مناقشة سطحيّة

[1]– أحمد بلحوت. إشراف الدكتور: مصطفى حركات. رسالة ماجيستير. النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظرية النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي. جامعة الجزائر، 1992م.، ص 244

،وتستخرج منه أمثلة تتناسب مع الدّرس المزمع تدريسه، بل أصبحت دروس القواعد توجد ضمن كتاب نصوص القراءة والمطالعة في كتاب واحد أطلق عليه اسم كتاب "المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة" للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب، يتضمّن نصوص أدبيّة وتواصليّة ونصوص المطالعة الموجّهة ،بينها مواضيع قواعد اللّغة العربيّة والنّقد الأدبي والعروض والتّعبير الكتابي والشّفهي، وهذه في الواقع خطوة نحو الاتّجاه الصّحيح في تعليم اللّغة العربيّة لأنّ تدريس اللّغة العربيّة قد عرف نوعا من التفكّك والانفصال بين فنون اللّغة، وذلك جرّاء تطبيق نظريّة فروع اللّغة والكتاب المدرسي الخاص بكّل فرع، فإنّ كتاب السّنة أولى ثانوي للّغة العربيّة قد تجاوز ذلك الفصل الشّنيع في كيان اللغة بسبب طرق التّدريس، والكتب المقرّرة فقد جاءت هذه الخطوة نظرا لما تقتضيه البداغوجيّة الجديدة ،حيث أنّ الجمع بين نصوص اللّغة وقواعد اللّغة في كتاب واحد بصورة مدمجة ،يعيد بشكل أو آخر فهم طبيعة اللّغة التي تتميّز بالوحدة (صوت، صرف، تركيب، دلالة).

إذن فمن حيث المبدأ فإنّ جمع قواعد اللّغة ونصوصها في كتاب واحد صحيح ،لأنّه يعيد للّغة وحدتها الطبيعية بحيث تترسّخ هذه الوحدة في ذهن التّلميذ، ولا تبقى دروس القواعد تنأى عن الاستعمال اللّغوي (النّصوص) كما أنّ دروس القواعد التي يحتويها كتاب اللّغة العربيّة تعالج القاعدة اللّغوية فقط، وبعض التّطبيقات، ودون أن تلزم المعلّم باتّباع خطوات معيّنة لشرح هذه الدّروس عكس ما كان سائدا في كتب القواعد المدرسيّة السّائدة ،وهذا ما يحفّز المعلّم والتّلميذ على الإبداع.

أسس المقاربة بالكفاءات والواقع اللّغوي الجزائري:

يستعين البحث في منهجيّة تعليم اللّغات بالنّظريات اللّسانية العامّة واللّسانية التّطبيقية الخاصّة تحدّد هذه النّظريات نوعين من اللّغات وهي اللّغة الأم، واللّغة الهدف، فلا يمكن لأي منهجيّة أن تسعى في تعليم لغة ما دونما ضبط الفرق المعرفي بين اللّغة الأم واللّغة الهدف.

نجد في الواقع اللّغوي الجزائري تشتّتا استعماليّا للغات فالدّارجة العربيّة العاميّة أكثر ذيوعا مع اختلاف أدائها من منطقة إلى أخرى، وتماثل مصطلحاتها لتسهيل التّواصل بين أفراد هذه المناطق تليها اللّغة الأمازيغية التي تنتشر في كثير من المناطق في الجزائر ،والتي تعتبر لغة التّواصل اليومي، ثم نجد بعد ذلك اللّغة الفرنسيّة التي أصبحت بعض مصطلحاتها جزءاً مهمّا من اللّغة العربيّة الدّارجة، حيث تستعمل الكثير من هذه المصطلحات على أنها عربيّة دارجة هذا

إلى جانب استعمال الكثير من العائلات التي هي على درجة من الثّقافة الأجنبيّة اللّغة الفرنسيّة كلغة للتّواصل اليومي.

وعلى اعتبار اللّغة العربيّة الفصحى لغة رسميّة ،كون الدّستور يقرّر بصفتها عنصرا جوهريا من العناصر المكوّنة للثّقافة والهويّة الوطنيّة الدّينية ،وهنا لابدّ أن يتدخّل المنظور اللّساني التّطبيقي بالنّسبة للمتعلّم الجزائري البعيد عن اكتسابها في البيت والتّواصل اليومي ببيئته.

بقليل من التحفّظ يمكن اعتبارها فصيحة بالنّسبة للطّفل الجزائري الذي ينشأ على اكتساب اللّهجات العربيّة ،فدور المدرسة يتقارب مع قاموسه اللّغوي، وكيف يكون ذلك مع الطّفل الأمازيغي الذي يعيش بعيدا عن اللّهجات العربيّة جاهلا نظامها الصّوتي العربي ،حيث يصطدم بلغة غريبة لم يعهدها من قبل.

لهذا ينبغي على المنظّرين في منهجيات تعليم اللّغة العربيّة استنادا للنّظريات اللّسانية أن لا تغيب عن أذهانهم هذه الحقائق ملتزمين بضرورة الاستناد إلى تكيّف موضوعي حسب ما يلائم من مقتضيات الواقع اللّغوي الجزائري، وخاصّة في ظلّ الإصلاح التّربوي الجزائري الذي اتخذ من مقاربة التّدريس بالكفاءات مطيّة لتخريج متعلّم كفء، وما تتطلبه هذه الأخيرة من تكثيف جهود المتعلّم الجزائري ،توازيا مع تكثيف جهود المعلّم الجزائري، حتى وإن كنّا نتكلّم عن المتعلّم في المرحلة الثّانوية فإنّ البيئة اللّغوية التي ينشأ فيها المتعلّم حسب النّظريات اللّسانية الحديثة، لها دور أساسي في اكتساب اللّغة الهدف ولاسيما اللّغة العربيّة الفصحى.

فمن خلال وصفنا للتّخطيط العام لتعليم اللّغة العربيّة من خلال انتهاج مقاربة التّدريس بالكفاءات، نجد أنّ بعض أسس هذه المقاربة لا يمكنها أن تنسجم كليّا أو جزئيا مع الواقع اللّغوي الجزائري كما رأينا آنفا، وكذلك لا يمكنها أن تنسجم مع الواقع التّربوي للمدرسة الجزائرية التي لا يكفي أن تتخذ من تبنيّ مقاربة التّدريس بالكفاءات الإصلاح الأمثل للمدرسة الجزائريّة لأنّ هذه المقاربة قبل أن تطبّق في الجزائر، فقد طبّقت في الكثير من الدّول المتطوّرة التي تمتلك إمكانيات أكبر، وواقع أفضل، ويمكننا أن نجمل هذه الأسس التي لا تتلاءم مع واقع المدرسة الجزائرية فيما يلي:

- إنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات تعتمد على توفّر الوسائل التّكنولوجية الحديثة في المدرسة، بينما نجد أنّ التّلميذ الجزائري لازال يدرس بالسّبورة والطّباشير، ومؤخّرا بالسّبورة والقلم ،في حين يجدر أنّ التّلميذ عليه أن يستعمل الحاسوب حسب ما تتطلّبه هذه المقاربة.

- من أسس المقاربة بالكفاءات ،الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم ،لكن حسب معطيات واقع المدرسة الجزائريّة لازالت بعيدة عن تحقيق هذا المنطق.
- إنّ المناهج المعتمدة لازالت بعيدة عن تحقيق طموحات هذه المقاربة.
- إنّ الكتاب المدرسي لازال بعيدا جدّا عن تحقيق طموح هذه المقاربة لا من حيث الشّكل ،ولا من حيث المضمون ،حيث لازالت المضامين تعرف تشتّتا وعدم الانسجام فيما بينها وبين الموادّ الأخرى.
- إنّ تطبيق مقاربة التّدريس بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة لم يراع الواقع اللّغوي للتّلميذ الجزائري ويظهر ذلك من خلال أهداف المنهاج ومن خلال البرنامج المقترح للسّنة أولى ثانوي موضوع الدّراسة ،وسنتبين الكثير من النّقاط التي ينبغي إعادة النّظر فيها من خلال دراستنا التّحليلية للبرنامج من خلال الانتقاء والتّرتيب.

وعموما فإنّ اعتماد الهيئات الرّسمية لهذا التّخطيط والتّنظيم في رأينا غير قائم على أسس موضوعيّة ترتبط بالواقع المدرسي الجزائري الذي تتحكّم فيه مجموعة من الملابسات والمتغيّرات ،التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار والانطلاق منها في عمليّة التّنظيم والتّخطيط، وما لفت انتباهنا من خلال التّخطيط المعتمد أنّ الهدف هو تحقيق التّغيير مع الجزم بأنّ هذا التّغيير يحقّق التطوّرالذي تراه المنظومة التّربوية يتمثّل في اعتماد مقاربة التّدريس بالكفاءات، كما يظهر لنا جليّا أنّه تمّ اعتماد هذا التّخطيط بناء على ما تدعو إليه مقاربة التّدريس بالكفاءات ولكن دون دراسة قبليّة لواقع التّربية في الجزائر، وواقع التّلميذ الجزائري، فكان على الهيئات المسؤولة عن اعتماد هذا التّخطيط، أن تجري دراسة قبليّة تستنتج من خلالها أنّه يمكن تطبيق هذا التّخطيط على تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريةّ وتحاول أن تكيّف هذا التّخطيط مع النّتائج المتوصّل إليها ،لأنّ هذا التّطبيق مباشر لهذا التّطبيق، وضع كّل من التّلميذ والمعلّم أمام أمر واقع، ودون سابق إنذار ممّا جعل الكثيرين منهم يدور في حلقة مفرغة تسمّى "بمقاربة التّدريس بالكفاءات" لكن دون تحقيق النّتيجة المأمولة.

ويمكن أن نستنتج هذا فقط من خلال التّوزيع الزّمني لنشاطات اللّغة العربيّة والموقع الزّمني لنشاط القواعد الذي يوحي بعدم فهم دور القواعد في تعلّم اللّغة العربيّة.

المبحث الثاني

دراسة وصفية تحليلية لبرنامج

قواعد اللغة العربية

للسنة أولى ثانوي

برنامج قواعد اللّغة العربيّة كما جاء في التّوزيع السّنوي بعد التّخفيف

- جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين..
- رفع الفعل المضارع ونصبه
- المبتدأ والخبر وأنواعهما
- كان وأخواتها
- الأحرف المشبّه بالفعل
- كاد وأخواتها
- لا النّافية للجنس
- المفعول به
- المنادى
- المفعول المطلق
- الحال
- المفعول لأجله
- العدد الأصلي والعدد التّرتيبي
- التّمييز
- النّعت بنوعيه
- التّوكيد
- البدل
- الفعل ودلالته الزّمنية
- الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزّيادة
- اسم المفعول
- الممنوع من الصّرف
- اسم الزّمان والمكان والآلة
- الصّفة المشبّهة

ملاحظـــة: حذف من الكتاب المدرسي الدّروس التّالية: الأحرف المشبّهة بالفعل، كاد وأخواتها، المنادى، المفعول المطلق، العدد الأصلي والتّرتيبي، التّمييز، الفعل ودلالته الزّمنية، اسم المكان والزمان والآلة

تصنيـــف برنـــامج دروس السّنة الأولى ثانـــوي:

قواعد النّحو	قواعد الصّرف
1) في المرفوعات -المبتدأ والخبر وأنواعها -كان وأخواتها -كاد وأخواتها -الأحرف المشبّهة بالفعل -لا النّافية للجنس 2) في الفعل: -رفع الفعل المضارع ونصبه -جزم الفعل المضارع 3) في المنصوبات: -المفعول به -المفعول المطلق -المفعول لأجله -الحال -التّمييز -المنادى 4) في التّوابع: -النعت -البدل -التّوكيد	-الفعل ودلالته الزّمنية -الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزّيادة -اسم الفاعل وصيّغ المبالغة -اسم المفعول -الصّفة المشبّهة -اسم الزّمان والمكان واسم الآلة -الممنوع من الصّرف -العدد الأصلي والعدد التّرتيبي

عناصـــر الدّروس الموجـــودة في الكتـــاب المدرســـي:

عنوان الدّرس	عناصر الدّرس
جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	– جزم الفعل المضارع بأدوات تجزم فعلا وأدوات تجزم فعلين– الأدوات التي تجزم فعلين – الأسماء التي تجزم فعلين – إعرابها
رفع الفعل المضارع ونصبه	– نصب الفعل المضارع– أدوات نصب الفعل المضارع
المبتدأ والخبر	– تعريف المبتدأ – أنواع المبتدأ– تعريف الخبر – أنواع الخبر
كان وأخواتها	– عمل كان وأخواتها– أفعال كان وأخواتها – أنواع خبر كان وأخواتها – أقسام كان وأخواتها
لا النافية للجنس	– عمل لا النافية للجنس – شروط عمل لا النافية للجنس – أنواع اسم لا النافية للجنس وإعرابها
المفعول به	– تعريف المفعول به– أنواع المفعول به – حذف المفعول به– – حذف عامل المفعول به – تقديم مواضيع المفعول به على الفعل
الحال	– تعريف الحال– حكمه– تعدد الحال – أنواع الحال
المفعول لأجله	– تعريف المفعول لأجله –حكمه الإعرابي – شروط المفعول لأجله حتى يكون منصوبا
النعت بنوعيه	– تعريف النعت – أقسام النعت من حيث المعنى – أقسام النعت من حيث لفظه
التوكيد	– تعريف التوكيد– أنواعه (اللّفظي، المعنوي)

	- أنواع التوكيد المعنوي- حكمه الإعرابي
البدل	- تعريف البدل - أقسام البدل (بدل الكل من الكل، بدل البعض من الكل، بدل الاشتمال) - أنواع أخرى من البدل
الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	- تعريف الفعل المجرّد والمزيد - أوزان الفعل الثلاثي المجرّد - أوزان المزيد في الماضي - معاني أوزان الفعل المزيد: (أفعل، فعّل، فاعل، تفعّل، تفاعل) - معاني أوزان الفعل المزيد: (انفعل، افتعل، افعلّ، استفعل)
اسم الفاعل وصيغ المبالغة	- تعريف اسم الفاعل- صوغه -صيغ المبالغة - عمل اسم الفاعل
اسم المفعول	- تعريف اسم المفعول -صوغه من الثلاثي - صوغه من غير الثلاثي
الممنوع من الصرف	- تعريف الاسم الممنوع من الصرف - نوعا الاسم الممنوع من الصرف - مواضع منع العَلَم من الصرف - مواضع منع الصّفة من الصرف
الصفة المشبّهة	- تعريف الصفة المشبهة - صوغ الصفة المشبهة من الثلاثي المجرّد إذا كان من باب "فَعِلَ" على الأوزان معينة - صوغ الصفة المشبهة من الثلاثي المجرد إذا كان من باب "فَعُلَ" على الأوزان كثيرة

أهداف تدريس قواعد اللّغـــة العربيّـــة للسّنـــة أولى ثانـــوي:

تمهيـــــد:

لا شكّ أنّه قبل تحديد برنامج معيّن لتدريس مادّة معيّنة لسنة دراسية معيّنة تحدّد لجان وضع البرامج أهدافا تكون منطلقا لوضع البرامج والمقرّرات، وقد جاء في منهاج السّنة أولى ثانوي جدع مشترك آداب: "يستمرّ تدريس قواعد النّحو والصّرف في هذه المرحلة من التّعليم الثّانوي بغرض عصمة ألسنة المتعلمّين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدّقة في التّعبير والفهم وبالتّالي فهي تدرّس على أساس أنّها وسيلة فقط وليست غاية، ولذلك ينبغي أن لا ندرس منها إلّا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض ،وهذا يعني النّظر إلى هذا النّشاط من منظور عملي تماشيا مع منظور المقاربة بالكفاءات، وتجسيدا لوظيفة هذا النّشاط، فإنّه يدرك من خلال دراسة النّص الأدبي بشكل يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّشاط"[1]

وقد حدّد المنهاج جملة من الأهداف التي يرمي إليها من خلال تدريس قواعد النّحو والصّرف:[2]

- ✓ تدفع التّلاميذ إلى التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب، والعبارات، والجمل
- ✓ تنظيم معلومات التّلاميذ اللّغويّة تنظيما يسهّل عليهم الانتفاع بها، ويمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقد يبّين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب
- ✓ تساعدهم على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوّن في نفوسهم الذّوق الأدبي لأنّ من وظيفته تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات بين التّراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- ✓ تمدّهم بتدريبات شفويّة تكون مبنيّة على أسس منظّمة من المحاكاة والتّكرار حتى تترسّخ الحقائق النّحوية وتتكوّن العادة اللّغوية الصّحيحة وتحك محك النّطق المغلوط أو المحرّف

[1]– منهاج السنة أولى ثانوي مشترك آداب ، ص16

[2]– المرجع نفسه ،ص17

- ✓ تزيل ما علق بأذهان المتعلّمين من أنّ قواعد النّحو صعبة باقتصارها على الأحكام العمليّة ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة
- ✓ بهذا الأسلوب في التّعامل مع قواعد النّحو يتخلّص التّلاميذ من عناء حفظ الأحكام النّحوية والصّرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلّا تعبا وإرهاقا، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينيّة دون تمييز ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنّسبة للمتعلّم
- ✓ يتناول نشاط قواعد النّحو والصّرف كغيره من النّشاطات الرّافدة في ظّل المقاربة النّصية خدمة لفهم النّص وبناء المعنى

وقد صيغت هذه الأهداف الخاصّة لتدريس برنامج قواعد السّنة أولى ثانوي من الأهداف العامّة بوضع البرنامج والمقررات لمادة القواعد في مختلف السّنوات وتتمثّل فيما يلي:[1]

- ✓ الدّعم المعرفي في مادّة القواعد ودعم المعلومات المكتسبة ،واكتشاف المعارف الأخرى المتّصلة بالتّراكيب النّحوية المتداولة في الإنشاء والصيّغ الصرفيّة المستعملة
- ✓ تعميق مهارتي التّطبيق والتّحليل
- ✓ إبراز وظيفة النّحو كوسيلة للتّعبير لأنّ أهمّ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة هو خدمة التّعبير الشّفوي والكتابي حتى يعي التّلميذ الصّلة الموجودة بين اللّغة العربيّة والقواعد التي تخدمها ويدرك أنّ الأحكام النّحوية ما هي إلاّ ضوابط يقتضيها المعنى

إذن حسب المنهاج فإنّ برنامج قواعد اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي قد وضع لتحقيق الأهداف السّابقة (العامّة والخاصّة) ولكن السّؤال الذي ينبغي أن يطرحه الباحث ،هل فعلا بإمكان هذا البرنامج تحقيق هذه الأهداف؟، والواقع أنّه يمكن الإجابة عن هذا السّؤال إذا عرفنا ما مدى توافق هذا المحتوى التّعليمي لمادّة القواعد مع تلميذ السّنة أولى ثانوي مع عمره العقلي ونضجه من جهة ،ومع مدى توافقه مع حاجاته التّعبيريّة ،وميوله ،واهتماماته ،وهذا ما سنعرفه من خلال تحليل انتقاء برنامج قواعد السّنة أولى ثانوي.

[1]– المرجع السابق – ص20

المقاييس العامّة في انتقاء عناصر المحتويات التّعليميّة:

يتّفق الأخصائيون في تعليميّة اللّغات على أنّ كل طريقة في تعليم لغة من اللّغات يقوم على أساس انتقاء محكم ودقيق و مدروس لمجموعة عناصر المحتويات التّعليمية ،حيث أفادت نتائج البحوث الميدانيّة والنّفسية ميدان تعليم اللّغات في وضع جملة من المقاييس العلميّة التي ينبغي احترامها والقيّام على أساسها بانتقاء العناصر التّعليميّة بربط ذلك مباشرة بشخص المتعلّم وواقعه ،ويمكن أن نلخّص هذه المقاييس فيما يلي:[1]

- ✓ مراعاة الحاجيات اللّغوية للمتعلّم ويتعلّق هذا المقياس بعمر المتعلّم ومستواه التّحصيلي الذي يكون فيه ذلك هو المنطق في البحث والكشف عمّا هو بحاجة إليه فعلا لممارسة اللّغة بشكل صحيح
- ✓ مراعاة القدرات الذّهنية للمتعلّم وميزاته المرتبطة بدرجات استيعابه وتقبّله لكل من العناصر التي تكون مبرمجة،كما أنّ هناك علاقة وطيدة بين كميةّ العناصر التي تخصّص للمتعلّم كحاجياته وبين جوانب ذاتية (نفسية، وذهنية) وفي هذه النّقطة يقول الأستاذ **عبد الرحمن صالح:**[2] "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدّا أقصى من المفردات والتّراكيب ،بل وفي كل درس من الدّروس التي يتلقّاها، ينبغي أن يكتفي فيه بكميّة معيّنة وإلاّ أصابته تخمة ذاكرته، بل حصر عقلي قد يمنعه من مواصلة دراسة اللّغة" [2]

أ_تحليل الانتقاء لبرنامج قواعد السّنة أولى ثانوي:

وبعد دراستنا التّحليلية لبرنامج قواعد اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي وبعد تصنيفه خرجنا بمجموعة من الملاحظات التّحليلية المتمثّلة فيما يلي:

- ✓ يحتوي برنامج السّنة أولى على 12 وحدة، كل وحدة تحتوي على أسبوعين موزّعين على مجموعة من النّشاطات تتمثل فيما يلي: (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، القواعد، العروض أو البلاغة، التّعبير الكتابي أو المشروع، المطالعة الموجّهة)

---

[1]– جميلة حمّودي ، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي ، طريقة تعليم قواعد اللّغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، 1994 ص42

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية، ع02، ص19

- ✓ يحتوي برنامج القواعد على 24 درسا منها 16 درسا خاصّا بقواعد النّحو و08 دروس خاصّة بالصّرف
- ✓ إنّ عدد دروس القواعد تتوزّع على طول أسابيع السّنة الدّراسيّة، فنرى أنّ عددها معقول بالنّسبة للتّوزيع السّنوي
- ✓ لقد تنوّعت الدّروس بين الموضوعات النّحويّة والصّرفية، وهذا ما يرسّخ لدى التّلميذ أهميّة الصّرف والنّحو في تشكيل قواعد اللّغة، وبالتّالي في تشكيل اللّغة العربيّة ،لأنّ التّركيز على واحد منها لا يخدم اللّغة ،وذلك بحكم طبيعة اللّغة ،حيث يعتبر الصّرف والنّحو من أهم مكوّناتها التي لها علاقة وطيدة بالدّلالة اللّغويّة
- ✓ إنّ معظم الدّروس تناسب تلميذ السّنة أولى من حيث عمره العقلي كون أنّ هذه الدّروس تعتمد في معظمها على التّجريد في الفهم، وتلميذ السّنة أولى ثانوي عمره حوالي 16سنة يكون قد بلغ فيها مرحلة الّتفكير التّجريدي بعد ما كان تفكيره حسيّا ،شرط أن تقدّم بطريقة مناسبة ووسائل مساعدة
- ✓ إنّ عدد الدّروس مناسبة حسب التّوزيع السّنوي فمعدّل 24درس القواعد في السّنة الدّراسية مقبول عموما
- ✓ أغلب الدّروس المقرّرة قد تطرّق إليها تلميذ السّنة أولى في المرحلة السّابقة ولاسيّما الّسنة الرّابعة متوسّط، حيث يعتبر هذا البرنامج عبارة عن مراجعة وتثبيت للمعارف وتوسيعها
- ✓ تناول برنامج قسم المرفوعات ،وقسم التّوابع ،غير أنّه هناك خلط في المفاهيم حسب المنهاج ،فالمبتدأ والخبر مرفوعات لكن كان وأخواتها، وكاد وأخواتها، ولا النّافية للجنس ترفع وتنصب
- ✓ إنّ أغلب المواضيع تلبّي حاجات التّلميذ اللّغوية حيث يحتاجها في تعبيره الشّفهي والكتابي ولاسيما في إبداعاته الأدبيّة فكثير من الطّلبة في هذه المرحلة يميلون إلى الإبداعات الأدبيّة ككتابة الشّعر والقصّة والخاطرة...
- ✓ إنّ إدراج درس الفعل ودلالته الزّمنية الذي يدخل ضمن القواعد الصّرفية مهم في هذه المرحلة ،حيث يعتبر خطوة مهمّة لترسيخ الأبعاد المختلفة للزّمن، والدّلالات الزّمنية المختلفة للزّمن الواحد، لكن ما ينبغي أن نشير إليه أنّ هذا الدّرس سوف يكسّر كل

المكتسبات السّابقة للتّلميذ عن مفهوم الزّمن، وعن الدّلالة الزّمنية للفعل الماضي، والمضارع ،والأمر، حيث أنّ التلميذ قد عرف في المراحل السّابقة، أنّ الفعل الماضي يدلّ على وقوع عمل في زمن مضى، وأنّ الفعل المضارع يدلّ على وقوع عمل في الزّمن الحاضر أو المستقبل، وأنّ فعل الأمر يدلّ على طلب القيّام بالعمل، وقد ترسّخت هذه المفاهيم عنده بشكل نهائي، ولذلك فمن الصّعب أن يغيّر مفهومه للزّمن ودلالاته ،حيث أنّه من غير الممكن أن يستوعب أنّ الفعل الماضي قد يدلّ على المستقبل، كونه قد استقرّ في ذهنه أنّ الفعل الماضي يدلّ على زمن قد مضى وانتهى، وهذه الصّعوبة سوف تظل حتّى و لو درسها التّلميذ في السّنوات اللاّحقة و رغم أنّه بلغ درجة من التّفكير التّجريدي ، لأنّ الزّمن بأبعاده الثّلاثة في كتب اللّغة العربيّة شبه غائب ،كما عبّر عن ذلك "د. **أنطوان صيّاح**" والسّبب في ذلك هو الخطأ في تفسير الفعل الماضي والمضارع زمنيّا، حيث تقرّ الكتب المدرسيّة والمعلّمون بأنّ الفعل الماضي هو كل فعل تمّ في زمن ماض ، وأنّ الفعل المضارع هو كل فعل يتم في الزّمن الحاضر، حيث تعلّق هذه المفاهيم الخاطئة في ذهن التّلميذ ممّا يعوق فهمه للدّلالات الزّمنية للفعل الماضي أو المضارع، "و تفسيره يعود إلى جهل المعلّمين أمرين: الأوّل هو جهل طريقة اللّغة العربيّة في التّعبير عن الزّمن والسّبب الحقيقي في التّمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع، والثّاني هو ربط الفعل الماضي بالزّمن الماضي والفعل المضارع بالزّمن الحاضر تحت تأثير اللّغات الأجنبيّة المعروفة وبخاصّة الفرنسيّة والإنجليزيّة، تلك التي تجعل الفعل يعبّر في بنيته عن الزّمن في أبعاده الثّلاثة وتشعّب هذا التّعبير إلى ألوان زمنيّة كثيرة...

أمّا الحقيقة العلميّة التي يجب الانطلاق منها فهي ما توصّلت إليه الدّراسات في هذا الباب وهي كالتّالي: "إنّ الفعل الماضي هو كلّ فعل تمّ إنجاز العمل فيه، وأنّ الفعل المضارع هو كل فعل العمل فيه هو في طور الإنجاز و لم يتم بعد الانتهاء منه، وأنّ الزّمن ينبثق لا من صيغة الفعل التي لا علاقة لها بالزّمن وإنّما من سياق الجملة" [1]

ومعنى ما سبق أنّ الفعل الماضي لا يعبّر عن الزّمن الماضي، وذلك لأنّ تمام إنجاز العمل قد يكون في الماضي، أو في الحاضر، أو في المستقبل، ولا ارتباط بينه وبين الزّمن الماضي لأنّ

[1]– د. أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها ، ص119

الزّمن ينبثق من سيّاق الجملة، وقد أدرج الدّكتور "**أنطوان صياح**" مثال يوضّح في هذا، فالفعل الماضي في الجملة مثل "متى تقرّر فقلت متى قرّرت" فإنّه يعبّر عن زمن المستقبل.

وهذا ما يراد أن يستوعبه التّلميذ خلال درس الفعل ودلالته الزّمنية لكن وكما ذكرنا لا يمكن تحقيق هذا الاستيعاب إلاّ إذا أعيد النّظر من قبل المعلّمين والقائمين على وضع المقرّرات في تعريف الفعل الماضي، والمضارع " والنّقطة التي تشكّل المدخل إلى المعالجة الصّحيحة لهذه الأخطاء فهي بالانطلاق من أنّ صيغة الفعل لا تعبّر عن الزّمن في ذاته، إنّها تعبر فقط عن تمام إنجاز الفعل أو عدم تمامه، ويترك لسيّاق الجملة وللمعنى وللأدوات أن تعبّر عن الزّمن بمختلف تلوينه"[1]، فاللّغة العربيّة لا تعبّر عن الزّمن من خلال صيغة الفعل وإنّما من خلال الجملة عن طريق ما يضاف للفعل من أدوات (السين، سوف، أفعال ناقصة، أو النفي)

_نلاحظ أنّه قد تم حذف درس مهم في هذه المرحلة وهو درس "عناصر الجملة الإسميّة والفعلية"، ونلاحظ أنّ الجملة بمعناها التّركيبي (اسمية، فعلية)، وبمعناها الأسلوبي (استفهامية، تعجبيّة، إخباريّة) ،حيث كان من الضّروري التطرّق إلى هذا الدّرس والإشارة إلى هذه الملاحظة فالتّركيب والأسلوب يعطي المعنى الدّلالي الأكمل للجملة بوصفها أوجه مختلفة لمواقف الكلام عامة وذلك ليتوضّح الفرق بين المعنى الأسلوبي للجملة والمعنى التّركيبي لها باعتبار أنّ التّلميذ يستخدم مصطلح الجملة، لذا عليه أن يدرك معنى الجملة والفرق بين معناها الأسلوبي والتّركيبي هذا من جهة و من جهة أخرى كان من الأولى أن يكون هذا الدّرس هو أوّل الدّروس لينطلق منه التلميذ لمعرفة الفرق بين الجملة الفعليةّ والإسمية وبالتّالي تكون منطلقا لدراسة عناصرها (الفعل، الفاعل، المفعول به...) بالنّسبة للجملة الفعليّة (المبتدأ، الخبر...) بالنّسبة للجملة الإسمية

_كما نلاحظ أنّه قد حذف بالنّسبة لهذه السّنة درس مهمّ في القواعد الصّرفية وهو درس "الميزان الصّرفي" ،حيث كان من الأولى إدراج هذا الدّرس قبل التطرّق إلى المجرّد والمزيد ،واسم الفاعل ،واسم المفعول...،وحتى يعي التّلميذ جيّدا معنى الصّرف ،حيث نلاحظ جليّا عند التّلاميذ الخلط وعدم الوضوح بين مفهومي الصّرف والنّحو في ذهن التّلاميذ من خلال تصحيح التّعبير الكتابي بحكم التجّربة، فالتّلميذ لا يمكن أن يدرك بسهولة الخطأ النّحوي والصّرفي لأنّه لا يدرك أصلا ما هو الصّرف والنّحو

[1]- المرجع نفسه- ص119

ومن هنا نشير أنّه ينبغي أن يؤصّل برنامج القواعد أولا مفهوم الصّرف والنّحو عند التلميذ، كما نلاحظ في هذا البرنامج أنّ المواضيع الصّرفية والنحّوية مجزّأة دون ضابط أو معيار منطقي ،ودون أن تعرف بدايتها ونهايتها، ولا حتّ الغاية من تدريسها، فالمعلّم يتعامل مع التّلميذ أثناء دروس القواعد ويفترض مسبقا أنّه يعرف هذه المفاهيم بينما هو في الواقع لا يعرفها، ولا يفرّق بين دروس القواعد التي تتناول الصّيغ الصّرفية والتّراكيب النّحوية، غير أنّ هناك ملاحظة مهمّة تجدر الإشارة إليها، هو أنّ توضيح هذه المفاهيم لدى التّلميذ ينبغي أن يشار فيه بأنّ الصّرف ليس كائن مستقل عن النّحو وأنّ كل واحد منهما يتناول جانبا خاصّا من اللّغة، وفي نفس الوقت يشكّلان معا قواعد اللّغة ،والتي تشكّل بدورها اللّغة بمعناها الدّلالي سواء على مستوى المفردة أو التّركيبّ

_نلاحظ أنّ معظم الدّروس المنتقاة لبرنامج قواعد السّنة أولى ثانوي لا تراعي المبدأ الوظيفي للظّواهر اللّغوية وإن أشارت إلى هذا المبدأ إشارة ضمنيّة غير واضحة بالنّسبة للمتعلّم حيث ركزّت على المبدأ الإعرابي أكثر من المبدأ الوظيفي، بينما تعليميةّ اللّغة الحديثة تركّز على مبدأ معرفة الوظيفة النّحوية بالإضافة إلى أشكالها وحكمها الإعرابي، حيث أنّ وظيفة الكلمة في الجملة يعطي ويسهّل على التّلميذ معرفة الحكم الإعرابي من الدّروس، كالمبتدأ، والخبر ،والمفعول به، والمفعول المطلق...

_أمّا بالنّسبة لعناصر الدروس المقرّرة أن يتعّرف عليها في كل درس، فتتميز مرّة بالإجمال والضّمنيّة ،ومرّة بالتّفصيل والشّرح ونجد أنّ تحديد العناصر يرتكز على نوع الظّاهرة اللّغويّة المراد تدريسها حيث يتوقّف عليها تحديد عناصر الدّرس.

مميـــزّات الانـــتقـــــــاء:

ويقصد بمميزات الانتقاء هي الأسس التي كان انتقاء دروس البرنامج وفقها، حيث نلاحظ أنّ القائمين على اختيار هذا البرنامج قد قاموا بانتقائه وفقا للأسس التّالية:

1. **أساس النّضج العقلي** : فما لاحظناه أنّ أغلب دروس القواعد تعتمد على التّجريد العقلي الذي لا يصل إليها المتعلّم إلاّ في المراحل المتطوّرة ،فنجد أنّ التلّميذ في السنة أولى ثانوي يكون قد بلغ درجة لا بأس بها من التّفكير التّجريدي، ومن هنا فبرنامج السّنة أولى ثانوي نراه قد وفّق في انتقاء المواضيع حسب النّضج العقلي للتّلميذ في هذه المرحلة.

2. **أساس الاستعمال اّللّغوي :** حيث وجدنا أنّ أغلب المواضيع المنتقاة يحتاجها المتعلّم في هذه المرحلة لممارسة اللّغة قولا، وكتابة سواء في دراسته ،أو في إبداعاته الأدبيّة الشّخصية، لهذا نجد أنّ الدّروس المنتقاة في هذا البرنامج تناسب إلى حدّ ما حاجات الاستعمال اللّغوي عند التّلميذ في هذه المرحلة

3. **الأساس الإفرادي اّلتصنيفي للمواضيع :** إذا تأمّلنا برنامج السّنة أولى لقواعد اللّغة فإنّها تبدو لأوّل وهلة أنّها متّصلة مع بعضها البعض، إلاّ أنّها في الحقيقة منفصلة، وكلّ موضوع يمكن أن يدرس على حدى بدون رابط مستمد من الهرم البنيوي التّفريعي للّغة، ويمكن أن نجد بعض الارتباط الجزئي بين هذه المواضيع ،كموضوع المبتدأ و الخبر، وكان وأخواتها ،وكاد وأخواتها ،ولا النّافية للجنس، من حيث أنّ المبتدأ و الخبر عامل مشترك بين هذه المواضيع، لكنّ إ الارتباط بين المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، وإن كان يبدو الارتباط في كلمة المفعوليّة لكنّي أقصد الارتباط البنيوي ،فما يبدو أنّ هذا الارتباط تمّ على مستوى العلامة الإعرابيّة، وهذا لا يعدّ في رأيي ارتباطا يخدم تعلّم اللّغة، أيضا في مواضيع التّوابع (النّعت، البدل، التّوكيد) لا يظهر الارتباط بينها إلاّ في العلامة الإعرابيّة

وعلى هذا فالنّظرة الإفراديّة والتّصنيفية، جعلت كلّ موضوع من مواضيع البرنامج منفردة ومعزولة انفرادا من حيث الطّبيعة الارتباطيّة لكيان اللّغة،حيث خصّصت هذه المواضيع لمصطلح نحوي أو صرفي عرفت به في كتب النّحو والصّرف ،أو بتحديد جنسها (اسم، فعل) وذلك بتعريف هذه المصطلحات وضبط أحكامها الإعرابيّة، وبذلك يكون هذا الانتقاء الإفرادي التّصنيفي لدروس القواعد يبتعد عن حقيقة علميّة أثبتتها اللّسانيات الحديثة ،وهي أنّه لا يمكن أن تكون اللّغة قائمة من المفردات كل منها ينتمي إلى قسم خاص، وإنّما اللّغة بنية كليّة يقوم على نظام في غاية من الارتباط والتّداخل بين العلاقات التي ترتبط فيما بين الوحدات اللّغوية كل في موضعها الخاص عبر محوري الإدراج والتّعاقب، وفي مختلف مستويات اللّغة (الصّوتي، والإفرادي، والتّركيبي والدّلالي) فلا قيمة للوحدات اللّغوية وهي بعزل عن بعضها البعض، فمجموع هذه الوحدات يشكّل وحدة متكاملة ومنسجمة، وهذا التّصور التّكاملي بين عناصر اللّغة هو ما غفلت عنه الأسس المعتمدة في وضع البرامج التّعليميّة لقواعد اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي، حيث أغفلت حقيقة هامّة من حقائق اللّغة وهي الحقيقة البنيوية للّغة، واكتفت بتقديم هذه العناصر في قالب مجزّء ومعزول، وإن كانت تضع بينها روابط شكليّة غير

حقيقية، لذلك على واضعي برامج مادّة القواعد الاعتماد على النّظريات اللّسانية الحديثة في صياغة هذه البرامج، حتى لا تبقى هذه البرامج حبيسة التّصور التّقليدي للّغة (الإفرادي والتّصنيفي) .ومن هنا فإنّ التّصور التّقليدي يستوجب اعتماد التّصور التحصيلي التلقيني والصّناعي لدروس القواعد ،وإن كانت مقاربة التّدريس بالكفاءات تؤكّد على التّصور الوظيفي والإبداعي لتدريس اللّغة، لكن اعتماد مناهج تقوم على النّظرة التّصنيفية الإفراديّة ،لا يمكن أن تحقّق هذا الطّموح وإن سخّرت لها كل الوسائل، فالنّظرة اللّسانية البنيويّة للّغة هي التي يمكن أن تحقّق التّصور الوظيفي والإبداعي لتدريس قواعد اللّغة

4. **أساس التّصور التّحصيلي التّلقيني والصّناعي** : إنّ ما أدّى إلى هذا التّصور التّحصيلي التّلقيني والصّناعي مردّه إلى النّظرة الإفرادية التّصنيفية لدروس القواعد، ومهما تعدّدت الأشكال وتنوّعت المصطلحات فإنّ هذه النّظرة لا يمكن أن تنتج إلاّ متعلّما يحفظ مجموعة من المصطلحات النحّوية ،ويحدّد كلا منها لفترة زمنيّة معيّنة (إجراء الامتحان)، ثم ينساها فيما بعد لفقدانه عنصر المعنى والارتباط الوظيفي بين هذه المصطلحات، فهو بحاجة إلى التّعرف على نظام اللّغة، وليس على مصطلحات اللّغة ،وهو بحاجة إلى أن يمارس اللّغة ،وليس أن يحفظ وصف اللّغة فالمتعّلم بحاجة إلى أن يبني لغته بالاستناد إلى تلك الوحدات اللّغوية المرتبطة ،ويضيف إليها ويطوّرها ،لكنّ هذه النّظرة الانفصاليّة بين وحدات اللّغة تجعل المتعلّم غير قادر على ممارسة الكلام واللّغة بالطّريقة التي تطمح إليها مقاربة التّدريس بالكفاءات التي اختارت هذا البرنامج، لأنّ دراسته كانت مركزّة على المفردات والأجناس النّحوية ،وبالتّالي تبقى البنية اللّغوية عنده مشوّشة وغير واضحة المعالم، فاللّغة التي أصبح يمتلكها المتعلّم بعد دراسته لهذا البرنامج هي لغة اصطلاحية تتكوّن من معلومات ذات طابع نظري وصناعي، أي المعرفة النّظرية والعلميّة للّغة فقط، وهو ما أشرنا إليه في الفصول السّابقة ما يسمّى بالنّحو العلمي ،ونحن ذكرنا أنّ المتعلّم ينبغي أن يتعلّم النّحو التّعليمي الذي يمكّنه من ممارسة اللّغة بشكل صحيح ،هذا الأخير الذي يؤدّي إلى التّصور الوظيفي والإبداعي في تعلّم اللّغة ،وهذا ما حاد عنه واضعوا هذا البرنامج.

أ)-المقاييس العامّة في ترتيب العناصر التّعليميّة:

إنّ مبدأ التّرتيب مهمّ في كل المجالات ، ولاسيما في مجال تعليم اللّغة حيث يعدّ ترتيب المحتويات التعليميّة أمر أساسي في تعليم اللّغة فبعد انتقاء المحتوى التّعليمي وفق أسس معيّنة لا بدّ أن يرتّب وفق نظام خاص ، وترتيب على هيئة مخصوصة ليتمكّن واضع هذا المحتوى من الوصول إلى أهدافه، وهو اكتساب المتعلّم للّغة الهدف ،وبالتّالي فإنّ عملية ترتيب المحتويات التّعليميّة لها علاقة وطيدة بالنّشاط الذّهني للمتعلّم ،والجانب النّفسي لديه وقد أثار الأستاذ عبد **الرحمن الحاج صالح** هذه النّقطة حيث يقول: " إنّ الغاية من هذا التّرتيب والتدرّج هو أن تجعل المتعلّم لا يحسّ بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتاليّة ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة وبالذي يليه لما فيه من التّمهيد له..."[1]

وقد قام المختصّون في مجال تعليم اللّغات بوضع مجموعة من المقاييس الخاصّة بالتّدرّج ، وترتيب عناصر المحتويات التّعليمية انطلاقا من الأسس النّفسية أهمّها[2]:

- ✓ لا بدّ من تسلسل العناصر والأجزاء ،وذلك بالابتعاد عن التّرتيب الخطّي للعناصر اللّغويّة، أي دون جمع وربط فيما بينهما ،أي يمكن العودة إلى بعضها من حين لآخر وهذا ما يخدم ظاهرة الفروق الفرديّة بين مجموع المتعلّمين، فالابتعاد عن الخطيّة يمكّن من استدراك ما فات بعضهم على أن يحلّ محلّ التّرتيب الخطّي لعناصر المحتويات التّعليمية ما يسمّى بالتّرتيب اللّولبي أي أن يتمّ التّرتيب على شكل لولبي كلّ مادة جديدة ترد في مرات عدة
- ✓ الابتعاد عن حشد العناصر اللّغويّة وتكثيفها ،والتزام التّرتيب المنطقي بين أجزائها حيث يستحبّ أن تدخل عناصر جديدة قليلة على ما اكتسبه التّلميذ سابقا ،أي ينبغي أن لا تنقطع العلاقة بين مكتسبات المتعلّم القبليّة، وما سيكتسبه، فيمكن لهذا الأمر أن يجلب اهتمام المتعلّم ويجعله مستعدّا لما سيكتسبه، فالقطيعة التامّة بين ما اكتسبه التّلميذ سابقا، وما

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية، ع02، ص63

[2]- جميلة حمودي ، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي ، طريقة تعليم قواعد اللّغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية- رسالة ماجستير- ص85

سيكتسبه ،تجعله دائما يستصعب ما سيتعلّمه لأنّه لم يتطرّق إليه سابقا ،حيث يعتبر كل جديد مجهول بالنّسبة إليهم.

✓ إدخال خاصيّة المراجعة المنتظمة والمستمرّة أثناء ترتيب هذه الدّروس فلها أثر بالغ في عمليّة التعلّم وفاعليّته، ولذلك يعتبر عنصر المراجعة أساسيّ، ومهمّ في ترتيب المحتويات التّعليميّة.

لا شكّ أنّ لهذه المقاييس دور فعّال في تحقيق نتائج المحتوى التّعليمي إلاّ أنّ هذه المقاييس كلّها لا تراعي الطّبيعة الذّهنيّة والنّفسيّة للمتعلّم دون مراعاة طبيعة الكيان اللّغوي، فمراعاة طبيعة اللّغة من شأنها أن يرشدنا إلى المقاييس المثلى في ترتيب عناصر محتويات تعليم اللّغة، وفي هذا يقول الأستاذ **عبد الرحمن حاج صالح**: "... مجموعة منسجمة من الدّوال والمدلولات ذات بنية عامّة ثم بنى جزئيّة تندرج فيها، هذا هو الوضع، وما يسمىّ بالقياس هو المعقول من هذا الوضع، أي ما يثبته الوضع من انسجام، وتناسب بين العناصر المحدثة لتلك العلاقات على شكل تفريعي، أو توليدي من الأصول إلى الفروع..."[1]

وقد أثار **ابن خلدون** هذه المسألة في مقدّمته ،حيث ربط بين مفهوم التّرتيب في التّعليم عموما بمفهومي الأصل والفرع حيث يقول :"اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدرّج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا ،يلقى عليه أوّلا مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ،ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله، واستعداده أمام ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ ،وعند ذلك تحصل له مَلَكَة في ذلك العلم إلاّ أنّها جزئيّة وضعيفة

ثم يرجع إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها ،ويستوفي في الشّرح والبيان ،ويخرج من الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه ،إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته

ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا منغلقا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"[2]

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية، ع02، ص38

[2]– ابن خلدون ،المقدمة، ص695

ومن هنا نستخلص أنّ التّرتيب عند **ابن خلدون** يتمّ عبر ثلاثة مراحل: [1]

1. تقديم الأصول بطريقة إجماليّة من أجل تكوين ملكة بسيطة
2. الانتقال من الأصول إلى الفروع بعد مقارنتها مع بعضها البعض فتتحسّن هذه المَلَكَة
3. إعادة النّظر فيما قدم للمتعلّم مع تسهيل ما صعب على المتعلّم استيعابه فتحصل بذلك الملكة النهائيّة

ويتمّ كلّ ذلك بمراعاة العوامل الذّهنية والنّفسية للمتعلّم فيكون بذلك قد جمع **ابن خلدون** بين مفهومي الأصل والفرع ،وبين طبيعة المحتوى التّعليمي، وبين طبيعة المتعلّم

ومن خلال كل ما سبق فإنّنا نضيف مقياسا آخر إلى جانب المقاييس المذكورة لترتيب عناصر المحتويات التعليميّة ،وهو مقياس الأصل والفرع الذي يسهّل عمليّة توالي العناصر اللّغوية وعلاقتها ببعضها البعض.

ب) تحـــليـــل التّـــرتيب في برنـــامج السّنـــة أولى ثانوي لمادّة القواعد:

قد رتّب برنامج قواعد اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانـــوي كالآتـــي:

- ✓ حيث كان أوّل درس يتعلّق بجزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين، ليليه درس رفع الفعل المضارع ونصبه، ثم درس المبتدأ والخبر وأنواعهما، ليكون الدّرس الرّابع كان وأخواتها، وبعده درس الأحرف المشبّهة بالفعل، ثم درس كاد وأخواتها، ليليه درس لا النّافية للجنس، ثم درس المفعول به، ثم المنادى، فالمفعول المطلق، ثم الحال، ليليه المفعول لأجله، ثم يتبعه درس العدد الأصلي، والعدد التّرتيبي ،ثم درس التّمييز، والنّعت بنوعيه، ثم التّوكيد، ثم البدل، وبعده الفعل ودلالته الزّمنية، والفعل المجرّد والمزيد ،ومعاني حروف الزّيادة، ثم اسم الفاعل، وصيّغ المبالغة، ثم اسم المفعول، والممنوع من الصّرف، واسم الزّمان والمكان ،والآلة ،وأخيرا درس الصّفة المشبّهة
- ✓ فكان البدء بدرس جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين وإتباعه بدرس رفع الفعل المضارع، ترتيبا في رأينا عشوائيّا، لا يستند إلى أيّ أساس، فإن كان لا بدّ بالبدء بالفعل

[1]–جميلة حمودي ، رسالة الماجيستير ، ص **87**.

المضارع فمن المنطق أن يبدأ برفع الفعل المضارع ونصبه، ثم جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين، لأنّ الأصل في الفعل المضارع أن يكون مرفوعا

- ✓ وكان درس المبتدأ والخبر وأنواعهما كدرس ثالث لا علاقة له أبدا بالدّرس السّابق، حيث لم يحترم في هذا التّرتيب، أي مقياس من المقاييس المذكورة آنفا
- ✓ أمّا حينما ورد درس كان وأخواتها بعد درس المبتدأ، فقد استند إلى مقياس الأصل والفرع ،لأنّه لا بدّ من التّعرف على المبتدأ و الخبر قبل أن تدخل عليها كان وأخواتها، ثم نفس الشّيء في درس الأحرف المشبّهة بالفعل، وكاد وأخواتها، ولا النّافية للجنس، حيث كان أثر العامل أمرا مشتركا بين هذه الدّروس.
- ✓ ليليه درس المفعول به، والمنادى، والمفعول المطلق، والحال، والمفعول لأجله، والعدد الأصلي، والعدد التّرتيبي، وكان ترتيب هذه الدّروس يستند فقط إلى الحركة الأعرابيّة لهذه الوحدات اللّغوية وهي النّصب، حيث يعتبر عاملا مشتركا بينها
- ✓ ليتمّ الانتقال بعده إلى الفعل ودلالته الزّمنية دون وجود أي رابط بين هذا الدّرس وما سبقه، ثم اتبع هذا الدّرس بدرس الفعل المجرّد والمزيد ،وحروف الزّيادة ويبدو هذه المرّة أنّه وجد ترابط بين الدّرسين من حيث تناولهما للفعل
- ✓ ليتم مرّة أخرى الفصل التّام وعدم التّرابط بين الدّرس السّابق ،والدّرس الذي يليه،وهو درس اسم الفاعل وصيّغ المبالغة
- ✓ ثم يأتي درس اسم المفعول الذي يرتبط بالدّرس السّابق من حيث الصّيغة الصّرفيّة
- ✓ لينعدم التّرابط مّرة أخرى بين الدّرس السّابق وبين الدّرس الموالي الممنوع من الصّرف
- ✓ ثم يأتي درس اسم الزمان والمكان، والآلة ،دون رابط بينه وبين الدّرس السّابق.
- ✓ وأخيرا يدرج درس الصّفة المشبّهة كآخر درس مرذة أخرى بطريقة تبتعد عن أيّ ترابط بما سبقه من الدّروس

وعموما ما لاحظناه على ترتيب دروس قواعد اللّغة للسّنة أولى ثانوي ،كان ترتيبا لا يستند إلى أسس علميّة وبالتّالي لم يوضع من قبل مختصين في مجال تعليميّة اللّغة ومختصذين في مجال اللّسانيات التّطبيقية واللّسانيات النّفسية وعلم النّفس اللّغوي

مـــميّـــزات التّـــــرتـــيـــب:

لقد سبق لنا الذّكر من خلال تحليل انتقاء القواعد للسّنة أولى ثانوي ومميّزات هذا الانتقاء لأنّها كانت تعتمد على التّصوّر التّقليدي لتعليم اللّغة الذي يقوم على الأساس التّصنيفي والإفرادي للوحدات اللّغويّة، الذي يبتعد كليّا عن النّظرة البنيويّة للّغة ،فكان هذا الأساس المتعمد في انتقاء المحتوى انعكاسا مباشرا ومؤثّرا في ترتيب الوحدات اللّغويّة للبرنامج ،حيث تميّز هذا التّرتيب بـــما يلـــــي:

1. التّركيز على الميزة الإفراديّة دون البنيويـــّة: حيث تتّضح هذه الميزة الإفراديّة من خلال تصنيف الوحدات اللّغويّة إلى اسم وفعل، ثم ذكر أقسام وأنواع كل واحد منهما ،فمثلا الفعل المضارع، حسب علامته الإعرابية (المرفوع، المجزوم، المنصوب والاسم من حيث العلامة الإعرابية (المرفوعات، المنصوبات، التوابع))

2. الاعتماد على مقياس الحالة الإعرابية : وهذا ما ذكرناه سابقا حيث اعتمدت الحالة الإعرابيّة كرابط لترتيب الوحدات اللّغوية ففيما يخصّ الاسم، اعمتد الترتيب على أساس تتالي المرفوعات ،وتتالي المنصوبات ،وتتالي التوابع ،أمّا فيما يخصّ الفعل فقد اعتمد رابط النّصب، والجزم، والرّفع في تتالي الدّروس الخاصّة بالفعل، وما يؤخذ على هذا المقياس هو أنّ المتعلّم يترسّخ في ذهنه أنّ الحالة الإعرابيّة هي الشّيء الوحيد الذي ينبغي أن يتعلّمه من دروس القواعد، حيث جعلت الخاصّة الوحيدة التي تربط بين الوحدات اللّغويّة، بينما رأينا أنّ كلاّ منها مأخوذ بمعزل عن الآخـــر.

إنّ اعتماد المقاييس الإعرابيّة في تصنيف الوحدات الإعرابيّة ليس هو المقياس الصّحيح من تمكّن التّلاميذ من استعمال هذه الوحدات استعمالا صحيحا، لأنّه يبتعد عن إدراك حقيقة اللّغة، وطبيعتها، فالحالة الإعرابيّة هي جزء بسيط من طبيعة اللّغة.

3. النّظرة المجزّأة والعازلة للعناصر اللّغوية : كما رأينا أثناء التّحليل حيث لم يكن الرّبط بينها إلاّ على أساس التّصنيف والحالة الإعرابيّة.

إنّ اعتماد هذه الأسس في ترتيب دروس القواعد للسّنة أولى ثانوي لا يمكن أن يأتي كلّه وأن يصل إلى الأهداف المسطّرة وإن اعتمدت أحدث المقاربات البيداغوجيّة، حيث أنّ هذه الأسس لا تكرّس إلاّ الانفصال والتجزيء بين الوحدات اللّغويّة، ولا يحقّق مبدأ التّداخل

والاحتواء بين البنى اللّغويّة على شكل تفريعي بتوزيع العناصر ضمن بنى وحلقات من الأصل إلى الفرع.

وعموما فإنّ برنامج قواعد اللّغة العربية للسّنة أولى ثانوي ينبغي أن يخضع للمقاييس التي تفعّله وتجعل من موضوعاته ذات فائدة وأهداف غايتها تعزيز الملكة اللّغويّة، حيث ترتبط موضوعات البرنامج بأهداف تدريس مادّة القواعد ،لأنّ هذا الارتباط يؤصّل الدّرس النّحوي في التّعليم ،كما أنّه لابدّ أن ترتبط وحدات البرنامج بالجانب التّطبيقي للّغة (الأداء الشّفهي والكتابي) ،وبالتّالي تعزيز ملكة القواعد التي تؤدّي بدورها إلى تعزيز الملكة اللّغويّة.

طريقة تعليم النّحو العربي للسنّة أولى ثانوي:

لقد شغلت طرق التّدريس حيّزا كبيرا من تفكير التّربويين قديما وحديثا، فتاريخ الفكر التّربوي يزخر بالمحاولات الجادّة من أجل الوصول إلى طريقة مثلى في التّعليم، وقد حظيت قواعد اللّغة باهتمام خاصّ في هذا المجال ،وهذا راجع إلى الصّعوبة المعروفة في تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة، لذلك برزت مجموعة من الطّرق كلّها تهدف إلى تقديم درس القواعد بطريقة فعّالة تحقّق أهداف تدريسها، وفيهما يلي أهم هذه الطّرق:

1) الطريقة القيّاسية: وتعدّ هذه الطّريقة من أقدم الطّرق لتدريس النّحو العربي ،وتعتمد هذه الطّريقة على عمليّة القياس "إذ ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النّتائج، وهي بذلك إحدى طرق التّفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وتمتاز عن غيرها بأنّها طريقة التّعليم والتّزويد بالمعلومات ،وبأنّها سريعة بإعطاء المعلومات مباشرة للطّلاب واقتصاديّة في الوقت"[1]

ويسير تدريس النّحو وفقا لهذه الطّريقة في خطوات ثلاث:

أ. ذكر القاعدة باعتبارها المعيار الذي تسير عليه الأمثلة التي تمثّل قاعدة الدّرس

ب. ذكر العديد من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة

ت. التّطبيق والتّدريب على القاعدة

[1]– د. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص256

2) الطريقة الاستقرائية: "وقد وفدت هذه الطّريقة إلى العالم العربي عن طريق المبعوثين للدّراسة في أوروبّا، حيث تأثّر هؤلاء بالثّورة التي قام بها " **يوحنّا فريديريك هاربارت**" في نهاية القرن التّاسع عشر ومطلع القرن العشرين ويطلق عليها: الطّريقة الاستنتاجيّة، أو الاستنباطيّة، أو طريقة "هاربرت"، وذلك لاستخدام خطوات **هاربرت** الخمس، وسير التّعلم فيها عكس الطّريقة القيّاسية ،ويرى مؤيّدوها أنّها الطّريقة الطّبيعية التي يمرّ بها التّفكير للوصول إلى كشف المجهول، وذلك عن طريق التعرّف على القاعدة العامّة" [1] وفي هذه الطّريقة يتّخذ المعلّم دون الموجّه والمرشد، كما أنّ الطّالب يتّخذ موقفا إيجابيّا ،حيث يسعى إلى استنباط القاعدة بعد مناقشة الأمثلة والموازنة بينها، وما تؤخذ على هذه الطّريقة قلّة الأمثلة المعروضة والتسرّع في الوصول إلى القاعدة، وقد اتخذت هذه الطريقة خمس خطوات معروفة تتمثّل فيما يلي:

1. المقـــدّمـــة: حيث يهيئ الطلاب لتقبل المادة العلمية، وتكون هذه التهيئة بمعناها الانفعالي ومعناها العقلي
2. العـــــرض: حيث تعرض مادّة الدّرس وأمثلته التي تتضمّن القاعدة في كل أجزائها، ومن خلالها يجري المعلّم الخطوات التّالية:
3. الرّبـــط: "وفيه صلب الدّرس وهو أعقد الخطوات كلّها وأخطرها، وفيه يظهر سلوك التّدريس من استنباط، واستقراء، واستدلال، وموازنة، وتحليل، وأغلاق جزئيّة والرّبط بين الدّرس الحالي والدّروس السّابقة عليه"[2] وينتهي الرّبط بالخطوات التّالـــيّة.
4. القـــاعـــدة: وهي تمثّل الاستنتاج النّاجم عن الخطوات السّابقة.
5. التّـــطبيـــق: الذي يعتبر تقويما، حيث يتمّ عن طريقه الكشف عن جهد المعلّم ونجاحه في إفهام القاعدة للتّلاميذ، ومدى استيعاب التّلاميذ لها، وذلك من خلال تطبيق القاعدة على موافق جديدة.

وللطّريقة الاستقرائية صورتان تتّفقان في الهدف وتفترقان في النّص المقدّم وهما:

[1]- المرجع السابق، ص257

[2]- د. حسني الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص324

أ.) طريقة الأمثلة ثم القاعدة: "ويطلقون عليها طريقة الأمثلة الصنّاعية ،أو المفردة، أو المفرّقة ولعلّ سبب هذه التّسميّات راجع إلى هذه الأمثلة التي تعرض أمام التّلاميذ أمثلة مفرّقة لا رابط بينها، متكلّفة،و مبتورة، ومؤيّدو هذه الطّريقة يرون أنّها تعطي المعلّم فرصة اختيار الأمثلة بحريّة وسهولة إضافة إلى أنّها تساعد المعلّم في سرعة السّير في الدّرس، كما يرون فيها معينا لتدريس النّحو لسهولتها، ومساعدا لتغطيّة موضوعات المنهاج، أمّا المعارضون فيرون أنّ الغرض من هذه الطّريقة، حفظ القاعدة مع عدم الاهتمام بتنميّة القدرة على تطبيقها... مع خلوّها من اقتران القاعدة بالفهم، ومن ثم تشتّت انتباه الطلاّب، كما أنّها تفصل بين النّحو واللّغة فيصبح النّحو غاية وليس وسيلة لإصلاح اللّسان" [1] كما أنّها لا تعني ببقيّة جوانب اللّغة عند تعليم النّحو كالاستماع، والتذوّق، والقراءة، حيث لا تقدّم جمال اللّغة للمتعلّمين، ولكنّها عقليّة خالصة لا تعي بجوانب الإبداع في اللّغة.

ب. طريقة النّصوص، ثم القاعدة: وتسمّى كذلك بطريقة النّصوص المتكاملة أو الطّريقة المعدّلة، وتقوم هذه الطّريقة على عرض نصّ معّين، ثم يعالج هذا النّص كما يعالج درس القراءة، ثم تستخلص منه الأمثلة التي تشمل موضوع الدّرس، ثم تسير وفق خطوات الطّريقة الاستقرائيّة"ولهذه الطّريقة أساسان: أحدهما لغوي، والآخر تربوي أمّا الأساس اللّغوي: فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها في ظلال تكامل هذه العناصر بدلا من إغفال تلك العناصر والتّركيز على التّركيب فقط فيضع جمال النّصوص وتهدر طبيعة اللّغة، ممّا يقلّل من تكامل حصاد الدّرس النّحوي، وأمّا الأساس التّربوي فمؤدّاه، أصدق أنواعه التعلّم بما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كليّة مباشرة ذات معنى لديه، ومغزى عنده، على أن يكون خبرة مربيّة، وتكامل خبرة لغويّة يفرض دراسة النّصوص... شعرا كانت أم نثرا من جميع جوانبها، ومن بينها النّحو بوصفه القانون الذي يحكم بنية النّص وتراكيبه ،والعلاقات المتبادلة بين جميع أجزائه حتى جاء على صورته... وبذلك يكون درس النّحو عملا ذا قيمة يثمر لا شك اكتساب مهارات البحث و التّقصي، والرّبط بين المبنى والمعنى" [2]، ويتمّ التّدريس وفقا لهذه الطّريقة كما يلي:

- ✓ اختيار نص مناسب من حيث المعنى، ومن حيث القاعدة المز مع تدريسها.

[1] – د. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص258

[2] – د. حسني الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص258

- ✓ قراءة النّص من قبل المعلّم والتّلاميذ
- ✓ مناقشة أفكار النّص، ومواطن الجمال
- ✓ التّحليل النّحوي للنّص، وبذلك يكون الدّرس النّحوي وظيفيّا لا تقليديّا منفصلا عن نصوص اللّغة
- ✓ تلخيص كافّة الوجوه التي يدرس منها النّص، وتلخيص القواعد النّحوية التي نوقشت
- ✓ التّطبيق على نصوص أخرى

وتحدّد مزايا هذه الطّريقة فيما يلـــي:

- ➢ تعيد العلاقة الطّبيعية بين اللّغة وقواعدها
- ➢ تخفّض من الإحساس بصعوبة النّحو، وتحقّق هدفه المتمثّل في فهم التّراكيب اللّغويّة
- ➢ تعتمد على القراءة ،وتجعلها مدخلا للنّحو، وتجعل من البلاغة والتذوّق مجالا لفهم القواعد
- ➢ ولكن ممّا يؤخذ على هذه الطّريقة أنّه نادرا ما توجد نصوص معدّة لدراسة النّحو ،وتتوافق مع القاعدة التي ستدرّس "وممّا يلاحظ أنّ تعليم القواعد وفق هذه الطّريقة يساير الاتّجاه الحديث في تعليم اللّغات الذي يدعو إلى التّكامل بين فروع اللّغة، وإلى الواقعيّة في استخدامها، لأنّ تعليم اللّغة ينبغي أن يتمّ عن طريق معالجة اللّغة بنفسها، وممارستها في المواقف المختلفة"[1]

تعقيب على طرائق التّدريس:

في الواقع إنّ كلّ الطّرائق السّابقة، ورغم ما أشرنا إليه من مزايا، وعيوب لكل واحدة منها، فإنّ الاتجاهات الحديثة في التّدريس، ترفض تفضيل طريقة عن أخرى، حيث أنّ هذه الدّراسات قد أثبتت أنّ كلّ تلك الطّرق صالحة لتدريس أنواع معيّنة من المعرفة، بل أجزاء معيّنة من المحتوى نفسه، مع تلاميذ معيّنين، لذلك فإنّ المزج بين كل تلك الطّرائق واستغلالها حتما يحقّق الفائدة المرجوّة من فهم واستيعاب جيّد لدروس القواعد، ومن تحقيق أهداف تدريس

[1]– د. جاسم محمود الحسون، د. حسن الجعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام، ص250

النّحو، ومن هنا فإنّه "لا توجد طريقة مثلى صالحة دائما لتعليم أيّة مادّة دراسيّة، وإنّما يتوقّف اختيّار الطّريقة وصلاحها على طبيعة الموقف التّعليمي، وما يشتمل عليه من متغيّرات عديدة، أهمّها المعلّم والمادّة، ومستوى الطّلاب، ومدى استعدادهم، والوسائل والأنشطة التّعليميّة والعلاقات الاجتماعيّة داخل الفصل، فكلّ هذه العوامل تسهم في اختيّار طريقة التدريس المناسبة"[1]

الطّريقة المسطّرة في منهاج تعليم اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي:

إنّ الخطوات في سير درس قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة في الواقع هي نفسها في أغلب البلدان العربيّة حسب ما اطّلعت عليه في كثير من المناهج العربيّة.

لقد شرّعت المدرسة الجزائريّة في تطبيق بيداغوجيّة التّدريس بالكفاءات ابتداء من السّنة الدّراسية 2003- 2004 وهذه البيداغوجيا الجديدة (بالنّسبة للجزائر) تتضمّن كما رأينا مجموعة من الأسس العامّة (البناء المعرفي، حلّ المشكلة، المقاربة النّصية، الإدماج) هذه البيداغوجيا التي اعتبرت بديلا عن بيداغوجيّة التّدريس بالأهداف، ولو أنّها تعتبر في الحقيقة امتدادا وتطوّرا طبيعيّا لها كما بيّنا هذه في الفصل الأوّل، وبناء على هذه البيداغوجيا تم التّسطير بطريقة تدريس القواعد، رغم أنّ طريقة تدريس القواعد لا تخرج عن الطّرق التي ذكرناها وفيما يلي نسوق هذه الطّريقة كما وردت من منهاج تعليم اللّغة العربية للسّنة أولى ثانـــوي.

ســـــير درس الفـــعـــل المـــضـــارع:

عملا بمبدأ المقاربة النّصية فإنّ تدريس القواعد ينطلق من النّص وذلك لجعل المتعلّم يربط بين اللّغة والقواعد ،ويدرك أنّ القواعد هي وسيلة ،وليست غاية بذاتها ،وإنّها في خدمة التّعبير دائما، وكذلك حتّى يدرك المتعلّم أنّ الانطلاق من النّص في درس القواعد هو المظهر الطّبيعي في دراسة القواعد ووصف الظّواهر اللّغوية والتّعريف بها، فبعد أن يتطرّق التّلميذ لدراسة النّص الأدبي وتحليله والوقوف على فنيّاته في الحصّة الأولى يأتي مباشرة درس قواعد اللّغة

وعلى العموم يتّبع الأستاذ في درس قواعد النّحو الخطوات التاليّـــــة:[2]

---

[1]- المرجع نفسه، ص250

[2]- دليل الأستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جدع مشترك آداب ، ص12

- يبدأ الأستاذ بتمهيد يكون موافقا للدّرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدّرس، الهدف منها الرّبط بين الدّرس السّابق والدّرس الجديد أو الكشف عن التّعابير الواردة في النّص ذات العلاقة بالدّرس الجديد
- تحديد أرضيّة بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدّرس السّابق أو بما سبق أن تعلّمه التّلميذ حول موضوع الدّرس الجديد
- الموازنة والرّبط في هذه المرحلة تناقش بالأمثلة المستخرجة من النّص وتحلّل فتتركّز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصّفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السّابقة التي يعرفها التّلميذ مع المعلومات الجديدة، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ووظيفتها المعنويّة أو محلّها من الإعراب وموقعها بالنّسبة إلى غيرها من كلمات الجملة، حتى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة

ويمكن أن تكون الموازنة بين الكلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين، كما يمكن أن تكون الموازنة جزئيّة بين مثالين متشابهين لإدراك الصّفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة أو تكون الموازنة كليّة بين مجموعات من الأمثلة لإدراك الصّفات المشتركة والمختلفة بينها مثال ذلك:

- تعيين الأفعال المضارعة في النّص (يستبيح، يعظّم، تكتمن، ليُخفى، يكتم، يعلمُ، تبعث، تضر...)
- إجراء موازنة بين أحد الأفعال المضارعة المجزومة والفعل المضارع المنصوب (لِيُخفِي)
- تدوّن أحكام القاعدة على السّبورة مجزّأة حسب طبيعة الدّرس مع التّدرج بالتّلاميذ إلى استنتاجها وتدعيمها بأمثلة توضيحيّة

لقد استبدل مصطلح "التّطبيق" بمصطلح إحكام موارد المتعلّم وضبطها ذلك لأنّ الأمر يتعلّق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتعلّم هذه الموارد تشكّل رصيدا للكفاءة التي تسعى نشاطات اللّغة العربيّة إلى إقرارها في تكوين المتعلّم، ومراعاة الضّبط والأحكام ومن شأنهما أن يعزّزا هذه الكفاءة

مع العلم أنّ الموارد التي يحصل عليها المتعلّم من دروس القواعد هي جزء من مجموع الموارد التي تشكّل الكفاءة المحدّدة في بداية الكتاب المدرسي بجانبيها الشّفوي والكتابي

وهكذا فالأستاذ من أجل مراقبة موارد المتعلّم ضبطا وإحكاما، يدعوه إلى الإجابة عن أسئلة في ثلاثة مجالات:

- في مجال المعارف :لاختبار مبادئ المعلومات التي يتوافر عليها المتعلم حول موضوع النشاط التعلُّمي ويعدّ هذا المجال أدنى رُتب التفكير مثال ذلك: تعيين أدوات الشّرط الجازمة ونوعها، أو تعيين فعل الشّرط وجوابه، أو مطالبة التّلاميذ بوضع سطر تحت فعل الشّرط وسطرين تحت جوابه أو استخراج أسماء الشّرط الجازمة
- في مجال المعارف الفعلية: حيث يدعى المتعلّم إلى إبراز مهارته في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيّات تتصف بالصّعوبة، والإجابة عن أسئلة هذا المجال تتوجّه إلى الفهم ومهارة الاستعمال، فالتّلميذ يتوافر على قدرة تعيين أدوات الشّرط الجازمة من خلال نص أو أمثلة لا يكون بالضّرورة قادرا على توظيف هذه الأدوات في لغته المنطوقة والمكتوبة توظيفا مناسبا

وبنجاح المتعلّم في التّعامل مع أسئلة هذا المجال يكون قد برهن على حقيقة فهمه لموضوع الدّرس، وبفهمه هذا يكون قد وسّع موارده القبليّة وبالتّالي حجم كفاءته ونشاطات استثمار المتعلّم لمكتسباته في موضوع الدّرس تكون متنوّعة ومتعدّدة مثال ذلك: استخدام أسلوب الشّرط في التّعبير عن معاني محدّدة، استعمال أسماء الشّرط في جمل مختلفة ،وفي مواضيع مختلفة من حيث الإعراب

- في مجال إدماج أحكام الدّرس: ويتعلّق الأمر بأعلى درجة من الفهم ومهارة التّركيب انطلاقا من استغلال مكتسبات الدّرس

وغالبا ما يدعى المتعلّم إلى إنتاج فقرة ذات دلالة يوظّف فيها أحكام الدّرس بالتّدرّج والمراد من فقرة ذات دلالة أي فقرة يعالج فيها المتعلّم وضعيّة فعليّة.

تحليل طريقـــة تدريـــس النّحـــو للسّنـــة أولـــى ثانـــوي:

لا شكّ أنّ المحتوى التّعليمي مهما كان مناسبا للمتعلّم فإنّ هدفه لا يتحقّق إلاّ إذا عرض بطريقة مناسبة حيث تعتبر طريقة التّدريس العنصر الأساسي الذي يتحكّم في عمليّة التّدريس وفشلها، والطّريقة المستعملة في تدريس قواعد اللّغة في المدرسة الجزائريّة حسب الدّراسة الميدانيّة، والملاحظة الشّخصيّة من خلال الحضور الميداني ،ودراسة الوثائق الرسميّة (دليل الأستاذ الوثيقة المرافقة لكتاب التّلميذ)، هي النّوع الثّاني من الطّريقة الاستقرائيّة (النّص، الأمثلة، القاعدة)، وقد نصّت بيداغوجية التّدريس بالكفاءات مع استعمال هذه الطّريقة في تدريس قواعد اللّغة تطبيقا لمبدأ البناء المعرفي والمقاربة النّصية.

وقد خرجنا بمجموعة من الملاحظات التّحليليّة لطريقة تدريس النّحو للسّنة أولى ثانوي:

- ✓ إنّ طريقة تدريس النّحو، والصّرف، طريقة تقليديّة تعتمد على استذكار القواعد والأحكام بعد تقديمه اصطلاحا، فلا تعطى أهميّة كبيرة إلى استعمال اللّغة كأداة تواصل، وتبليغ في شتّ الأغراض اليوميّة، بحيث لا يعرف المعلّم إذا كان التّلميذ قد فهم الدّرس، إلاّ من خلال ورقة الإجابة عن أسئلة الامتحانات
- ✓ إنّ الخطوات التي تتّبع في تعليم هذه المادّة هي نفسها التي تكرّر من المرحلة الابتدائيّة إلى نهاية الطّور الثّالث، وهذا الروتين الذي ينشأ عليه التّلميذ ،سيدفعه يوما ما إلى الملل، وعدم الاهتمام بهذه المادذة
- ✓ إنّ أكثر العيوب انتشارا هو عدم الرّبط بين المعارف، والمعلومات فرغم أنّ المعلّم يحاول أن يستخدم المراجعة للبدء في الدّرس الجديد، لكن الهدف لا يتعدّى هذه الخطوة، فالنّظريّة المتّبعة تفصل بين الدّروس رغم التّرابط بينها
- ✓ رغم الوقت المخصّص لهذه المادّة، والمجهودات المبذولة من أجل تعليمها، فإنّ المردود ضعيف للغاية في نتائج التّلاميذ في اختبارات اللّغة العربيّة، من صعوبات الكتابة والتعرذف على المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة
- ✓ إنّ المتعلّم لا يستوعب النّظام اللّغوي، وعلاقاته القائمة بين العناصر التي تتكوّن منها الجملة، لذلك تكوّنت لديه هذه الصّعوبات المختلفة، فهو يستوعب الدّرس، ويفهمه لكنّه

يبقى في ذاكرته، ولا يترل إلى مستوى السّلوك، بحيث يستخدمه عند الحاجة في تعبيره الكتابي خاصّة.

✓ إنّ الطّريقة المتّبعة في تعليم النّحو والصّرف، تعتمد أوّل ما تعتمد على تصنيف الكلمات حسب أجناسها اللّغوية، فكل عنصر لغوي يدرس على حدى، منعزلا عن العناصر الأخرى، يعرّف، ويحدّد، وتضبط أحكامه الإعرابيّة، ولا ينظر إلى موقعه من البنية التّركيبيّة إلاّ ناذرا، وهذا ما لاحظناه من جلسات الملاحظة، فلا يكفي أن ننظر إلى الإعراب نظرة شكليّة وإنّمذا يجب أن يتجاوز الأستاذ ذلك ليبحث عن مواقع الكلمات بعضها من بعض، في داخل الجملة أو التّركيب لكي يعمّم أو يخصّص الخواص التي تمتاز بها من حيث التّأثير الإعرابي ،أو من حيث التّقديم والتّأخير، فالأستاذ لا يبرز أهميّة الأبنيّة في اللّغة العربيّة وخصوصا في السّنة الأولى حيث يقدّمها مجزّأة منفصلة، وعندما يصل التّلميذ إلى المراحل اللاّحقة، إذ يواجه برنامج تعليم الجمل، فإنّه سوف يلقى صعوبة في الفهم حيث أنّه لا يفهم من الدّروس إلاّ شيئا يسيرا ،ويظهر ذلك من خلال التّمارين أو الامتحانات

✓ إنّ الدّروس المقدمّة في قواعد النّحو والصّرف يعتريها غموض بالنّسبة للمتعلّم، وذلك لعدم دقّتها في تصوير العناصر اللّغويّة تلك التي يرتكز عليها التّحليل في اللّغة العربيّة، ويرجع سبب هذا الغموض إلى كونها تعتمد كليّا على المعنى في هذا التّحليل، ولا يهتمّ بالجانب البنيوي في الكلام رغم ما يتنادى به من تعليم النّحو الوظيفي"لم يبتل تعليم اللّغة العربيّة بمثل ما ابتلى به من فكرة الفروع وطريقة "هاربرت"، التي كرّست في تعليم اللّغة العربيّة... وما تزال ضاربة بأنيابها لدى كل معلمي اللّغة في التّعليم العام، حيث أصبحت لدى أصحابها من مومياوات التّربية، ومن تاريخ التّربية، وحفرياته المرشدة لا غير.

وطريقة "هاربرت" طريقة بادت، و لم يعدلها من شبهة الوجود في الفكر التّربوي العالمي إلاّ في التّعليم العربي الذي كرّس لها أجيالا متعاقبة راسخة من الموجّهين، وبخاصّة موجهي اللّغة العربيّة"[1]

✓ يرتبط التّحليل في طريقة التّدريس على الشّرح والتّوضيح بطريقة شفهيّة ،وهذا ما يجعل المتعلّم مطالبا بالانتباه والمتابعة الدّائمين ممّا يجعله يبذل جهدا كبيرا يؤدّي به إلى التّعب

[1]– د. حسني الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص258

وعدم القدرة على المتابعة لأنّ النّشاط التّحصيلي عنده يرتكز على المتابعة والتّلقّي الحسّيتن (السذمعي فقط) وإهمال حاسّة النّظر وما تمثّله من بوّابة للفهم والتعلّم الذي يمكّنه من استدراك كل ما فاته أو صعوبة متابعته وفي هذا يقول الأستاذ **عبد الرحمن الحاج صالح** : "... وأحسن الطّرق التّربويّة للتّحصيل النّحوي النّظري هي التي تقدّم معلومات وقوانين على شكل رسوم بيانيّة بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليّات ،ويتفادى بذلك النّص المسهب الذي يصعب حفظه"[1]

ولا يخفى علينا ما للتّمثيل البياني من طريقة أنفع وأسهل للتعلّم تكون نتائجها أفضل من الشّرح المسهب

- ✓ بما أنّ التّدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات يتوجّه إلى جعل المتعلّم بانيّا لمعارفه، فإنّ هذا البناء يتمّ حسب طريقة التّدريس المتّبعة عن طريق تنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعدّ عماد الفعل التّربوي النّاجح والفعّال حسب هذه المقاربة ،وهذه الأسئلة هي التي تمنكّن المتعلّم من الاكتشاف والاستيعاب وترسّخ أحكام الدّروس في ذهنه*

ونحن لا ننفي أهميّة الحوار في طريقة التّدريس في الأساليب بين الحوار والتّمثيل البياني، واستعمال الوسائل السّمعية والبصريّة (الفيديو، التّلفاز، الحاسوب، مسجّل الصّوت...)

- ✓ لم تستطع طريقة التّدريس أن تبتعد عن تأثير الأسس التّصنيفيّة الإفراديّة التي تميّز بها انتقاء البرنامج، وترتيب وحداته اللّغويّة فكان نتيجة لذلك أن قامت طريقة التّدريس على طريقة التّجزيء للوحدات اللّغويّة وتناولها بصفة منفردة كأوضاع نحويّة (الفعل، الفاعل، النّعت، الحال)، وتقديم تعاريف لها وفق أسس دلاليّة محظة، بعيدة كلّ البعد عن النّهج البنيوي، وبالتّالي جادت هذه الطّريقة عن النّظرة العلميّة الخاصّة باللّسان البشري ،وهي أنّ اللّغة متكاملة ومتداخلة، وليست مجموعة من التّحديدات الفلسفيّة للإسم والفعل "وهذا لا يأتي إلاّ من زاويّة النّظر إلى العمل التّحصيلي (اللّغوي) أساسا كتحصيل يجري عن طريق الممارسة فالتّوعيّة أو التّبيين لمجموع أصول أو مقاييس ذلك النّظام عن طريق إبراز مختلف التّقابلات البنيويّة والعلاقات البنيويّة التّركيبيّة الحاصلة فيما بين العناصر اللّغويّة، وليس عن طريق تقديم تحديدات

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللّغة العربية ، مجلة اللّسانيات، ع04، ص72

*– وقد ورد هذا في منهاج السنة أولى للتعليم ثانوي جدع مشترك آداب

وشروح لوحدات منفردة ،ممّا يخالف التّوجيهات الحديثة في تعليم اللّغات... فيوجّه فكر التّلميذ نحو إيجادها ،واكتشافها أكثر من أنّها تركّز على بنى اللّغة التي تكتسب عن طريق تمثّلها الإيجابي، وعن طريق الممارسة الخاصّة"[1]

✓ ينبغي أن تتوفّر في طريقة التّدريس الشّروط التّاليّة:

- ملاءمة الطّريقة للأهداف التّربويّة المحدّدة ،وملاءمة هذه الطّريقة للمحتوى حتى تتحقّق هذه الأهداف
- ملاءمة الطّريقة لطبيعة المتعلّمين ومستوياتهم
- ملاءمة الطّريقة للطّبيعة اللّغويّة التي تشكّل بنية متداخلة الوحدات
- التّنوّع والتّجديد في طرائق التّدريس واستعمال الوسائل الحديثة
- مدى اهتمام الطّريقة بالأحداث الجاريّة على المستوى المحلّي العالمي

إذن فطريقة تعليم النّحو "طريقة معتمدة من زمن بعيد ،و لم يطرأ عليها تغيير يذكر رغم ما طرأ من مستجدّات في التّدريس اللّغوي وعلى المستوى المنهجي خصوصا"[2]

ويمكن استخلاص من كل ما سبق "أنّ التّلميذ الذي يخضع إلى هذه الظروف التّربويّة عامّة والنّحو خاصّة، لا ينبغي أن فيه من حيث تحقّق الأهداف استيعاب هذه الوسيلة الأساسيّة لكل تواصل ولكل تعلّم مدرسي"[3]

صعوبات تعليم النّحو للسّنة الأولى ثانوي:

لطالما وصفت قواعد اللّغة بالصّعوبة، وعرفنا صعوبتها بالنّسبة للتّلاميذ ساهمت فيها بشكل كبير جدّا محتويات وطرق تدريس هذه المادّة، أمّا في ما يخصّ صعوبات تعليمها فإنّنا نجد الكثير من المعلّمين يجدون صعوبات مختلفة في تدريس قواعد اللّغة ،وقد يستطيعون أن يدلّلوا على مواطن هذه الصّعوبة وقد لا يستطيعون نظرا لما توصف به طبيعة النّحو، وعموما استطعنا أن نقف على مجموعة من الصّعاب التي تعترض المعلّم أثناء تدريسه لمادّة القواعد، وتتلخّص هذه

[1]– جميلة حمودي، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم قواعد اللّغة في المدرسة الجزائرية ، ص 122

[2]– مجلة تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم اللّغة العربية في التعليم الأساسي والثانوي ، جامعة تلمسان، ع03– ص85

[3]– علي تعوينات، صعوبات تعلم اللّغة المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، ص20

الصّعوبات إمّا في عناصر درس النّحو، وإمّا في المتعلّم نفسه، ففيما يخّص الصّعوبات المتعلّقة بعناصر درس النّحو فتتمثّل فيـــما يلـــي:

- ✓ إنّ درس النّحو يتكوّن من مجموعة من العناصر المتكاملة فيما بينها، والتيّ يسعى الأستاذ من خلالها إلى تحقيق الهدف المنشود من خلال الدّرس المقدّم، وتتمثّل هذه العناصر في النّص، الأمثلة، والمحتوى (المصطلحات و المفاهيم) و التّحليل العام والّتطبيقات.

1. النّـــــص: إنّ تقديم أنشطة اللّغة العربيّة ولاسيما نشاط القواعد، يعتمد المقاربة النّصيّة، كما بيّنا ذلك سابقا، حيث يشكّل النّص المحور الذي يدور حوله التعلّم، أي تقديم دروس القواعد "من خلال نصوص كاملة لا من خلال كلمات وعبارات، أو جمل أو شواهد نحويّة وبلاغيّة... مصنوعة أو مترعة من سياقاتها النّصيّة، أضف إلى ذلك، أنّ تدريس هذه الأنشطة (القواعد) يجب أن يتجاوز التّفاصيل في الجانب النّظري المعرفي ليركّز على الجانب العملي السّلوكي ،حيث تصبح القواعد التي يتلقّاها المتعلّمون مفاتيح لحلّ مشكلات لغويّة حقيقيّة في نصذ عادي أو أدبي، من حيث فهمه أو قراءته أو ضبطه الإعرابي والكتابي"[1]

هذا ما تنّص عليه المقاربة النّصيّة من خلال بيداغوجيّة التّدريس بالكفاءات، غير أنّ ما نراه في الواقع التّعليمي، أنّه يصعب تحقيق أهداف المقاربة النّصيّة، وإن طبّقت فإنّ تطبيقها يبقى شكليّا حيث يجد الأستاذ نفسه تحت ضغوطات متعدّدة، أهمّها إنجاز الدّرس في ساعّة واحدة، وإتمام المقرّر هذا إن وجدت النّصوص المناسبة للدّروس المقرّرة.

لكن في الواقع إذا عدنا إلى نصوص القراءة المشروحة ،نجد أنّ أغلبها لا يمكنها أن توفّر البيئة اللّغوية المناسبة لدروس المقّرر، وبالتّالي فإنّ مبدأ المقاربة النّصية التي تحثّ عليه البيداغوجية الجديدة يبقى نظريّا، ويصعب تحقيقه في الواقع التّعليمي، حيث يجد الأستاذ صعوبة في استخراج الأمثلة المناسبة لدرس القواعد من النّصوص المقرّرة، لذلك يجد نفسه مضطرّا لأن يلجأ إلى أمثلة من عنده، وقد تكون خارج إطار المعنى الذي يتناوله النّص، وذلك من أجل سدّ مستلزمات أجزاء القاعدة من الأمثلة التي توضّحها

2. الأمثـــلـــة: إنّ الطّريقة الاستقرائيّة المعتمدة في تدريس قواعد اللّغة، تقوم على عرض قواعد اللّغة، ثم مناقشتها لاستخراج القاعدة، على أن تكون هذه الأمثلة مأخوذة من

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى متوسط ، ص14

نص القراءة المشروحة، ولكن حتى وإن استخرج المعلّم الأمثلة من نص القراءة المشروحة ،فإنّها تبقى أمثلة مبتورة، ولا يستفاد منها عمليّا كون أنّ الأمثلة مأخوذة من النّص حيث يصعب على الأستاذ إيصال هذه الفكرة (قواعد اللّغة موجودة في النّص المقروء) إلى التّلاميذ لذلك يبقى استخراج الأمثلة من النّص مجرّد خطوة حتى أنّه في الواقع أنّ الكثير من الأساتذة لا يلتزمون بها أثناء تقديم دروس القواعد.

كما يصعب على المعلّم استغلال الأمثلة بطريقة منظمة وفعّالة في شرح الظّاهرة اللّغويّة وعلاقتها بالتّركيب اللّغوي العام ،حيث يكتفي الأستاذ بالتّسطير على الكلمة المقصودة، وفصلها عمّا قبلها، وما بعدها من الكلمات، وحتّ وإن ربط بينها ،فيبقى الرّبط شكليّا، ويلجأ الأستاذ إلى هذا الاستعمال الشّكلي للأمثلة لأنّه مقيّد بوقت محدود ينبغي أن ينجز فيه الدّرس، فيحدّ هذا من استغلال الأستاذ لقدراته العلميّة والبيداغوجيّة في شرح درس النّحو.

3. المحـــتـــوى: إنّ القاعدة النّحوية لا زالت تأخذ الطّابع المفاهيمي الذي يعتمد على حفظ القاعدة، أي أنّ القواعد النّحوية لا زال يلتزم في تدريسها بالحفظ الآلي لها، وربّما يدعّى تطبيقها من خلال تمرين مصنوع لا يعدو مجرّد خطوة أقرها طريقة "هاربرت" وتبقى "مضامين الدّرس النّحوي مستمدّة من النّحو التّقليدي، وتغلب عليها التّقسيمات التي استقر عليها المتأخّرون لاسيما ألفيّة بن مالك"[1] وكل هذا يجعل الأستاذ تحت ضغوطات من جهة عليه أن يدرّس هذه المحتويات على الرّغم ممّا ذكرناه، ومن جهة أخرى عليه أن يبذل جهود كبيرة من أجل إيصال مفاهيم درس النّحو للتّلاميـــذ

4. التـــّحليـــل العـــام: إنّ المقاربة بالكفاءات تنصّ على إدماج المعارف المكتسبة ،واعتبرت حصّة التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي الأرضيّة الخصبة لإدماج المعارف لدى التّلميذ إلاّ أنّه في الواقع التّعليمي (من خلال المعاينة الشّخصية للتّعبير الكتابي لتلاميذ السّنة أولى) لا يستفيد من دروس القواعد في إنجاز تعبيره، والدّليل على ذلك ارتكاب التّلاميذ للكثير من الأخطاء التي تتّصل بدروس القواعد ،وإن دلّ هذا على شيء إنّما يدلّ على أنّ درس القواعد النّحويّة لم يستطع أن يحقّق هدفه في تقويم لسان وقلم التّلميذ، وذلك لأنّ عمليّة تحليل درس القواعد وشرحه لا زالت تفتقد للآليات والتّقنيّات الحديثة لتحقيق درس النّحو (تعزيز الملكة

[1]– مجلة تقويم اللّغة العربية، ص 58

اللّغويّة)، ومن ثم فإنّ الأستاذ يجد صعوبة في شرح درس القواعد، حيث يتمّ شرح هذا النّص على المستوى النّظري، ولا شكّ أنّ الأمور النّظريّة تتميّز بصعوباتها، لذلك فالأستاذ يفتقد إلى الوسائل التّقنية التي تسهّل عليه عمليّة الشّرح، فدرس القواعد أو اللّغة بصفة عامّة، لازال بعيدا عن التّقنيات الحديثة ليس في الجزائر فقط وإنّما عند الكثير من البلدان العربيّة، كما أنّ الأستاذ لا زال بعيدا عن مستجدّات الدّرس اللّغوي الحديث، الذي أصبح مهمّا جدّا في تعليمية اللّغة التي "لا زالت منحصرة في تصوّر تقليدي لبنية اللّغة ووظائفها، تصوّر مستمد من واقع الدّرس اللّغوي كما استقر عليه الحال عند المتأخّرين، ورغم محاولات تجديد الدّرس اللّغوي، باقتراح طرق تعتمد الاستقراء، وتتخذ الحوار أداة إجرائيّة لاستنباط أحكام اللّغة، إلاّ أنّ واقع تعليميّة اللّغة العربيةّ يبقى بعيدا عن الدّور الذي يجب أن تتكفّل به اللّغة في عصر المعلوماتيّة ،والفتوحات العلمية الدّقيقة، لذا جاز لنا القول بأنّ تدعيم تعليميّة اللّغة بمفاهيم ومناهج التّحليل اللّساني أصبح أكثر من ضروري"[1]

5. التّطبيـــقات: "يعدّ التّطبيق الجانب العملي للنّحو، وهو الذي يثبّت قواعده في أذهان الطلاّب، ويكوّن لديهم العادات اللّغويّة الّصحيحة، كما يجعل النّحو جزء من حياة الطّالب الفكريّة، والكلاميّة ،إضافة إلى أنّه مقياس دقيق للوقوف على مستوى الطّالب اللّغوي، ولعلّ الغرض منه يكمن في أمرين، مراجعة القواعد الماضيّة والّتطبيق على القواعد الجديدة لتصبح القواعد الجديدة والقديمة متكاملة" [2] .هذا من حيث أهداف التّمرين أو التّطبيق ،وإذا تأمّلنا أغلبيّة التّمارين الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي نجدها تنحرف عن المقاصد التي وضعت لها ،بل تكاد لا تقوم بأية فائدة فعّالة، وهذا ممّا يجعل الأستاذ يتحمّل مشقّة البحث عن التّطبيقات المناسبة التي يمكن أن تكون ذات فائدة بالنّسبة للتّلميذ

هذا فيما يخصّ الصّعوبات المتعلّقة بدرس النّحو، أمّا الصّعوبات المتعلّقة بالمتعلّم فتتمثّل فيما يـــلـــي:

إنّ الأستاذ يعاني كثيرا من عدم فهم التّلاميذ الأسس التي يقوم عليها التّصنيف ذو الأساس المجرّد، كما أنّ التّلاميذ يغلب عليهم التّفكير الذّاتي دون الموضوعي، ويعانون عموما

[1]– المرجع السابق، ص86

[2]– د. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص256

من صعوبة التّعامل مع العلاقات الذّهنيّة المتبادلة بين المفاهيم المجرّدة، بالإضافة إلى الصّعوبات التي يتلقّاها الأستاذ إثر الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، ورغم أنّهم قد بلغوا في هذه المرحلة التّصور التّجريدي للموضوعات، لكن ما ذكرناه من الأسس والمقاييس المتّبعة في انتقاء، وترتيب ،وتقديم دروس القواعد هو الذي أدّى إلى ظهور هذه المشكلة "والصّعاب الجوهريّة في التّعليميّة تنتج عن تعدّد المناهج المتّبعة في هذه العمليّة وتضاربها أحيانا في تحديد المستوى اللّغوي من ناحيّة ،أو في صيّاغة ظواهر هذا المستوى قاعديّا من ناحيّة أخرى، أمّا الصّعاب العرضية فتتّصل بعنصر أو أكثر من عناصر ثلاثة (الكتاب، المعلم ،والظّروف التي تتمّ فيها العمليّة التّعليميّة...) بيد أنّ هذه الصّعاب رغم شدّة ظهورها ووضوح آثارها، تظلّ عرضيّة لأنّ من الممكن قهرها متى غيرّت العناصر الغير صالحة فيها، أمّا الخلط المنهجي فأشدّ خطرا ،وأعمق أثرا لأنّه يمتدّ عن أسس التّفكير وطرائقه، وما يترتب عليها من رؤية للظّواهر موضوع الدّراسة، وقدرة على تحليلها ،ثم صيّاغة ما يترتّب على ذلك من نتائج تعبّر بدقّة عنها، ومن ثم فإنّ الخطأ في أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يحدثه من اضطراب في العمليّة التّعليميذة بأسرها"[1].

تحليل تماريـن إحكام موارد المتعلّم وضبطها:

وتأتي هذه التّسميّة (إحكام موارد المتعلّم وضبطها) بديلا لما كان يسمّى بالأعمال التّطبيقيّة، إنّ المتعلّم يحصل على موارد من خلال تفاعله مع الفعل التّربوي وهذا ما تقرّه مقاربة التّدريس بالكفاءات، وهذه الموارد هي المعارف، والمعارف الفعليّة، والمعارف السّلوكية، هذه المعارف هي التي يسخّرها المتعلّم في وضعيّة معيّنة ليبيّن تحكّمه في كفاءة معيّنة ،ومن هنا ينصّ التّقييم مبدئيّا على هذه الأنواع من المعارف عقب كل نشاط رافد للنّص، بنيّة إحكامها لدى المتعلّم وضبطها على أن تسبق بنشاطات شفهيّة ممهّدة مأخوذة من نصوص الأدب أو المطالعة وذلك حتى يشعر المتعلّم بارتباط فروع اللّغة ببعضها البعض، ويعرف أنّ قواعد النّحو، والصّرف، والبلاغة، والنّقد الأدبي كلّها تخدم اللّغة، وقد حددّت أهداف لهذه التّمارين تمثّلت فيما يلي:[2]

- ✓ تثبيت أحكام المعارف في أذهان المتعلّمين وإقدارهم على توظيفها

[1]– د. علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي – عرض وتحليل– ص22

[2]– دليل الأستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جدع مشترك آداب ، ص17

- ✓ تنميةّ خبراتهم وتمرّسهم بالمعارف التي تحصّلوا عليها في سيّاق تدريبهم على ممارسة المعارف الفعليّـــة
- ✓ تعويدهم على التّفكير المستقل ،وتنظيم الإجابات تجسيدا لمبدأ المعارف السّلوكية
- ✓ تشخيص المدرّس للصّعوبات التي تعترض المتعلّمين في سبيل التّحكّم في مكوّنات موارده

وسنتبين من خلال تحليل تمارين إحكام موارد المتعلّم وضبطها إن كانت فعلا تحقّق هذه الأهداف، أم هي بعيدة عنها حيث تنوّعت التّمارين حسب الأصناف التّاليّـــة:

1. التّعـــيين والتّحـــديد: وهي تمارين تتعلّق باستخراج الأجزاء التي تتكوّن منها الوحدة اللّغوية مثل التّمرين التّالـــي:

عيّن أدوات الشّرط الجازمة ونوعها ،وعيّن الشّرط والجواب ممّا يأتـــي:

- قال اللّه تعالى: ﴿ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِاللَّهُ﴾*
- قال عزّ وجل : ﴿ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا ﴿2﴾ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَحْتَسِبُ﴾*
- ما تنفق في سبيل اللّه يضاعف اللّه لك ثوابه
- أيّ كتاب مفيد تقرأ تتذوّق ثمار المعرفة

فهذا النّوع من التّمارين يدخل في مجال المعارف البسيطة ،وهو التّعرف على الوحدات اللّغويّة المقصودة في الدّرس

2. التّـــوظيف: وهي تمارين تتعلّق بمجال المعارف الفعليّة، حيث تهدف إلى استخراج ما تعلّمه المتعلّم من خلال درس النّحو استخداما جزئيّا ،ومثال ذلك التّمرين الموالـــي:

استخرج أسلوب الشّرط في التّعبير عن المعاني الآتيّـــــة:

* ﴿البقرة/284 ﴾
* ﴿الطلاق/ 2، 3﴾

_تقدّم الصّناعة يسير بالأمّة قدُما نحو المجد

- قوّة الأمّة في اتّحاد أبنائها
- إخلاص كل مواطن في عمله يحقّق للأمّة سيّادتها
- نجاح المرء في حياته حين يحرص على أداء واجبه
- تطبيق القانون يجعل الدّولة تستردّ ثقة الشّعب بـــها

وهذا النّوع من التّمارين يطمح إلى توظيف تعلّمات التّلميذ لكن يبقى هذا التّوظيف جزئي ومعزول، ولا يمكنه أن يعبّر عن تمكّن التّلميذ من تعلّم هذه الوحدة أو عدمه

3. إنـــشاء جمـــل: ويدخل هذا النّوع من التّمارين أيضا في مجال المعارف الفعليّة، حيث يهدف إلى توظيف ما تعلّمه المتعلّم من الوحدات اللّغويّة في لغة من إنشائه، أي القدرة على أداء اللّغة باستعمال الوحدة اللّغوية التي تعلّمها في درس القواعد، ومثال ذلك التّمرين الموالـــي:

استعمل كيفما في جملتين من إنشائك بحيث تكون الأولى حالا ،والثّانية خبرا الفعل ناقص.

ونفس الملاحظة التي لاحظناها على تمارين التّوظيف نلاحظها أيضا على هذا النّوع من التّمارين

4. إكـــمال جمـــل: ويدخل أيضا هذا النّوع من التّمارين في مجال المعارف الفعليّة والهدف منه هو التأكّد من تعلّم التّلميذ واستيعابه لعناصر الوحدة اللّغوية ومثال هذا التّمرين:

ضع حرف النّصب المناسب في المكان الخالي ممّا يأتي:

- لا تدخلوا الجنّة... تؤمنوا...، ولا تؤمنوا... تحابّوا
- أتنهى عن قبيح... تفعله؟
- ليس العطاء من الفضل سماحة... تجودوا ما ليك قليل، ولا يأمر العاقل بالبرّ... يهمل نفسه

_لا تكن رطبا... تعصر، ولا يابسا... تكسر

وما نلاحظه على هذا النّوع من الّتمارين أنّه لا يمكن أن يعبّر حقيقة عن تعلّم التلّميذ واستيعابه لعناصر الوحدة اللّغوية التي درسها.

5. إنشـــاء فـــقرة: وهو تمرين يتعلّق بمجال إدماج أحكام الدّرس، والغاية منه وهو قدرة التلميذ على توظيف ما تعلّمه في لغته الكتابية ومثال ذلك التّمرين الموالي:

ركب فقرة تتمحور حول أساليب التّحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة بعد لام التعليل، لام الجحود، فاء السّببية، وواو المعّية.

وما يلاحظ على هذا النّوع من التّمارين هو الرغبة في الوصول إلى درجة عالية من التعلّم حيث يبقى الهدف الأساسي من تعلّم دروس القواعد هو القدرة على استخدامها في التّعبير الشّفهي والكتابي لدى المتعلّم ،ونحن نراه يناسب المتعلّم في هذه المرحلة كما يحفّزه على توظيف تعلّماته.

6. الإعـــراب: ونرى أنّ هذا النّوع من التّمارين مهم في كل مرحلة من مراحل التعلّم ،حيث يدرّب المتعلّم على اكتشاف الوظائف النّحوية للمفردات داخل الجملة بالإضافة إلى حركاتها الإعرابيّة ،ونجد أنّ هذا النّوع من التمارين يقل استخدامه في تمارين قواعد السذنة أولى ثانوي، بينا ينبغي أن يتدرّب التّلميذ على الإعراب بنوع من التفصيل ابتداء من هذه المرحلة ونحن نعلم ما للإعراب من دور فعّال في تعلّم اللّغة وقواعدها.

لقد تميّزت هذه الّتمارين بالّتنوّع والتدرّج من حيث الصّعوبة، فتمارين التّعيين والتّحديد أسهل من تمارين التّوظيف، و هي بدورها أسهل تمارين إكمال الجمل، وهذه الأخيرة أسهل من إنشاء الفقرة، ثم الإعراب، وقد جاء ترتيبنا للإعراب في آخر التّرتيب باعتبار أنّ العائق الذي يعترض تلاميذ هذه المرحلة من خلال أسئلة الاستبيان

الملاحظ على أنواع هذه التّمارين على أنّها لم تعرف تطورا، وتغيير فهي، فهي نفسها التّمارين التي نجدها منذ المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثّانوية، لا من حيث النّوعية ،ولا من حيث الطّريقة والوسائل وهذا ما يشعر التّلاميذ بالملل والرّتابة حيث ظلّ يمارس هذه الأنواع من التّمارين منذ سنوات تعلمّه الأولى ،إذ لا بدّ أن تتغيّر نوعيّة التمارين من مرحلة إلى أخرى، وذلك حسب النّضج الفكري والمعرفي للمتعلّم.

الشّيء الملاحظ على هذه التّمارين أنّه يركّز أساسا على الجملة باستثناء تمارين إنشاء الفقرة ،حيث ترتقي مستوى التّركيز من الجملة إلى النّص، وهذه الخطوة إيجابية أصبحت تنادي بها اللّسانيات الحديثة (لسانيات النّص) ممّا ينمّي الميزة الإبداعيّة لدى التلميذ في مقامات كلاميّة متعدّدة ،فالتّمارين التي تركّز على مستوى الجملة لا يمكنها أن ترقى إلى اكتساب المتعلّم القدرة على التأّليف والرّبط فيما بين الوحدات اللّغوية، بل تكتفي فقط في إعطائه معلومات خاصّة بعناصر منفردة خاصةّ بأنواع نحويّة معيّنة.

المبادئ الأساسيّة التي غفل عنها منهاج السّنة أولى ثانوي لتدريس قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ اللّغة هي الأداة الأساسيّة التي تعمل الفكر الإنساني، لذلك فإنّ مسألة تعليمها وتعلّمها نالت حيّزا كبيرا من البحث العلمي "ومن إشكالات العمليّة التعليميّة الآن: كيف يمكننا تسهيل تعليميّة اللّغة وجعلها في متناول المتعلّمين... والنّحو في كل لغة من اللّغات هو النّظام الذي يحكم العلاقات الرّابطة بين الأفراد لإنشاء التّراكيب والجمل ،كما أنّ هذا النظام النّحوي في حدّ ذاته جزء من عقليةّ الأمّة ظهرت أثاره في طريقة كلامها ،وكيفيّة استعمالها للغتها... إنّ ما يعترض أبناءنا من صعوبات في مجال تعلّم النّحو على وجه الخصوص يرجع في الأساس إلى مشكل آخر هو صعوبة تعلّم اللّغة في حدّ ذاتها"[1]

ومن المبادئ الأساسيّة التي غفل عنها منهاج السّنة أولى ثانوي لتدريس قواعد اللّغة العربيّة ،والتي تعتبر مبادئ أرساها البحث العلمي في مجال اللّغة ومجال التّعليمية وتتمّثل هذه المبادئ فيما يلـــي:

1. تحـــديـــد المـــهارات النّـــحويّـــة:

يقصد بتحديد المهارات النّحوية هو الهدف من تدريس الوحدات اللّغوية المنتقاة لبرنامج معين يغفل عنه الكثير من واضعي برامج القواعد اللّغوية ،حيث يعدّ هذا التّحديد للمهارات النّحوية عاملا مهمّا لإنجاح تعليم النّحو "إنّ وضوح المهارات أمام المخطّط اللّغوي يسهم ويساعد على أن يخطّط منهجا فاعلا يبنى في ضوء مهارات يمكن تحقيقها وتنميّتها، كما أنّ وضوحها في أذهان المعلّمين القائمين على تعليمه يساعدهم على اختيار الاستراتيجيّات والطّرق

[1]- مجلة المصطلح ، مجلة علمية أكاديمية تعنى بإشكالية صناعة المصطلح وتعريبه وترجمته إثراء للغة العربية المعاصرة جامعة تلمسان- ع02- فبراير 2003، ص192

والوسائل اللاّزمة لتحقيق تلك المهارات وإكسابها المتعلّمين ،والأمر ذاته ينسحب على المتعلّم فعندما تتضح في ذهنه المهارة المطلوب الوصول إليها واكتسابها وممارستها دون شك ،فإنّ ذلك سيحفّزه على التعلّم بصورة منتظمة"[1]

إنّ عملية تحديد المهارات النّحوية تساعد وتتماشى مع ما تدعو إليه مقاربة التّدريس بالكفاءات، فعمليّة انتقاء برنامج السّنة الأولى لدروس القواعد، وترتيبه وطريقة تدريسه، لا بدّ أن يكون أساس تحديد المهارات النّحويّة المراد إكسابها للمتعلّم في هذه المرحلة " من هنا فقد دعا التربويّون إلى تمهير تعليم النّحو بمعنى إدارة تعليمه في ضوء مهارات يلزم تدريب المتعلّمين عليها... "[2]

وعلى الرّغم من أهميةّ تحديد المهارات النّحوية والصرفية إلاّ أنّ الدّراسات التي حدّدت المهارات النّحوية والصّرفية قليلة ونادرة ،حيث تعدّ دراسة **مجاور** (1974) [3] من أولى الدّراسات التي حددّت المهارات النّحوية في المراحل التّعليمية حيث توصّل إلى 33 مهارة نحويّة تمثّلت فيما يلي:

- التّعرف على موقع الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها
- إدراك وظيفة الكلمة في الجملة
- إدراك وظيفة الفعل والإسم والحرف في الجملة
- أواخر الكلمات نطقا وكتابة
- فهم الفرق بين الإعراب والبناء
- فهم العلاقات المنطقيّة
- إدراك العلاقة بين قواعد اللّغة وصحّة التّعبير
- تحديد موقع الكلمة من الجمل
- التمكّن من استعمال أدوات الرّبط

[1]– محمّد بن محمد الهاشمي ،المهارات النّحويّة ،دار القلم ، الكويت ، ص19

[2]– المرجع نفسه ،ص21

[3]– مجاور محمّد صلاح الدين، دراسة تجربة لتحديد المهارات اللّغوية في فروع اللّغة العربيةط1 دار القلم، الكويت،1794 ص71

ـــ إدراك معاني الكلمات التي تربط بين الجمل

ـــ استعمال النّص استعمال صحيحا

ـــ استعمال الاستفهام استعمالا صحيحا

ـــ فهم التّوابع من حيث المعنى والإعراب

ـــ فهم الضّمائر

ـــ فهم أنواع المعرفة

ـــ فهم معنى الفكرة

ـــ فهم معنى الاستثناء وإعرابه

ـــ فهم الحال

ـــ فهم التّمييز

ـــ فهم استعمال النّداء

ـــ فهم استعمالات الإضافة

ـــ تقديم الخبر وتأخيره

ـــ إعراب الفعل

وفيما يلي بعض المهارات المقترحة لمستوى سنة أولى ثانوي:[1]

المهارة الأساسّية	أنواعها
أ. مهارات التذكّر:	- تعريف المفاهيم النّحوية - ذكر الحالات الإعرابية للتّراكيب اللّغوية - تحديد الوظائف النحّوية للكلمات داخل الجملة - ذكر الوزن الصّرفي لبعض التّراكيب النحّوية
ب. مهارات الفهم:	- استنتاج القاعدة المتّصلة بالتّراكيب اللّغوية

[1]- المرجع السابق، ص73

	– التّمييز بين الموقع الإعرابي والحكم الإعرابي – تصنيف التّراكيب اللّغوية وفقا للحالات الإعرابيّة – التّمييز بين الجمل الفعليّة والجمل الإسمية – تحديد الكلمة أو الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة في التّركيب اللّغوي – التّمييز بين علامات الإعرابيّة الأصلية والفرعية
ج. مهارات التّطبيق:	– ضبط كلمة أو أكثر في التّركيب اللّغوي – تحديد التّغيير الذي يحدث على التّركيب اللّغوي بسبب خروج أو دخول عنصر – إتمام التّركيب اللّغوي بوضع كلمة وفق شروط معيّنة – تحديد علامة إعراب الكلمة في التّركيب اللّغوي – تحديد سبب ضبط بعض الكلمات في التّركيب اللّغوي
د. مهارات التّحليل:	– تحليل بناء التّراكيب اللّغوية تحليلا يكشف عن أجزائها – تحديد الكلمات موضع القاعدة في التّركيب اللّغوي – تغيير نظام الجملة وتحديد ما يطرأ على التّراكيب اللّغويّة
ه. مهارات التّكوين	– حذف أداة من تركيب لغوي، وتغيير ما يلزم – إدخال أداة على تركيب لغوي، وتغيير ما يلزم – تكوين جملة صحيحة المبنى تدلّ على معنى محدّد – ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة
و. مهارات اكتشاف الأخطاء وتصويبها	– تحديد الأخطاء النّحوية في التّراكيب النّحوية – تصويب الأخطاء النحّوية في التّراكيب النحوية – توضيح سبب وجود الخطأ النذحوي

ومن خلال كل ما سبق يمكن تحديد بعض الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ بعين الاعتبار في مجال تدريس النّحو وتتمثل فيما يلـــي:

- ✓ ضرورة تضمين المهارات التي توصّلت إليها دراسات المختصّين في كتب النحّو المقرّرة على التلاميذ وأهمية تدريب المتعلّمين عليها
- ✓ الاهتمام بالمهارات النّحوية في جميع المراحل الدّراسية والتّركيز على تدريسها واكتسابها للمتعلّمين لاسيما وقد ثبتت حاجة المتعلّمين إليها
- ✓ وضع معيار محدّد لتحديد مستوى إتقان المهارات النّحوية المطلوبة
- ✓ إعادة النّظر في أسئلة مادّة النّحو المعتمدة في التّمارين التّطبيقية بحيث يراعى فيها مهارات النّحو المناسبة لمتعلّمي كل مرحلـــة.

وعموما لا بدّ من إجراء دراسات جادّة تمكن من اتخاذ المهارات النّحوية كمعيار أساسي لوضع برنامج قواعد النحّو ويمكن إجراء هذه الدّراسات في المجالات التاليّـــة:

- ✓ إجراء دراسة في مادّة النّحو لكافة المراحل لاستنتاج المهارات النّحوية المطلوبة لكلّ مرحلة
- ✓ إجراء دراسة أيضا في مواد اللّغة العربيّة الأخرى لما لها من علاقة وطيدة بتعلّم قواعد النّحو
- ✓ إجراء دراسة حول طرائق التّدريس الحديثة في تنميّة مهارات النّحو
- ✓ إجراء دراسة حول فاعليّة التمّارين التذطبيقية ،ومحاولة إنتاج أنواع أخرى من التمارين تبتعد عن النّمطية والتّكرار

2 القواعد التداولية:

فعمليّة التّواصل هي عملية شاملة تتداخل فيها مجموعة من العوامل اللّغوية والغير لغوية ،ومن هنا يترتب عن هذه العمليّة أمران هامّان في مجال تعليم اللّغة والنحّو ويتمثلان فيما يلـــي:[1]

[1]– علي آيت أوشان ، اللّسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة، الدار البيضاء، ص56

أـــ إنّ مستعمل اللّغة يمتلك معرفة القواعد الصّرفية، والتّركيبية، والصّوتية، والدّلالية، ويتعدّاها إلى معرفة القواعد التداولية هذه القواعد التي تمكنّه من إنتاج وفهم عبارات لغوية سليمة في موافق تواصليّة مختلفة، وبالتالي فإنّ القدرة النّحوية والقدرة التدّاولية قدرتان لا يمكن الفصل بينهما في مجال التّواصل اللّغوي.

ب ـــ إنّ عمليّة التوّاصل لا تعتمد على القدرة اللّغوية فقط، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقية، ومعرفية ،واجتماعية، وإدراكية، فمستعمل اللّغة يستخدم أثناء عملية التّواصل بالإضافة إلى ملكته اللّغوية ملكات ذات طبيعة غير لغويّة تسهم في إنجاح هذه العمليّة.

ومن خلال ما سبق نودّ نشير إلى إنّه لا بدّ من أخذ بعين الاعتبار القواعد التّداولية لعملية التّواصل اللّغوي في صيّاغة برامج تعليم النّحو العربي باعتبارها جزء أساسي، ومظهر مهم من مظاهر ممارسة اللّغة، أي اعتماد ما يسمّى بالدّيداكتيك الوظيفيّة "إنّ الرهان على الكفاية التّواصليّة لدى المتعلّم يقتضي استراتيجية تعليميّة تعلّمية قوامها الانفتاح على اللّسانيات الوظيفيةّ التي تعير للسّياق الاجتماعي، والنّفسي، والثّقافي أهمية بالغة في تعليم اللّغة، وإذا كانت الاختيارات والتوجّهات العامّة تدعو إلى مراجعة المناهج التربوية ،واعتماد مبدأ التّجديد المستمر، وتفرض مجموعة من المواصفات في المتعلّم، ومنها القدرة على التّواصل باللّغة شفهيا وكتابيا، فإنّ الاهتمام بالكفاية التواصلية هو إجراء ضروري يستلزم توجيه النّشاط التّعليمي التعلّمي نحو تنميتها دون إهمال للكفايات الأخرى كالكفاية المنهجيّة والكفاية الثقافيّة"[1]

وتقوم الكفاية التّواصلية على مجموعة من القدرات التي تمكّن المتعلّم من اكتساب اللّغة واستعمالها، وتوظيفها شفهيا، وكتابيا في مختلف مجالات التّواصل، تتمثل هذه القدرات بما يلـــي:[2]

1. قدرات لسانية: وهي التي من شأنها أن تمكّن المتعلّم من التّعبير الفصيح والسّليم الذي يراعي قواعد النّحو، والصّرف، والدلالة والأساليب، فتجعله قادرا على إنتاج الخطاب وتأويله بشكل صحيح.

[1]– المرجع السابق، ص57

[2]– المرجع السابق، ص58

2. قدرات منطقيّة: حيث تمكّن هذه القدرات المتعّلم من أن يشتقّ معارف من العبارات اللّغوية، وكذالك يستطيع أن يحتفظ بهذه المعارف ويستحضرها في تأويل العبارات اللّغويّة

3. قدرات معرفيّة: إذ تجعل المتعلّم يتمكّن من تكوين رصيد معرفي يستطيع بواسطته أن يشتق معارف من العبارات اللّغويةويوظّفها في إنتاج الخطاب وتأويلـــه.

4. قدرات إبداعيّة: حيث تجعل هذه القدرات للمتعلّم إمكانية استخدام اللّغة حسب السّياق النّفسي، والاجتماعي، والثقافي أي في موقف تواصلي معّـــين

إنّ هذه الكفاية التّواصلية التي ينبغي مراعاتها في وضع البرامج التّعليمية للّغة، ولاسيما برنامج تدريس النّحو يمكن أن تحقق الأهداف التي أقرّتها مقاربة التّدريس بالكفاءات بشأن تعليم اللّغة وتعليم النّحو، حيث أنّ الكفاية تجعل تعلم اللّغة تتميز بما يلي:[1]

- ✓ إنّ تعلم اللّغة لا يقف عند حدود النّظام النحوي، بل يتعدّاه إلى السّياق بمختلف مظاهره
- ✓ إنّ تعلّم اللّغة يشمل مستويات عديدة (معجم، تركيب، دلالة، تداول)
- ✓ إنّ تعلّم اللّغة يتعدى الجملة إلى الخطاب، فيجعل المتعلم قادرا على إنتاج الخطاب
- ✓ إنّ تعلّم اللّغة يقوم على الجمع بين البنية والوظيفة
- ✓ إنّ تعلّم اللّغة يهدف إلى تنميّة جميع الكفايات لدى مستعمل اللّغة

3. الاعتماد على الدرس اللّساني الحديـــث في تعليـــم اللّغـــة:

لقد أصبحت التّعليميّة عامّة وتعليميّة اللّغة خاصّة بحاجة ماسة إلى الاستفادة من النّظريات اللّسانية الحديثة، فظهر مجال اللّسانيات التّطبيقية والمتمثّل في تعليميّة اللّغة الذي أصبح لا يمتلك الخيار في أن ينأى عن الدّرس اللّساني الحديث و ما جاد يه من حقائق هامّة في ما يخصّ حقيقة اللّغة ،وحقيقة المتعلّم وحقيقة الفعل التّعليمي التعلّمي فهذا "التّفاعل بين اللّسانيات والتّربية ،حيث يساعد الدّرس اللّساني الحديث على تطوير تعليم وتعلّم اللّغة نظريّا ومنهجيّا

[1]–المرجع السابق، ص107

سواء تعلّق الأمر باللّسانيات العامّة أو اللّسانيات النّفسية ،أو اللّسانيات الاجتماعية ونتيجة تطوّر هذه المجالات المعرفيّة تطوّر البحث في ديداكتيكا اللّغة ،حيث أصبح الاهتمام لا ينحصر فقط في كيفيّة تدريس المحتويات، بل يشمل مكوّنات العمليّة التّعليمية التعلّمية ككل ومنها: المتعلّم والمعلّم والمادّة التّعليميّة ،وفعل التّدريس والشّروط السّيكولوجية المتحكّمة في الفعل اللّغوي، وكذا الشّروط السّوسيولوجيّة والثّقافية... وبذلك التّفكير اللّساني جزء من الاستراتيجيّة الدّيداكتيكيّة يمدّها بحقل من المفاهيم وبمنهج التّحليل وبمنظور التّفكير، ويستمدّ منها في الآن نفسه بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أنّ أسئلة المهتم بديداكتيكا اللّغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الإبستيمولوجيّة للّسانيات"[1]

وما لاحظناه على تعليم اللّغة العربيّة عامّة ،وتعليم النّحو العربي خاصّة في برنامج السّنة أولى ثانوي، أنّه يبتعد كلّ البعد عن الدّرس اللّساني الحديث واكتفى فقط بالإفادة منه من خلال ما ورد في المنهاج من مبادئ مقاربة التّدريس بالكفاءات على أن تدرّس قواعد النّحو كوسيلة لاكتساب اللّغة، لكن ما لاحظناه هو أنّ النّحو لا زال يدرّس على أنّه نحو إعراب ،وليس نحو دلالة ،وهذا ما تنصّ عليه اللّسانيات الحديثة ،إذن فلا ينبغي أن يغيب الدّرس اللّساني الحديث أثناء وضع برنامج تدريس القواعد، بل يجب أن يتّخذ كمرجع علمي في صيّاغة هذه البرامج من قبل أناس متخصّصين.

[1]- المرجع السّابق، ص103

الدّراســـــة الاســتبيـــانيّـــــة:

1. الاستبيـــان الخـــاص بالتـــّلاميـــذ:

أ) **مواصفـــات العيّنـــات:** حيث تمّ اختيار إجراء الدّراسة الاستبيانيّة في ثانوية **ميلود بوعّزة**، وثانوية **مفدي زكرياء** بمدينة **مغنية**، وقد تكوّنت العيّنة من مجموع قسمين للسّنة أولى ثانوي من كل ثانويّة، وتتكوّن هذه العيّنة من إناث وذكور، حيث بلغ عدد التّلاميذ حوالي 172 تلميذ مثّلت منهم نسبة الإناث 65% ونسبة الذّكور 35%.

ب) **المحيـــط اللّـــغـــوي للعيّـــنة:**

1) **العاميّـــــة:** حيث تعتبر اللّغة التي نشأ عليها هؤلاء التّلاميذ وتعتبر وسيلة الاتّصال والتّخاطب الطّبيعية المكتسبة عن طريق الأسرة، والمحيط الاجتماعي العام، وتبرز اللّغة العاميّة في الخطاب اليوميّ ،والمظهر الشّفهي للّغة دون مظهرها الكتابي

2) **اللّغـــة العربيّة الفصحـــى** : حيث تعتبر اللّغة العربيّة الفصيحة هي اللّغة التي يتعلّمها هؤلاء التّلاميذ في المدرسة ،حيث أنّها تعتبر اللّغة الرّسمية ،والوسيلة للتّعليم في المراحل التّعليمية ما قبل الجامعي، وفي كلّ المواد الدّراسية المبرمجة ،وذلك ما نصّت عليه المادّة رقم 08 الواردة في الأمر المؤرّخ في 16 أفريل 1976 التي تنّص عل ما يلي :"...يكون التعلّم باللّغة العربيّة في جميع مستويات التّربية والتّكوين وفي جميع الموادّ..." [1]، ولا يكاد يعدو استعمال اللّغة العربيّة الفصحى أقسام الدّراسة ،حيث أنّ استعمالها محصورا في حجرات الدّراسة فقط.

3) **اللّغـــة الفرنسيّـــة:** حيث برمج تدريس اللّغة الفرنسيّة ابتداء من السّنة الرّابعة ابتدائي، حيث تعتبر اللّغة الفرنسيّة اللّغة الثانيّة التي يتلقّاها التّلميذ بعد اللّغة العربيّة الفصحى، غير أنّ بعض التّلاميذ يحتكّون باللّغة الفرنسيّة من خلال التّكوين الثّقافي للأسرة، حيث أنّ هناك بعض الأسر التي هي على قدر من الثّقافة الأجنبيّة تستعمل اللّغة الفرنسيّة كلغة الخطاب اليومـــي.

[1]– النشرة الرسمية لوزارة التربية رقم 12، ص86

2. أهـــداف الاستيـــعـــاب:

وقد احتوى هذا الاستبيان على 16 سؤالا ،كان منها 09 أسئلة مفتوحة، و07 أسئلة مغلقة، وقد وجّهنا هذا الاستبيان إلى تلاميذ السّنة أولى ثانوي ،وكانت الأسئلة تتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة عامّة، ودروس قواعد اللّغة خاصّة حيث تعلّقت هذه الأسئلة بميول التّلاميذ نحو اللّغة العربيّة، وأسئلة أخرى تتعلّق ببرنامج قواعد السّنة أولى ثانوي، وأسئلة أخرى تتعلّق بطريقة التّدريس التي يتبعها الأستاذ، وأسئلة أخرى تتعلّق بالتّطبيقات المنجزة بعد درس القواعد، وأسئلة أخرى تتعلّق بمدى استيعاب درس القواعد.

وقد كان هدفنا من خلال هذا الاستبيان هو الوقوف على آراء التّلاميذ وانشغالاتهم حول تعلّم اللّغة العربيّة عامّة وقواعد اللّغة خاصّة ،حيث كان هذا الاستبيان سندا قويّا في دراستنا الميدانيّة إلى جانب الحضور الميداني والاستعانة بالوثائق الرّسمية ،حيث أنّه كل ما توصّلنا إليه من نتائج سابقة كان مبنيّا على معطيات هذه الأمور، ولاسيما هذه الدّراسة الاستبيانيّة، حيث مكنّتنا من الانطلاق بالمعطيات الواقعيّة في تحليل البرنامج من حيث انتقائه ،وترتيبه ،وطريقة تدريسه من جهة، ومن جهة أخرى مكّننا من الوقوف على الصّعوبات التي يتلقّاها المتعلّم أثناء دراسته لقواعد اللّغـــــة.

3. تحـــلـــيل الاســـتبيـــان:

لقد صبّت أسئلة الاستبيان هدفها على تعلّم قواعد اللّغة في ظلّ مقاربة التّدريس بالكفاءات، فكانت النّتيجة النّهائيّة هي: هل تدريس نشاط قواعد اللغة للسّنة أولى ثانوي يجعل المتعلّم في هذه المرحلة يمتلك كفاءة لغويّة؟، وقد مهّدنا لهذا بمجموعة من الأسئلة ففيما يخصّ السّؤال الأوّل:

1) هل تهتمّ بمادة الأدب العربي؟؛ فكان الجواب بنسبة 60% بنعم لأنّها اللّغة الوطنيّة و16% لأنّها اللّغة الأساسيّة في تعليم اللّغات الأخرى و 10% لأنّ معاملها " 05" في الامتحانات الرّسمية ونسبة 10% يهتمون بها لحبّهم للّغة العربية و04% بـــ "لا"

2) أمّا السؤال الثّاني يتعلّق بالنّشاط الذي يتحمّس له المتعلّم في مادّة الأدب العربي فكان بنسبة 30% نشاط النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة و 20% لنشاط المطالعة الموجّهة ونسبة

10% لنشاط التّعبير الشّفهي ،ونسبة 12% لنشاط البلاغة، وبنسبة 08% لنشاط القواعد، وأمّا النّسبة المتبقيّة فلا يتحمّسون لأيّ نشاط

3) أمّا في ما يخصّ السّؤال الثّالث والمتعلّق في أنّ نشاط القواعد ينال إعجابهم أم لا: فكانت نسبة 77%بـــ "لا" ونسبة 23% بـــ "نعم"

4) وكان السّؤال الرّابع هل تفضّل التّراكيب النّحوية أم التّراكيب الصّرفية؟؛ فكانت بنسبة 59% تفضّل التّراكيب النّحوية، ونسبة 31% تفضّل التّراكيب الصّرفية.

5) وكان السّؤال الخامس ما هي الصّعوبات التي تعترضك في نشاط القواعد؟؛ فكانت نسبة 60% تعاني من صعوبة الإعراب، و 19% تعاني من عدم الإدراك السّريع للدّروس، ونسبة 21% تشتكي من عدم القدرة على استرجاع المعلومات السّابقة.

6) وكان السّؤال السّادس يتمثّل في: هل تجد دروس القواعد لبرنامج السّنة أولى ثانوي سهلة أم صعبة بالنسّبة إليك؟ فكان بنسبة 41% ترى أنّ البرنامج سهلا، ونسبة 39% ترى بأنّها صعبة، ونسبة 20% ترى أنّها تتراوح بين السّهولة والصّعوبة.

7) أمّا السّؤال السّابع المتعلّق بماهيّ الدّروس التي تجدها صعبة في برنامج القواعد السّنة الأولى: حيث كانت نسبة 60% تجد الصّعوبة في درس العدد الأصلي والتّرتيبي، و21% في درس البدل، و 09% تجد الصّعوبة في درس النّعت، والنّسبة المتبقيّة تراوحت بين درس لا النّافية للجنس، ودرس التّوكيد، والمنادى، ودرس التّمييز

8) أمّا السّؤال الثّامن فكان: هل تجد نفسك في نهاية درس القواعد مدركا لكل جوانب القاعدة أم تجد غموضا جزئيا أمعدم الإدراك الكلّي للقاعدة حيث نجد نسبة 89 تجد غموضا جزئيّا و08% لا تجد غموضا، ونسبة 03% تجد عدم الإدراك الكلي للقاعدة.

9) وكان السّؤال التّاسع كالتّالي: هل تشارك فعليّا في استنتاج القاعدة فكانت نسبة 70% تجيب بـــ "نعم" ونسبة 30% تجيب بـــ "لا".

10) وكان السّؤال العاشر: ما رأيك في الأمثلة التي ينطلق منها درس القواعد؟ فكانت نسبة 81% تجدها ملائمة، و19% تجدها بسيطة ولا ترقى إلى تعلّم القاعدة النّحوية.

11) لقد تمثّل السّؤال الحادي عشر: في ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ لمادّة القواعد؟ فكانت نسبة 42% مقبولة، ونسبة 39% تراها جيّدة، ونسبة 19% تراها قديمة ومملّة.

12) وكان السّؤال 12: ما رأيك في التّطبيقات التي تنجز في درس القواعد؟ فكانت نسبة 62% ترى بأنّها لا بأس بها، و18% ترى أنّها جيّدة ،و11% ترى أنّها سهلة ،و09% ترى بأنّها غير مجديّة.

13) وأمّا السّؤال 13 يتمثل في: هل تستثمر فعليّا ما تعلّمته من القواعد في خطابك الشّفهي والمكتوب؟؛ فكانت نسبة 62% بـــ "نعم"، و38%بـــ "لا"

14) وأمّا السّؤال14: هل تجد نفسك تحتاج فعلا إلى ما تعلّمته من قواعد في تعلّم المواد الأخرى؟؛ فكانت نسبة82% بـــ"لا"، و18% تجيب بـــ"نعم"

15) هل تجد نفسك متذكّرا للقاعدة السّابقة عندما تراجعها مع الأستاذ في بداية الدّرس؟؛ فكانت بنسبة 89 % تجيب بـــ"لا" ، و11% تجيب بـــ"نعم"

16) هل تجد نفسك تمتلك كفاءة لغويّة هامّة في نهاية السّنة الأولى؟؛ فكانت نسبة 88% تجيب بـــ"لا"، و12% تجيب بـــ"نعم".

4. تحـــليـــل نتـــائـــج الاســـتبيـــان:

من خلال تحليل نتائج الاستبيان نخلص إلى النّتائـــج التّاليّـــــة:

- ✓ أنّ تلميذ السنة الأولى ثانوي لا يزال له علاقة بلغة وطنه التي يحبّها ويعتبرها لغته الوطنيّة
- ✓ إنّ نشاط القواعد هو آخر نشاط يفضّله التّلميذ ولا يتحمّس له
- ✓ إنّ نشاط القواعد لا يحظى باهتمام أغلب التّلاميذ
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ يفضّلون التّراكيب النّحوية على التّراكيب الصّرفية.
- ✓ إنّ أهمّ صعوبة يعاني منها التّلاميذ في دروس القواعد هي صعوبة الإعراب، ثم يليها عدم القدرة على استرجاع المعلومات السّابقة، ثم يليها عدم الإدراك السّريع للدّروس.
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ يرى أنّ برنامج السّنة أولى ثانوي سهلا بالنّسبة إليهم.
- ✓ إنّ أكثر الدّروس التي تعتبر صعبة بالنّسبة للتّلاميذ، هي الدّروس المتعلّقة بالعدد الأصلي والتّرتيبي، ثم درس البدل، ثم درس النّعت، ثم درس التّوكيد والمنادى، ودرس التّمييز، حيث نلاحظ أنّ أغلب هذه الصّعوبات تتمثل في مهارة معرفة الوظيفة النّحوية للوحدات اللّغوية.

- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ ينتهون من درس القواعد، ولا زال الغموض الجزئي يسيطر على إدراكهم.
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ يرون أنّ الأمثلة التي ينطلق منها درس القواعد هي أمثلة ملائمة وسهلة.
- ✓ إنّ الطّريقة التي يعتمد عليها الأستاذ في تقديم درس القواعد هي طريقة مقبولة لأغلب التّلاميذ.
- ✓ إنّ التّطبيقات التي تلي درس القواعد يرى أغلب التّلاميذ بأنّها لا بأس بها
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ يستثمرون فعليّا ما تعلّموه في قواعد اللّغة في خطابهم الشّفهي والمكتوب.
- ✓ لا يجد أغلب التّلاميذ أنفسهم بحاجة إلى ما تعلّموه من قواعد في تعلّم المواد الأخرى.
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ يعجز عن تذكّر القاعدة السّابقة.
- ✓ إنّ أغلب التّلاميذ لا يجدون أنفسهم يمتلكون كفاءة لغويّة هامة في نهاية السّنة الأولى ثانوي.

ومن خلال هذه النّتائج نتأكّد ممّا توصّلنا إليه في دراستنا التّحليليّة السّابقة من انتقاء البرنامج، وترتيبه، وطريقة تقديمه، ومن ثمّ يتوّجب اتّخاذ الإجراءات اللاّزمة لتطوير برنامج قواعد اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي نحو الأفضل، والقيام بدوره الأساسي في تعليم اللّغة العربيّة لطلاّبنا.

إذن فتبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات لا يكفي وحده من أجل تطوير تدريس اللّغة العربيّة، فصحيح أنّ هذه المقاربة جاءت بمبادئ وأفكار لا ننفي فعاليّتها ودورها في إنجاح العمليّة التّعليميّة لكنها لا تكفي إن لم تجنّد لها المناهج والبرامج الموضوعة على أسس علميّة، والطّرائق المبنيّة إلى تطوّر التّعليم في نظامنا التّربوي، فإنّها لا يمكنها أن تصل إلى النّجاح المطلوب الذي تطمح إليه من غير توفّر ما ذكرناه من دراسات جادّة في مجال وضع البرامج، وتأسيس المناهج، ورسم طرائق التّدريس.

استراتيجيّـــات ومهـــــارات تعليـــــم الـــنّحـــــو:

الواقع إنّ طريقة تعليم النّحو وفق الطّريقة السّابقة، تبتعد عن كون اللّغة مهارات على مستويين هما التّحليل (التّفكير) ،والتّركيب (العقل) "والنّحو العربي مادّة تعتمد على النّظر الذّهني، وتتعامل مع النّطوق والكتابات تعاملا تحليليا في المقام الأوّل على مستويات (أنظمة) متعاقبة مترابطة هي: الصّوت، والصّرف، والتّركيب، والدّلالة، وهذه الأمور لا تظهر في الطّرق المتّبعة في تدريس النّحو العربي حاليا... لأنّها طرق ترى النّحو معرفة تختزن وقواعد تستظهر من دون تعقّب العمليات الذّهنية التي تجري وفقها خطوات التّفكير (التحليل) النّحوي"[1].

ومن هنا نجد أنّ فكرة صعوبة النّحو قد أ صّلتها طريقة التّدريس التي يتمّ وفقها تدريسه، أكثر من أي سبب آخر، وهذا ما يوحي بوجود "خلل واضطراب عميق في النّظرية اللّغوية كلّها التي يقوم عليها تعليم اللّغة العربيّة، وعلى سوء فهم لطبيعة النّحو، ودوره في السّلوك (الأداء) اللّغوي: إرسالا واستقبالا، لا نطقا وكلاما وكتابـــــة.

وذلك الخلل راجع إلى فكرة منهج المواد الدّراسية المنفصلة، وإلى النّظر إلى اللّغة بوصفها معرفة، وإلى فروع اللّغة وتكريسها بدلا من الاعتداد بنقيض ذلك كلّه"[2] فطريقة تعلّم اللّغة بهذا الشّكل، في الحقيقة بعيد عن اللّغة ذاتها، فما يحدث هو تقديم معلومات، ومعارف عن اللّغة، لا تقديم اللّغة ذاتها، والدّليل على ذلك هو غيّاب تدريس الاستماع والتحدّث، والأمر شبيه بالسّباحة، فالإنسان لا يتعلمّها بالحديث عنها، وإنّما يتعلّمها بممارسة السّباحة، وهذا نفسه ما يجب أن يكون في تعلّم اللّـــغـــة"[3].

وهكذا فإنّ تعليم اللّغة العربيّة، وتعليم النّحو الذي يعتبر أحد الدّعائم الأساسيّة في تعلّم اللّغة، ينبغي أن يتحرّر من الممارسات التّقليديّة التي أقرّتها العادة الغير متبصّرة بحقيقة اللّغة وأسس تعليمها فينتقل تعليمها نقلة تسهم في إعمال الفكر اللّغوي وتهدم لغة الذّاكرة، ونحسب أنّ هذا لن يحدث إلاّ إذا انطلقنا من البديهيات اللّغويّة الآتيّـــــة:[4]

---

[1]– د. حسني عبد الباري عصر، قضايا تعليم اللّغة العربية، ص241

[2]– المرجع نفسه، ص215

[3]– المرجع السابق، ص216

[4]– المرجع نفسه، ص216

- ✓ اللّغة ليست معرفة، وإنّما هي مهارات تحليل، ومهارات تركيب
- ✓ مهارات اللّغة متكاملة ويؤثّر بعضها في بعض
- ✓ اللّغة نظم تفكير كامنة خلف الأداء اللّغوي
- ✓ اللّغة ليست في كتب مقرّرة فمجال اللّغة واسع
- ✓ اللّغة معايير للفكر إن صلحت صلح كل منطوق وكل مكتوب
- ✓ إنّ جودة عمليّات اللّغة (الفكر) تضمن جودة محتوى المنطوق والمكتوب

وانطلاقا من البديهيات السّابقة، فإنّ منهج تعليم اللّغة العربيّة ينبغي أن يكون كما تصورّه الدّكتور "**حسني عبد الباري عصر**" وهو كما يلي:[1]

- ✓ منهج في تعليم مهارات التّحليل
- ✓ منهج في ترسيخ عمليّات الفهم
- ✓ منهج في تعليم مهارات التّركيب
- ✓ منهج لازم في كل مادّة دراسيّة
- ✓ لا تناسبه الكتب ولا تكفيه الحصص، ولا تمثّله كتب مدرسيّة خصّصت للّغة

وقد أورد د. **حسني عبد الباري عصر** ، مداخل لتدريس النحّو العربي في كتاب بعنوان "مهارات تدريس النّحو العربي (النّظرية والتّطبيقات)" محاولا في تلك المداخل أن يقترب من روح النّحو العربي، كما حاول أن يعدّد في الطّرق لتتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التّلاميذ وفي الواقع إنّ البحوث الخّاصّة بتعليم النّحو قليلة جدّا، إذا ما قورنت بالبحوث التي أجريت في المجالات الأخرى كتدريس القراءة مثلا.

إنّ الأمر الذي ينبغي أن تركّز عليه عمليّة تيسير تعليم النّحو كما أشرنا إلى ذلك هي الملاءمة بين طبيعة النّحو، وعقول المتعلّمين، ونظريّات تعلّم اللّغة، والوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة نفسها، لأنّ أخذ هذه الأمور بعين الاعتبار يجعل من السّهل استحداث مدخل تربوي لتعليم اللّغة والنّحو العربيين، وكلّ ذلك ينبغي أن يستقي من معطيات علم اللّغة خاصّة ما يتّصل منها بتعليم القواعد لمختلف اللّغات

[1]– المرجع نفسه، ص217

وسنستعرض فيما يلي تلك المداخل التي تقرّب النّحو إلى التّلاميذ بالعمليّات التي تعمل بها أذهانهم ذاتها.

معلوم أنّه "يكاد تاريخ التّعليم كلّه يكون جدلا ما بين العرض من ناحيّة، وبين المناقشة، والاكتشاف، والاستقصاء من ناحيّة أخرى، مع هذا يتفوّق العرض بكل المقاييس على ما عداه من الطّرق الأخرى ،وما زال مسيطرا في التّعليم لأنّه أسلوب يتفّق، والتّعليم الجمعي، ويساير المعرفة، وقداسة من يحملونها، وجهل المتلقّين لها ،وسوء الظّن بقدرتهم على استنتاج تلك المعرفة"[1].

ومن هنا فهذه المداخل تتمثّل في العرض، والاكتشاف والاستقصاء ،أما العرض فيفيد في تعليم الحقائق والتّجريدات النّحوية، أي أنّه يركّز على المعرفة النّحوية ذاتها بغضّ النّظر عن المتعلّم نفسه، وأمّا المناقشة والاستكشاف، فيكون التّركيز فيها على المتعلّم بتحفيزه، ومشاركته في التعلّم، ولا يهتمّ بالمعلّم ،ولا بالمعرفة من دون أن يهملهما حيث يقوم التّلميذ بتحليل المعلومات، وتشكيل التّجريدات من خلال المعلومات، وعلى هذه فالمناقشة والاستكشاف تستهلكان وقتا، بينما تزيدان من دافعيّة المتعلّم، وعمليّات الفهم، وفي الاستقصاء يطرح المعلّم مشكلة نحويّة أمام التّلاميذ لتكون مجالا للتّركيز، ومصدرا للنّشاط الذي يبذلونه من أجل تلك المشكلة ،فيحاول التّلاميذ تحديد مكان المشكلة ثم يصفونها، وبعد ذلك يقترحون حلولا مبدئيّة، وبعدها يتحقّقون من تلك الحلول في ضوء ما يسمّى بالقرائن النّحوية[2].

وقد حاول الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** من خلال هذه المداخل أن تكون متلائمة مع مختلف مستويات الفهم، والفروق الفرديّة، ويمكن أن تتداخل جميعها فتكوّن مدخلا مختلطا متعدّد الاتّجاهات، يلائم كافّة القدرات، ومختلف مستويات المعرفة اللّغويّة لدى التّلاميذ.

وسنحاول أن نلخّص خطوات هذه المداخل والاستراتيجيّات كما بيّنها د. **حسني عبد الباري عصر**[3].

أ. تخطيط درس النحّو وفقا لاستراتيجيّة العرض: وتتحدّد خطواتها فيـــما يلـــي:

---

[1]– المرجع نفسه، ص217

[2]– المرجع السابق، ص218

[3]– المرجع نفسه، ص219

1. تحـــديـــد الأهـــداف

2. تحديد صورة المحتوى المراد تدريسه، أو شكل هذا المحتوى: حقائق، أو تجريدات، فلكلّ واحد منها أسلوب لتدريسه، فالحقائق تحفظ، وتكرّر، وتلقّن، أمّا التّجريدات فتتطلّب غير ذلك

3. إعـــداد مـــواد التّدريـــس:

- تعريف المفهومات النّحوية المراد تدريسها، وضبطها والتي سيقدّمها المعلّم بوصفها منظّمات متقدمة تمهيديّة للدّرس، بعد رسم خارطة المحتوى على السّبورة
- إعداد أمثلة الدّرس وهي على نوعين:
- أمثلة معزّرة وتقدّم بعد التّعريف مباشرة
- أمثلة سالبة وتقدّم بعد المعزّزة أو قبلها

ب. تخطيط درس النحّو باستراتيجيّة المناقشة: والأسباب في هذه الاستراتيجية، هو التّنظيم الجيّد للنّشاط، فعلى المعلّم أن يتّخذ القرارات التّاليّـــة:

- الوعي بالأهداف المسطّرة
- تحديد الشّكل المناسب للمناقشة (مجموعة كبيرة، أو صغيرة من التلاميذ)
- مراعاة خبرات التّلاميذ ومستويات نموّهم
- مراعاة الوقت الكافي
- انتهاء كل مناقشة بنتيجة معيّنة، وتركزّ في صورة ملخّص، أو مجموعة من القوائم، أو سلاسل من الاستنتاجات

ت. تخطيط درس النّحو باستراتيجيّة الاستقصاء: إنّ الاستقصاء يبدأ من مشكلة، أي من موقف مشكلة يراد حلّها "إنّ مفهوم (المشكلة) لا يكاد يوجد في النّحو العربي بالمعنى الكامل بمفهومها في العلوم الفيزيقية، لكن ثمة ملامح لهذا الوجود في بعض مظاهر المشكلة لا كلّها... إنّ المشكلة في النّحو العربي قريبة الشّبه بمهارة نحويّة هي الاستدلال النّحوي، تلك التي تكون في التّحليل الإعرابي مكونّة من موقفين متتامّين: وجود الاستجابة صوابا أو خطأ، إثبات صحّة الجواب وتبرير الخطأ وتفنيده

وهنا يكون الاستدلال معناه الإتيان بالأدّلة النّحوية التي تبيّن الصّواب، وتثبت أسباب الخطأ، وفي كلا الحالتين يكون تفسير الاستجابة النّحويةّ، والأدلّة النّحوية ليست ماديّة فيزيقية،

وإنّما المحس منها قرائن المباني الصّرفية، وما عداها معنوي مجرّد موجود في تعريفات المفهومات النّحويّة، أو أصول وضع القواعد"[1] ويخطّط درس الاستقصاء وفق ما يلـــي:

1. تحديد المشكلة: ولتحديدها يجب الوعي بالمحتوى المدروس (الحقائق، التّجريدات) ومن ثم يتحدّد ما إذا كان الاستقصاء مناسب لتدريس المحتوى، والاستقصاء تكمن صعوبته في أنّه تعليم مهارات لا تعليم محتوى، وغالبا ما تنشأ المشكلات في مسار شرح الدّرس، وهكذا قد ينشأ الاستقصاء تلقائيّا، وهذا ممّا يجعل من المشكلات مشكلات وظيفيّة عمليّة غير مفتعلة، وقد لا ينشأ موقف مشكلة، وهنا على المعلّم أن يلجأ إلى خصائص المحتوى ليضع منها مشكلة.

2. ترتيب عمليّة جمع المعلومات لحل تلك المشكلات: وهنا لا بدّ من توفير مصادر المعلومات وجعلها في متناول أيدي التّلاميذ حتى لا يتعطّل مسار تفكيرهم.

وعموما فإنّ مواقف الاستقصاء يتكوّن من أربعة أمور هي:

- وجود مشكلة.
- اقتراح فروض لحلّ المشكلة.
- التأكّد من صحّة الاقتراحات.
- استنتاج الحل وتقريره.

والأكيد أنّ اعتماد ستراتيجيّة الاستقصاء تعوّد التّلاميذ على أمور عديدة، منطلقها إعمال التّفكير، منها جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها، وفر زها، وكلّ ذلك على أسس ذهنية عمليّة معا، وبالتّالي تزيد من دافعيّتهم للعمل، وتحفّزهم وتستثيرهم.

[1]- المرجع السابق، ص241

الخاتمـــــة

الحمد للّه الذي هدانا لهذا وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا اللّه، لقد سعينا من خلال بحثنا هذا أن نقف على مسألة هامّة وهي تعليم النّحو العربيّ في ظّل مقاربة التّدريس بالكفاءات، رغبة منّا في معرفة مدى فعاليّة تبنيّ هذه المقاربة في النّظام التّربوي ، ولاسيّما في تعليم اللّغة العربيّة ، فحاولنا أن نعرف مدى الفائدة التي قدّمتها هذه المقاربة لتطوّر تعليم اللّغة العربيّة، وهل يوجد الخلل في الجانب المرجعي للثّقافة التّربويّة الجزائريّة ، أم في المعطيات التّعليميّة، ومناهج تقديمها؟ فحاولنا أن ندرس هذه المسألة من جذورها وهي الإطار المرجعي والفلسفي لمقاربة التّدريس بالكفاءات من جهة ، وطبيعة اللّغة ولاسيما طبيعة اللّغة العربيّة ، لأنّ تعليم وتعلّم النّحو لا يمكنه أن يتمّ خارج الفهم الحقيقي للّغة وطبيعتها ووظائفها، ومعرفة اتّجاهات تدريسها، حتّى نبيّن العلاقة بين تعليم النّحو وتعليم اللّغة ، هذه اللّحمة التي يجب أن يلتفت إليها المعلّمون، وواضعوا برنامج اللّغة فيكفّوا عن الفصل الشّنيع بين أحد مكوّنات اللّغة وهو النّحو، وبين اللّغة التي تبقى هي الغاية من تعلّم النّحو ، ثم ربطنا بين مدى توافق أسس المقاربة بالكفاءات وتعليم قواعد النّحو، وقد اتّخذنا من السّنة أولى ثانوي أنموذجا ، لنبيّن هذا من خلال الدّراسة الميدانيّة ، فخرجنا بحمد اللّه وتوفيقه بمجموعة من النّتائج تمثّلت فيما يلي:

- ✓ على معلّمي اللّغة ، وواضعي برنامج تعليم قواعد اللّغة أن يدركوا خصائص اللّغة، وطبيعتها ووظيفتها ، لأنّ تعلّم أيّ أمر لا يمكن أن يتمّ دون إدراك خصائصه ، وطبيعته، ووظائفه.
- ✓ لا بدّ أن يتمّ تعليم اللّغة في ضوء وظائفها، حيث تبقى الوظيفة الاتّصاليّة هي الغاية من تعلّم اللّغة، وذلك باعتماد المدخل الوظيفي.
- ✓ لا بدّ أن يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم اللّغة الأمور التّاليّة: نظريّة التعلّم، خصائص المتعلّم، الإجراءات التّعليميّة، الوسائل التّعليميّة، فنجاح العمليّة التّعليميّة يتوقّف على هذه الأمور مجتمعة.
- ✓ عدم اعتماد المناهج الدّراسيّة على أي أساس علمي موضوعي ، يراعي سيكولوجيّة المتعلّمين.

- ✓ إنّ تعليم اللّغة لم يعد مجرّد تلقين ناتج عن اجتهادات وجهود فرديّة ، بل أصبح يقوم على أصول وقواعد راسخة وفقا لنتائج دراسات وبحوث علميّة في مجالي اللّغة والتّعليميّة.
- ✓ المراد من تعليم اللّغة هو اكتساب، التّلميذ النّظام الصّوتي الذي يشكّل وحدات النّظام اللّغوي وهي الكلمات، ثم إدراك معانيها ، وعليه إدراك آليّة التّركيب والتّأليف ، ليتمكّن احتراف فنون اللّغة، وكلّ ذلك يتمّ وفق مراعاة مبدأ التّدرّج في تعليم اللّغة وفقا للمقاييس اللّسانية والنّفسيّة
- ✓ وجود اتّجاه سالب نحو النّحو العربي، وهذا الاتّجاه السّالب يشكّل عقبة في سبيل معرفة النّحو وفي سبيل تدريسه ، وفهم عمله في السّلوك اللّغوي وليس هذا إلاّ حصاد تصوّر سيّء عن النّحو أصّلبالدّرجة الأولى برامج النّحو وطرائق التّدريس.
- ✓ على المعلّم وواضعي برامج اللّغة فهم الآلة التي يتعلّم بها الإنسان اللّغة وفهم النّشاطات التي تجري في دماغ الإنسان وهو يتعلّم اللّغة، ولا يتأتى له ذاك إلا بالرّجوع إلى الحصيلة المعرفيّة لعلم اللّسانيات الحديث.
- ✓ إنّ فكرة إقصاء النّحو من التّدريس خطوة سلبيّة، وليست حلاّ لمشكلة ضعف التّلاميذ في العربيّة، فلا يمكن الفصل أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة ، لأنّ اللّغة قائمة بالنّحو والنّحو قائم في اللّغة
- ✓ لا يجدي نفعا أن نشير إلى عيوب النّحو، بل المجدي هو نفض الغبار عنه، والعمل على الانتقاء منه وفق ما تقتضيه الحاجة في عصرنا، وترتيبه، وتنظيمه، وتنقيّته من الشّوائب وكذلك على أسس الحقائق التي أتى بها علم اللّغة الحديث، وعلم النّفس.
- ✓ الاتّجاه في التّسيير، لا بدّ أن يتمّ نحو طرائق تدريس النّحو، لا في النّحو نفسه.
- ✓ لا بدّ من النّظر إلى النّحو في أبسط صوّره، وهو القصد إلى أساليب العرب في الكلام ملفوظا ومكتوبا
- ✓ مساهمة المناهج والمقرّرات وطرائق التّدريس، والقائمين على العمليّة التّعليميّة في جعل النّحو مادّة مستثقلة، تمتاز بالصّعوبة والجفاف، والبعد عن واقع الاستعمال اللّغوي.
- ✓ إغفال المناهج والمقرّرات للمقاصد الحقيقيّة للنّحو، ووظيفة القواعد حيث يحفظها التّلاميذ دون تبيّن الهدف المتوخّى من دراستها، ودون أن تحقّق لهم حاجة من حاجيّاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.

- ✓ هناك فصل كلّي بين النّحو والبلاغة في دروس النّحو.
- ✓ ليس التّعقيد في اللّغة بقدر ما يوجد في تقديمها، وطرائق عرضها.
- ✓ التّركيز على الجانب الشّكلي في تدريس القواعد، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- ✓ إنّ النّحو العربيّ يقوم على مجموعة من العمليّات العقليّة اليسيرة والمعقّدة، وهي: (الملاحظة، التّصنيف، والتّجريد، والاستدلال)، لذلك فتدريس النّحو يقتضي تدريب التّلميذ على القيّام بهذه العمليّات العقليّة.
- ✓ ضرورة التّفريق بين النّحو العلمي، الذي يوجد في بطون كتب اللّغة، والنّحو التّعليمي الذي يهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم في تعلّم اللّغة، وهذا يقف على عمليّة الانتقاء، والتي لا زالت تعتمد على الخبرة الشّخصيّة، والنّظرة الذّاتيّة لأعضاء لجان وضع البرامج
- ✓ على معلّمي اللّغة العربيّة، وواضعي برامج القواعد، والعاملين في مجال تعليميّة اللّغة بصفة عامة، الاستفادة القصوى من علم اللّسانيات الحديث الذي كشف عن حقائق حول اللّغة وطرق تحليلها.
- ✓ إنّ تطوير تعليم النّحو ستظلّ قضيّة الملا ءمة بين ثلاثة أمور، تعتبر محاور أساسيّة ينبغي أن يربط بينهم مقرّر النّحو، وطرق تدريسه، وتتمثّل هذه المحاور في ما يلي: طبيعة البنية النّحويّة، وخصائص عقول التّلاميذ، والوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة نفسها، فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربي، بل واللّغة العربيّة نفسها، على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفي للتّلميذ، والواقع اللّغوي والاجتماعي للّغة.
- ✓ إنّ تعلّم قواعد النّحو وحدها لا يكفي لأن يعبّر التّلميذ بلغة عربيّة سليمة، فاللّغة تكتسب بالممارسة والتّعايش مع الأداء اللّغوي، لذلك لا بدّ أن تتآزر هذه القواعد مع مجموعة من الانجازات اللّغوية، كالقراءة الجهريّة الصّحيحة، والتّعبير الكتابي والشّفهي.
- ✓ على مدرّس القواعد أن يستند إلى مجموعة من المفاهيم اللّسانية في تعليم النّحو كمفهوم البنية العميقة وتحويلاتها، وتوليد البنيات اللّغوية، والنّحو الدّلالي، فاعتماد هذه المفاهيم من شأنه أن يعيد العلاقة الطّبيعية بين الصّرف، والتّركيب، والدّلالة، والبلاغة، التي هي كل متكامل يشكّل اللّغة.

✓ إنّ مقرّر قواعد اللّغة للسّنة الأولى متوسّط بدأ يعرف نوعا من التحسّن، من حيث التّخفيف من كثافة الدّروس، ومن حيث الدّروس المقرّرة وارتباطها ببعضها البعض، وأهميّتها بالنّسبة لهذه المرحلة.

✓ إنّ مقرّرات قواعد اللّغة في أيّ سنة من السّنوات الدّراسيّة ينبغي أن يكون مرتبطا بأهداف تدريس مادّة القواعد ، بحيث يعمل هذا المقرّر على تحقيق الأهداف المسطّرة، كلما ينبغي أن يرتبط وحدات المقرّر بالجانب التّطبيقي للّغة.

✓ إنّ طريقة تدريس القواعد للسّنة أولى ثانوي وفي كل السّنوات الدّراسية، هي نفسها و لم تتغيّر منذ سنيـــن.

✓ على المعلّم أن لا يلتزم بطريقة واحدة في تدريس القواعد، لأنّ كل طريقة تدريس صالحة لنوع معيّن من المعرفة، بل أجزاء معيّنة من المحتوى ولا سيّما المعرفة اللّغويّة لذلك ينبغي استغلال كلّ الطّرائق، ويتوقّف ذلك على طبيعة الموقف التّعليمي وما يشتمل من متغيّرات أهمّها المادّة، ومستوى الطلاب، ومدى استعدادهم، والوسائل التّعليميّة فكلّ هذه العوامل تساهم في اختيار طريقة التّدريس المناسبة.

✓ إنّ عمليّة تعليم النّحو تتميز بصعوبة عرضها على الطّلاب منهجا، وكتابا، وتدريسا، وللتّغلّب على هذه الصّعوبات يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتدريس النّحو، وهي (العرض، الاستكشاف، المناقشة، الاستقصاء)، باعتبارها استراتيجيّات تتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التّلاميذ، كما أنّه لا بدّ من اعتماد الوسائل التّعليميّة في تعليم النّحو، حيث أصبحت هذه الوسائل لا غنى عنها في تعليم جميع المواد، تتخذ الدّروس الصّعبة التّطبيقيّة، ونعلم ما مدى فائدة التّطبيق في الاكتساب والتّحصيل.

✓ عند قيام المعلّم بتقديم درس النّحو، عليه أن يركزّ على متضمّنات درس النّحو، والتي تتمثّل في المفاهيم النّحويّة، وما تمثّلها من مصطلحات نحويّة، ثم العلاقات التّركيبيّة (القواعد النّحويّة).

✓ إنّ نمط متعلّم اللّغة في المدرسة الجزائريّة، بعيد عن النّمط العقلي الذي تدور عليه المعرفة، ومن ثم لا بدّ من الوعي بالمنهج العقلي الذي يكمن وراء نصوص المعرفة، ولاسيّما المعرفة النّحويّة، فغيّاب هذا الوعي في الدّرس النّحوي هو المسؤول عن الشّكوى من صعوبة النّحو، لعدم الوعي بمنهجه التّعليمي، وهو المسؤول عن ضياع أثر التّعلّم النّحوي، لأنّ حفظ

المعرفة وحده لا يرقّي أداء، ومن ثم ظلّ تصوّر النّحو علما معياريّا يعنى بالتّصوي ب والتّخطيء، وهذا ما جعل النّحو في مدارسنا عقبة في تعلّ م اللّغة العربيّة، بدلا أن يكون مذلّلا لعقبات تعلّمها.

- ✓ يقوم انتقاء برنامج قواعد اللّغة للسّنة الأولى ثانوي على مجموعة من الأسس: أساس النّضج العقلي، أساس الاستعمال اللّغوي، الأساس الإفرادي التّصنيفي للمواضيع، أساس التّصور التّحصيلي التّلقيني والصّناعي.
- ✓ يقوم ترتيب عناصر برنامج قواعد اللّغة على الميزة الإفراديّة دون البنيويّة من خلال تصنيف الوحدات اللّغوية إلى: اسم وفعل، ثم ذكر أقسامها وأنواعها، ثم الاعتماد على مقياس الحالة الإعرابيّة (المنصوبات، المرفوعات).
- ✓ تقوم طريقة التّدريس أيضا على الأساس التّصنيفي والإفرادي وتجزيء الوحدات اللّغويّة وتناولها بصفة منفردة كأوضاع نحويّة.
- ✓ تركيز تمارين التّرسيخ على مستوى الجملة ومستوى النّص وهذه خطوة إيجابية.
- ✓ إغفال برنامج قواعد السّنة الأولى ثانوي للأمور الهامّة التّاليّــة:
  - ✷ تحديد المهارات النّحويّة التي تلاءم المتعلّم في هذه المرحلة.
  - ✷ القواعــد التّداوليّــة.
  - ✷ الاعتماد على الدّرس اللّساني الحديث في تعليم اللّغة.
- ✓ إنّ درس النّحو يشكّل بصفة عامّة عائقا لدى تلاميذ السّنة الأولى ثانوي.
- ✓ إنّ التّدريس لم يعد يتوقّف على الطّباشير والسّبورة مهما اختلفت أنواعهاّ فقد يحسّ المعلّم أنّ الطالب ملّ من هذه الطّريقة التّقليديّة في التّدريس وتمرير المعلومة، ويحتاج الطّالب هنا إلى نوع جديد من التّدريس وتلقّي المعلومة، وانطلاقا من كون الحاسب الآلي قد أصبح من أهمّ الدّعائم والرّكائز التي يعتمد عليها النّظام التّعليمي بوصفه أداة تعليميّة مساعدة، من هذا المنطلق، ورغبة في تطوير الطّريقة التّربويّة التّعليميّة والتّجديد ومحاولة التّغيير والإبداع استخدم الحاسب الآلي في تدريس المواد التّعليميّة وإرفاقه ضمن تحضير الدّرس على برنامج (power point) فهذا ما يجعل الطّالب يحسّ بالرّغبة في الدّرس والحضور مبكّرا لقاعة الدّرس الذي سبق وأن تمّ إعداده من أجل بناء جيل يخدم دينه ووطنه.

✓ إنّ إكساب طلبة المرحلة الثّانويّة القدرة على إجادة اللّغة العربيّة كتابة ونطقا يتطلّب تحسين جميع جوانب العمليّة التّعليميّة من معلّم ، ومنهج، وكتاب، وطرائق تدريس حتى تتوافر الدروس المناسبة لرفع مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانويّة في مادّة اللّغة العربيّة فلا يؤدّي تعلّم اللّغة نتائجه النّاجحة ما لم تحصل ملاءمة بين المعلّم والمنهج ، والكتاب، والطّريقة، ودوافع الدّارس للتعلّم، والمرجعيّة التّربويّة، بحيث يستطيع أن يفهم المسموع والمقروء ، ويستطيع التّعبير عن نفسه بكلام عربي سليم، وأيّ نشاط لغوي لا يحقّق هذه الوظائف ، يصرف الطّلبة عن اللّغة، ويسبّب النّفور منها.

✓ إنّ تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات لا يكفي وحده من أجل تطوير تدريس اللّغة العربيّة رغم ما جاءت به من مبادئ وأفكار ، لا ننفي فعاليّتها لكنّها تبقى مجرّد أفكار نظريّة تنأى عن تطبيقها في الواقع المدرسي إن لم تجنّد لها المناهج والبرامج والطّرائق المبنيّة على أسس علميّة هذا ما قد يجعل هذه المقاربة تصل إلى طموحها.

✓ إنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات فرضت كتغيير حتمي في منظومتنا التّربويّة فقط لكونها طبّقت في الدّول المتطوّرة ،لكن لم يتساءل من تبنّي هذه المقاربة إن كانت تتلاءم مع طبيعة المجتمع الجزائري، والواقع المدرسي الجزائري، وواقع المتعلّم الجزائري ،فكان ينبغي قبل أن تطبّق هذه المقاربة في نظامنا التّربوي ،أن تسبق بدراسات تتبيّن مدى هذه الملا ءمة فرغم ما جاءت به هذه المقاربة من أفكار ومبادئ إلاّ أنّنا لا نرى أنّها هي المقاربة البديلة المناسبة لمنظومتنا التّربوية لذلك ينبغي أن يجنّد الباحثون جهودهم ، ويرفعون هممهم من أجل إنتاج مقاربة بيداغوجيّة تتلاءم وتتماشى مع طبيعة وخصائص المجتمع الجزائري ، والمدرسة الجزائريّة، والمتعلّم الجزائري، والباحث الجزائري لا يعجز عن هذا ، في حالة ما إذا وفّرت له الشّروط وفتحت أمامه الأبواب وحضرت النيّة الخالصة.

✓ التأهيل التّربوي والعلمي للمعلّم وتدريبه المستمر وتزويده بالجديد في مجال المناهج وطرائق التّدريس والتقويم.

✓ تبنّي المنهج اللّولبي أو الحلزوني في تناول موضوعات الصّفوف الأعلى ، أو المراحل العليا بالتوسّع التّدريجي المدروس الذي يتطلّبه النّمو العقلي، وتراكم المعارف، وحاجات المرحلة التّعليميّة لدى وحدات المنهاج النّحوي الشّامل.

✓ رغم أنّ المقاربة بالكفاءات طريقة تربويّة قديمة بالنّسبة للتّداول المعرفي والنّظري إلاّ أنّها حديثة بالنّسبة للمناهج التّربوية الجزائريّة، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلاّ أنّ الحقل التّربوي ظلّ ولفترة طويلة خاضعا لنمط التّدريس بالأهداف، الطّريقة التي تركّز بشكل أساسي على الكم والتّراكم، وبإيزاء عمليّات الإصلاح التّربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثّقافي التّربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة ممّا جعل المكلّفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم وتطلّب الأمر منهم البحث الواسع والكدّ الطّويل لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع.

✓ الطّريقة التّربويّة التي اقترحت على المناهج الجزائريّة تكشف بوضوح أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني تغيّر شيء ميداني كما يتداوله البعض من الذين يتساءلون عن الجديد من المربّين أنفسهم حين يصرّون على أنّ التّلميذ لا يز ال يتلقّى المعارف ذاتها وهو الأمر الفعلي لأنّ الطّرح المقدّم لا يسعى إلى تغيير الوجود ولا يستطيع ذلك وإنّما يسعى إلى تغيير التّصورات والمفاهيم ،وأولى هذه المتغيّرات تغيير تصوّراتنا ومفاهيمنا عن العمليّة التّربويّة بنقلها من فكرة الكم إلى فكرة الكفاءة كو ن هذه الأخيرة أكثر عمليّة ومعقوليّة من كل الجهات ، كما أنّ الطّريقة التّقليديّة أثبتت قلّة مردوديّتها مقابل ما يطرح حديثا ممّا يعدّ لبّ وخلاصة الدّراسات اللّسانيّة والنّفسيّة وغيرها.

لأجل تحقيق الممارسة التّربويّة النّاجعة تضمّنت المقاربة التّربويّة الجديدة نقطة أساسيّة كثيرا ما سقطت عن الممارسة اليوميّة وهي "البيداغوجيا الفارقية" التي تعني تربويّا تكييف الوضعيّات التّربويّة المختلفة مع الإمكانيّات المتفاوتة للتّلاميذ... وتبدأ المقاربة بالكفاءات هنا بالضّبط مع نقطة الخصائص الفرديّة (الكفاءات) التي يحتاج الأمر إلى رصدها لتمكين كل تلميذ على حدى من مزاولة كفاءته وتطويرها بغضّ النّظر ع ن المستوى العام مع باقي المواد ، وأمثلة ذلك موهبة الرّسم، وقول الشّعر عند تلميذ لا يمكنه حل أبسط معادلة في الرّياضيات.

المصـــــادر
والمراجـــع

المراجـــع بالعربيـــة:

الكتـــــب:

1. إبراهيم السمرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس بيروت ط02، 1981.
2. أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984.
3. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، (الأردن)، ط1، 2000.
4. الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية- منشورات عويدات، بيروت، ط(1) 1986.
5. الموسوعة العربية ،المجلد السادس ، دمشق، سوريا
6. أنطوان صياح،الدراسات في اللغة العربية الفصحى، وفي طرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني بيروت (لبنان) ط 1995.
7. تمام حسن، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة الدار البيضاء (المغرب).
8. توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، أم القرى للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1980.
9. جاسم محمود الحسون، د. حسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العـــام، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنية بنغازي ط01، 1996.
10. جاسم محمود الحسون، د. حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام.
11. جورج يول، ترجمة أ. د. محمود فراج عبد الحافظ، معرفة اللغة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 1995.
12. جون ليونز، ترجمة وتعليق د. حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (القاهرة) ط1، 1985.
13. حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث.

14. حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل- التفسير- دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن) 2002.

15. حسن عون، دراسات في اللغة والنحو العربي، معهد البحوث و الدراسات العربية القاهرة 1969.

16. حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي. دار النهضة، بيروت، 1986

17. حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة بيروت 1986.

18. رشدي أحمد طعيمة، د. محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.

19. ريمون طحان، الألسنة العربية- النحو-الجملة- الأسلوب-دار الكتاب اللبناني (بيروت).

20. ستيفن بنكر، تعريب د. حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللغوية، كيف يبدع العقل للغة، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.

21. سرحان الدمرداش، تلاميذ مدارس الثانوية، دار الكتاب العربي،القاهرة 1956.

22. سناء حميد البياتي، قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر، ط1، 2003.

23. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2003.

24. صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية ط(2)،2001.

25. طه علي حسين الديلمي. د.سعاد عبد الكريم، عباس الوئلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها دار الشروق للنشر والتوزيع عمان (الأردن) 2005.

26. عارف كرخي أبو خضري، تعليم العربية لغير العرب- دراسات في منهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1994.

27. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف (مصر).

28. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف بمصر 1966.

29. عبد الحميد سلمان، سيكولوجية الطفل.

30. عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية.ط 01 ، مكتبة الفلاح ، الكويت 2011.

31. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والتوزيع، أوت 1986.

32. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية و التطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ط 01 ، 2000.

33. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات و النشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 1994.

34. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1977.

35. عثمان أمين، الجوانية، أصول عقيدة وفلسفة وثورة، دار العلم (القاهرة) 1964.

36. عجيل جاسم النشمي، طريق البناء التربوي الإسلامي، دار الدعوة (الكويت)، ط (2)، 1992.

37. علي أبي المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006،

38. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.

39. عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤيا علمية في الفهم/ المنهج، الخصائص/التعليم/ التحليل.، إربد (الأردن)، عالم الكتب الحديث 2007.

40. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب.

41. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت لبنان ،يناير 1998.

42. فخر الدين قباوة، أسس التكوين للمهارات النحوية من مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق.

43. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازا وردي العلمية للنشر والتوزيع- عمان (الأردن) 2006.

44. فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان (الأردن) 1998.

45. قاي كوك، ترجمة د. يونس عبد الرحمن الشميمري، علم اللغة التطبيقي، النشر العلمي جامعة الملك سعود ، الرياض المملكة العربية السعودية.

46. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1998.

47. محمد السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي،القاهرة (مصر).

48. محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ط1، 2001.

49. محمد تروزين، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم إبتدائي –متوسط- ثانوي، دار كنوز للإنتاج والنشر ، الجزائر ،2012

50. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة.دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر 1998.

51. محمد عيد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة 1973.

52. محمود أحمد السيد، الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، مكتبة الأنوار، دمشق.

53. محمود خسارة، مبادئ العمل في تيسير النحو، مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق.

54. محمود رشدي خاطر، الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، دار المعارف مصر 1958.

55. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1998.

56. مصطفى صالح خطل، النحو بين التعليم والعلم، مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق.

57. موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي ط 1، عمان (الأردن) 2004.

58. ميشال زكريا، الملكة اللسانية عند ابن خلدون،دراسة ألسنيّة المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.

59. نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء (القاهرة)، 2002.

60. نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1.

61. نهاد الموسى، الثنائيات في القضايا من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق 2003.

62. نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض 1984.

63. ياسر الملاح، اكتساب مهارة الإعراب، جامعة القوس المفتوحة، دار البيان للنشر والتوزيع، بيت لحم 2003 ط(1).

64. ابن فارس، فقه اللغة وسنن العرب.

65. ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، بيروت، د.ط، د.ت المجلد (3).

66. أبو الفتح عثمان بن الجني ، تحقيق محمد علي النجار ، الخصائص 1 ، دار الكتب القاهرة.

67. أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص 1، دار الكتب،القاهرة.

68. أحمد أوزي، بيداغوجية الإدماج، بين التنظير والممارسة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء. المغرب 2004.

69. أحمد بلحوت، إشراف د. مصطفى حركات، رسالة ماجستير، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظرية النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي، جامعة الجزائر 1992.

70. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية 2000.

71. أحمد عبد الله الباتلي، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، الرياض –ط1- 1990.

72. أحمد فارس بن زكرياء ، تحقيق أحمد حسن بسج ، الصاحبي في فقه اللغة و مسائلها وسنن العرب في كلامها ، دار الكتب العلمية 1997.

73. أحمد محمد قدور- مبادئ اللسانيات- دار الفكر- دمشق 1999.

74. إدريس الناصري ، كفايات المدرس و أدواره الجديدة

75. إدريس الناصري، كفايات المدرس وأدواره الجديدة، ماي 2007.

76. إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم المنظومة التربويةالجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية نوفمبر 2006.

77. التعليمية العامة وعلم النفس – وحدة اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التكوين، الإرسال (1) 1999.

78. التقويم بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

79. الحسن اللحية، إعداد وترجمة وتعريب، مجزوءة الكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.

80. الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، ديجي إيديسون، الرباط، ط1، 2006.

81. الرواسي، قراءات في التقويم التربوي ،مطابع عمار قرفي باتنة ، الجزائر .

82. السيد عبد الحميد سليمان ، سيكولوجية اللغة و الطفل ، دار الفكر العربي ، ط01، 2003.

83. المصطفى الحسناوي، البيداغوجيا الحديثة، مطبعة النجاح.

84. المقاربة بالكفايات في المدارس الإبتدائية، الوحدة التكوينية 1،2 وزارة التربية والتكوين، تونس.
85. الموسوعة العربية، المجلد "6" ط(1)، دمشق (سوريا).
86. الوافي عزيز، البيداغوجيا الإدماجية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
87. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي
88. أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، الإسكندرية للكتاب (مصر) 2000.
89. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها دال الفكر اللبناني، بيروت ط1995،1
90. بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية وآدابها، بوزريعة-الجزائر- السنة الجامعية 2006-2007.،
91. بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية السنة (2).
92. بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات(مقالة).
93. بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، 1992.
94. تعليمية المواد في المدرسة الإبتدائية المعهد الوطني لتكوين مستحدمي التربية
95. تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية .
96. تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
97. تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر.
98. جميل حمداوي، الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم.
99. جميل علوش، دروس في علوم العربية، أزمنة للنشر و التوزيع ط 01 عمان ، الأردن 1997
100. جميلة حمودي، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور (2) أساسي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر سنة 1994.

101. جورج كلاس، الألسنية ولغة الطفل العربي، أنموذج الطفل اللبناني ، بيروت 1981.

102. حروش موهوب ،التربية و البيداغوجيا من أفواه المربين مورفيم للنشر،الجزائر،2008.

103. حروش موهوب، التربية والبيداغوجيا من أفواه المربين، موفيم للنشر، الجزائر، 2008.

104. حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية القاهرة، 1994

105. حسن عبد الفتاح البجة، تدريس اللغة العربية وآدابها، ط 1، العين (الإمارات العربية)، دار الكتاب الجامعي، 2001،

106. حسن عون ، تطور الدرس النحوي معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة 1970.

107. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر 2000.

108. حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية و تدريسها ، المكتب العربي الحديث الاسكندرية 1999.

109. حسني عبد الباري عصر، مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999.

110. حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية –الإسكندرية- 1995،

111. خالد المير وإدريس القاسمي، سلسلة التكوين التربوي، ع "4".

112. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع (الجزائر) 2004.

113. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، مطبعة عين البنيان الجزائر 2005،

114. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك. وزارة التربية الوطنية.

115. دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة واللغات.

116. دليل الأستاذ للغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط الجزائر .

117. دليل بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، المملكة المغربية.

118. دوجلاس براون، ترجمة د. عبده الراجحي، د. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994.

119. رابح بومعزة، التحويل في النحو العربي- مفهومه، أنواعه، صوره.

120. رشدي طعيمة مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي

121. روبير مارتان، ترجمة عبد القادر المهيري، مدخل لفهم اللسانيات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان) ط1، 2007.

122. رياض قاسم، اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي (لبنان 1901-1960) مؤسسة نوفل بيروت 1982.

123. زيد منير سليمان، الإتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط"1" 2008.

124. زين كامل الخويسكي ،اللسانيات من اللسانيات دار المعرفة الجامعية ،1998

125. سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط"1" 1994.

126. سليمان بوعزيز، الكفاءة بالمنظور السوسيو بيداغوجي، منشورات عالم التربية، المغرب.

127. سليمان منصور، الكفاءة بين المدرسة والمؤسسة الاقتصادية، مطبعة الأفق، تونس.

128. سمير شريف أستيتينية علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

129. سميع أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط(1) دار البداية 2010.

130. شرف الدين التراجحي، د. سامي عياد حنا، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية 2003.

131. شرف الدين الراجحي،د.سامي عياد حنا ،مبادئ علم اللسانيات الحديث ،دار المعرفة الجامعية ،2003.

132. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة،ط1 ،الجزائر ،2011

133. صالحة بنت محمد بن ظافر القرني، إشراف د. مرضي بن عزم الله الزهراني، الصف (3) الثانوي في العاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية سنة 2010.

134. صفية محدادي، المقاربة بالكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب 2005.

135. عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1987.

136. عبد الرحمن التومي، الكفايات مقاربة نسقية، مطبعة الهلال، وجدة، المغرب، ط"2"، أكتوبر 2002.

137. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة و النشر ، طبعة جديدة ، صيدا بيروت 2002

138. عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجية الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين نشر الفنك، الدار البيضاء، المغرب، ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، 2004.

139. عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر طبعة 02 د.ت..

140. عبد السلام بن عبد العالي ومحمد سبيلا، دفاتر فلسفية، ع" 4" دار طوبقال للنشر، 1993.

141. عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، ج 1، ط1، دار المعارف، القاهرة.

142. عبد العزيز قريش، التدريس بالكفايات من منظور كزاقي زوجرس.

143. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجازفي علم المعاني، تصحيح محمد عبده ـمحمود التركيزي الثفيطي تعليق السيد محمد رشيد رضا ط 1، ذار المعرفة ، بيروت ،1994.

144. عبد الكريم غريب وآخرون، طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، ع"7" الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط 1992.

145. عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها ، منشورات عالم التربية

146. عبد الكريم غريب، بيداغوجية الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء ،المغرب.

147. عبد الكريم غريب، بيداغوجية الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء 2010.

148. عبد اللطيف الفرابي، المقاربة بالكفايات، المفاهيم والممارسات، المغرب.

149. عبد اللطيف عرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط(1)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء (المغرب) 1994.

150. عبده الراجحي ، فقه اللغة العربية دار النهضة العربية ، بيروت 1979.

151. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية 2000

152. علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، ط 01 دار غريب للطباعة و النشر 2013.

153. علي أحمد مدكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، مجمع اللغة العربية الأردني، 2004،.

154. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. دار الثقافة، مؤسسة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب.

155. علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي1999.

156. علي عبد المؤمن ابن عصفور المقرب ، ط1.

157. عمر محمد التومي الشيباني،تطور النظريات و الأفكار التربوية ،الدار العربية للكتاب

158. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان 1998.

159. فائز محمد علي محمد الحاج، بحوث في علم النفس العام، المكتب الإسلامي.

160. فتحي علي يونس، د. محمود كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1977.

161. فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004.

162. فيليب جونيور، الكفايات والسوسيوبنائية – إطار نظري- ترجمة حسن سبحان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

163. قاموس روبارت الصغير Petit Robert للغة الفرنسية، SEJER 2008.

164. قاموس لاروس Larousse، عربي-فرنسي، فرنسي- عربي ط سنة 2006.

165. كارل بروكلمان، ترجمة رمضان عبد التواب، فقه اللغات السامية، مطبوعات جامعة الرياض 1977.

166. كفايات، نشرية دورية خاصة بالمقاربات بالكفايات، جانفي 2002، ع"1"، الجمهورية التونسية.

167. كمال بشر ، علم اللغة الاجتماعي ط 3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1997.

168. كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار الغرب للطباعة والنشر 1999.

169. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار.

170. ليندا دافيدوف، التعلم و عملياته الأساسية، التفكير اللغة ، التوافق ترجمة الدكتور فؤاد أبو حطب ،الدراسات الدولية للاستتمارات الثقافية ،مصر ط 01 ،2000.

171. مازن الوعر ،دراسة لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر ،ط1،دمشق ،1989

172. مجد الدين الفيروز أبادي، القاموس المحيط، المجلد " 4"، دار الحديث، القاهرة، د.ت.

173. مجموعة من الأساتذة، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين، مركز تكوين المعلمين الرباط أفريل 2006.

174. مجموعة من المكونين، بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية، المغرب، ماي، 2004.

175. مجموعة من المؤلفين ، معجم علوم التربية ، منشورات عالم التربية ، طبعة 03 2001.

176. مجموعة من المؤلفين للغة العربية، دراسات في اللغة والنحو والأدب، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط3، 2004،

177. مجموعة من المؤلفين مصوغة تكوين الاساتذة في بيداغوجيا الادماج في التعليم الثانوي و الاعدادي ، المغرب.

178. مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي 46 بيروت (لبنان) ط 1، أكتوبر 2005.

179. مجموعة من المؤلفين، بيداغوجية الإدماج بين التنظير والممارسة، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

180. مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ط2011.

181. مجموعة من المؤلفين، مجزوءة الكفايات،القسم الأول الأسس المرجعية والنظرية للكفايات، المغرب.

182. محمد عبد اللطيف حماسة، من الأنماط التحويلية في النحو العربي،مكتبة الخانجي، القاهرة.

183. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف – الإسكندرية.

184. محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله و أسسه و قضاياه و كتبه مع وصله بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب ، علي حسن القاهرة ط01، 2009

185. محمد الدريج التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربويّة ،قصر الكتاب،2000

186. محمد الدريج، الكفايات في التعليم منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 2004.

187. محمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر، منشورات عالم التربية 2006.

188. محمد الدريج،مدخل إلى علم التدريس _تحليل العملية التعليمية_قصر الكتاب ،البليدة ،2000

189. محمد بن بوزيد، التدريس بالكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2004.

190. محمد بن يحي زكرياء ، المدخل بالكفايات (مداخلة المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم السنة الدراسية 2003-2004)

191. محمد بن يحي زكرياء، المدخل بالكفايات، مداخلة في ملتقى تكويني لمفتشي التعليم الإكمالي السنة الدراسية 2004/2003.

192. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية إفريقيا الشرق، المغرب، الدار البيضاء، 2010.

193. محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، جامعة عنابة.(مقالة)

194. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر 2002.

195. محمد صدوقي، بيداغوجيا الإدماج والكفايات الأساسية،نوفمبر 2008.

196. محمد صلاح الدين مجاور، دراسة تجربة لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية ط"1" دار القلم، الكويت 1974.

197. محمد علي آضر شب، مؤتمر تيسير تعليم النحو.

198. محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة ،1996

199. محمدصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى ،عين مليلية ،الجزائر،2002

200. محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها شركة الطوبجي للطباعة والنشر، القاهرة 1984.

201. محمود كامل حسن الناقة، طرق التدريس، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقلية المسلمة (السودان) أفريل 2006.

202. مشال زكرياء الألسنية التوليدية_ التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ط2 ،1986

203. مصطفى بن حاج، دليل الأستاذ في موضوعات النقد والبلاغة للسنة الأولى جذع مشترك مديرية التربية لولاية تيارت ثانوية أبي شارب الناصر، السوقر، السنة الدراسية: 2006/2005.

204. منهاج السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب

205. مهدي عون ،مدخل إلى الكفايات، المغرب.

206. موسى الدوان الزبيدي، تعليم لغة القرآن، مشكلات وحلول، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان (الأردن) ط1، 1999.

207. نازك إبراهيم عبد الفتاح،مشكلات اللغة والتحاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دارقباء، القاهرة ،2002

208. نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية 2002 ع "51".

209. نايف خرما، د.علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة ، الكويت 1978.

210. نبيل عبد الهادي، د.عبد العزيز أبو حشيش، د. خالد عبد الكريم البسندي،مهارات في اللغة و التفكير ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط 1، عمان (الأردن) 2003.

211. نذير بسوس، الكفاءة والبيداغوجيا، مطبعة الهلال.

212. يوسف صيداوي في تيسير تعليم النحو، مؤتمر تيسير النحو بدمشق.

المجـــــــلات:

1. اللجنة الوطنية للمناهج. مجلة المربي المركز الوطني للوثائق التربوية ماي 2004 عدد"1"
2. النشرة الرسمية لوزارة التربية رقم "12".
3. تدريس اللغة العربية بالكفاءات عن المديرية التربوية لولاية قسنطينة، مجلة التربية ع"3".
4. عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، ع "2".
5. عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات، ع 4
6. مجلة المصطلح، مجلة علمية أكاديمية تعني بإشكالية صناعة المصطلح وتعريبه وترجمته إثراء للغة العربية المعاصرة، جامعة تلمسان ع"2" فبراير 2003.
7. مجلة تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي والثانوي، جامعة تلمسان، ع "3".
8. مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية للسنة (7) ع"44" المغرب، شتاء 2010.
9. محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر (بسكرة) ع"7" فيفري 2005.

المراجـــع الأجنبيـــة:

1. A Martine élément de linguistique (Paris) Armond-collin 1960.
2. Abderrahim Harouchi, Apprendre à apprendre, editions le fennec 3ème éd, 2001
3. André Guillet « Dexelopper Les compétences» E.S.F. éditeurs paris 2ème édit.
4. G. le Boterif un Vauim « R » pédagogie de l'intégral t° 2ème édition de Boech en université, 2001.
5. Mackey W.F Language Analysis teaching 1961
6. P. Guillet, comstriume la format : « Outils pour les enseignement et les formateurs » E.S.E.

7. Philippe Merieu, Apprendre, Oui mai comment, paris E.S.F 1987 – 5ème éd 1990.
8. Philippe Penenard, le rôle de l'école 1ère dans la construction de compétences. Revue préscolaire vol 38, Avril 2000.
9. Renald Legendre, dictionnaire actuel de l'éducat, Paris Montréal (1998).
10. Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration en bref 2000.

الملاحق

استبيان خاص بالتلاميذ

الاسم و اللقب.....

تاريخ و مكان الازدياد:.....

مهنة الأب : .....

مهنة الأم :.....

هل أعدت السنة: نعم ☐ لا ☐

1 ــ هل تهتم بمادة الأدب العربي؟ نعم ☐ لا ☐

ــ لماذا ؟:.....

.....

2 ــ ما هو النشاط الذي تتحمس له في مادة الأدب العربي؟.....

ــ لماذا؟ .....

.....

3ــ هل يعجبك نشاط ا لقواعد؟ نعم ☐ لا ☐

4 ــ هل تفضل التراكيب النحوية أم التراكيب الصرفية؟ : .....

ــ لماذا؟ .....

.....

5ــ ما هي الصعوبات التي تعترضك في نشاط القواعد؟.....

.....

6ــ هل تجد دروس القواعد لبرنامج السنة الأولى ثانوي سهلة أم صعبة بالنسبة إليك؟ .....

ــ لماذا؟ .....

.....

7 ــ ما هي الدروس التي تجدها صعبة في برنامج القواعد للسنة الأولى ؟.....

.....

8 ــ هل تجد نفسك في نهاية درس القواعد مدركا لكل جوانب القاعدة أم تجد غموضا جزئيا أم تجد عدم إدراك كلي للقاعدة؟.....

9 ــ هل تشارك فعليا في استنتاج القاعدة ؟ نعم ☐ لا ☐

10 ــ ما رأيك في الأمثلة التي ينطلق منها درس القواعد؟ .....

11 ــ ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ لدرس القواعد؟ .....

12 ــ ما رأيك في التطبيقات التي تنجز بعد درس القواعد؟ : .....

13 ــ هل تستثمر فعليا ما تعلمته من قواعد في خطابك الشفهي و المكتوب ؟ نعم ☐ لا ☐

14 ــ هل تجد نفسك تحتاج فعلا إلى ما تعلمته من قواعد في تعلم المواد الأخرى ؟ نعم ☐ لا ☐

15 ــ هل تجد نفسك متذكرا للقاعدة السابقة عندما يراجعها الأستاذ في بداية الدرس أم تعود إلى الكراس؟

نعم ☐ لا☐

16 ــ هل تجد نفسك تمتلك كفاءة لغوية هامة في نهاية السنة الأولى؟ نعم ☐ لا ☐

ــ لماذا؟ .....

.....

ورقة تقييميه لشرح درس القواعد

اسم الأستاذ : .....

القسم :

		تمكن تام 02	تمكن متوسط 1	عدم التمكن 0
01	هل كتب عنوان الدرس و نقاطه الأساسية على السبورة ؟			
02	هل تأكد من انتباه المتعلمين قبل شرح أي عنصر؟			
03	هل أشار إلى العنصر محل الشرح قبل القيام بشرحه ؟			
04	هل مهد لشرح كل نقطة؟			
05	هل استعان بالأمثلة و التشبيهات في الشرح؟			
06	هل كتب أمام كل عنصر ملخصا له؟			
07	هل استعان بالوسائل التعليمية في الشرح؟			
08	هل تاكد من فهم كل المتعلمين لكل عنصر؟			
09	هل أعاد شرح العناصر التي لم يفهمها المتعلمون؟			
10	هل ربط العناصر ببعضها؟			
11	هل وضح معاني المصطلحات الجديدة؟			
12	هل كان الشرح متسلسلا و مترابطا؟			
13	هل أعاد صياغة بعض و العبارات للتوضيح و الإفهام؟			
14	هل أكثر من الاستطراد في الكلام؟			
15	هل كان الصوت مسموعا و الكلام مفهوما؟			
16	هل ألقى الدرس بحماس؟			
17	هل خرج عن الموضوع بعض الأحيان؟			
18	هل زود المتعلمين ببعض مصادر التعلم أو وجههم إليها؟			
19	هل أحسن استخدام السبورة؟			
20	هل فعلا استوعب المتعلمون القاعدة النحوية؟			

الفهـــرس

العنـــــوان	الصفحـــة
شكـــر وتقديـــر	
إهـــــداء	
المقدّمـــة	
المدخـــــل: التربية والإصلاح التربوي في الجزائـــر	1 - 26
الفصـــل الأول: مقاربـــة التدريس بالكفـــاءات	
المبحث الأول: الإطار المرجعي والفلسفي والنظري لمقاربة التدريس بالكفاءات	
تمهيـــد	29 – 32
دواعي تبني مقاربة التدريس بالكفاءات	32 – 45
الأسس المرجعية لمقاربة التدريس بالكفاءات	45 – 50
الأسس النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات	50 – 58
الخلاصـــة	59
المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لمقاربة التدريس بالكفاءات	
تمهيـــــد	61 – 62
مفهوم المقاربة	62
مفهوم التدريس	63
مفهوم الكفاءة	64 – 70
علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم	70 – 77
خصائص الكفـــاءة	77 – 81
أساسيات الكفـــاءة	81 – 82
المفاهيم المكونـــة للكفاءة	82
مبادئ المقاربة بالكفاءات	83
مركبات الكفاءة	83
أنواع الكفاءات	84
مستويات الكفاءة	85

تطور مستوى الكفاءة ضمن سيرورة التعلم من الأسفل (الأساس) إلى الأعلى (النهائي)	87
أهداف المقاربة بالكفاءات	88
مميزات التدريس بالكفاءات	89
أسس تحديد الكفاءات	91- 90
المبحث الثالث: العملية التعليمية التعلمية في مقاربة التدريس بالكفاءات	
تمهيـــــد	94 – 93
منشأ الكفاءة	95 – 94
اكتساب الكفاءة	96 – 95
التفصيل المنهجي للكفاءة	97 – 96
تدبير الكفاءات	99 – 97
مجال تنفيد الكفاءات	100 – 99
شروط الكفاءة	100
استراتيجية مقاربة التدريس بالكفاءات	103-100
بنية التعلم القائم على الكفاءات	104-103
كيفية التدريس حسب المقاربة بالكفاءات	107-104
الأسس المنهجية بين التعليم والتعلم وفق الاستراتيجية الجديدة	109-108
مرتكزات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات	110-109
دور المدرس في إطار التدريس بالكفاءات	111-110
الكفاءات المهنية المشترطة للمعلم في بيداغوجيا الكفاءات	112-111
وضعية التعلم	117-112
الإدمـــاج	120-117
التقويم ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات	120
نوعية التقويم	120
أهداف تقويم الكفاءات	121

معايير التقويـــم بالكفاءات	121
خصائص التقويم بالكفاءات	122
كيفية التقويم بالكفاءات	122
أنماط التقويم بالكفاءات	123
مؤشر التقويـــم	124
أدوات التقويم	125
الفصـــل الثـــاني: تعليم اللغة العربيـــــة	
المبحث الأول: تعليم اللغـــة	
تمهيـــــد	130-128
تعريف اللغة	136-130
طبيعة الإنسان	145-136
خصائص اللغة	146-145
مكونات اللغة	148-146
وظائف اللغة	151-149
اكتساب اللغة	153-151
اكتساب الصرف والنحـــو	153
فهم اللغة واستنتاج الكلام	154-153
مهارات اللغة	156-154
الاتصال اللغوي	157-156
نظريات تعليم وتعلم اللغة	163-157
تعليم اللغـــــة	167-163
الإجراءات العملية في تعليمية اللغات	168-167
مناهج تدريس اللغات	172-168
المبحث الثانـــي: تعليم اللغة العربية	
تمهيـــد	177-174

وظائف اللغة العربيـــــة	177
طبيعة اللغة العربية وخصائصها	179-178
مستويات بنية اللسان العربي	179
خصائص اللغة العربية	186-180
واقع اللغة العربيـــة	188-186
أزمة اللغة العربية في بلادها	190-188
تحديات اللغة العربية	193-191
طبيعة أثر اللغة العامية في عملية التعليم والتعلم	195-194
مستويات الاستخدام اللغوي	196-195
العوامل المؤثرة في اللغة	197-196
واقع تعليم اللغة العربية	197
أهداف تدريس اللغة العربية	200-199
مستويات تعلم وتعليم اللغة العربية	202-200
اتجاه المتعلم نحو اللغة العربية	202
مشكلات تعليم اللغة العربية	205-203
تعليم اللغة العربية	208-205
اتجاهات تدريس اللغة العربية	216-208
المبحث الثالث: تعليم النحو العربي	
تمهيـــــد	218
الســـليقة اللغوية (المـــلكة اللسانية)	218
الســـليقة النحوية (المعرفـــة النحوية)	219
تعريف النحـــو	233-229
دواعي تدريس النحـــو	236-233
أهداف تدريس النحـــو	238-237
تدريس النحـــو وعلاقته بالنحـــو العقلي	239-238

أسباب ضعف المتعلمين في دروس القواعد	245-239
الأسس النفسية لتعليم النحو	246-245
العناصر النفسية في مادة النحو	247-246
طبيعة النحو العربي	252-247
التحليل الإعرابي : متضمناته ومهاراته ومتطلباته	255-252
تيسير تعليم النحـــو	258-255
النحـــو التعليمي	261-258
تعليمية النحو	264-261
المـــقدمات اللغوية الأساسية لتعليم القـــواعد	268-264
الـــمفاهيم الأساسية لتعليم الـــقواعد	276-268
المهارات النحويـــــة	277-276
الفصـــل الثـــالث: الدراســـة الميدانيـــــة	
المبحث الأول: التخطيط العام لتدريس اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي	
تمهيـــد	281-280
دواعي الإصلاح التربوي في الجزائـــر	283-281
دواعي الاتجاه إلى بيداغوجيا الكفاءات	286-283
الإيطـــار المنهجي للدراسة الميدانية	289-287
التخطيط العام لتدريس النحو العربي للسنة أولـــى ثانوي	290
المرحلـــة الثانويـــة	292-291
الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي	293-292
خصوصيات تعليمية اللغة العربية وآدابها	293
منهاج اللغة العربية للسنة أولى ثانوي	294
ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام	295
ملمح خروج المتعلم من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام	295
الكفاءات المستعرضة	296

أساس المقاربة النصية في تدريس نشاطات اللغة العربية	297
الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي	298
أنشطة الوحدة التعليمية	298
كتاب التلميذ للسنة أولى ثانوي للغة العربية	300-299
أسس المقاربة بالكفاءات والواقع اللغوي الجزائري	302-300
المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية لبرنامج قواعد اللغة العربية للسنة أولى ثانوي	
برنامج قواعد اللغة العربية كما جاء في التوزيع السنوي بعد التخفيض	305-304
تصنيف برنامج دروس القواعد السنة الأولى ثانوي	305
عناصر الدروس الموجودة في الكتاب المدرسي	307-306
أهداف تدريس قواعد اللّغة العربية للسنة أولى ثانوي	309-308
المقاييس العامة في انتقاء عناصر المحتويات التعليمية	310
تحليل الانتقاء لبرنامج قواعد السنة أولى ثانوي	314-310
مميزات الانتقاء	316-314
المقاييس العامة في ترتيب العناصر التعليمية	319-317
تحليل الترتيب في برنامج السنة أولى ثانوي لمادة القواعد	320-319
مميزات الترتيب	321
طريقة تعليم النحو العربي للسنة أولى ثانوي	326-322
الطريقة المسطرة في منهاج تعليم اللّغة العربية للسنة أولى ثانوي	326
سير درس جزم الفعل المضارع	328-326
تحليل طريقة تدريس النحو للسنة أولى ثانوي	336-329
تحليل تمارين إحكام موارد المتعلم وضبطها	340-336
المبادئ الأساسية التي غفل عنها منهاج السنة أولى ثانوي لتدريس قواعد اللّغة العربية	340
تحديـــد المهـــارات النحويـــة	344-340

القواعـــد التداوليـــة	346-344
الاعتماد على الدروس اللساني الحديث في تعليم اللغة	347-346
الدراسة الاستبيانية	348
الاستبيان الخاص بالتلاميذ	348
أهداف الاستبيان	349
تحليل الاستبيان	351-349
تحليل نتائج الاستبيان	352-351
استراتيجيات ومهارات تعليم النّحو	357-353
الخاتمة	365-359
المصادر والمراجـــع	381-367
الملحقـــــات	
الملخـــص	

الملخص :

البحث عبارة عن دراسة وصفيّة تحليليّة ميدانيّة لتعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة في ظل النّظام التّربوي المعتمد وهو مقاربة التّدريس بالكفاءات، متّخذا من السنّة الأولى ثانوي أنموذجا للدّراسة، الهدف منه هو التقييم وتقويم تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة، حيث حاول البحث أن يلقي نظرة فاحصة على مدى نجاح هذه المقاربة في تعليم النّحو وبالتّالي في تعليم اللّغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية :

المقاربة ــ الكفاءات ــ النّحو ــ العملية التعليميّة ــ اللّغة

Résumé :

Cette recherche consiste en une étude descriptive analytique dans le domaine de la didactique de la grammaire arabe dans les écoles algériennes dans le cadre du système éducatif adopté, savoir : l'approche d'enseignement par compétences, prise de la première année secondaire modèles de l'enseignement, son objectif consiste à l'estimation et l'évaluation de l'enseignement de la grammaire dans les écoles algériennes, dont cette recherche tente à examiner le succès de cette approche dans l'enseignement de la grammaire, et par conséquence dans l'enseignement de la langue arabe.

Mots Clés : Approche - Compétences - le processus didactique – la langue.

Summary:

This research is a descriptive analytical study in the field of the didactic of the Arabic grammar in Algerian schools through the education system adopted, namely the approach of teaching by skills, taking the first secondary year models of education, its purpose is to estimate and evaluate the teaching of grammar in Algerian schools, of which this research attempts to examine the success of this approach in the teaching of grammar, and consequently in teaching of the Arabic language.

Keywords: Approach - Skills - the didactic process - the language.

ملخص عـــام

البحث عبارة عن دراسة وصفيّة تحليليّة ميدانيّة لتعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة في ظل النّظام التّربوي المعتمد، و هو مقاربة التّدريس بالكفاءات، متخذا من السنّة الأولى ثانوي أنموذجا للدّراسة، الهدف منه هو تقييم وتقويم تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة، حيث حاول البحث أن يلقي نظرة فاحصة على مدى نجاح هذه المقاربة في تعليم النّحو و بالتّالي في تعليم اللّغة العربيّة.وانطلاقا من هذا الهدف قسمنا البحث إلى مدخل و ثلاثة فصول .

تعرضنا في المدخل لمفهوم التّربية، و الإصلاح التّربوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا .

الفصل الأول خصّصناه للتعرّف على مقاربة التّدريس بالكفاءات، حيث تناولناه في ثلاث مباحث:

المبحث الأول كان خاصّا بالإطار المرجعي، و الفلسفي، و النّظري لمقاربة الّتدريس بالكفاءات، حيث تطرّقنا فيه إلى دواعي تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات، فوجدنا أنّ المدرسة الجزائرية تواجه تحدّيات عديدة داخليّة و خارجيّة ، كما أنّه هناك دواعي علميّة و بيداغوجيّة لظهور هذه المقاربة ، و دواعي فلسفّية و سياسيّة .

أما عن الأسس المرجعيّة لمقاربة التّدريس بالكفاءات ،فقد عرفت الكفاءة تيّارين هما التيّار الأنجلوسكسوني و التيّار الفرنكفوني . أما الأسس النّظرية لهذه المقاربة فقد تأثّرت بالفلسفة البراغماتية، و النّظرية المعرفية، و النّظريّة البنائيّة ،و البنائيّة الاجتماعيّة ،و المدرسة السّلوكية .

و المبحث الثّاني فقد خصّصناه للإطار المفاهيمي لمقاربة التّدريس بالكفاءات ،و تطرّقنا إلى مفهوم المقاربة لغة و اصطلاحا ، مفهوم التّدريس ، مفهوم الكفاءة في عدّة مجالات منها : المجال اللّساني، و مجال الشّغل، و المجال التّربوي ، و من تم تطرّقنا لعلاقة الكفاءة ببعض المفاهيم كالمهارة ، و الأداء ، و الاستعداد ، و القدرة ،و المعرفة ،لنذكر بعدها خصائص الكفاءة و المتمثّلة في : خاصيّة الحشد لمجموعة من المواد المندمجة ، خاصيّة الغائيّة ، خاصيّة هيمنة التخصّص، خاصيّة قابليّة التّقويم ، خاصيّة الواقعيّة ، خاصيّة التّحويل ، خاصيّة التّعقيد ، خاصيّة الإدماج.

ثم ذكرنا أساسيّات الكفاءة ، و المفاهيم المكوّنة للكفاءة و المتمثّلة في :

الاندماجية ، تشغيل التعلّمات ، الوضعيات المشكلة ، نشاط التعلّم ، المهمّات .

ثم وجدنا أنّ الكفاءة تقوم على مبادئ تمثّل منطلقا لها و هي : مبدأ البناء ، مبدأ التّطبيق ، مبدأ التّكرار ، مبدأ الادماج، مبدأ التّرابط.

ثم إنّ الكفاءة تقوم على ثلاثة مركّبات أساسيّة تتكامل فيما بينها و هي : المحتوى ، القدرة ، الوضعيّـــة .

و تصنّف الكفاءات إلى كفاءات معرفيّة ، كفاءات الأداء، كفاءات النّتائج أو الإنجاز.

أمّا عن مستويات الكفاءة فتتمثّل في الكفاءات النّوعية ، الكفاءات المستعرضة، الكفاءات القاعديّة ، كفاءات الاتقان .

و بالنّسبة لتطوّر مستوى الكفاءة ضمن سيرورة التعلّم من الأسفل إلى الأعلى فتتمثّل في: كفاءة قاعديّة، كفاءة مرحليّة ، كفاءة ختاميّة .

ثم تعرّضنا لأهداف المقاربة بالكفاءات، و مميّزات التّدريس بالكفاءات ، فأسس تحديد الكفاءات .

أما المبحث الثّالث فكان للتعرّف على العمليّة التّعليمية في مقاربة التّدريس بالكفاءات، فتعرّفنا على منشأ الكفاءة،و اكتساب الكفاءة الذي يمر بثلاثة مراحل :مرحلة اكتساب التعلّمات الأساسيّة ، مرحلة الإدماج ، مرحلة التّقوـــيم .

ثم تطّرقنا للتّفصيل المنهجي للكفاءة ثم تدبير الكفاءات ، ثم شروط الكفاءة ، لنتعرّض بعدها إلى استراتيجية مقاربة التّدريس بالكفاءات، ثم تعرّفنا على بنية التعلّم القائم على الكفاءات، ثم كيفيّة التّدريس حسب المقاربة بالكفاءات .

و بعدها تعرّضنا إلى الأسس المنهجيّة بين التّعليم و التعلّم وفق هذه الاستراتيجية ، لنذكر مرتكزات التعليم و التعلّم وفق هذه المقاربـــة .

ثم تعرّفنا على دور المدّرس في إطار التّدريس بالكفاءات كما ذكرنا أهمّ وضعيّات التعلّم في هذه المقاربة، ثم التّقويم ضمن هذه المقاربة و نوعيّته و أهدافه و معاييره، و خصائصه ، و أنماطه ، و أدواته.

الفصل الثّاني فكان خاصّا بتعليم اللّغة العربيّة وقسّمناه أيضا إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل تناولنا فيه تعليم اللّغة عامّة، فتطّرقنا إلى تعريف اللّغة و خصائصها، ثم ذكرنا أهم الخصائص التّصميميّة للغة البشريّة كما وضعها "هوكت "، ثم مكوّنات اللّغة المتمثّلة في المكوّن الصّوتي و الصّرفي و النّحوي و الدّلالي.

ثم تطرّقنا لوظائف اللّغة المتمثّلة في الوظيفة العمليّة والوظيفة النّفسية للّغة.

لنتعذرض أيضا إلى اكتساب اللّغة عامّة ، و اكتساب الصّرف و النّحو،و فهم اللّغة و إنتاج الكلام .

كما تطرّقنا إلى مهارت اللّغة المتمثّلة في مهارة الاستماع ، مهارة التحدّث، و مهارة القراءة ، و مهارة الكتابة، لنتعّرف بعدها على عمليّة الاتّصال اللّغوي .

ثم رأينا أن نعرّج على نظريّات تعليم و تعلّم اللّغة المتمثّلة في النّظرية البنيويّة ، النّظرية المعرفيّة ، النّظرية الجيشطالتية أو التّكوينية "لبياجيه"، النّظرية التّوليدية التّحويلية ، النّظرية السّلوكيّة .

وبعدها تطرّقنا إلى تعليم اللّغة و أهمّ الإجراءات العمليّة في تعليميّة اللّغات، ثم ذكرنا أهمّ مناهج تدريس اللّغات، و منها المنهج التقليدي ، المنهج البنيوي و المنهج التّواصلي .

أمّا المبحث الثّاني فكان خاصّا بتعليم اللّغة العربيّة فذكرنا وظائف اللّغة العربية ، و طبيعتها ، و خصائصها، ثم تطرّقنا إلى مستويات بنية اللّسان العربي ، لنتحدّث عن أصالة اللّغة العربيّة و مظهري الاقتصاد اللّغوي و الإعراب في اللّغة العربيّة ، و دلالة الصّوت في اللّسان العربي و المصطلح في اللّسان العربي ، و الاشتقاق ، و علم الصّيغ في اللّغة العربيّة ، و مبدأ التّرادف ، و ربط النّحو بالبلاغة، و الزّمنية ، و المقصديّة ، و الاستجابة في اللّسان العربي ، و اللّغة العربيّة بين التّعبير الأدبي و العلمي، و كمال اللّغة العربيّة ، و قدرتها على استيعاب المعاني الجديدة.

ثم تعرّضنا إلى واقع اللّغة العربيّة و أزمة العربيّة في بلادها ، و أهمّ تحديّات اللّغة العربيّة المتمثّلة في : أزمة متكلمي العربيّة ، نفوذ اللّغة الأجنبيّة ، العاميّة و طبيعة أثرها في عمليّة التّعليم و التعلّم .

لنتطرّق إلى مستويات الاستخدام اللّغوي ،و العوامل المؤثّرة في اللّغة ،فذكرنا أهداف تدريس اللّغة العربيّة ،و مستويات تعليم و تعلّم اللّغة العربيّة ،و اتّجاه المتعلّم نحو اللّغة العربيّة ، ومشكلات تعليم اللّغة العربية ،ثم تحدّثنا عن واقع مناهج اللّغة العربية ، و اتّجاهات تدريس اللّغة العربيّة المتمثّلة في فروع اللّغة ،و فنون اللّغة ،و أسس نظريّة الوحدة في تعليم اللّغة العربيّـــة .

أما المبحث الثّالث فكان حول تعليم النّحو العربي ،فتطّرقنا إلى مفهوم السّليقة اللّغوية (الملكة اللّسانية)، ومفهوم السذليقة النّحوية (المعرفة النّحوية)، ثم تكلّمنا عن علاقة اللّغة بالنّحو

،ومن ثم أعطينا التّعريف اللّغوي ، و الاصطلاحي للنّحو ثم ذكرنا دواعي تدريس النّحو ، وأهداف تدريسه، ثم تطرّقنا إلى تدريس النّحو و علاقته بالنّمو العقلي ،و أسباب ضعف المتعلّمين في دروس القواعد النّحويّـــة .

ثم ركّزنا على الأسس النّفسية لتعليم النّحو ،و العناصر النّفسية في مادّة النّحو ،و كان من المهمّ أن نشرح طبيعة النّحو العربي الذي يقوم على مجموعة من العمليّات العقليّة المتمثّلة فـــي:الملاحظة ،التّصنيف ،التّجريد ، الاستدلال .

ثم تطرّقنا إلى التّحليل الإعرابي: متضمّناته، ومهاراته، ومتطلّباته. لنتحدّث بعدها عن مسألة تيسير تعليم النّحو، ومحاولات التّيسير الكثيرة التي عرفها النّحو قديما و حديثا. ثم فصّلنا الحديث عن النّحو التّعليمي باعتباره هو المقصود في تعليم النّحو العربي ،ومن ثمة تحدّثنا عن تعليميّة النّحو العربي، وذكرنا مجموعة من الحقائق التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار و هي :تحليل احتياجات المتعلّم ،و الانتقاء و التّرتيب والعرض ، نوعيّة النّحو طريقة تقديم قواعد النّحو ،نظام الوحدة التّعليميّة بدل الدّرس ، الوسائل التّعليميّة.

ثم ركّزنا على أهم ما توصّلت إليه اللّسانيات الحديثة بخصوص دراسة اللّغة ،فذكرنا مجموعة من المقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعليم اللّغة و هي :مفوم القواعد الضّمنيّة ،مفوم التطوّر في اللّغة ،مسألية تمارين القواعد ،ثم ذكرنا المفاهيم الأساسيّة لتعليم القواعد ومنها:مفهوم البنية العميقة ،وتحولاتها ،و توليد البنيات اللّغوية ،لنتطرّق أخيرا إلى المهارات النّحويّـــة .

وأخيرا الفصل الثّالث الذي كان عبارة عن دراسة ميدانيّة تطبيقيّة حيث أخذنا من السّنة أولى ثانوي أنموذجا للدّراسة ،و قسّمنا هذا الفصل إلى مبحثين أولهما :تناولنا فيه التّخطيط العام لتدريس اللّغة العربيّة للسّنة أولى ثانوي فذكرنا فيه:

دواعي الإصلاح التّربوي في الجزائر ،ثم دواعي الاتّجاه إلى بيداغويا الكفاءات ،ثم تعرّضنا إلى الاطار المنهجي للدّراسة البيداغوجية حيث شرحنا فيه منهجيّة البحث الميداني حيث بدأنا بدراسة الوثائق الرّسمية المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة السنة أولى ثانوي (المنهاج ،دليل الأستاذ،الكتاب المدرسي) من حيث الأهداف المتوخاة ،و البرنامج المقرّر ،و ملمح المتعلّم في نهاية السّنة الدّراسية ،فركّزنا البحث على :

ـــالتّخطيط العام لتدريس مادّة الظّواهر اللّغوية للسّنة أولى ثانوي

ـــمن حيث عدد الوحدات و عدد الدّروس ، و الوقت المخصّص لها ، و تصنيف المقرّر، وتحليله في ضوء أهداف تدريس القواعد الواردة في المنهاج

ـتحليل الانتقاء من حيث الدّروس المنتقاة لبرنامج السّنة الأولى ثانوي ،و من حيث علاقة هذه الدروس بحاجات المتعلّم و ذلك من حيث الاكتظاظ ، و التخفيف و التّكرار.

ـمميّزات الانتقاء و ذلك من حيث التصوّر اللّغوي لهذا الانتقاء (تصوّر تحصيلي تلقيني وصناعي ،أم وظيفي إبداعي)

ـتحليل التّرتيب و ذلك من خيث أساس ترابط الدّروس فيما بينها

ـمميّزات التّرتيب، و ذلك من حيث تحقيق الميزة الإفراديّة أو البنيويّة و كذلك المقياس المعتمد في هذا التّرتيب (مثلا الحالة الإعرابية :المرفوعات ،المنصوبات ...)

ـطريقة تقديم الدّروس من حيث العلميّة، و الموضوعيّة، و الأسس المعتمدة في هذه الطريقة، و تناسبها مع المادّة و مع المتعلّم .

ـ تحليل تمارين التّرسيخ من حيث فعاليّتها ،و دورها في تحقيق التعلّم، و كذلك من حيث الوقت المخصّص لها و نوعيّة هذه التّمارين

ودراستنا لطريقة تقديم درس الظّواهر اللّغوية فقد اعتمدنا على الملاحظة الميدانيّة من حيث الحضور الشّخصي لهذه الدّروس ، مع أقسام السّنة الأولى ثانوي باعتماد جدول الملاحظات الذي نسجّل من خلاله ملاحظات على طريقة تقديم الأستاذ لدرس النّحو من حيث درجة فعاليّة الطّريقة و استيعاب التّلاميذ لمعطيات الدّرس .

و بعد هذه الدّراسة توجّهنا إلى الدّراسة الاستبيانيّة من خلال مجموعة من الأسئلة المحدّدة المقدّمة للتّلاميذ و أسئلة أخرى مقدّمة للأساتذة ،و ذلك من حيث ذكر أهداف الاستبيانات و تحليلها ثم التوصّل إلى نتائج .

و بعد هذه الدّراسة الاستبيانية تعرّضنا إلى الصّعوبات التي تعترض تعلّم النّحو للسّنة أولى ثانوي ، من خلال تحليل عناصر درس النّحو و الوسائل المستعملة في تعليمه.

لنتطرّق بعدها إلى التوجّهات الحديثة لتعليميّة اللّغة عامّة و تعليميّة النّحو خاصّة، لنقوم في الأخير إلى تقديم مجموعة من الملاحظات المتعلّقة بدرس القواعد وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات.

و قد ذكرنا المبادئ الأساسيّة التي غفل عنها منهاج السّنة الأولى ثانوي لتدريس قواعد اللّغة العربية أهمّها :

1 ـ تحديد المهارات النّحوية .

2 ــ القواعد التداولية و ما تقوم عليه الكفاءة التّواصلية من قدرات تمكّن المتعلّم من اكتساب اللّغة و استعمالها، و توظيفها شفهيّا و كتابيا أهمّ هذه القدرات : قدرات لسانية ، قدرات منطقيّة، قدرات إبداعيّـــة

3 ــ الاعتماد على الدّرس اللّساني الحديث في تعليم اللّغة و الوسائل التّعليمية الحديثة .

إذن فتبنيّ مقاربة التّدريس بالكفاءات لا يكفي وحده من أجل تطوير تدريس اللّغة العربية ، فصحيح أن هذه المقاربة جاءت بمبادئ و أفكار لا ننفي فعاليّتها و دورها في إنجاح العمليّة التّعليمية لكنّها لا تكفي إن لم تجنّد لها المناهج و البرامج الموضوعة على أسس علميّة و الطّرائق المبنيّة على مبادئ تفاعليّة و نفعيّة ، فحتىّ و إن كانت مقاربة التّدريس بالكفاءات تؤدّي إلى تطوّر التّعليم في نظامنا التّربوي فإنّها لا يمكنها أن تصل إلى النّجاح المطلوب الذي تطمح إليه من غير توفّر ما ذكرناه من دراسات جادّة في مجال وضع البرامج، و تأسيس المناهج، و رسم طرائق التّدريس ، لذلك ذكرنا استراتيجيّات و مهارات تعليم النّحو التي يمكنها أن تحقّق النّجاح المطلوب في تعليم النّحو و بالتّالي في تعليم اللّغة العربيّة و إلى امتلاك كفاءة تواصليّة لدى المتعلّم .

إذن فقد سعينا من خلال بحثنا هذا أن نقف على مسألة هامّة و حسّاسة، و هي مسألة تعليم النّحو العربي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات ،رغبة منّا في معرفة مدى فعاليّة تبنيّ هذه المقاربة في النّظام التّربوي ، و لا سيّما في تعليم اللّغة العربيّة ، فحاولنا أن نعرف مدى الفائدة التي قدّمتها هذه المقاربة لتطور تعليم اللّغة العربيّة ، و هل يوجد الخلل في الجانب المرجعي للثقافة التّربوية الجزائريّة، أم في المعطيات التّعليميّة و مناهج تقديمها؟ فحاولنا أن ندرس هذه المسألة من جذورها، و هي الإطار المرجعي، و الفلسفي لمقاربة التدريس بالكفاءات من جهة ،وطبيعة اللّغة و لا سيما طبيعة اللّغة العربيّة ، لأن تعليم و تعلم النّحو لا يمكنه أن يتم خارج الفهم الحقيقي للّغة ،و طبيعتها، ووظائفها، و معرفة اتّجاهات تدريسها حتى نتبّين العلاقة بين تعليم النّحو و تعليم اللّغة هذه اللّحمة التي يجب أن يلتفت إليها المعلّمون و واضعوا برامج اللّغة فيكفّوا عن الفصل الشّنيع بين أحد مكوّنات اللّغة و هو النّحو، و بين اللّغة التي تبقى هي الغاية من تعلم النّحو ، ثم ربطنا بين مدى توافق أسس المقاربة بالكفاءات و تعليم قواعد النّحو ،و قد اتّخذنا من السّنة الأولى ثانوي أنموذجا لنتبيّن هذا من خلال الدّراسة الميدانيّة فخرجنا بمجموعة من النّتائج تمثّلت فيما يلي :

- ✓ على معلّمي اللّغة ، وواضعي برنامج تعليم قواعد اللّغة أن يدركوا خصائص اللّغة، وطبيعتها ووظيفتها ، لأنّ تعلّم أيّ أمر لا يمكن أن يتمّ دون إدراك خصائصه ، وطبيعته، ووظائفه .
- ✓ لا بدّ أن يتمّ تعليم اللّغة في ضوء وظائفها ،حيث تبقى الوظيفة الاتّصاليّة هي الغاية من تعلّم اللّغة ،وذلك باعتماد المدخل الوظيفي.
- ✓ لا بدّ أن يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم اللّغة الأمور التّاليّة: نظريّة التعلّم، خصائص المتعلّم، الإجراءات التّعليميّة، الوسائل التّعليميّة، فنجاح العمليّة التّعليميّة يتوقّف على هذه الأمور مجتمعة.
- ✓ عدم اعتماد المناهج الدّراسيّة على أي أساس علمي موضوعي ، يراعي سيكولوجيّة المتعلّمين.
- ✓ إنّ تعليم اللّغة لم يعد مجرّد تلقين ناتج عن اجتهادات وجهود فرديّة ، بل أصبح يقوم على أصول وقواعد راسخة وفقا لنتائج دراسات وبحوث علميّة في مجالي اللّغة والتّعليميّة.
- ✓ المراد من تعليم اللّغة هو اكتساب ،التّلميذ النّظام الصّوتي الذي يشكّل وحدات النّظام اللّغوي وهي الكلمات، ثم إدراك معانيها ، وعليه إدراك آليّة التّركيب والتّأليف ، ليتمكّن احتراف فنون اللّغة، وكلّ ذلك يتمّ وفق مراعاة مبدأ التّدرّج في تعليم اللّغة وفقا للمقاييس اللّسانية والنّفسيّة
- ✓ وجود اتّجاه سالب نحو النّحو العربي، وهذا الاتّجاه السّالب يشكّل عقبة في سبيل معرفة النّحو وفي سبيل تدريسه ، وفهم عمله في السّلوك اللّغوي وليس هذا إلاّ حصاد تصوّر سيّء عن النّحو أصّلبه بالدّرجة الأولى برامج النّحو وطرائق التّدريس.
- ✓ على المعلّم وواضعي برامج اللّغة فهم الآلة التي يتعلّم بها الإنسان اللّغة وفهم النّشاطات التي تجري في دماغ الإنسان وهو يتعلّم اللّغة ،ولا يتأتى له ذاك إلا بالرّجوع إلى الحصيلة المعرفيّة لعلم اللّسانيات الحديث.
- ✓ إنّ فكرة إقصاء النّحو من التّدريس خطوة سلبيّة، وليست حلاّ لمشكلة ضعف التّلاميذ في العربيّة، فلا يمكن الفصل أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة ، لأنّ اللّغة قائمة بالنّحو والنّحو قائم في اللّغة

- ✓ لا يجدي نفعا أن نشير إلى عيوب النّحو، بل المجدي هو نفض الغبار عنه، والعمل على الانتقاء منه وفق ما تقتضيه الحاجة في عصرنا، وترتيبه، وتنظيمه، وتنقيّته من الشّوائب وكذلك على أسس الحقائق التي أتى بها علم اللّغة الحديث، وعلم النّفس.
- ✓ الاتّجاه في التّسيير، لا بدّ أن يتمّ نحو طرائق تدريس النّحو، لا في النّحو نفسه.
- ✓ لا بدّ من النّظر إلى النّحو في أبسط صوّره، وهو القصد إلى أساليب العرب في الكلام ملفوظا ومكتوبا
- ✓ مساهمة المناهج والمقرّرات وطرائق التّدريس، والقائمين على العمليّة التّعليميّة في جعل النّحو مادّة مستثقلة، تمتاز بالصّعوبة والجفاف، والبعد عن واقع الاستعمال اللّغوي.
- ✓ إغفال المناهج والمقرّرات للمقاصد الحقيقيّة للنّحو، ووظيفة القواعد حيث يحفظها التّلاميذ دون تبيّن الهدف المتوخّى من دراستها، ودون أن تحقّق لهم حاجة من حاجيّاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.
- ✓ هناك فصل كلّي بين النّحو والبلاغة في دروس النّحو.
- ✓ ليس التّعقيد في اللّغة بقدر ما يوجد في تقديمها، وطرائق عرضها.
- ✓ التّركيز على الجانب الشّكلي في تدريس القواعد، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- ✓ إنّ النّحو العربيّ يقوم على مجموعة من العمليّات العقليّة اليسيرة والمعقّدة، وهي: (الملاحظة، التّصنيف، والتّجريد، والاستدلال)، لذلك فتدريس النّحو يقتضي تدريب التّلميذ على القيّام بهذه العمليّات العقليّة.
- ✓ ضرورة التّفريق بين النّحو العلمي، الذي يوجد في بطون كتب اللّغة، والنّحو التّعليمي الذي يهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم في تعلّم اللّغة، وهذا يقف على عمليّة الانتقاء، والتي لا زالت تعتمد على الخبرة الشّخصيّة، والنّظرة الذّاتيّة لأعضاء لجان وضع البرامج
- ✓ على معلّمي اللّغة العربيّة، وواضعي برامج القواعد، والعاملين في مجال تعليميّة اللّغة بصفة عامة، الاستفادة القصوى من علم اللّسانيات الحديث الذي كشف عن حقائق حول اللّغة وطرق تحليلها.
- ✓ إنّ تطوير تعليم النّحو ستظلّ قضيّة الملا ءمة بين ثلاثة أمور، تعتبر محاور أساسيّة ينبغي أن يربط بينهم مقرّ ر النّحو، وطرق تدريسه، وتتمثّل هذه المحاور في ما يلي: طبيعة البنية النّحويّة، وخصائص عقول التّلاميذ، والوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة

نفسها، فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربي، بل واللّغة العربيّة نفسها، على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفي للتّلميذ، والواقع اللّغوي والاجتماعي للّغة.

- ✓ إنّ تعلّم قواعد النّحو وحدها لا يكفي لأن يعبّر التّلميذ بلغة عربيّة سليمة، فاللّغة تكتسب بالممارسة والتّعايش مع الأداء اللّغوي، لذلك لا بدّ أن تتآزر هذه القواعد مع مجموعة من الانجازات اللّغوية، كالقراءة الجهريّة الصّحيحة، والتّعبير الكتابي والشّفهي.
- ✓ على مدرّس القواعد أن يستند إلى مجموعة من المفاهيم اللّسانية في تعليم النّحو كمفهوم البنية العميقة وتحويلاتها، وتوليد البنيات اللّغوية، والنّحو الدّلالي، فاعتماد هذه المفاهيم من شأنه أن يعيد العلاقة الطّبيعية بين الصّرف، والتّركيب، والدّلالة، والبلاغة، التي هي كل متكامل يشكّل اللّغة.
- ✓ إنّ مقرّر قواعد اللّغة للسّنة الأولى متوسّط بدأ يعرف نوعا من التحسّن، من حيث التّخفيف من كثافة الدّروس، ومن حيث الدّروس المقرّرة وارتباطها ببعضها البعض، وأهميّتها بالنّسبة لهذه المرحلة.
- ✓ إنّ مقرّرات قواعد اللّغة في أيّ سنة من السّنوات الدّراسيّة ينبغي أن يكون مرتبطا بأهداف تدريس مادّة القواعد ، بحيث يعمل هذا المقرّر على تحقيق الأهداف المسطّرة، كلما ينبغي أن ترتبط وحدات المقرّر بالجانب التّطبيقي للّغة.
- ✓ إنّ طريقة تدريس القواعد للسّنة أولى ثانوي وفي كل السّنوات الدّراسية، هي نفسها و لم تتغيّر منذ سنـــن.
- ✓ على المعلّم أن لا يلتزم بطريقة واحدة في تدريس القواعد، لأنّ كل طريقة تدريس صالحة لنوع معيّن من المعرفة، بل أجزاء معيّنة من المحتوى و لا سيّما المعرفة اللّغويّة لذلك ينبغي استغلال كلّ الطّرائق كلّ الطّرائق، ويتوقّف ذلك على طبيعة الموقف التّعليمي وما يشتمل من متغيّرات أهمّها المادّة، ومستوى الطلاب، ومدى استعدادهم، والوسائل التّعليميّة فكلّ هذه العوامل تساهم في اختيار طريقة التّدريس المناسبة.
- ✓ إنّ عمليّة تعليم النّحو تتميز بصعوبة عرضها على الطّلاب منهجا، وكتابا، وتدريسا، وللتّغلّب على هذه الصّعوبات يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتدريس النّحو، وهي (العرض، الاستكشاف، المناقشة، الاستقصاء)، باعتبارها استراتيجيّات تتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التّلاميذ، كما أنّه لا بدّ من اعتماد الوسائل التّعليميّة في تعليم

النّحو، حيث أصبحت هذه الوسائل لا غنى عنها في تعليم جميع المواد، تتخذ الدّروس الصّعبة التّطبيقيّة، ونعلم ما مدى فائدة التّطبيق في الاكتساب والتّحصيل.

- ✓ عند قيام المعلّم بتقديم درس النّحو، عليه أن يركزّ على متضمّنات درس النّحو، والتي تتمثّل في المفاهيم النّحويّة، وما تمثّلها من مصطلحات نحويّة، ثم العلاقات التّركيبيّة (القواعد النّحويّة).
- ✓ إنّ نمط متعلّم اللّغة في المدرسة الجزائريّة، بعيد عن النّمط العقلي الذي تدور عليه المعرفة، ومن ثم لا بدّ من الوعي بالمنهج العقلي الذي يكمن وراء نصوص المعرفة، ولاسيّما المعرفة النّحويّة، فغيّاب هذا الوعي في الدّرس النّحوي هو المسؤول عن الشّكوى من صعوبة النّحو، لعدم الوعي بمنهجه التّعليمي، وهو المسؤول عن ضياع أثر التّعلّم النّحوي، لأنّ حفظ المعرفة وحده لا يرقّي أداء، ومن ثم ظلّ تصوّر النّحو علما معياريّا يعنى بالتّصوي ب والتّخطيء، وهذا ما جعل النّحو في مدارسنا عقبة في تعلّ م اللّغة العربيّة، بدلا أن يكون مذلّلا لعقبات تعلّمها.
- ✓ يقوم انتقاء برنامج قواعد اللّغة للسّنة الأولى ثانوي على مجموعة من الأسس: أساس النّضج العقلي، أساس الاستعمال اللّغوي، الأساس الإفرادي التّصنيفي للمواضيع، أساس التّصور التّحصيلي التّلقيني والصّناعي.
- ✓ يقوم ترتيب عناصر برنامج قواعد اللّغة على الميزة الإفراديّة دون البنيويّة من خلال تصنيف الوحدات اللّغوية إلى: اسم وفعل ،ثم ذكر أقسامها وأنواعها، ثم الاعتماد على مقياس الحالة الإعرابيّة (المنصوبات، المرفوعات).
- ✓ تقوم طريقة التّدريس أيضا على الأساس التّصنيفي والإفرادي وتجزيء الوحدات اللّغويّة وتناولها بصفة منفردة كأوضاع نحويّة.
- ✓ تركيز تمارين التّرسيخ على مستوى الجملة ومستوى النّص وهذه خطوة إيجابية.
- ✓ إغفال برنامج قواعد السّنة الأولى ثانوي للأمور الهامّة التّاليّــة:
  - ✷ تحديد المهارات النّحويّة التي تلاءم المتعلّم في هذه المرحلة.
  - ✷ القواعــد التّداوليّــة.
  - ✷ الاعتماد على الدّرس اللّساني الحديث في تعليم اللّغة.
- ✓ إنّ درس النّحو يشكّل بصفة عامّة عائقا لدى تلاميذ السّنة الأولى ثانوي.

✓ إنّ التّدريس لم يعد يتوقّف على الطّباشير والسّبورة مهما اختلفت أنواعهاّ فقد يحسّ المعلّم أنّ الطالب ملّ من هذه الطّريقة التّقليديّة في التّدريس وتمرير المعلومة، ويحتاج الطّالب هنا إلى نوع جديد من التّدريس وتلقّي المعلومة، وانطلاقا من كون الحاسب الآلي قد أصبح من أهمّ الدّعائم والرّكائز التي يعتمد عليها النّظام التّعليمي بوصفه أداة تعليميّة مساعدة، من هذا المنطلق، ورغبة في تطوير الطّريقة التّربويّة التّعليميّة والتّجديد ومحاولة التّغيير والإبداع استخدم الحاسب الآلي في تدريس المواد التّعليميّة وإرفاقه ضمن تحضير الدّرس على برنامج (power point) فهذا ما يجعل الطّالب يحسّ بالرّغبة في الدّرس والحضور مبكّرا لقاعة الدّرس الذي سبق و أن تمّ إعداده من أجل بناء جيل يخدم دينه ووطنه.

✓ إنّ إكساب طلبة المرحلة الثّانويّة القدرة على إجادة اللّغة العربيّة كتابة ونطقا يتطلّب تحسين جميع جوانب العمليّة التّعليميّة من معلّم ،ومنهج ،وكتاب، وطرائق تدريس حتى تتوافر الدروس المناسبة لرفع مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانويّة في مادّة اللّغة العربيّة فلا يؤدّي تعلّم اللّغة نتائجه النّاجحة ما لم تحصل مواءمة بين المعلّم والمنهج ، والكتاب ،والطّريقة ،ودوافع الدّارس للتعلّم ، والمرجعيّة التّربويّة، بحيث يستطيع أن يفهم المسموع والمقروء ، ويستطيع التّعبير عن نفسه بكلام عربي سليم، وأيّ نشاط لغوي لا يحقّق هذه الوظائف، يصرف الطّلبة عن اللّغة، ويسبّب النّفور منها.

✓ إنّ تبنّي مقاربة التّدريس بالكفاءات لا يكفي وحده من أجل تطوير تدريس اللّغة العربيّة رغم ما جاءت به من مبادئ وأفكار ، لا ننفي فعاليّتها لكنّها تبقى مجرّد أفكار نظريّة تنأى عن تطبيقها في الواقع المدرسي إن لم تجنّد لها المناهج والبرامج والطّرائق المبنيّة على أسس علميّة هذا ما قد يجعل هذه المقاربة تصل إلى طموحها.

✓ إنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات فرضت كتغيير حتمي في منظومتنا التّربويّة فقط لكونها طبّقت في الدّول المتطوّرة ،لكن لم يتساءل من تبنّي هذه المقاربة إن كانت تتلاءم مع طبيعة المجتمع الجزائري، والواقع المدرسي الجزائري، وواقع المتعلّم الجزائري ،فكان ينبغي قبل أن تطبّق هذه المقاربة في نظامنا التّربوي ،أن تسبق بدراسات تتبيّن مدى هذه الملاءمة فرغم ما جاءت به هذه المقاربة من أفكار ومبادئ إلاّ أنّنا لا نرى أنّها هي المقاربة البديلة المناسبة لمنظومتنا التّربوية لذلك ينبغي أن يجنّد الباحثون جهودهم ، ويرفعون هممهم من أجل إنتاج مقاربة بيداغوجيّة تتلاءم وتتماشى مع طبيعة وخصائص المجتمع الجزائري ، والمدرسة الجزائريّة،

والمتعلّم الجزائري ،والباحث الجزائري لا يعجز عن هذا ،في حالة ما إذا وفّرت له الشّروط وفتحت أمامه الأبواب وحضرت النيّة الخالصة.

- ✓ التأهيل التّربوي والعلمي للمعلّم وتدريبه المستمر وتزويده بالجديد في مجال المناهج وطرائق التّدريس والتقويم.
- ✓ تبنّي المنهج اللّولبي أو الحلزوني في تناول موضوعات الصّفوف الأعلى ، أو المراحل العليا بالتوسّع التّدريجي المدروس الذي يتطلّبه النّمو العقلي، وتراكم المعارف، وحاجات المرحلة التّعليميّة لدى وحدات المنهاج النّحوي الشّامل.
- ✓ رغم أنّ المقاربة بالكفاءات طريقة تربويّة قديمة بالنّسبة للتّداول المعرفي والنّظري إلاّ أنّها حديثة بالنّسبة للمناهج التّربوية الجزائريّة، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلاّ أنّ الحقل التّربوي ظلّ ولفترة طويلة خاضعا لنمط التّدريس بالأهداف، الطّريقة التي تركّز بشكل أساسي على الكم والتّراكم، وبإيزاء عمليّات الإصلاح التّربوي الجديدة، دخل إلى الحقل الثّقافي التّربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة ممّا جعل المكلّفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم وتطلّب الأمر منهم البحث الواسع والكدّ الطّويل لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع.
- ✓ الطّريقة التّربويّة التي اقترحت على المناهج الجزائريّة تكشف بوضوح أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني تغيّر شيء ميداني كما يتداوله البعض من الذين يتساءلون عن الجديد من المربّين أنفسهم حين يصرّون على أنّ التّلميذ لا يز ال يتلقّى المعارف ذاتها وهو الأمر الفعلي لأنّ الطّرح المقدّم لا يسعى إلى تغيير الوجود ولا يستطيع ذلك وإنّما يسعى إلى تغيير التّصورات والمفاهيم ،وأولى هذه المتغيّرات تغيير تصوّراتنا ومفاهيمنا عن العمليّة التّربويّة بنقلها من فكرة الكم إلى فكرة الكفاءة كو ن هذه الأخيرة أكثر عمليّة ومعقوليّة من كل الجهات، كما أنّ الطّريقة التّقليديّة أثبتت قلّة مردوديّتها مقابل ما يطرح حديثا ممّا يعدّ لبّ و خلاصة الدّراسات اللّسانيّة و النّفسيّة و غيرها.

لأجل تحقيق الممارسة التّربويّة النّاجعة تضمّنت المقاربة التّربويّة الجديدة نقطة أساسيّة كثيرا ما سقطت عن الممارسة اليوميّة وهي "البيداغوجيا الفارقية" التي تعني تربويّا تكييف الوضعيّات التّربويّة المختلفة مع الإمكانيّات المتفاوتة للتّلاميذ... وتبدأ المقاربة بالكفاءات هنا بالضّبط مع نقطة الخصائص الفرديّة (الكفاءات) التي يحتاج الأمر إلى رصدها لتمكين كل تلميذ

على حدى من مزاولة كفاءته وتطويرها بغضّ النّظر ع ن المستوى العام مع باقي المواد ،وأمثلة ذلك موهبة الرّسم ، وقول الشّعر عند تلميذ لا يمكنه حل أبسط معادلة في الرّياضيات .

Introduction:

Praise to God who graced on the human by the mind and the tongue, and deposited the power in his mind and the ability in his tongue, He revealed the power of his mind by his tongue, And He teach him how to reveal the mind by his hand, however; Human assembled by his tongue and hand the signs of his strength, and all the features of his humanity throughout his long history, and yet ...

The didactic concept occupied an important place in the educational literature during the last decades of the twentieth century, and now it has a distinct role within the Science of Education.

It historical development has seen rapid strides by the attention of scientists and researchers; it has reach high degrees of control and identification of its subject matter, as well as the principles that underpin.

If we look at the balance of the cognitive didactic through the stages of its development, we find that it passed through quick sages as a result of the great scientific and technological development, which coincided this massive stage, because the Big explosion in the technical and industrial knowledge and communications that accompanied the last decades of the twentieth century periods led to the intensification and deepen of research in the didactic field.

After that research was focused on only the educational activity, it became looking for interaction exists between the educational didactic activity, then the didactic has centered on educational act, and its association with the contents, and its concepts related to them.

The Field of language didactic has been specialized with a great interest by researchers and those charged by the process of teaching language with its different course, as well as this field obtained a great importance and an active role in all domains, there is no doubt that human history and the human culture began by the appearing of language. The ability to use language is the basis of human success (the need to communicate), and then its teaching must be made according to the clear principles and precise planning in all aspects. The Western countries have known a revolution in the field of linguistic research and education, in order to learn the language content, this astonishing divine creation, and to reach the most effective methods and techniques in its teaching, because the language remains the most important cultural systems, especially the Arabic language, this linguistic system that inculcate on the depths of history through the tolerant Islamic Call.

It must be the case of this attention to teaching Arabic language, especially in the actual scientific and technological development and, where Arabic language became between the jaws of pincers, because this development, and the monopoly of the science by foreign languages, and this calls to give attention to developing of teaching this language.

The Arabic language is one from the famous languages that their rules are neutral in studying and research, so this is what is reflected by the history of the rich Arabic grammar,

However, the issue of teaching Arabic grammar has known considerable discussion, for a number of reasons, the most important consist on the nature of Arabic grammar, and the absence of scientific basis in its teaching, as well as the Algerian school is not far from this discussion, and it has not been significant because of the results of educational outcomes, for models of learners of linguistic weakness evident by talking and writing.

The hope is held at the school, which prepares human who live in the Third Millennium,

However, the Algerian educational system has found itself in the new and effective global community, in front of many obstacles that make face to his approach to the desired hope, it does not reach the height of its ambitions which led the charged of the education system to search for effective solutions, and the creation of new teaching pedagogies, using new and more developed techniques and resources, basing on international parameters to measure the quality of learning, so the change has become necessary for the radical transformation that the world has known in relation with this system, then the National committee of program was established and charged with reviewing the methods and programs and consequently the skills approach is adopted in the Algerian education system as a basis for building the new methods.

Because of this change in the Algerian education system, particularly in the field of teaching Arabic Language according to this approach, we decided that the theme of our research will be titled by: "The teaching of Arabic grammar in the Algerian schools under the new education system "The first secondary year model".

for the following reasons:

- The love of the Arabic language and the jealousy about it.
- The hope to demystify the concept of teaching by skills, and its basis, mechanisms and its theoretical and philosophical references.
- The lack of understanding of those who are charged of teaching Arabic language apply these approach techniques in the teaching of the Arabic language, especially Arabic grammar.
- The consensus of the majority of students on the difficulty they face in learning the Arabic language are the rules and express despite the big interesting of this article in accordance with the application of the teaching skills approach.

- The isolation of the Arabic language from the new studies and research in the field of language, and in the teaching field.

Therefore there is no doubt that the issue of teaching grammar in the Algerian school in accordance with the skills approach poses many problems that we hope we have answered them, and most important of these problems are:

What is the theoretical and philosophical reference of the teaching skills approach?

Did the teaching skills approach was been effectively able to develop the Arabic teaching?

Do the thing that the teaching skills approach called for can be applied in the reality of the teaching of the Arabic language in the Algerian school, or remain just a theoretical ideas which does not live up to the application level?

How did the grammar was been teaching in the Algerian school in accordance with the teaching skills approach?

What are the bases and the parameters adopted in choosing and classifying the program of Arabic language rules in accordance with the teaching skills approach?

What is the grammar that we must learn it to the learner of the Arabic Language and how we do it?

The theme has been distributed at the entrance and three chapters; where we were studied at the entrance the concept of education and educational reform in Algeria since independence to the present day.

The first chapter was specified to identify the teaching skills approach as we have studied it in three sections, the first section was specified for the reference, philosophical and theoretical framework of the teaching skills approach, the second section expose the conceptual framework of the teaching skills approach where we tried to stand on the concepts that were given by this approach, and the third section so we tried to visualize the teaching learning process in accordance with the approach of teaching skills.

The second chapter was specified to the teaching of Arabic language and we touched upon on three sections. The first section was about the general language teaching, the second section was about the teaching of Arabic language, and the third section was about the teaching of Arabic grammar.

Finally, the third chapter was a field study in which I adopted the scientific observation from the personal presence of the lessons of the grammar in two secondary schools, also I based on the program of the first secondary year, and the document accompanying the program, and the Arabic language book of the same level, and I have devoted this field study

to teaching Arabic grammar for the first secondary year, where I have make an inventory of the language grammar program, then I classified and analyzed it in terms of selection, arrangement, the method and exercises of consolidation, as I did a clear and intentional study, where I present a set of questions to pupils to answer, then I analyzed this questionnaire and extract the results, I obtained a set of analytical observations, then I revealed the difficulties that made face to the teacher in teaching grammar, to mention, finally, the most important strategies to teaching grammar.

Then I appended the search by a conclusion contained the most important results that I obtained from this research.

Our means in this research were been a variety of special resources and references that show to us the way of the search, it has varied between teaching, linguistics, psychology, and science of grammar.

The nature of the research has oriented us to adopt a descriptive an analytical program and the field study.

Our research has been some difficulties, notably the lack of special references to teaching the grammar, the absence of recent studies based on the grammar teaching, and the nature of the subject, and it difficulty, then the relative obscurity to apply the teaching skills approach in the Algerian educational system, but thanks to God Almighty, and the guidance of the Professor Dr., "Sidi Mohamed GHITRI" I was able to go beyond these difficulties.

We do not claim the perfection, the perfection was of God Almighty, where this research remains just a try of us to discuss the aspects of this extended topic, which is attracted by many areas, including: linguistics, Didactic science, psychology, biology ... but we are considered that we have tried to pick up some of those aspects, if we were not right I hope that we might receive the reward of the attempt.

Finally, I hope that I have contributed by little thinks in the language of the people of Paradise to facilitate it to generation's language, and in the correct format, and in the service of education, which remains the most noble profession, and the noble field that human present himself to it. For the saying of the prophet (peace be upon to him) If I succeed I thank God, although I failed it was because of my lapse, and ask God to help and guide us, and makes our work a useful work purely to face for God Almighty.

Maghnia, on March 27th, 2014

ZOUBIDA BEKKAYE

Praise to God who has guided us for this results and thanks to God, we have tried through our research to stand at a significant question and it is the teaching of Arabic grammar under the skills teaching approach, as a desire to know the effective adoption of this approach in the educational system, Especially in the teaching of Arabic language, and we tried to know the usefulness provided by this approach to develop the teaching of the Arabic language teaching. Is there a flaw in the reference side of the educational culture of the Algerian, or in the educational data, and methods of it submission? We tried to study this issue at its roots, and it is the reference and philosophical framework of the skills teaching on one way, and the nature of language, especially the nature of the Arabic language, because of teaching and learning of the grammar can not be done outside of a true understanding of the language and its nature and functions, and the knowledge of its teaching trends, until we show the relationship between teaching grammar and teaching language, this cohesion that should be heeded by teachers, and the founder of the language program for stopping.

The gruesome separation between one of the language component as the grammar, and between the language that remains the goal of learning the grammar, then we match between the extent of the correspondence of the skills approach foundations and the teaching of grammar rules. We have taken the example of the first secondary year model, to discern this from the field study, and we have a set of results, by the praise of Allah Almighty, were as follows:

- The language teachers, and the founders of the language rules education program must understand the language characteristics, and its nature and function, because of learning anything can not be done without realizing its characteristics, its nature, and its functions.

- The language must be educated in the light of its functions, where the communicative function is remaining the purpose of language learning by adopting a functional entrance.

- In the teaching of the language it must be taken into consideration the following things: learning theory, learner characteristics, educational procedures, teaching means, the success of the educational operation depends on these things combined.

- The curriculum reliance do not adopt any objective scientific basis, taking into account the psychology of learners.

-The language teaching does not just teaching a result received from the individual efforts, it has become based on the principles and rules established according to the results of scientific studies and researches in the areas of language and didactic.

- The but of language learning is the acquisition, of the pupil the audio system which constitutes the units of linguistic system which is the words, then grasp their meaning, and consequently grasp the installation and authoring mechanism, to perfect the language arts, all this carried in accordance with the principle of gradual in teaching language according to the linguistic and psychological measures.

- The existence of a negative trend toward Arabic grammar, and this negative trend forms a serious obstacle to know the grammar in order to teach it, and understand it work in the linguistic behavior and this is only a bad harvest conception of the grammar its basis in primarily the grammar programs and its teaching methods.

-The teacher and the founders of the language programs must understand the machine that by it the humans learn the language and understand the activities that take place in the human brain in learning the language, and this does not realized only by the reference to the background of knowledge of modern linguistics.

- The idea of exclusion grammar from the teaching is a negative step, and is not a solution to the problem of pupils' weakness in Arabic language, we can not eliminate or except the grammar in the teaching of the language, because of the language based on , grammar and grammar based on language.

- Is not available to point out flaws of grammar, but the good thing is to flick it up, and work on the selection of it according to the need of our time, and arranged, organized it, and

purified it from impurities, as well as on the basis of the facts brought about by the modern linguistics, and the psychology.

- The trend in management must be carried towards the teaching methods, not in the grammar itself.

- We must see on the grammar in its simplest form, it is the Arabs methods in oral and writing speech.

- The contribution of the programs and teaching methods, and those in charge of the educational process in the making from the grammar a charged matter, characterized by difficult and drought, and far from the reality of linguistic use.

- The omission of the true purposes of grammar by all curricula and programs, and the function of the rules that pupils keep it without showing the objective of studying it, and without realizing to them one need from their needs of learning, which led them to find it so difficult.

- There is a total separation between grammar, rhetoric in grammar lessons.

- There is not a complexity in the language as much as there is in it presentation and the methods of it presentation.

- Focusing on the formal side in the teaching of rules, and do not treat it and linked it with the meaning.

- The Arabic grammar based on a set of mental processes easy and complex, namely: (observation, classification, abstraction, and reasoning), so as teaching the grammar requires training the pupil to do this mental process.

-The need to differentiate between the scientific grammar, which is founded in the language books, and the educational grammar, which aims to introduce the learner to learn the language, and this stands on the selection process, which is still based on personal experience, and the auto perception of the members of the committees programming.

-The Arabic language teachers, the founders of the rules programs and the workers in the educational field of language in general, must benefit of modern linguistics which revealed the facts about the language and the methods of their analysis.

The development of teaching grammar will remains the issue of compatibility between three things those considered an essential axes that grammar and its methods of teaching should link between them, this axes are the following: the nature of the grammatical structure, the characteristics of the minds of pupils and social functions of the Arabic grammar in light of the functions of the language itself, by linking these axes we can develop an educational entrance to teach Arabic grammar, but the Arabic language itself, on the scientific pillars runs from the reality of the pupil cognitive and the linguistic and social reality of the language.

The learning of the grammar rules alone is not enough to the pupil to express correctly by the Arabic language, the language is acquired by practice and coexistence with the linguistic performance, so, these rules must be combined with a set of linguistic achievements, such as the correct aloud reading, written and oral expression.

- The teacher of grammar rules must adopt a set of linguistic concepts in teaching grammar as the concept of the deep structure and its conversions, generating the linguistic structures, and the semantic grammar, the adoption of these concepts would restore the natural relationship between the conjugation, the installation, semantics, and rhetoric, which are all completely integrated that constitutes the language.

-The course of grammar rules for the middle first year began to know a kind of improvement, in terms of mitigating from the intensity of lessons, and in terms of the lessons planned and their relationship between themselves, and their importance for this stage.

-The rules of language courses in any year of school years should be linked to the objectives of the teaching of the grammar rules, so this course has to realize the objectives aimed, when the units of courses should be linked to the applied side of language.

-The method of teaching the rules grammar of the first secondary year and every school year, is the same that has not changed for many years.

-The teacher does not adopt a single way to teach grammar rules, because of all the teaching method is valid for a certain type of knowledge, but a certain parts of the content and especially the knowledge of the language so we should exploit all methods, depending on the nature of the educational situation and includes the most important material variables, the level of the students, their willingness and the teaching means, all these factors contribute to the selection of the appropriate teaching method.

-The process of teaching grammar is characterized by difficulty presented to the students' curriculum, books, and instruction, to overcome these difficulties we can use a range of strategies to teach the grammar, such as (supply, exploration, discussion, excluding), as strategies that are adequate with different levels of understanding of pupils, as it is essential to adopt educational methods in teaching grammar, where these methods have become indispensable in the teaching of all the matters, take the applied hard lessons, and we know what the extent of the application in the Acquisition of interest.

- When the teacher was studying the lesson of grammar, he has to focus on the implications of the grammar lesson, which consists of grammatical concept and its representation as the grammatical terms, and compositional relations (grammar rules).

-The style of the language learner in the Algerian school is far from the mental style that the knowledge rotates upon, then we must make awareness of mental approach that underlies the texts of knowledge, especially grammatical knowledge, so the absence of this awareness in the grammar lesson is responsible for the complaint of difficulty, for the lack of awareness of the educational methodology, and is responsible for the loss of the impact of learning grammar, because of keeping knowledge alone does not amount the performance, and then the perception of grammar remains a standard science means correction and errors, this is what makes the grammar in our schools as an obstacle in learning the Arabic language, rather than humiliating the obstacles of it learning.

-The selection of the first secondary year of grammar program depend on a group of foundations namely: the basis of mental maturity, the basis of linguistic use, the basis of individual classification of topics, the educational and industrial basis of the perception grades.

-The order of the elements of grammar program depends on individual characteristic without the structural feature by classifying the linguistic units to: name and verb, mention their divisions and types, and rely on syntactical status (nominative or indicative).

-The teaching method based also on the classification and individual basis and differentiated the language units and dealt it individually as a grammatical situation.

- Focusing the consolidation exercises on the sentence level and the level of text and This is a positive step.

- The omission of the grammar rules of the first secondary year program of the following important matters:

* To determine the grammatical skills that matches the learner at this stage.

* The deliberative rules.

* To adopt the modern linguistic lesson in teaching language.

- The grammar lessons constitute in generally an obstacle to the first-year secondary pupils.

- The teaching is no longer dependent on the blackboard and chalk despite their types were different, the teacher feels that the student was bored of this traditional way of teaching and passing information, and here he needs, a new kind of teaching and receiving information, from the fact that the computer has become one of the most important pillars on which the educational system upon on as an aid educational mean, from this sense, and a desire to develop the educational way of teaching, innovation and to try to change and using the computers in teaching the educational matters and attach it within the preparation of lesson on the program of (power point) that what makes the student feel the desire to study and attend early to the classroom, which had already been prepared in order to build a generation who serve his religion and his country.

- To give to the students of the secondary stage the ability to perfect the Arabic language written and spoken that requires the improvement of all aspects of the educational process of the teacher, the methodology, the book, and the teaching methods to give the appropriate lessons for raising the level of achievement of secondary school students in Arabic language, the language learning do not led on its successful result if there is not a compatibility between the teacher and the program, the book, the method, the objective of the learner to learn and the educational reference, so he can understand the broadcast and the read, and he can express himself with the correct Arabic speech, and any linguist activity does not achieve these functions, distract students from the language, and cause aversion to them.

-The adoption of the skills teaching approach alone is not enough to develop the teaching of the Arabic language despite what the principles and ideas was bringing, we do not deny its effectiveness but it remain just a theory ideas non applied in the school in the absence of the setting of methods, programs and the ways based on the scientific grounds this is what may make this approach up to its ambition.

-The skills teaching approach is imposed as an absolute change in our educational system only for being applied in developed countries, but those who adopt this approach did not ask if this approach is compatible with the nature of the Algerian society, the school and the Algerian reality, and the reality of the Algerian learner, It was necessary to study this approach before applying it in our educational system, to identify the extent of the compatibility, despite the ideas and principles given by this approach, but we do not see that it is the appropriate alternative approach for our educational system so researchers should recruit their efforts, and raise their worry in order to produce a pedagogical approach adequate and consistent with the nature and the characteristics of the Algerian society, the Algerian school and the Algerian learner, the Algerian researcher is not incapable of this, in the case that the conditions were provided to him, the doors were opened and the exclusive intention was attended.

- The educational and scientific qualification for the teacher and his continued training and providing him with the new in the field of curriculum, teaching methods and evaluation.

- To adopt a spiral and helix approach in dealing the top grades topics or the upper stages by the studied gradual expansion required by the mental development, the accumulation of knowledge, and the needs of the educational phase of the curriculum units grammar destruction.

- Although the skills approach is an old educational way for the knowledge and theoretical circulation however it is modern for the educational curricula Algerian, because of, despite the old existence of this framework, however, the educational field remains, a long time, subjected to the teaching objectives pattern, the way in which mainly focused on the quantity and accumulation, and with the new educational reform processes, the term of skills approach was suddenly entered to the educational and cultural field making the charged with applying it in a quandary requiring a broad and large search to rectify the cases of alienation from the subject.

The educational way that suggested to the Algerian curriculum reveal clearly that the skills approach does not mean the change of a field thing as have dealt with some of those who are wondering about the new educators themselves while insisting that the student still receives the same knowledge which is the actual matter because of the proposal submitted does not seek to change this exist and it can not do it but it seeks to change perceptions and concepts, the first of these variables is to change our perceptions and our concepts of the educational process by moved it from the idea of quantum to the idea of efficiency that the latter is more practical and reasonable on all sides, and the traditional method proved the lack of profitability compared to the newly-raised, which is considered the core and the conclusion of the linguistic studies, psychological, and other.

For achieve the effective educational practice the new educational approach included an essential point that already fell for the daily practice namely "separated pedagogy" which educationally means conditioning the various educational positions with the varying

possibilities of pupils ... The skills approach start here exactly with the individual characteristics point (competencies) that need to be monitored to led each pupil separately to practicing its efficiency and developed it regardless of the general level with the rest of the matters, for examples of this : the talent of drawing and telling poesy by a pupil do not make him able to solve the simplest equation In mathematics

العدد الثالث عشر (13)/جوان 2015
ISSN : 1112-6205

لمسعى

مجلة علمية محكمة تعنى بالبحوث اللسانية واللسانيات التطبيقية
والدراسات البينية للغة العربية.
تصدر عن مخبر المعالجة الآلية للغة العربية
جامعة تلمسان – الجزائر.

النـــحـــو التـــعليـــمي.

زبيدة بكاي.
جامعة تلمسان/الجزائر.

ملخص البحث:

يتناول المقال مسألة تعليم النحو العربي في المدرسة وهو ما يسمى بالنحو التعليمي.

فقد تطرقنا إلى طبيعة النحو العربي وبينا بنية النحو التي تقوم على مجموعة من العمليات العقلية، كما تطرقنا إلى التحليل الإعرابي، ومهاراته، ثم النحو التعليمي، والمقدمات اللغوية الأساسية لتعليم القواعد.

الكلمات المفتاحية: النحو، التعليمية، التعليم.

Summary:

This article is about teaching Arabic grammar in the school and this is what we call teaching grammar.

We have talked about Arabic grammar and showed the structure of grammar which is base don some abstract thinking.

We also talked about how to ,analyze syntax we have also spoken about grammar educational and the main linguistique introduction to teach grammar

الحمد للّه الذي أنعم على الإنسان بالذّهن واللّسان، وأودع في ذهنه القوّة وفي لسانه القدرة، وكشف باللّسان عن قوة الذّهن، وعلّمه كشف العقل بيده، فاجتمعت للإنسان بلسانه ويده علائم قوّته، وكلّ سمات إنسانيته عبر تاريخه الطّويل، وبعد...

لقد أصبح مفهوم التّعليمية يحتل مكانة بارزة في الأدبيات التّربوية خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأضحى لها دور متميّز ضمن علوم التّربية. ولقد شهد تطوّرها التّاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء والباحثين، فبلغت درجات عليا من الضّغط و التّحديد لموضوعها، وكذا المبادئ الّتي ترتكز عليها.

وإذا تتبّعنا الرّصيد المعرفي للتّعليميّة عبر مراحل تطوّرها، نجد أنّها مرّت بمراحل متسارعة نتيجة التّطور العلمي و التّكنولوجي الهائل الذي زامن هذه المراحل، لأنّ الانفجار الكبير في المعارف التّقنية والصّناعية والمواصلات الذي صاحب فترات العقود الأخيرة من القرن العشرين أدّى إلى تكثيف البحوث وتعميقها في مجال التّعليميّة.

وبعد أن كانت تلك البحوث ترتكز على النّشاط التّعليمي فقط، أصبحت تبحث عن التّفاعل الموجود بين النّشاط التّعليمي التّعلّمي، ومن ثم أصبحت التّعليميّة تتمركز حول الفعل التّعليمي، وارتباطه بالمحتويات، ومفاهيمها المتعلّقة بها.

وقد خصّ حقل تعليميّة اللّغة باهتمام بالغ من قبل الباحثين والقائمين على عمليّة تعليم اللّغة على اختلاف مشاربهم، لما يكتسيه هذا الحقل من أهميّة كبرى ودور فاعل في جميع المجالات، فلا شك أنّ التّاريخ الإنسانيّ والثّقافة الإنسانيّة بدأت بظهور اللّغة فالقدرة على استخدام اللّغة هو أساس النّجاح الإنسانيّ (ضرورة التّواصل)، ومن ثم فإنّ تعلّمها لابدّ أن يتمّ وفقاً لمبادئ واضحة، وتخطيط محكم من جميع الجوانب.

لقد عرفت الغرب ثورة في مجال البحث اللّغوي والتّعليميّ، وكلّ ذلك من أجل معرفة مكامن اللّغة – هذا الخلق الإلهيّ المدهش - والتّوصّل إلى أنجع الطّرق والتّقنيات في تعليمها، لأنّ اللّغة تبقى أهمّ النّظم الحضاريّة، ولا سيما اللّغة العربيّة، هذا النّظام اللّغوي الذي ضرب بأطنابه في أعماق التّاريخ عبر الدّعوة الإسلاميّة السّمحة.

لابدّ أن يطال هذا الاهتمام تعليم اللّغة العربيّة، لا سيما في خضمّ هذا التّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ الحاصل حيث أصبحت اللّغة العربيّة بين فكي كمّاشة، بفعل هذا التّطوّر واحتكار اللّغات الأجنبيّة للعلم، وهذا ما يستدعي صرف الهمم من أجل تطوير تدريسها.

اللّغة العربيّة من أبرز اللّغات الّتي عرفت قواعدها دراسة و بحثاً منقطع النّظير، وذلك ما ينمّ عنه تاريخ النّحو العربيّ الزّاخر، إلاّ أنّ مسألة تعليم النّحو العربيّ قد عرفت جدلاً كبيراً، وذلك لعدّة أسباب أهمّها طبيعة النّحو العربيّ وغيّاب المرتكزات العلميّة في تعليمها، والمدرسة الجزائريّة ليست ببعيدة عن هذا الجدل القائم، وليس أدّل عل ذلك من نتائج المخرجات التّعليميّة، لنماذج من المتعلّمين من الضّعف اللّغوي الجليّ كلاماً وكتابةً.

-ومن هنا فعلى الباحث العربيّ في مجال تعليميّة اللّغة أن يحمل على عاتقه مسؤوليّة النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة، وبعث هذا الميدان وإفادته بأحدث الدّراسات، لذلك ارتأينا أن نتناول بالبحث والدّراسة مسألة تعليم النّحو العربيّ. ولا شكّ أنّ مسألة تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة تطرح العديد من الإشكالات:

-لماذا نتعلّم النّحو؟
-على أيّ أساس يقوم هذا النّحو الذي نعلّمه لمتعلّم اللّغة العربيّة؟
-ما هو النّحو الذي ينبغي أن نعلّمه لمتعلّم اللّغة العربيّة؟
-كيف نعلّم النّحو؟

طبيعة النّحو العربي: من خلال ما قدّم من تعاريف للنّحو نجدها تدور حول ثلاثة معاني:

أ -النّحو علم بأحوال أواخر الكلام.
ب -النّحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية (علم بأصول يعرف بها صحة الكلام و فساده).
ج -النّحو علم دراسة الجملة[1].

ومن خلال هذه المعاني الثلاثة نتبيّن أنّ النّحو تتميز طبيعته باختصاصه بعلامات الإعراب، حيث إنّ هذه الأخيرة تتغير بتغير موقع الكلمات في الجملة حتى إنّ النّحو العربي وصف بأنّه إعراب لأواخر الكلمات، وفعلاً هذه طبيعة متأصّلة لكنها ليست كلّ النّحو، فهناك إعرابات كثيرة لا تتمّ بما يظهر من حركات الإعراب كالاسم المنقوص و المقصور...

والحقيقة أنّ علامات الإعراب في النّحو العربيّ هي إضافة مبدعة من العقل العربيّ، حيث نجد أنّ هذه الخاصيّة ينادي بها علماء اللّغة الوصفيّون في الدّرس الصّوتي الحديث[2]. وما ينبغي أن يوضع في الأذهان، أنّه لا يمكن ((أن نتصوّر مطلقا أن يكون القدماء من النّحاة قد قصدوا أن يكون الإعراب بمعناه الاصطلاحي هو مجال النّحو العربيّ، فهذا الفهم الضيّق للإعراب لا يتناسب وجهودهم المضنيّة في البحث النّحوي بل إنهم قد نظروا إلى مصطلح الإعراب نظرة أعمق واعتبروه مطلباً للعقل، وهو عندهم الإبانة، والإفصاح، والإيضاح عن صلات الكلم بعضه ببعض في التّراكيب، وعن النّظم الذي تتكون به الجمل في مختلف حالاتها))[3].

نجد أنّ المعنيين الأخيرين السّابقين للنّحو يجعلان من النّحو علما تعرف به أصول صحة الكلام العربي أو فساده. ومن هنا فإنّ الدّرس النّحوي يعنى بالأمور التّاليّة[4]:

أ -كيفيّة قيام العلاقات بين الكلمات في الجمل.

ب -معنى الوظائف النّحوية في الكلمات، وفي الجملة ثم التّعبير عنها شكلا.

ج -فهم أداء الكلمات ووظيفتها النّحوية في الجملة.

ومما سبق نتبّن ‹‹أن للنّحو مجالاً وحدوداً: فمجاله هو المركّبات، أو الجمل وأما حدوده فلا تقف عند مجرد أواخر كلمات ، وإنما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم، وتأخير و ذكر وحذف، أي أنه يعنى بالظّواهر اللّغوية صرفاً وتركيباً التي تأتي من أوضاع الكلمات في الجمل العربية، ووفقا لأصول وقوانين توصّل إليها نحاة العرب››[5].

إنّ تطرّقنا إلى طبيعة النّحو العربي في هذا المقام، نرى أنّ له أهمية كبرى في تخطيط مناهج تعلّيم النّحو بداية من اشتقاق أهداف تدريسه، حيث إنّ هذه الأهداف لا تكتمل دون أن تعبّر عن طبيعة النّحو نفسه.
ومما لا يمكن إنكاره عن طبيعة النّحو العربي أنّه ‹‹مجرد يتناول مقولات عقليّة تكمن وراء الاستعمال اللّغوي، وهي مقولات بعيدة عن الأمور المحسّة المعاينة، مما أصبغ عليه بعض الجفاف الذي يحتّم على من يتعلّمه أن يكون مزوّداً بقدرة خاصّة من الإدراك، وسلوكا رصيناً من الاستقراء، والقدرة على الاستنباط والتعلّيل حتى يتمكّن من إدراك سائر العلاقات و الارتباطات الذّهنية الكامنة بين كلمات التّراكيب اللغوية المستعملة ليعبّر بها عمّ يجول في ذهنه أثناء عملية التواصل بينه وبين الآخرين››[6].

ويمكن أن نتصور المفهوم النّحوي والعمليّات القائمة فيه حيث إنّ ‹‹المفهوم النّحوي هو الصّورة الذّهنية للوظيفة التي تؤدّيها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدّلالي في الجملة صرفاً وتركيباً. ويتحدّد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدّد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التّعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعيّن توافرها للمصطلح حتى ينطبق عليه المفهوم المراد. ويتوصّل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتّجريد ثم التّصنيف بين الكلمات المفردة وفقاً لأوجه الشبه بينهما، وأوجة الاختلاف، بحيث أنّ أوجه الشبه تسمح بالتّصنيف، أمّ أوجه الاختلاف فيستفاد بها في التمييز بين الأصناف نفسها.

وأمّا القواعد النّحوية فهي تجريدات أكثر تعقيداً من المفهومات النّحوية نفسها، وتتضمن أكثر من مفهوم، فضلاً عن عدّة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينهما داخل التركيب الذي يعبّر عن القاعدة، ومن ثمّ لا يمكن لمفهوم نحوي واحد أن يعبر عن قاعدة نحوية[7].

وما يضاف إلى ما سبق أنّ مستويات التّحليل في البنية النّحوية متعدّدة، فلكلّ مستوى مفهوماته المجردة وقواعده، زد على ذلك أنّ القواعد و المفهومات في مستويات التركيب والصوت والصرف متكاملة غير منفصلة، فضلا عن استنادها كلها إلى أصول الوضع ممّا أدى إلى تفرع القواعد الخاصة بقاعدة أصلية واحدة (و ذلك حسب الاستعمال اللّغوي) و من هنا وصف النّحو بتعدّد مسائله و كثرتها[8].

وبنية النّحو تقوم على مجموعة من العمليات العقلية، منها السيرة ومنا المعقّدة و تتمثّل فيما يلي:

1 -**الملاحظة:** وهي ‹‹عمليّة داخلية في العقل لا يبدأ عملها إلاّ بعد أن تنتهي الحوّاس من عملها في البنية الخارجية، و تدخل إلى العقل كافة الآثار الخبرية الملموسة المعاينة، فهي نوع من التأمل الداخلي قد يكون مصدره عمل الحواس، وقد يكون مصدره داخل العقل دون ما حاجة إلى إعمال الحوّاس... بيد أنّ الملاحظة في النّحو من النوع الثاني، العقلي الذي لا توجد له موضوعات محسّة خارج العقل تدركها الحوّاس››[9]، مثل ملاحظة التّذكير والتأنيث، والإفراد والتّثنية والجمع، واختلاف بنية الكلمة في مواضع مختلفة من التّركيب، وترتيب عناصر التركيب...وما نفيده من عملية الملاحظة هو باختصار استنتاج أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف.

2 -**التّصنيف:** ويعد التصنيف أساساً للترابط العضوي في البيئة النّحوية حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النّحوي، ومن ثمّ فهمه، ويعين على تجاوز النّظرة الجزئية إلى المفردات والاعتماد على ما بينها من علاقات متشابهة تعين على إنشاء صنف ما، ومن علاقات مختلفة تعين على تمييز هذا الصّنف على الأصناف الأخرى[10].

ويعد التّصنيف عمليّة هامة لاستنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في التّركيب لذلك فهو الأساس في التّحليل الإعرابي[11].

3 -**التّجريد:** ويعدّ من العمليات العقليّة المعقّدة في بنية النّحو، فالتّجريد هو استخلاص العلاقات الموجودة بين الأصناف ذاتها ‹‹ويعد نوعاً من مضاعفة المجهود العقلي الذي يترتب على الملاحظة والتصنيف. لا يحدث التجريد ما لم ينته إلى استنتاج تعمّم فيه العلاقات التي جرّدت، ومن ثمّ سهولة التجريد وصعوبته رهن بمجال التصنيف سواءً كان مجالا محساً أم مجالا مجرّدا، وتترابط في البنية النّحوية والتّحليل الإعرابي معنى نتائج الملاحظة والتّصنيف لكي تسهم جميعها في معطيات عملية التّجريد؛ وليكُونَا هما الأساس اللازم للوصول إلى الأفكار النّحوية الكبرى... وكلّ تعريف نحوي هو قمة التجريد للقاعدة والمفهوم وفي حالات القاعدة، وشروطها والقرائن التي تحكم وجودها والضوابط المحددة إطلاقها››[12].

4 -**الاستدلال:** وهو ثاني العمليات العقلية المعقدة التي تقوم عليها بنية النّحو ‹‹والمعنى اللّغوي للاستدلال يعني طلب الدّليل على صحة حكم ما، أو على كذبه... وهذه هي الوظيفة الأساس للاستدلال النّحوي خصوصاً التّحليل الإعرابي، بمعنى ضبط الاتساق بين الأحكام النّحوية والاستنتاجات النّحوية، وتبعاً لتعدد العلاقات يكون الاستدلال مباشراً أو غير مباشر، كما يكون معقداً أو يسيراً.

ولا يتسنى للاستدلال أن يكون كاملا بدون التّمكن من تعريفات المفهومات و القواعد النّحوية، تلك التعريفات التي تتضمن كافة الضوابط و القرائن التي هي مادة الاستدلال النّحوي››[13].

التّحليل الإعرابي: متضّمناته ومهاراته ومتطلّباته:

إن التّحليل الإعرابي من الأمور الثابتة والأساسية في النّحو العربي بل نكاد أن نقول إنّه هو باعتبار النّحو قوانين تتابع الكلمات في الجملة إذاً فالتحليل الإعرابي باختصار هو تحديد المعاني الوظيفية في الكلمات داخل التركيب (الصرفية والتركيبية) ويتمّ هذا التّحليل وفق الخطوات التالية[14]:

أ. تحديد أنواع الكلمات في التّركيب.
ب. تحديد مواقع الكلمات في التركيب.
ج. تحديد الأحكام النّحوية التي تأخذها الكلمات وفقاً لنوعها و موقعها في التّركيب.
د. تحديد علامة الإعراب التي تلحق أواخر الكلمات وفق ما تقرّه الأحكام.
ه. تحديد علاقة التّركيب الواحد بغيره من التراكيب السّابقة واللاّحقة.

ومن خلال هذه الخطوات فالتحليل الإعرابي يتضمن مستويين الأول إعراب المفردات والثّاني إعراب الجمل.

وتحدّد متطلّبات التّحليل الإعرابي في ثلاثة أمور هي:

1 -**المعرفة النّحويّة:** وتتمثل في المفهومات النّحوية، و القواعد التي تضمّ تلك المعلومات وعلاقاتها حيث يتم توظيفها في التّحليل الإعرابي.

2 -**مهارات التّحليل الإعرابي:** وهي ‹‹ مهارات عقلية مجردة، وليست محسّة و هذا معناه أن القدر اليسير من التدريب عليها لا يكفي لاكتسابها والتّمكن منها، بل إنّها من ألوان السلوك العقلي اللازم لتحليل البيئة المجردة للتراكيب العربية، وهذه لا يتصور أن يتوقف التدريب عليها عند مرحلة بعينها و عند عمر بذاته ››[15].

ومهارات التّحليل الإعرابي هي نفسها خطوات التحليل الإعرابي.

1 -**القرائن النّحويّة:** وهي ‹‹مجموعة من الضوابط اللفظية والمعنوية تحدّدها التعريفات والمصطلحات النّحوية صرفاً وتركيباً، لتعين على تحديد المعاني الوظيفية للكلمات في التراكيب كما تعين على تحديد العلاقات التي تربط الكلمات بعضها ببعض في إطار التّركيب الواحد ››[16].

النّحـو التّعليمـي: إنّ الحديث عن التيسير في النّحو من الأفضل أن يتوجّه إلى تعليم النّحو، وهذا الأمر الذي ينبغي أن يضطلع به المعنيون بتعلّيم اللّغة، حيث رأينا مسألة تعليم النّحو من أهم مشكلات تعلّم اللّغة العربية، إذ تتفرّع هذه المشكلة إلى مشكلة الإعداد النّحوي لمعلّم اللّغة، والمحتوى النّحوي المناسب للتلاميذ وأنسب طرق تدريسه[17].

ولعلّ ما يجب أن تركّز عليه محاولة تيسير النّحو والذي يعتبر صلب هذا العمل هو محاولة تقريب المسافة بين أحكام علم النّحو و عقول التّلاميذ، و هذا التقريب أو الملائمة ‹‹ليست عملاً أكاديمياً بقدر ما هي عمل تربوي تعليمي في المقام الأول، وغايتها التّوصل إلى شكل من النّحو التّعليمي أو المدرسي يجمع بين طبيعة

النّحو، و عرويته ،و خصائص عقول المتعلمين، والوظائف الاجتماعية للّغة، لعل ذلك يفضي إلى التغلّب على شكاوي المتعلّمين من صعوبة ما يقدّم إليهم من قواعد النّحو العربي ››[18].

والواقع أنّ محاولات تخريج نحو تعليمي ظهرت قديما من خلال المختصرات التي استهدفت الإيضاح والاختصار ك"المقتضب" **للمبرّد** ‹‹وعمد **ابن السرّاج** إلى أن يعقله بالأصول، واهتم **الزجاج** بإعطاء جمله، **والفارسي** بإيضاحه، **وابن المالك** بتسهيله، **وأبو حيان** بتقريبه، لكن علماء آخرين اعتقدوا أنّ التكرار التّصنيف والتّبويب ليس هو الطريقة المثلى الّتي تذلّل هذه الصّعاب، ورأوا من الضّروري القيام بتبسيطه كما تجلّى في إصلاح **المنطق لابن السكيت**، والواضح **للزّبيدي**، والإيضاح **لأبي علي الفارسي**››[19].

كما ظهر في العصر الحديث العديد من محاولات التيسير التي تستهدف تخريج نحو تعليمي يتلاءم وطبيعة المتعلّم و التطور الحاصل ك"إحياء النّحو" **لإبراهيم مصطفى**، و"مناهج تجديد النّحو" **لأمين الخولي**، وكتابي "تجديد النّحو و تيسيره" **لشوقي ضيف وعبد الكريم خليفة**.

وما ينبغي أن يعلمه التّربويون اللّغويّون أنّ ‹‹النّحو التّعليمي يختلف اختلافاً جوهرياً عن النّحو العلمي، فنحن حين نعلّم اللّغة لا نعلّم الأنماط اللّغوية "المقبولة" نحوياً فحسب بل لابد أن تكون هذه الأنماط "ملائمة" أي لابد أن تكون مناسبة للموقف وللحدث الكلامي، أي أنّنا لا نعلّم التّلميذ كيف ينتج جملاً نحوية صحيحة بل لابد أن نعلّمه متى يستعملها وكيف يستعملها››[20]، فدراسة النّحو تهمّ المتخصّصين وطلاّب الدّراسات العليا المعنيّين باللّغة العربيّة والذين يحرصون على معرفة ما شرد وورد من تفاصيل النّحو على أنّ تعليم النّحو للمتعلّمين يهدف إلى الأخذ بيدهم في تعلّم اللّغة مما يستوجب اجتناب التّفاصيل والتّعليلات الّتي تساعدهم على تحقيق هدفهم بل على العكس تعمل على انحراف النّحو عن هدفه الذي يعلّم لأجله ‹‹بيد أنّ قضية الاختيار من علم النّحو ما تزال غامضة : كيف نختار؟ لمن نختار؟ من الذي يختار؟ ما معيار القلّة؟ ما معنى أن يكون المختار أساساً ؟ ومن الذي يحدد كون المختار أساسا؟ هل المعلّمون؟ أو أولياء الأمور؟ أم المتعلّمون؟ أم البيئة اللّغوية في المجتمع؟ أم الموجّهون في التّعليم؟ أو وظائف اللّغة في المجتمع؟››[21].

والجدير بالذّكر أنّ الأسس التي على إثرها تعلّم القواعد اللّغوية في اللّغة الإنجليزية مثلاً قد عرفت نقلة نوعيّة بل جذرية ‹‹منذ أخذ العلماء يشكّون في نظرية انتقال أثر التدريب، فلمّا انهارت هذه النّظرية أخذ الباحثون يولّون وجوههم شطر النّظرية الوظيفية. فلنعلّم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة، ولقد فُسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كوّنوا منها منهج النّحو لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبث أن تغيّر، وأخذ الباحثون يتّجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النّحو وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النّحو اليوم في معظم المدارس الأوروبية والأمريكية.

لكن اختيار موضوعات النّحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا لا تتم على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب الأعمّ على الخبرة الشخصية، والنّظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج، ممّا جعل موضوعات المنهج في حالة تغيّر مستمر ››[22].

ومن هنا فإنّ عملية تحديد موضوعات النّحو التي ينبغي أن تدرّس ليست بالعمل السّهل بل ينبغي أن تكون قائمة على أبحاث علميّة تبحث فيما يشيع من أساليب لدى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم في التّعبير عن أفكارهم ومشكلاتهم مع مراعاة نموّهم العقلي حسب مراحل الدّراسة ونجد أنّ هذه الأسس منطقيّة وعلميّة ‹‹إذ ليست كل البنى النّحوية متساوية من حيث الشيوع ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلّم و التعلّيم ... والاتجاه السائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي بربط البنى النّحوية بالأحداث الاتّصالية التي تبيّنها أهداف المقرّر››[23].

ولو افترضنا أنّنا وفّقنا في اختيار موضوعات النّحو التي تتناسب وبنية التّلاميذ المعرفية واحتياجاتهم الوظيفية، فكيف يمكن وضع هذه الموضوعات منهجياً للتدريس، أو بعبارة أخرى كيف يصمّم على أساسها منهج النّحو و كيف يدرّس؟[24].

وعلى كل فإن النّحو التّعليمي هو ‹‹مجموعة من قواعد اللّغة، يمكن تعلّيمها، ويتم اختبارها، وعرضها في ضوء مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللّغوية أو مبادئ علم النّحو››[25].

ومن خلال كل ما سبق فعلى النحو التّعليمي أن ينطلق من مجموعة من المبادئ التالية:

-الانطلاق من الاستعمال اللّغوي الحي، و هذا يستند إلى دراسات ميدانية.

-‹‹ربط القاعدة و الشواذ و الفائدة بمدى إنتاجيتها اللغّوية الحاصلة منطلقين في ذلك من مفهوم تطوّري للّغة، و من منظور تربوي يعتبر أنّنا نعلّم الأساس ونترك للتلميذ أن يستزيد بنفسه بعد أن ندلّه على طريقة في اكتساب المعرفة إذ لا يجوز أن ينهي التعلّم عند حدود ما يعلّمه الأستاذ في الصّف ››[26].

-لانطلاق من النّصوص في دراسة القواعد باعتبار هذه النصوص تكوّن اللّغة الحية.

ومهما يكن فإنّ تطوير تعليم النّحو ستظل قضيته هي الملائمة بين ثلاثة أمور تعتبر محاور أساسية ينبغي أن يربط بينها منهج النّحو وطرق تعليمه وتتمثّل هذه المحاور فيما يلي[27]:

أ -طبيعة البنية النّحوية.

ب -خصائص عقول التلاميذ، ونظريات تعلّم اللّغة.

ج -الوظائف الاجتماعية للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة نفسها.

فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربي بل واللّغة العربية نفسها على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفي للتّلاميذ، والواقع اللّغوي، والاجتماعي للغة العربية، وبالتّالي ترتاح مناهج تعليم اللغة من رياح التّغيير والتّبديل المستمرين دون فائدة تذكر.

المقدّمات اللّغويّة الأساسيّة لتعليم القواعد:

إنّ وضع المقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعلّيم القواعد نجدها ضرورية لمعلّم قواعد اللّغة حتى تتّضح أمامه المعطيات اللّغوية الطّبيعية التي يجب مراعاتها أثناء التّدريس، إذ نجد أنّ الجهل بهذه المقدمات أو تجاهلها من بين الأسباب التي تساهم في فشل المعلّم في تدريس قواعد اللّغة لأنّه ترك الأسس الكامنة والطبيعية للّغة ومتعلّم اللّغة، واهتمّ بالأمور الظّاهرة مجتثّاً إيّاها من أسسها وطبيعتها، والواقع أنّ هذه المقدّمات تستند إلى نتائج المدارس اللّغوية الحديثة والعلوم الناشئة عن تفاعل علم اللّغة بعلم النّفس، وبعلم الاجتماع، ونرى أنّ الدّكتور **أنطوان صياح** قد وفّق إلى حدّ بعيد في صيّاغة هذه المقدمات فيما يلي:

1 -**مفهوم القواعد الضّمنية:** وللحديث عن هذا المفهوم بدأ الدّكتور **أنطوان صياح** بطرح سؤال يوصل إلى هذه الحقيقة إذ يقول: ‹‹هل يعرف قواعد لغة معينة غير من تعلّم هذه القواعد وتمرّس على استعمالها؟..ومن لم يدخل المدرسة، ومن لم يتعلّم لغته في الكتب هل يجهل هذا الإنسان قواعد لغته؟››[28].

والجواب بدون شك يكون بالنّفي، فمتكلّم اللّغة العربية يتقن قواعدها والدّليل على ذلك أنه يتحدّثها دون أن يخطئ.

وعلى هذه الحقيقة يكون ‹‹اكتساب الإنسان للغة معيّنة يعني اكتسابه لقواعدها في وجهها الاستعمالي فهو يحسن هذا الاستعمال ويجيده ولا يخطأ فيه، لكنّه لا يعرف القواعد الصّرفية والنّحوية ولا يصوغ تفكيره اللّغوي بمقولات متعارف عليها عند دارسي اللّغة. من هنا ضروري أن نميّز بين مفهومين أساسيّين في قواعد كل لغة هما: مفهوم القواعد الضّمنية، ومفهوم القواعد العلميّة››[29].

فالقواعد الضمنيّة هي مجموعة الأسس التي يستند عليها الاستعمال اللّغوي عند متكلّم اللّغة فهي موجودة أصلا في ذهنه نتيجة اكتسابه للّغة أثناء نموّه في بيئة لغويّة معيّنة، واستبطان هذه القواعد الضمنيّة شرط أساس لحدوث الاكتساب اللّغوي أو الملكة اللّغويّة.

بينما القواعد العلميّة هي تسجيل للقواعد الضّمنيّة تصاغ على شكل قوانين وأحكام يستنبطها خبير باللّغة، أو بعبارة أخرى القواعد العلميّة هي نقل القواعد الضّمنيّة ‹‹من حيّز الاستبطان الضّمني الفردي إلى الحيّز العلمي العام المشترك بين المتحدّث بلغته، وبين كلّ من يتحدّث هذه اللّغة››[30].

وهذا ما يراه التّحويليّون حيث يعرّفون النّحو بتعريفين ينطلقان من هذا التّمييز وهما ‹‹إنّ النّحو نظام من الأحكام القائم في عقل أهل اللّغة يكتسب في الطّفولة المبكّرة عادةً ويسخر لوضع أمثلة كلام المنطوقات وفهمها، والثّاني: إنّ النّحو نظريّة يقيمها اللّغويّ مقترحاً بها وصفاً لسرعة المتكلّم››[31].

ولكن لماذا على معلّم اللّغة أن يأخذ بهذا المفهوم؟ والجواب هو أنّ هذا المفهوم يضع المعلّم في الوضعيّة الصّحيحة لتعليم مادّة القواعد وذلك أنّ ‹‹المتعلّم الذي أتقن التّحدّث بلغة معينة يكون قد أتقن قواعدها الضّمنية وهو يستعملها في كلّ مرّة يتحدّث فيها، لذلك فهو مستبطن لها، ومتآلف معها، ولا تطرأ له أية مشكلة في التّعبير بواسطتها كما يودّ التّعبير عنه، فالمتعلّم يستعمل في حديثه الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر دون أن يحسن التّمييز فيما بينها والتّعرف إليها إذا ما وردت، فما ينقصه إذا ليس القواعد الضّمنية، إنّما القواعد العلميّة التي تقنّن الظّواهر اللّغوية، وتحدّدها وتربط فيما بينها مع كلّ ما تفرضه القواعد في هذا المجال لذا فعلى أستاذ قواعد اللّغة العربيّة أن لا يحاول تأسيس الظّواهر اللّغوية في ذهن التّلميذ، فهي موجودة أصلاً، إنّما عليه أن يكسب التّلميذ المفاهيم العقليّة العلميّة التي تفسّر هذه الظّواهر، وتحدّدها، وتقننها ضمن إطار اللّغة. فعمله إذن يقوم على ربط المفهوم اللّغوي بالظّاهرة الممثّلة له في ذهن التّلميذ››[32].

وهذا المفهوم لا شك في صحّته، وهذا ما تقول به أحداث النّظريات اللّسانية ولكن ما يجب أن نلفت النّظر إليه أنّ هذا المفهوم يستند إلى حقائق علم النّفس والبيولوجيا، وهذا النوع من الحقائق هو ما يعوزنا في مناهجنا التّربوية ‹‹فاللّغة وأية لغة هي عبارة عن إنجاز لغوي فعلي لقدرة لغوية مجرّدة ومكمنة في الدّماغ البشري هذه الطّاقات اللّغوية الفعليّة (الإنجاز) والتّجريدية (القدرة) تشكّل وحدة بيولوجية مجرّدة عن الزّمان والمكان بل إنّها وحدة لا تختصّ بلغة بعينها بل هي نظام مكمنت يعمل على أيّة لغة من لغات هذا العالم››[33]، وهذا المفهوم ما يسمّيه **جورج يول** ‹‹المعرفة اللّغوية الجوّانية التي تعمل على إنتاج تعبيرات البنى الصّحيحة في تلك اللّغة وإدراكها...وهي لاشعورية وليست ناتجة عن أيّ تعليم››[34].

وهذا ما تنادي به النّظريات اللّسانية الحديثة أي انطلاق النّحو من الحقائق النّفسية وفي هذا يقول **الدّكتور الفاسي الفهري**: ‹‹يجب أن يكون النّحو ذا واقع نفسي، ومن هنا ضرورة ربط العلاقة في خريطة ابستيمولوجية بين اللّسانيات، وعلم النفس، وضرورة اتّصال النّتائج التي يمكن أن نحصل عليها في كلّ من العلمين إذ يجب أن نصل في نهاية المطاف إلى وضع نحو موحّد يصف المعرفة اللّغويّة الباطنيّة لمتكلّم اللّغة››[35]، وربّما يكون هذا الواقع النّفسي للنّحو هو الذي يوضّح الرؤى للتّربويين اللّغويين لرسم منهجيّة لتدريس النّحو تستند على الواقع النّفسي الباطني لإنتاج الجمل اللّغوية. وهذا ما سنشير إليه في الصّفحات القادمة.

2 -**مفهوم التّطور في اللّغة:** إنّ سنّة التّطوّر والتغيّر حاصلة رغماً عنّا في كل شيء يحيط بنا، ولاسيما في الظّاهرة اللّغوية، بل تعتبر اللّغة أكثر الظّواهر تعرّضا للتّطوّر والتغيّر حسب المعطيات الزّمنية والمكانية

والظّروف المحيطة ‹‹إنّ النّظر في تاريخ اللّغة العربيّة مثلا يظهر لنا معالم أساسيّة تتخذ شبه فواصل بين مرحلة سابقة ومرحلة لاحقة: نعم إنّ الاستعمال اللّغوي غير متوقّف أبداً إنّه متغيّر على الدّوام، متغيّر في الفرد الواحد في مراحل عمره، ومتغيّر في البيئة الكلامية الواحدة حسب المهنة، والحرفة، والأعمار، وحسب المستوى الاجتماعي... وإنّه متغير حسب القرى و البلدان التي تضّمها البيئة الكلامية، بل حسب الأحياء في البلدة الواحدة ››[36]. وهذا التّغيير حتميّة لا إراديّة حتى يتمكّن الإنسان من التّعبير عما يطرأ حوله من تغيرات في جميع الميادين نتيجة التّطور الحضاري والثّقافي.

ولكن ماذا يفيد معلّم قواعد اللّغة العربيّة الأخذ بهذا المبدأ؟ إنّ الأخذ بهذا المبدأ من قبل معلّمي قواعد اللّغة العربية يفيدهم في إعمال بعد النّظر إلى اللّغة فتتشكّل لديهم ‹‹نظرة مستوحاة من المستقبل، والنّظرة المستوحاة من المستقبل هي تلك التي تفتح الباب واسعاً أمام رياح التّطوير التي تعصف باللّغة فلا تحجزها في قوالب جاهزة إنّما تفتح المجال لكل استعمال جديد مستحبّ....إنّ عدم إقفال الباب أمام الابتكار في الاستعمال اللّغوي يتأتّى أوّلا وأخيرا من معلّمي اللّغة، ومن نظرتهم إلى القواعد اللّغوية، وإلى الطّريقة في تطبيق هذه القواعد، فالبعض يلجأ إلى التّعنّت قاتلا روح الإبداع وسادّا المنافذ أمام كلّ تطوير تجديد، والبعض الآخر يشجّع كلّ محاولة في الخروج عن المألوف ولو تخطّت حدود بعض القواعد اللغويّة. وثاني الانعكاسات يعود إلى نظرتنا إلى القاعدة و الشّواذ، و الفائدة، فالمستوى المطلوب أن يصل المتعلّم إليه في المرحلة المتوسّطة وإن حدّده لماماً المنهج الرّسمي، يبقى غير واضح المعالم، لذلك يلجأ بعض المؤلّفين المدّرسين إلى الإكثار من القواعد والشواذ ويكتفي البعض الآخر بالقليل منها وكأنّ الموضوع موضوعاً كمياً ننطلق فيه من المراجع اللّغوية القديمة ونحاول اختصارها، أو الانتقاء منها دون أن يظهر لنا بوضوح أسباب هذا الانتقاء››[37].

هوامش البحث:

(1) –تمام حسان ، اللغة العربية معناها –ومبناها، دار الثقافة –الدار البيضاء –المغرب، ص232.

(2) –عبده الراجحي، فقه اللغة العربية، دار النهضة العربية – بيروت – 1979، ص132.

(3) –عثمان أمين، الجوانية – أصول عقيدة وفلسفة وثورة – دار العلم، القاهرة، 1964، ص170.

(4) –محمد عيد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص266.

(5) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص291.

(6) –حسن عون، تطور الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1970، ص84.

(7) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص101.

(8) –تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص123.

(9) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص303.

(10) –تمام حسان، الأصول، ص17 . نقلا عن حسيني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص303.

(11) –المرجع نفسه، ص304.

(12) –المرجع نفسه، ص305.

(13) –المرجع نفسه، ص305.

(14) –عبد الراجحي، التطبيق النحوي، دار النهضة للطباعة والنشر - بيروت، 1979، ص11.

(15) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص309.

(16) –تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص189.

(17) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص312.

(18) –المرجع السابق، ص314.

(19) –محمد المختار ولد أباه، تاريخ النّحر العربي في المشرق والمغرب، ص14.

(20) –عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص31.

(21) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص315.

(22) –علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص292.

(23) –عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وعلم العربية، ص21.

(24) –علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة.

(25) –محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطّوبجي للطباعة والنشر، القاهرة، 1984، ص14.

(26) –أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ص114.

(27) –حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص319.

(28) –أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، ص111.

(29) –نفسه، ص111.

(30) –نفسه، ص111.

(31) –عبد السّلام المسدي، اللّسانيّات من خلال النّصوص، ص117.

(32) –أنطوان صياح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وفي طرائق تعليمها، ص112.

(33) –مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص26.

(34) –جورج يول، معرفة اللغة، ص99.

(35) –الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص33.

(36) –زين كامل الخويسكي، اللّسانيات من اللسانيات دار المعرفة الجامعية، 1998، ص155.

(37) –أنطوان صياح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، ص114.

العلاقة بين تعليم اللّغة و تعليم النحو.

أ. زبيدة بكاي

جامعة تلمسان

تمـــــهيـــــد :

اللّغة، هذا الخلق الإلهيّ المدهش شغل كثيراً تفكير الإنسان، منذ فجر التاريخ، و اقترنت نشأة الخلق و الكون بالكلمة، و بيّن الدّين قداستها، و عرفت الحضارات قوّتها، و ابتكار اللّغات و أصولها كان موضع اهتمام بالغ من قبل الفلاسفة والمؤرخين و علماء الطبيعة « إنّك تشارك و أنت تقرأ هذه الكلمات في واحدة من عجائب العالم الطّبيعي، و ذلك أنّنا جميعا ننتمي إلى نوع مزود بقدرة عجيبة تتمثل في استطاعتنا أن نتحكم في تكوين الأحداث بعضنا في عقول بعض، بدرجة فائقة من الدّقة ... إذ يستطيع كل واحد منا باقتدار، و بمجرد إصدار بعض الضوضاء من فمه، أن يجعل شبكة جديدة من الأفكار الدّقيقة تبدأ في التكوّن في رؤوس الآخرين، و تحدث هذه القدرة بصورة طبيعية جدًّا حتى أننا نميل لأن ننسى مقدار إعجازها الباهر »[1]. فمعرفة الطّفل الغير واعية بالنّحو و التي يمارسها ببراعة قبل سن التّمدرس تفوق أضخم كتب تعليم اللّغة و الأسلوب.

السّليقة اللّغوية (الملكة اللّسانية) :

اللّغة ظاهرة اجتماعية، و من أهم ضرورات المجتمع لأنّها أهمّ وسيلة للتفاهم بين أفراده و اللّغة في حقيقتها هي مجموعة من الأصوات الإنسانيّة تصدر عن جهاز النطق عند الإنسان، ثم تتآلف هذه الأصوات لتكوّن وحدات مختلفة كلّ واحدة تؤدي معنى معيناً، و على هذا فاللغة امتلاك لنظام صوتي معيّن (عربي، إنجليزي، ...) مع ما يحتويه هذا النّظام من أنظمة أخرى (صرفي، تركيبي، دلالي) إذاً فمتكلم اللّغة هو الإنسان الذي يسيطر على هذه الأنظمة، و بالتالي يمتلكها ليعبّر بواسطتها عن أفكاره و حاجاته في مختلف المواقف و السّياقات، و من هنا ظهر مصطلح الملكة اللّسانية أي المعرفة الضّمنية لقواعد لغة معينة، و أنظمتها دون المعرفة الصّريحة لهذه القواعد، و يعتبر **ابن خلدون** أول من أثار هذه المسألة حيث يقول في مقدمته «... إنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها خاصة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة فليست نفس الملكة، و إنّما بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علماً و لا يحكمها عملاً... فمن هنا يعلم أن تلك الملكة غير صناعة العربيّة...»[2]، و يعلّق الدّكتور **ميشال زكرياء** على قول **ابن خلدون** حيث يقول: « فالملكة اللّسانية حقيقة لغوية قائمة تختلف عن صناعة العربيّة، بل أكثر من ذلك ليست صناعة العربيّة واجبة لتوفر الملكة اللّسانية، و إنّما الملكة اللّسانية تستقيم بصورة مستقلة عن صناعة العربية. و مع ذلك لا يغفل **ابن خلدون** عن الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللّسانية، و بين صناعة الإعراب ... صناعة العربية ناجمة عن

المعرفة بقوانين الملكة اللّسانية و متكلّم اللّغة ينتج جمل لغته بالعودة إلى قوانين الملكة اللّسانية و بالتالي فإن صناعة العربيّة أو إنتاج الكلام قائم على الملكة اللّسانية و الالتزام بقوانينها، و ليس بالتالي هو هو الملكة اللّسانية ››[3].

و يلفت الدّكتور **ميشال زكرياء** أنظارنا في هذا المقام إلى مقارنة بين تمييز **ابن خلدون** بين الملكة اللّسانية ،و صناعة العربية (قواعد اللّغة)، و بين تمييز **تشومسكي** بين الكفاية اللّغوية، و الأداء اللّغوي حيث يقول ‹‹ واضح أنّ **ابن خلدون** يميّز بين الملكة اللّسانية و صناعة العربية، و هذا التّمييز يقارب التمييز الذي تركّز اهتمامها عليه النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لمؤسسها "**نوام تشومسكي**" و القائم بين الكفاية اللّغوية، وبين الأداء الكلامي، فالكفاية اللّغوية من هذا المنظار حقيقة عقليّة تقود عمليّة الأداء الكلامي، و هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة الضّمنية بالقواعد في عملية التكلّم.

فالأداء الكلامي يتمّ عبر اعتماد قواعد الكفاية اللّغويّة. و لقد اقترب **ابن خلدون** في نظرته إلى الملكة اللّسانية من مفهوم الكفاية اللّغوية، فالملكة اللّسانية في نظره هي في نهاية المطاف المقدرة على صناعة العربيّة، إذ يكفي اللّجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربيّ الكلام العربيّ الصّحيح، كما أنّ الكفاية العربيّة في النظرية الألسنيّة هي المقدرة على تكلّم اللّغة أو كتابتها... ››[4].

فالملكة اللّسانية إذاً هي القدرة على استعمال اللّغة بشكل صحيح في مختلف السّياقات، و ليست هي المعرفة المباشرة لقوانين الإعراب فمتكلم اللّغة ليس بالضّرورة عالماً بقواعدها بشكل مباشر، حيث أن هذه القواعد اكتسبها بشكل طبيعي أثناء نموه اللّغوي في المجتمع الذي يتكلّم نفس اللّغة إذاً فهذه القواعد قائمة بصورة ضمنيّة في ذهن متكلم اللّغة، وّ هو ما يسمى في النّظرية اللّسانية بالكفاية اللّغوية، و من ثم فإن هذه الكفاية اللّغوية هي التي توجه عمليّة التكلّم و خلاصة الأمر أنّ، ‹‹ الملكة اللّسانية تفترض الإلمام الضّمني بقواعد اللّغة في حين أنّ معرفة قوانين الإعراب لا تعني بالضّرورة امتلاك الملكة اللّسانية ››[5].

و يعرف **ابن خلدون** الملكة كالتّالي :‹‹ إن الملكات صفات للنّفس ،و ألوان فلا تزدحم دفعة و من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات و أحسن استعداداً لحصولها ... و ذلك أنّ الحذق في العلم و التّفنن فيه و الاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، و قواعده، و الوقوف، على مسائله، و استنباط فروعه من أصوله، و ما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً ››[6]. و على هذا فالملكة في نظر **ابن خلدون** صفة راسخة في النّفس حيث تجعل الإنسان قادراً على القيام بالأعمال التي تكون من جنس هذه الملكة، فتمكّن الإنسان من التكلّم بلغة معينة يكمن ورائها امتلاكه لنظم هذه اللّغة عن طريق الممارسة، و قد أشار **ابن خلدون** إلى نقطة مهمة حينما تكلّم عن سهولة حدوث الملكات عند من كان على الفطرة أي الذّي لم يسبق له أنّ حصلت له ملكة من قبل حيث نلاحظ هذا جلياً في براعة الطّفل الذّي لم يبلغ الخمس سنوات في التكلّم بلغته.

المعرفة بقوانين الملكة اللّسانية و متكلّم اللّغة ينتج جمل لغته بالعودة إلى قوانين الملكة اللّسانية و بالتالي فإن صناعة العربيّة أو إنتاج الكلام قائم على الملكة اللّسانية و الالتزام بقوانينها، و ليس بالتالي هو هو الملكة اللّسانية ››[3].

و يلفت الدّكتور **ميشال زكرياء** أنظارنا في هذا المقام إلى مقارنة بين تمييز **ابن خلدون** بين الملكة اللّسانية ،و صناعة العربية (قواعد اللّغة)، و بين تمييز **تشومسكي** بين الكفاية اللّغوية، و الأداء اللّغوي حيث يقول ‹‹ واضح أنّ **ابن خلدون** يميّز بين الملكة اللّسانية و صناعة العربية، و هذا التّمييز يقارب التمييز الذي تركّز اهتمامها عليه النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لمؤسسها "**نوام تشومسكي**" و القائم بين الكفاية اللّغوية، وبين الأداء الكلامي، فالكفاية اللّغوية من هذا المنظار حقيقة عقليّة تقود عمليّة الأداء الكلامي، و هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة الضّمنية بالقواعد في عملية التكلّم.

فالأداء الكلامي يتمّ عبر اعتماد قواعد الكفاية اللّغويّة. و لقد اقترب **ابن خلدون** في نظرته إلى الملكة اللّسانية من مفهوم الكفاية اللّغوية، فالملكة اللّسانية في نظره هي في نهاية المطاف المقدرة على صناعة العربيّة، إذ يكفي اللّجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربيّ الكلام العربيّ الصّحيح، كما أنّ الكفاية العربيّة في النظرية الألسنيّة هي المقدرة على تكلّم اللّغة أو كتابتها... ››[4].

فالملكة اللّسانية إذاً هي القدرة على استعمال اللّغة بشكل صحيح في مختلف السّياقات، و ليست هي المعرفة المباشرة لقوانين الإعراب فمتكلم اللّغة ليس بالضّرورة عالماً بقواعدها بشكل مباشر، حيث أن هذه القواعد اكتسبها بشكل طبيعي أثناء نموه اللّغوي في المجتمع الذي يتكلّم نفس اللّغة إذاً فهذه القواعد قائمة بصورة ضمنيّة في ذهن متكلم اللّغة، وّ هو ما يسمى في النّظرية اللّسانية بالكفاية اللّغوية، و من ثم فإن هذه الكفاية اللّغوية هي التي توجه عمليّة التكلّم و خلاصة الأمر أنّ، ‹‹ الملكة اللّسانية تفترض الإلمام الضّمني بقواعد اللّغة في حين أنّ معرفة قوانين الإعراب لا تعني بالضّرورة امتلاك الملكة اللّسانية ››[5].

و يعرف **ابن خلدون** الملكة كالتّالي :‹‹ إن الملكات صفات للنّفس ،و ألوان فلا تزدحم دفعة و من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات و أحسن استعداداً لحصولها ... و ذلك أنّ الحذق في العلم و التّفنن فيه و الاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، و قواعده، و الوقوف، على مسائله، و استنباط فروعه من أصوله، و ما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً ››[6]. و على هذا فالملكة في نظر **ابن خلدون** صفة راسخة في النّفس حيث تجعل الإنسان قادراً على القيام بالأعمال التي تكون من جنس هذه الملكة، فتمكّن الإنسان من التكلّم بلغة معينة يكمن ورائها امتلاكه لنظم هذه اللّغة عن طريق الممارسة، و قد أشار **ابن خلدون** إلى نقطة مهمة حينما تكلّم عن سهولة حدوث الملكات عند من كان على الفطرة أي الذّي لم يسبق له أنّ حصلت له ملكة من قبل حيث نلاحظ هذا جلياً في براعة الطّفل الذّي لم يبلغ الخمس سنوات في التكلّم بلغته.

و الواقع أنّ هذه الملكة اللّسانية أو السّليقة اللّغوية كانت هي المعيار الوحيد الذي تناقلت به اللّغة العربيّة الفصحى بين الأجيال قبل سنّ قوانين النّحو، و في هذه النّقطة يقول **ابن خلدون** : « فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، و أساليبهم في مخاطبتهم، و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التّراكيب بعدها ،فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة و من كلّ متكلّم و استعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة و يكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن و اللّغات من جيل إلى جيل، و تعلّمها العجم و الأطفال »[7].

و من خلال ما سبق فإنّ من يمتلك ملكة لغوية معينة، فإنّه يتكلّم بآلية دون شعور بخصائص الكلام الذّي ينطقه، و تعرّف هذه السّليقة اللّغوية على« أنّها القدرة على استعمال اللّغة في صورة منطوقة أو مكتوبة، و كشف الخطأ في هذا الاستعمال على أي مستوى من مستوياته، و هي مكتسبة لا فطرية، و الصّحة و الخطأ فيها رهن بالصّحة و الخطأ في المصادر اللّغوية التي يستمع إليها الطفل في البيئة المحيطة ... فالسّليقة اللّغوية ليست داخلية تجبر حامليها على الصّحة و تصف من لا يحملها بالخطأ في استعمال اللّغة »[8]، أو بعبارة أخرى « السّليقة هي نظام اللّغة الكامل المكتسب عند أبناء اللّغة »[9].

و من هذا التعريف للسّليقة اللّغوية يمكن أن نشرح مضامينها مع العلم أن هذه المضامين غير جليّة بشكل واضح عند متكلم اللّغة بل عي قائمة ضمنياً في ذهنه و تتمثّل هذه المضامين في :[10]

- اكتساب متكلّم اللّغة للنّظام العقلي الذي تسير عليه الأصوات و الكتابة للغته.
- اكتساب متكلّم اللّغة الهيكل العام لأنماط الجمل التي تشيع في لغته.
- إدراك متكلّم اللّغة العلاقات التي تحكم تتابع الجمل.
- تأدية متكلم اللّغة المعنى الواحد في أنماط مختلفة من التراكيب.
- قدرة متكلم اللّغة على الحكم على الاستعمال اللّغوي بالفساد.

و الجدير بالإشارة إلى أنّ هذه الملكة يمكن أن تتعرّض لمجموعة من العوامل المتنوعة فتؤثر فيها بشكل أو بآخر. فقد تفسد هذه الملكة اللّسانية بسبب اختلاط الألسن، و بالتالي اختلال الملكات فتمتزج هذه الملكات و عندها تتكوّن ملكة جديدة تتناقلها الأجيال، و هذا ما حصل للّغة العربية في أقطار البلاد العربيّة، حيث فقدت اللّغة فصاحتها بسبب اختلاطها بلغات مختلفة أثرت فيها بشكل واضح، فتشكّلت ما يسمى باللّهجات، حيث احتلت هذه اللّهجات مكانة اللّغة العربيّة الفصحى في التداول اليومي، و بالتالي أصبحت اللّهجات ملكات لسانية تختلف من بلد عربي إلى آخر حسب تأثر اللّغة بعوامل الاختلاط و لا سيما ما أحدثه الاستعمار من تأثير بالغ في هيكل اللّغة العربية. و نجد أنّه لهذا السبب – أي الحفاظ على سلامة اللّغة العربية – سنّ علماء اللّغة قواعد النّحو.

السّليقة النّحوية (المعرفة النّحويّة) :

يتّضح من خلال ما قلناه عن السّليقة اللّغوية أنّ هناك « سليقة نحوية تتحدّد في أنّها بدورها قدرة يكتسبها (متكلّم اللّغة) في اتجاهين هما : الصّحة اللّغوية، و الملائمة اللّغوية، فالصّحة اللّغوية يقصد بها أن تتطابق استعمالات الفرد للّغة مع معظم ما قال به النّحاة، أو بعض ما قالوه، و أمّا الملائمة اللّغوية فتعني توافق التراكيب اللّغوية التي يستعملها الفرد مع المعاني التي يقصد التعبير عنها، أي الوفاء بصحة التراكيب و تمام المعنى و الفائدة منها حتى لا يحدث اللّبس »[11]. و يرى التحويليّون « أنّ النّحو في أصل النّظرية الموضوعة عند اللّغويين مرادف للسّليقة عند أهل اللّغة و أنّ ما يلتمسه اللّغويون من قواعد و أصول عند وصف اللّغة و تفسيرها مرادف و مطابق للقواعد و الأصول التي يصدر عنها أصل اللّغة في مواقف الاستعمال. و أنّ وعي من يستعملون اللّغة على تلك القواعد و الأصول صراحة مسألة لا يستقيم لأحد أن يرسل فيها قولا مطلقا »[12].

و لمعرفة المقصود من السّليقة النّحوية أو المعرفة النّحوية يتوجب علينا أن نعود إلى طبيعة اللّغة و خصائصها « فليست اللّغة مجرد كلمات مرصوفة لا يجمع بينها نظام، و إنّما هي مجموعة من العلاقات، فعند استخدامنا للّغة نعمد إلى اختيار الكلمات ثم نؤلف بينها في هيئات تركيبية محكومة بقواعد خاصة. و هذه التّراكيب هي ما نسميه الجمل، فالألفاظ و هي مفردة لا تفيد معنى و إنّما تكتسب المعنى حين ينضّم بعضها إلى بعض في جملة »[13]، و في هذا يقول **عبد القاهر الجرجاني** : « الألفاظ المفردة الّتي هي أوضاع اللّغة لم توضح لتعرف معانيها في أنفسها و إنّما لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد »[14]، و من هنا فالمعنى يُكتسب من ترتيب الكلمات و تأليفها على كيفية مخصوصة، و لا يُكتسب من كلمات منفصلة و لهذا السبب اعتبر بعض علماء اللّغة المحدثين أن الجملة هي أهم وحدات المعنى، فالكلمة لا معنى لها خارج السّياق [15].

و كما تقدم الذّكر أن الملكة اللّغوية تحصل بممارسة كلام العرب و تكرّره على السمع و التّفطن لخواص تركيبه كما يقول **ابن خلدون**، و لا تتأتى بمعرفة قواعد اللّغة وحدها حيث أنّ هذه القواعد أو القوانين « تفيد علماً بذلك اللّسان، و لا تفيد الملكة بالفعل في محله »[16].

و يعلق الدّكتور **ميشال زكرياء** على هذا القول إذ يقول : « إنّ القواعد هذه تساعد في حفظ الملكة اللّساني، و لكنّها ليست حصراً لقوانين هذه الملكة، فـ**ابن خلدون** بحدسه العلمي يعني ضرورة البحث في قواعد الملكة اللّسانية التي تتيح لمتكلّم اللّغة صياغة جمل لغته على نحو أصوليّ، و مسألة استنباط القواعد القائمة ضمن ملكة المتكلّم اللّسانية،هي بالذات المسألة الأساسية في النظرية الألسنية التّوليدية التّحويلية.

تنطلق النّظرية الألسنية من المسلمة التالية : إنّ كلّ إنسان ترعرع في بيئة معينة قد اكتسب كفاية لغوية في لغة بيئته ،و هو يستطيع أن يعبّر في كلّ لحظة بهذه اللغة باتباعه قواعد معينة، و هذه القواعد قائمة بصورة ضمنية في كفايته اللّغوية، و هي التي تقوده في عملية تعبيره. و من هذا المنطلق تقتضي دراسة اللّغة بطبيعة الحال دراسة هذه القواعد التي تتيح للإنسان تكلّم اللّغة و تفهّمها. فهذه القواعد تكوّن بالذّات بنية اللّغة و واقعها القائم، إذ تقرن بين مادة اللّغة الدّلالية الذهنية و بين مادتها الصّوتية.

إنّ قواعد الكفاية اللّغوية هي قواعد علمية تصف عملية التكلّم و تفسرها فهي تفسر واقع اللّغة و آلية التعلم عند الإنسان ،و هي قائمة بصورة ضمنيّة في الكفاية اللّغوية لدى متكلّم اللّغة ››[17].

علاقة اللّغة بالنّحو :

و ننطلق من جملة ذكرناها سابقاً و هي أنّ "الكلمات لا معنى لها خارج التركيب" ‹‹ ... و ما دامت اللّغة وسيلة تحقّق النّفع بالمعنى ،فإنّ النّحو مبني عليها وسيلة تحقق النفع بالمعيار لأنه من علوم الآلة، فمعايير النّحو ليست غايات بل وسائل لغاية ››[18].

إنّ متكلم لغة من اللّغات قد تكون لديه عادات أو نظم عقلية خاصة فيما يتعلق بتأليف الجمل نتيجة الممارسة، و يتّسع هذا التأليف من الأصوات فيما بينها، و الكلمات فيما بينها، و الجمل فيما بينها، و يكون هذا التأليف بطريقة لا شعورية، فالمتكلم لا يدرك هذه العمليات العقليّة و العضويّة المعقدة لإنشاء هذا التأليف، و لكن عندما يحاول التكلم بلغة غير لغته المعتادة فإنه يبدل جهدا شعوريا لتأليف الجمل[19]، و من ثم فإتقان أيّ لغة أخرى غير اللّغة الأم تستلزم التعرّف على قواعدها معرفة علمية بينما من يتكلّم لغته الأم فيستلزم التّعرف على قواعدها معرفة ضمنية، و من هنا تظهر أهمية النّحو و علاقته المتينة بالأداء اللّغوي، و هذه النّقطة تحيلنا إلى نقطة هامة هي أنّ اللّغة العربيّة و ما تشهده من انحرافات شبه كلية عن الفصحى (اللّهجات) حيث أصبحت في الحقيقة هذه الانحرافات أو اللّهجات هي اللّغة الأم بالنسبة للمتكلّم العربيّ، و بالتّالي تصبح الفصحى لغة ثانية بالنسبة له و هنا يصبح تعليم النّحو.ضروريّاً لمتعلم اللّغة العربيّ (المعرفة العلمية لقواعد اللّغة).

و يوضّح لنا الدّكتور **محمد السعران** العلاقة المتينة بين النّحو و اللّغة و تفاعلهما في الأداء اللّغوي حيث يقول : ‹‹ إنّ المتكلّم العربيّ عندما يريد أن يعبّر عن "أزهار" "الشجرة" مثلاً يقوم في ذهنه بعمليات عقلية ترتدّ إلى عمليتين أساسيتين، عملية "تحليلية"، فعملية "تركيبية"، أمّا العملية التّحليلية فهي تلك التي يتميز بها العقل بين عدد معين من العناصر التي تنشأ بينها علاقة معيّنة ،و هي في مثالنا هذا "شجرة" و "الأزهار"، أمّا عملية التركيب أو التأليف، فهي تلك الّتي يركب بها العقل أو ينظم أو يؤلف بين هذه العناصر المختلفة لتكوين ما يسمّى في الاصطلاح الصّورة "اللفظية" (الشجرة مزهرة) ››[20]. و من هنا يتبين أنّ النّحو أو قواعد اللّغة هي أصلا عمليات عقلية قائمة بشكل ثابت وراء كل أداء لغوي بل نستطيع أن نسميها مفاتيح اللّغة.

و الواقع أنّ ‹‹ أية دراسة لغوية لابد أن تتخيّر في النهاية هدفاً واحداً هو فهم النص و كشفه و بيان معناه. و هذا ما يعبّر عنه النّحاة "بأمن اللّبس" و النّحو هو لبّ الدّراسات اللّغوية فهو الذي يقوم بتفسير العلاقات القائمة في اللّغة بين نظام الأصوات، و نظام الدّلالات و يستهدف الكشف عن التمايز بين التراكيب المختلفة ،و ما بينها من فروق في أدائها للمعاني المتوخاة، ومعرفة خصائصها و اكتناه أسرارها ... فالنّحو و الدّلالة إذاً لا يستغني أحدهما عن الآخر في توضيح النص، و تفسيره ،و إنارته ››[21]. و هذا ما يوجّه إليه **عبد القاهر الجرجاني** في حديثه عن نظريّة النّظم : ‹‹ و اعلم أن ليس النّظم

إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، و تعمل على قوانينه و أصوله و تعرف منهاجه التّي نهجت فلا تزيغ عنها، و تحفظ الرّسوم التي رسمت فلا تخلّ بشيء منها، هذا هو السبيل فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، و لا خطأه إن كان خطأ إلى النّظم، و يدخل تحت هذا الاسم ،ألا وهو معنى من معاني النّحو قد أصيب به موضعه، و وضع في حقّه أو عُومِل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه، و استعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحّة نظم أو فساده، أو وصف بمزية ،و فضل فيه إلاّ و أنت تجد مرجع تلك الصّحة و ذلك الفساد ،و تلك المزية ،و ذلك الفضل إلى معاني النّحو و أحكامه، و وجدته يدخل في أصل من أصوله و يتّصل بباب من أبواب »[22].

و على ذلك فإنّ الهدف الأساسيّ للنّحو هو بيان « المعاني التي تنشأ من تعلق الاسم بالاسم، أو تعلّق الاسم بالفعل، أو تعلّق الحرف بهما فهذه هي معاني النّحو و أحكامه فالتّعليق و الإسناد بهما يفهمان من النّحو، و عنهما تكون المعاني التي يريد المتكلّم إبرازها و يستطيع السّامع إدراكها و لا ترى شيئاً من ذلك يعدو أن يكون حكما من أحكام النّحو و معنى من معانيه »[23].

و على نحو ما سبق فإنّ « الفروق بين التّراكيب ليست فروقاً شكليّة تتمثّل في العلامة الإعرابية فحسب و إنّما تكمن الفروق في معاني هذه التّراكيب، فليس القصد هو معرفة قواعد النّحو في حد ذاتها و إنّما ما تحدثه هذه القواعد و ما يستتبعها من المعاني و الدّلالات.

إنّ التفاعل بين الكلمات و وظائفها النّحوية في الجملة هو تفاعل دلالي نحوي معاً، و لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، لأنّ المفردات من غير نظام نحوي يحكمها و يربط ما بينها لا يتأتى لها اجتماع إلاّ في التنظيم المعجميّ، و التنظيم المعجميّ عمل لا يقوم به المتكلّم بل يقوم به الباحث اللّغوي، و النّظام النّحوي من غير مفردات تقوم به و تحقّق وجوده العقلي، وعاء فارغ و لا يقوم إلاّ في عقول أبناء اللّغة، و لا يجد سبيلا لتحقّقه إلاّ في الجمل التي ينطق بها أبناء اللّغة أو يكتبونها »[24].

و يؤكد الدّكتور **حسين خميس ملخ** عن الارتباط القائم بين النّحو أو القاعدة النّحوية و اللّغة حيث يقول « القاعدة وسيلة توجّه الصّواب في التّعبير، و مقياسه فأحكامها تعليميّة مثل القواعد التفصيلية لباب "الحال" مثلاً توضّح مفهومه، و حكمه الإعرابيّ، و أشكاله التعبيريةّ و شروطه و حكمه في التّقديم و التأخير ... إلخ، من الأحكام الخاصة بالحال في العربيّة ،و هذه الأحكام تعبير مجرد رمزي عمّا ثبت بالسّماع أي أنّها تستند إلى اللّغة باعتبارها نقلاً يحافظ على استمرار اللّغة حية متداولة بين أبنائها.و القاعدة جزء لا يتجزّأ من نسيج اللّغة،و هو الجزء الضّابط لخواصها و المرشد إلى كيفيّات توظيفها، و هي بهذا المفهوم "لا تيسر و لا تسهل" بالحذف أو الإهمال أو الاستغناء عن بعض جوانبها ذلك أنها تسري في جسم اللّغة، و لا تنفكّ عنها شئنا أو لم نشأ و مجموعة القواعد هي التي تستحق اسم "النّحو" »[25].

و بينما ينظر **تشومسكي** إلى قواعد اللّغة باعتبارها « فرضيّة لسانيّة حول كيفيّة صيّاغة التّراكيب و علائقها النّحوية، و الدّلالية، هذه القواعد (العربيّة) هي الكفاءة الغير مدركة لمتكلّم اللّغة (العربيّة) على حدّ زعم **تشومسكي** ... و قد عرّف **تشومسكي** اللّغة بأنّها مجموعة غير محدودة من الجمل اللّغوية هذه الجمل

اللّغوية لها عناصر و أبعاد طويلة محدودة. و قد عرّف القواعد بأنّها مكنـــة أو آلة مولّدة تستطيع أن تولّد كل الجمل النّحوية ليس إلاّ. هذا القواعد ينبغي أن تعطي وصفاً تركيبياً صحيحاً لكلّ جملة مركبة، فقواعد اللّغـــة العربيّة مثلا تعطي وصفا تركيبيا صحيحا لكل الأبنية المحتملة لصياغة (الجمل العربية) »[26]. و في هذا المنحى يوضّح الدّكتور **الفاسي الفهـــري** العلاقة بين اللّغـــة و النّحو : استناداً إلى نظرية البنى الفطرية كالتـــالي: « فمن المعلوم أنّ اللّغة لا متناهية إذ يمكن اعتبارها مجموعة لا متناهيـــة من المزاوجـــات بـــين الأصـــوات و المعاني، و ليس هناك حدود لمعرفتنا لهذه المزاوجات إلاّ أنّ معرفتنا هذه يمكن تمثيلها عن طريق نسق متناه مـــن القواعد،يحدّد خصائص هذا العدد اللاّ محدود من الجمل التي نبنيها.

و كل فرد يعرف لغته قد بنى بالفعل هذا النّسق بعد اتصال محدود بالعينات اللّغوية، و معلوم أنّ هذا الاتصال التّجريبي لا يكفي لتحديد النّسق. و يظهر أنّنا نعرف كثيراً من الأشياء عن علاقة الصوت بالمعنى و لكن ليس في التجربة في الكثير من الأحيان ما يدلنا على هذه العلاقة، و هذه المعرفة يتقاسمها إلى حدّ أفـــراد المجموعـــة اللّسانية المتجانسة »[27].

و يمكن أن نلخّص العلاقة بين النّحو و اللّغة كالتالي حيث، « تعتبر الجملة مفصلاً هاماً من مفاصل الكلام، و مستوى لغوياً متميزاً عن مستويات دراسة اللّغة، فالتسميات المميزة و هي الخصائص الفارقة للأصوات اللّغوية، تتركب في فونيمات، و الفونيمات هي الوحدات الصّوتية الوظيفية التي يتركب بعضها مع الـــبعض فتؤلـــف المورفيمات، و المورفيمات هي الوحدات الصوتية المعنوية الدنيا التي يتركب بعضها مع بعض فتؤلف التراكيب النّحوية، و التراكيب النّحوية و هي نتائج تركيب المورفيمات حسب القوانين التي يمليها علم النّحـــو في لغـــة معينة، يتركب بعضها مع بعض لتؤدّي إلى صياغة الجملة، حيث يتّم الارتباط الوثيق بين التركيب النّحـــوي، و بين عنـــاصر متكاملة و متناسقة مـــن عالـــم المعنى »[28]، لتشكّل اللّغة بدلالاتها و أشكالها.

و يؤكّد **تشومسكي** على أهمية دراسة نظام قواعد اللّغة لأنّه في نظره « أكثر أهمية من دراسة الجمل الفعلية ذاتها،لأنّ هذا النظام ما هو إلاّ مخطّط و مشروع عمل يحدّد كل الاحتمالات في اللّغة على حين أنّ أية مجموعة من الجمـــل مهما كانت كثيرة تقدم فحسب صـــورة لها يمكن أن نفعلهـــا، و لهذا وضع فرقا أساسا بين معرفة المتكلم بلغته أي نظـــام القواعـــد المتمكـــن منـــه و استخدامه الفعلي للّغة في مواقف الحيـــاة الواقعية. و قد أطلق الأول على مصطلح (الملكة) Compétence و على الثّـــاني (فعل، تنفيذ) Performance »[29].

و **ابن خلدون** بدوره يركّز على دراسة مستوى التّراكـــيب في اللّغـــة و أهميتها إذ يقـــول: « اعلـــم أنّ اللّغـــات كلّها ملكـــات شبيهة بالصنـــاعة إذ هي ملكـــات في اللســـان، للعبـــارة عـــن المعـــاني، و جـــودتها، و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصهـــا، و ليس ذلك بالنظر إلى المفـــردات، و إنّما بـــالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بـــها عـــن المعـــاني المقصـــودة، و مراعاة التأليف الذّي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حين إذٍ الغاية من إفادة مقصـــوده للسّـــامع،

فهذا هو معنى البلاغة »[30]، و **ابن خلدون** يسمّي النّحو "أصل الإفادة" أو ما يطلق عليه "أصول المقاصد بالدّلالة".

و كما لاحظنا أنّ النظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية تركّز اهتمامها على قواعد اللّغة باعتبارها أشهر النظريات اللّسانية فهي تنظر « إلى المكوّن التركيبي (قواعد اللّغة) من حيث هو المكون التوليدي الوحيد في اللّغة في حين أنّها تعتبر أن المكونين الآخرين، الصّوتي، و الدّلالي مكونان تفسيريان كما أنّ النظرية الألسنية التوليدية تشدّد على مفهوم استقلالية المكوّن التركيبي بمعنى أنّ مصطلحات هذا المكوّن تتمّ من دون اللجوء إلى المكونين الآخرين بالرغم من أنّ قواعد هذا المكوّن تقرن بين الصّوت و المعنى في الجملة، و أنّها تكون إذا صح التعبير جسراً بين المكون الصوتي و المكون الدّلالي »[31].

و ما تجدر الإشارة إليه أنّ النّحو ليس هو اللّغة بل يعد مستوى من مستوياتها ذلك أنّه لا يعني أنّ تتابع كلمات يؤدّي إلى جملة صحيحة دلاليا و نحويا ذلك أنّه قد تكون هناك جمل صحيحة نحويا، لكنّها لا تؤدّي دلالة، بمعنى أن العلاقة القائمة بين هذه الجمل هي علاقة نحوية فقط لذلك فلا يكف توفر هذه العلاقة النّحوية فقط، بل ينبغي أن تتوفر العلاقة الدّلالية بين الكلمات، و إلاّ كانت الجملة صحيحة نحويا متناقضة دلاليا بينما يبقى الهدف الأساسي للّغة هو أداء أو استقبال معنى[32].

و بعدما تقدم ذكره نتبيّن العلاقة المتينة بين اللّغة و النّحو، حيث لا يمكن أبداً الفصل بينهما، أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة، لأن اللّغة قائمة بالنّحو، و النّحو قائم في اللّغة، و بهذا نضحض الآراء القائلة بإلغاء النّحو من التعليم، و الدّليل على ذلك ما أكّدناه سابقا من العلاقة الوظيفية بين النّحو اللّغة، و من هنا فإن هذه الآراء هي مجرد أصوات متعالية غير قائمة على أي أسس علميّة. و من هنا نؤكد ضرورة تدريس النّحو في تعليم اللّغة، و لكن هنا تطرح مجموعة من التساؤلات أهمها: ما هو النّحو الذي ينبغي أن يعلّم ؟ و كيف يعلّم ؟.

الهوامش :

1 ــ د. ستيفن بنكر – تعريب د.حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللّغوية كيف يبدع العقل اللّغة – دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية ،ص:21.

2 ــ الإمام عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون – مقدمة ابن خلدون، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ،2002، ص:559.

3 ــ د. ميشال زكرياء ، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة ألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر التوزيع، ص:24.

4ــ المرجع نفسه ، ص:24.

5ــ المرجع نفسه ، ص:26.

6ــ ابن خلدون، المقدّمة ص:375.

7ــ المصدر نفسه، ص:555.

8 ــ د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص:228.

9ـ د. عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلال النصوص، ص:118.

10 ـ د. حسني عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص:288.

11ـ المرجع نفسه ، ص:288.

12ـ د. عبد السلام المسدي ، اللّسانيات من خلال النصوص، ص:118.

13 ـ د. عاطف مدكور ، علم اللّغة بين التراث و المعاصرة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1987، ص:191.

14 ـ د.عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح محمّد عبده ـ محمود التّركيزي الشّقيطي ، ،تعليق السيد محمد رشيد رضا ط 1 ، دار المعرفة، بيروت، 1994 ، ص:354

15 ـ د. عاطف مدكور ،علم اللغة بين التراث و المعاصرة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، ،1987 ،ص:192.

16ـ ابن خلدون، المقدّمة، ص:562.

17 ـ د. ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة ألسنية، ص:47.

18 ـ د. حسن خميس الملخ ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل – التفسير – دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2002 ،ص:66.

19 ـ د. محمد السعران ،علم اللّغة مقدمة للقارئ العربي – دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،ص:169.

20 ـ المرجع نفسه ، ص:170.

21 ـ د. عاطف مدكور ، علم اللّغة بين التراث و المعاصرة ، ص:195.

22 ـ د.عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ،1981 ص:70

23 ـ المرجع نفسه ، ص:.18

24 ـ د. عاطف مدكور ، علم اللغة بين التراث و المعاصرة ، ص:196.

25 ـ د. حسن خميس الملخ ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل – التفسر، ص:39.

26 ـ د. مازن الوعر، ،قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، ص:76.

27 ـ د. الفاسي الفهري، اللسانيات و اللّغة العربية – منشورات عويدات، بيروت، ط،1 1986 ، ص:33.

28 ـ د. أنطوان صياح ،الدراسات في اللّغة العربية الفصحى و في طرائق تعليمها ، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط،1995، ص:34.

29 ـ د. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، ص:54.

30 ـ ابن خلدون، المقدّمة، ص:554.

31 ـ د. ميشال زكرياء ، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص: 57.

32 ـ د. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998، ص:108.