الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيـة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران – السانية -

كلية الآداب واللغات والفنون **قسم اللغة العربية وآدابها**

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الموسومة بـ

تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين

إعداد الطالبة: رحموني العيدية

إشراف الأستـاذ الدكتور: بكري عبد الكريم

الأعضاء المناقشين:

أ.د بكري عبد الكريم.....مشرفا (جامعة وهران)

أ.د درار مكي.....رئيسا (جامعة وهران)

أ.د بن عيسى عبد الحليم.....عضوا مناقشا (جامعة وهران)

أ.د مناد إبراهيم..... عضوا مناقشا (جامعة مستغانم)

أ.د سلامي عبد القادر..... عضوا مناقشا (جامعة تلمسان)

أ.د طيبي آمنة..... عضوا مناقشا (جامعة سيدي بلعباس)

السنة الجامعية 2013

المـقدمة

الحمد لله رب العالميـن والصَّلاة والسَّلام على خاتم الأنبياء، وعلى من اهتدى بهديه، واستنَّ بسنَّته إلى يوم الديـن.

أمَّا بعـد:

لقد حظيت اللغة العربية باهتمام كبير من قبل العلماء العرب فأفاضوا كثيرا في الحديث عن نشأتها تحليلا وتفصيلا؛ وكانت عناية هؤلاء كبيرة بدراسة الأصوات، وما القواعد إلا تعليل للمنطوق الصحيح، وضبط لما سينطق على مثاله ويقال على قياسه، فهي نسج على سمت كلام العرب الفصحاء في أصواته ومبانيه وإعرابه حتى تنتج الكتابة الصحيحة السليمة؛ فلا يمكن لا لمعلمها ولا لمتعملها امتلاك الناصية اللغوية دون إدراك ومعرفة خصائص النظام اللساني من سنن وقواعد تنتظم بها السلسلة الكلامية تسهيلا لعملية الاتصال والتواصل الذي لن يتأتى طبعا إلا من خلال التعليم.

وقد شهد هذا القرن بحوثا كثيرة انصب موضوعها حول طرق التعليم ومناهجه؛ فقد واكب الحياة الإسلامية منذ ظهور الدعوة الإسلامية فارتبط بها ارتباط الروح بالجسد، وا لتَّعليم كما هو متعارف عليه عملية بناء إنساني تتطلب بذل جهد وإعمال فكر؛ لإدراك خبايا الأمور والحصول على إجابات، وتكوين مواقف معينة فلا عجب أن يأخذ حيزا كبيرا من اهتمام علماء التربية وعلماء النفس، ولا مراء إذن أن يهتم به اللغويون.

وإذا تمعَّنا في تراث الأمة الجزائرية نجد أنَّ هناك من العلماء من اهتموا كثيرا بتعليم اللغة منذ عهود فكوَّنوا جيلا وسطَّروا بأيديهم مكتبة زاخرة متنوعة من فكر، ولغة، وأدب، في وقت عزَّ فيه الورق وندر القلم، فوضعوا تصانيف مختلفة حوت علوما شتىَّ كان الهدف منها تعليم أبناء هذه الأمة للارتقاء بمستواهم الفكري، ومن بين هذه العلوم التي ضلع هؤلاء في تعليمها علمي الصرف والنحو.

وانطلاقا ممَّا سبق ذكره عقدت العزم على الخوض في غمار تعليمية اللغة عند الجزائريين القدامى والمحدثين وبالأخص القواعد من صيغ صرفية وبنى تركيبية، طالما أنَّ الكثير من المتعلمين يعزفون عن تعلمها على الرغم من أنَّها أساس الملكة اللسانية، كما إنِّي أجد هذا

المـقدمة

الحقل التعليمي مازال بحاجة ماسة للبحث فيه، وبتوجيه من أستاذي المشرف كان العنوان كالآتــي:

تعليمية الصيـغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين

وقد وقع اختياري لهذا الموضوع للأسباب الآتي ذكرها:

أ- رغبتي الحقيقية في خوض غمار البحث في الدراسة اللغوية الجزائرية.

ب- معرفة طرائق التعليم القديمة والحديثة التي عرفتها الجزائر قصد التعرف على أجدى الطرق التي تسهم في إنجاح العملية التعلمية التعليمية.

ج- الاطلاع على جهود اللغويين في حقل تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

د- قلة مثل هذه الدراسات المتخصصة في الحقول اللسانية ولاسيما في الجزائر بالمقارنة مع الدراسات الأدبية.

هـ - بتبيان سبل تجديد منطلقات البحث العلمي في مجال تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية.

و- إبراز اهتمام الجزائريين بالتأليف في علمي الصرف والنحو.

ز - إبراز جهود اللغويين المحدثين لتسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

وما من شك أنَّ أيَّة دراسة لا تخلو من صعوبات تكتنف طريق صاحبها، ومن العوائق التي اعترت طريقي في هذا البحث الآتـية ذكـرها:

أ- قلة المصادر والمراجع التي تتناول حركة التعليم في الجزائر خلال فترة ما بعد الاستقلال إلى اليوم.

ب - قلة اهتمام اللغويين الجزائريين بحقل تعليمية القواعد.

ج ـ ندرة المصنفات الصرفية والنحوية للجزائريين للمحدثين.

وانطلاقا من عنوان موضوع الأطروحة الموسوم بـ:

تعليـمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين

ارتأيت أن يكون البحث مقسَّما على النَّحو الآتـي:

ـ المـدخل: تطرَّقت من خلاله إلى تقديم مفاهيم حول التعلم والتعليم والتعليمية وأهم الأسس التي تقوم عليها.

ـ البـاب الأول: ورد بعنوان: **تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين القدامى**

قسَّمت هذا الباب على ثلاثة فصول وهي:

ـ الفصل الأوَّل: عنونته **بـ: حركة التَّعليـم في الجزائر قبل الاستقلال**

تعرضت في هذا الفصل إلى حركة التعليم في الجزائر من العهد الحفصي إلى العهد الاستعماري؛ فتطرقت إلى خصائص التعليم في كل مرحلة والمؤسسات التعليمية وطرائق التدريس بها، وكذا العلماء الذين ضلعوا في كل فترة من خلال الإنتاج الأدبي واللغوي.

ـ الفصل الثَّاني: عنونته **بـ أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية**

تعرضت في هذا الفصل إلى ماهية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية وأهميتهما في استقامة اللسان كما تطرقت إلى أسباب استصعاب المتعلمين في إدراك القواعد اللغوية من خلال دراسة ميدانية لفئات مستهدفة من الثانوي والجامعي.

ـ الفصل الثَّالث: عنونته بـ طرائـق تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند القدامى

المـقدمة

حاولت من خلال هذا الفصل الكشف عن جهود بعض اللغويين الجزائريين القدامى من خلال ماقدموه من تآليف صرفية ونحوية كانت عبارة عن مخطوطات، وبحثت في أهم الطرائق التعليمية التي اعتمدوه لتقديم الدرس الصرفي والنَّحوي للمتعلمين، مع إبراز عيوب هذه الطرائق من وجهة نظر الجزائريين المحدثين.

ـ الباب الثاني: ورد بعنوان **تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين المحدثين .**

قسَّمت هذا الباب على أربعة فصول وهي:

ـ **الفصل الأوَّل:** عنونته بـ **حركة التَّعليم في الجزائر بعد الاستقلال**

تعرضت في هذا الفصل إلى المخططات الأولى التي انتهجتها الحكومة الجزائرية في سبيل إصلاح التعليم بمختلف أطواره لتطوير طرقه ومناهجه.

ـ الفصل الثاني: عنونته بـ **مناهج وطرائق تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند المحدثين**

تعرضت من خلال هذا الفصل إلى أهم المناهج المتبعة للتعليم بعد الاستقلال، وخصصت المسألة بالمناهج الحديثة لتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية وذلك من منظور المقاربة بالأهداف ثم من منظور المقاربة بالكفاءات، مع إبراز مميزات كل منهج وأهم طرائقه، وختمت الفصل بدراسة ميدانية تبحث عن مدى نجاعة تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات، وقد **شملت آراء بعض أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها بالطور الثانوي.**

ـ **الفصل الثالث: عنونته بـ جهود اللغويين الجزائريين لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية**

المـقدمة

تعرضت في هذا الفصل إلى نظرة الجزائريين المحدثين الجزائريين للنحو العربي مبرزة جهود بعض اللغويين الجزائريين لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية، وختمت الفصل بالحديث عن الطريقة المثلى لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية في نظر المحدثين.

ـ الفصل الرابع: عنونته بـ تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من المنظور اللساني

تعرضت في هذا الفصل إلى جهود بعض اللغويين المحدثين في تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية ولكن من المنظور اللساني، وذلك بإبراز بعض المسائل الصرفية والنحوية التي تعرض إليها بعض اللغويين الجزائريين، انطلاقا من الدراسة اللسانية الحديثة.

ـ الخاتمة

تعرضت من خلالها إلى أهم النتائج المتوصل إليها، ثم ذكرت بعدها مكتبة الباحث.

وقد طغى على الرسالة المنهج الوصفي، وهو ما يتجلَّى من خلال استجلاء أهم الطرائق التعليمية التي عرفتها الجزائر منذ العهد الحفصى إلى غاية فترة بعد الاستقلال مع إبراز جهود القدامى والمحدثين في مجال تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية، فضلا عن المنهج التحليلي الذي برز في الدراسات الميدانية.

وختاما أتوجه بالشكر والامتنان لأستاذي المشرف الدكتور بكري عبد الكريم على قبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع، كما أنوِّه بمجهوداته الجبَّارة ومساعيه الحثيثـة و تشجيعه الباحثين للاهتمام بحقل تعليمية اللغة في الجزائر.

يوم 6/أكتوبر/2013 م جامعة ـ السانية ـ وهران

رحموني العيدية

المـقدمة

تمهيـد

يسعى الإنسان دائما إلى خلق شبكة من العلاقات التي تربطه بوسطه الاجتماعي من خلال نظام من العلامات التي تحمل دلالات معينة، وباستخدام أسلوب يتم وفقه تحقيق عملية التَّواصل مع أفراد مجتمعه[1]، فهو مهيأ عضويًّا ونفسيًّا للتفاعل مع غيره قصد الفهم والإفهام، والتفهُّم، والتَّفهيم؛ وهو بذلك مضطر للتعلُّم [2] وبذل نشاط ذاتي لإدراك خبايا الأمور والحصول على إجابات، وتكوين مواقف تمكنه من مجابهة كل ما يعترضه من مشاكل الحياة.

والتَّعليم[3] من أكثر الظواهر الإنسانية تعقيدا، نتيجة تشابك الترابطات العلائقية التي يقوم عليها، ممَّا خلق صعوبات جمة أمام الباحثين في تحليل مفاهيم التَّعلم، والتَّعليم، والعملية التعليميَّة، فماذا نقصد بهده المفاهيم؟ وما هي أسس وأهداف وطرق العمليَّة التَّعليمية؟.

1- مفهوم التَّعلـم

---

[1]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص45، والتعلم ونظرياته ص 11 .

[2]- **علم**: بالعين واللام والميم أصل صحيح يدل على أثر بالشيء يتميَّز به عن غيره، وتعلَّمت الشيء أذا أخذت علمه، والعرب تقول:تعلم أنَّه كذا وكذا بمعنى اعلم، قال قيس ابن زهير:

تعلم أن خير الناس حيًّا على جفر الهباءة لا يريم.

و**العلم** نقيض الجهل، و **علَّم**: جعل له أمارة عرفها، علَّم فلان الشيء جعله يتعلَّمه، و **تعلَّم** الأمر: عرفه وأتقنه، والعلاَّم كثير العلم، و **العلم** هو إدراك الشيء بتحقيقه وهو مجموع مسائل وأصول كلية تدور حول موضوع واحد وتعالج بمنهج معيَّن وتنتهي إلى بعض النظريات والقوانين، **وعلوم العربية** هي العلوم المتعلقة باللغة العربية كالنَّحو، والصَّرف، والبيان، وتسمى **بعلم الأدب**، و**المعلَّم** من يمارس أحدى المهن استقلالا. يراجع معجم مقاييس اللغة 109/4، ومجمل اللغة 624/3، والمعجم الوجيز ص 432.

[3]- ويفرق الغزالي مابين **التعلم والتعليم؛ فالتعلم** إنَّما هو كشف الغطاء عما حصل للنفوس بالفطرة ، والتعليم إنَّما هو تهذيب النفوس عن المذموم وإرشادهم إلى المحمود، وهو نفس ما ذكره العالم(كوفكا) 1935 في قوله: "التعلم باعتباره تغيرا في أداء الكائن الحي في ناحية معينة، وبين عملية التعلم"؛ أي التعليم، باعتباره الطريق المؤدي إلى ذلك التغيير"يراجع التعلم عند الغزالي ص 43.

التَّعلم هو تغير دائم في سلوك الإنسان قصد تحقيق الاستمرارية في اكتساب المعلومات العلمية، والخبرات المعرفية، والمهارات اللغوية لتحقيق التواصل، وهو نشاط مستمر يتحقق من خلال اكتساب خبرات معينة وتكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم، ومساعدة المتعلم على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها، ولن يتأتَّى ذلك إلاَّ بالممارسة، والتدريس، والإرشاد، والتوجيه لتحقيق العملية التعليمية [1]، ويقول هلكار (hilgar):" التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك، أو يتطور أو يتغير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته، والاستجابة له"[2].

وفي هذا المقام يقول روبول:"إنَّ التَّعلُّم هو الهدف الملازم لكل نشاط تعليمي"، و يقول (جيل فورد Guilford) في كتابه (General Psycholog): "إنَّ التَّعلم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة هدا التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيط، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة" [3]، والاستثارة تمتد من مثيرات فيزيائية تستدعي نوعا من الاستجابة[4] .

وفي ذات المقام يقول (كاتز Gates) في كتابه(Education Psychology): "يمكن تعريف التَّعلم بأنَّه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتَّصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتَّصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة...وهو إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل...وإنَّما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة"[5].

---

[1]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص 49- 50، ويراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص132، ومدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 13، والتعلم ونظرياته ص 12، والمناهج أسسها وتنظيماتها ص267، وطرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 63، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 16، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 44، وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 11. يراجع طرق تدريس اللغة العربية ص 72. (زكريا إبراهيم)

[2]- مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص102.

[3]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص 47، ويراجع التعلم دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية ص 13، ويراجع طرائق التدريس واستراتجياته ص 44.

[4]- يراجع طرائق التدريس واستراتجياته ص 45.

[5]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص46، والتعلم ونظرياته ص 14.

وانطلاقا من هذه التَّعاريف تستنتج أنَّ **التَّعلم** يهدف إلى مسائل عديدة[1]:

أ ـ تعديل السلوك تعديلا يساعد المتعلم على تذليل الصعوبات.

ب ـ امتلاك آلية التعبير لاكتساب الخبرات المعرفية التي تنمي فهمه.

ج ـ تعلم سلوكات اجتماعية، وعلاقات ثقافية، وقيم أخلاقية يساعده على التكيف مع أفراد مجتمعه.

د ـ اكتساب نظام من الممارسات الايجابية.

هـ ـ اتخاذ طريقة حل المشكلات؛ فالشَّخص يتعلَّم إذا كان لديه هدف يريد تحقيقه؛ فيسعى بواسطة قدراته الفكرية واللغوية لاكتساب الوسائل التي تسهل له الحصول على حل للموقف.

ـ يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

2ـ تحليل عمليـة التعلُّـم

إنَّ دراسة عملية التَّعلم من أهم القضايا المنوطة بعلم النفس التَّعليمي ـ فيما طرحته المدرسة السلوكية من آراء ـ وقد حلَّل هذا الفرع حدوث التعلم من خلال المراحل الآتي ذكرها[2]:

أ ـ التقاط الجهاز العصبي لمجموعة من المؤثرات (المثير)(stimulus سواء كانت سمعية ام بصرية .

ب ـ إدراك الجهاز العصبي المركزي لهذه المؤثرات عن طريق جهاز الاستقبال.

ج ـ إرسال الجهاز العصبي هذه المؤثرات إلى أجهزة الحركة.

د ـ انتقال هذه المؤثرات إلى المخ لإدراكها.

---

[1] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 48، والتعلم ونظرياته ص 14، و 132، والتعلم ـ دراسة نفسية ـ تفسيرية ـ توجيهية ص 10-11، ومدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 103، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 16، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 44-45، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 55.

[2] ـ يراجع التعلم دراسة نفسية ـ تفسيرية ـ توجيهية ص 16 -17. ودراسات في اللسانيات التطبيقية ص 99، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 22، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 51.
ورأى تشومسكي أنَّ نظرية التعلم القائمة على العلاقة الشرطية بين المثير والاستجابة لا تصلح لتفسير قدرة المتكلم على استخدام اللغة وهي ما اسماها بمصطلح إجراءات الاستكشاف. يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 204، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ص99.

هـ ـ إرسال إشارات الاستجابة إلى أجهزة الحركة لتنفيذها (الاستجابة).(reponse)

فالتَّعلُّم إذن هو آلية يتفاعل معها المتعلِّم لاكتساب المعلومات بواسطة استجابات لمثيرات معينة ، يقوم على مبدأ التمييز بين المواقف لإدراك العلاقات المختلفة بينها وعلى مبدأ توحيد هذه المواقف وفق نمط متجانس لإحداث الصلة بين خبرات ومهارات كان قد تعلمها بقصد تنظيم معارفه ومواجهة الصعوبات[1].

وعلى هذا الأساس يلحظ الباحثون أنَّ النشاط العصبي يقوم بدور فعال في عملية إنتاج الأصوات اللغوية فينتج الزفير بضغط الحجاب الحاجز على الرئتين وطرده إلى الخارج من خلال التجاويف، وتقوم الحنجرة بقفل الهواء فتنتج الهمزة وعند توتر الوترين الصوتيين تنتج الجهر، ينقبض الحلق ويتراخى فوق منطقة الحنجرة فتنتج الأصوات الحلقية، وتفتح اللهاة الممر الهوائي للفم أو الأنف فتنتج الأصوات الفموية والأنفية، وحركة اللسان والشفتين تنتجان بقية الأصوات[2].

3 ـ مفهـوم التَّعليـم

التَّعليم هو عملية نشطة تعتمد الخبرة الواقعية وتتصف بالمرونة والقابلية للتعديل حسبما تقتضيه مجريات الموقف التعليمي، وهو أيضا عملية صقل وبناء إنساني يتطلب بذل جهد وإعمال فكر؛ إذ يدل على مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج المتبع في تقديم المعارف إلى سلوك واقعي[3]؛ فهو إذن مجموع الأفعال التواصلية التي توظَّف من قبل المعلم،

---

[1] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 52 و 66.

[2] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 98.

[3] ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجه واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص 44-45، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 44.

وهو مسار قصدي يهدف إلى تيسير تعلم المهارات المعرفية من خلال التواصل بين شخصين أو أكثر ويتضمن مجموعة من النشاطات نابعة من مواقف تعليمية مختلفة

لتحقيق أهداف تربوية مختلفة [1]، وهو أيضا تأثير في شخص آخر، وجعله ذا علم بالشيء؛ فالقادر ينقل المعرفة والآخر يستقبلها ما يجعل المعلم محور العملية التعليمية [2]، وتجربة المتعلم هي الأساس في نجاحها[3].

4- مراحل التعليـم: التعليم يمر بثلاث مراحل وهي[4]:

أ- مرحلة التعليم من أجل التعليم : يكتسب من خلالها المتعلم جملة من المعارف في أي مجال عل سبيل التثقيف.

ب - مرحلة حل الإشكاليات العلمية : يكتسب من خلالها المتعلم القدرة حل وفك رموز مختلف القضايا العلمية .

ج - مرحلة حل الإشكاليات الحياتية : يكتسب من خلالها المتعلم معارف لمواجهة مشاكل الحياة المعقدة.

ويشكل التَّعليم محورا أساسيا لعلم التَّدريس أو ما يسمَّى بالتَّعليميَّة (الديداكتيك)، فماذا نعني بهذا المصطلح؟.

5- مفهـوم التَّعليميَّـة[5] (الديداكتيك)

---

[1]- يراجع من أعلام الفكر البيداغوجي ص 16، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 16، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 43-44 .

[2]- يراجع طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 93، و التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص16.

[3]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات ص 140

[4]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 13-14.

[5]- **التعليمية** هي ترجمة لكلمة (didactique)مشتقة من الكلمة اليونانية (didaktitos)، يدل على ضرب من الشعر تم تطور ليدل على فن التعليم. يراجع تعليمية النحو ص 433، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

إنَّ المدرسة[1] مؤسسة أخلاقية تحاول جاهدة صنع أفراد صالحين وليس أدل على ذلك من اهتمام علماء الأخلاق بعلم التربية [2]والتعليم؛ حتى البحث العلمي جعل محاور انشغالاته متعلقة بالمعلم وبحثه عن أجدى الطرق في تحقيق العمليَّة التعليميَّة[3].

ومن هنا كان من أهم أهداف العملية التعليمية [4] خلق حاجات للتعلم ثم تهيئة فرص للتعلم. والتَّعليمية وسيلة إجرائية وممارسة بيداغوجية تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم قصد إكسابه المهارات الفكرية واللغوية ونظام قاعدي للغة المدروسة [5]، إلاَّ أنَّ إكساب المتعلم المهارة الشفوية هو المبدأ الأساسي في التعليمية لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي[6] وهي أيضا أيضا دراسة علمية لطرق التدريس وتقنياته وفق استراتيجية تعليمية تعلمية [7]، كما أنَّها عملية عملية تحدث تغييرات في سلوك المتعلم[8]، وهي علم يختص بدراسة أنجع الطرق في تحصيل تحصيل المعارف فيقال قواعد النحو التعليمية didac gramaire ويعني قواعد النحو التي تدرس في المدارس [9]، كما أنها مجموعة حقائق توصل إليها العقل البشري عن طريق التجربة[10].

---

[1] ـ **المدرسة** هي الأداة الرسمية للتربية والتعليم أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافتها واتسعت دائرة المعارف. يراجع الفعل التعليمي التعلمي ص21.

[2] ـ **التربية** لغة : هي النَّماء والزيادة والإنشاء من فعل **ربَا يربُو**، أو ربي يربَى، **واصطلاحا** فهي عملية تهدف إلى تهذيب الفرد، وعند علماء التربية هي مجموع السبل التي ينتهجها الفرد بغية تنمية قدراته للحصول على خبرات وتحقيق الإسهام الفعلي في الحياة . يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 11، والتعلم عند الغزالي ص 153.

[3] ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 21.

[4] ـ ويشير في ذات الصدد أحمد حساني إلى أنَّ الفضل في ظهور مصطلح التعليمية يعود إلى المفكر اللساني makey يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 130.

[5] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 1-2، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 21، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا) ص 9، وتيسير النحو ضرورة أم موضة ص 204 محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

[6] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 131

[7] ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 13، وأدوات ملاحظة التدريس ص 65. وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 46، وتعليمية النحو ص 433، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

[8] ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 225.

[9] ـ يراجع اللسان العربي وقضايا العصر رؤية علمية في الفهم ـ المنهج ـ الخصائص ـ التعليم ـ التحليل ص 87.

[10] ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا) ص 9.

وانطلاقا مما ذكر نجد أنَّ **العمليَّة التعليميَّة** تجمع بين ظاهرتين همـا[1]:

أ- ظاهرة التَّعلُّـم (APPRENTISSAGE) وهو إدراك المتعلم لموضوع ما بهدف اكتساب المعارف والخبرات.

ب - ظاهرة التَّعليـم (enseignement) وهو نشاط مستمر يهدف إلى توظيف الفعل التواصلي لتحقيق هدف معين.

ومن هنا نستشف بأنَّ **عملية التعلم** هي نتيجة **عملية التعليم**؛ فالمتعلم يتعلم بعد عملية التعليم، وتعليم اللغة ليس معناه حشو ذهن المتعلم بقواعد ثابتة، وإنَّما جعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية قصد اكتساب مهارات مختلفة ؛ فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم [2] في حين أنَّ سلوكات المتعلم في العملية التعليمية تختلف بين الظاهرتين وهو ما يتضح لنا من خلال الجدول الآتي[3]:

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعلميَّة	سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليميّة
- يطرح أسئلة بصفة تلقائية. - يبحث، ويجرب، ويحاول. - يقترح حلولا مع زملائه ويناقشها. - يطرح فرضيات ويتثبت من صحتها. - يقيم ، ويصدر أحكاما.	- يستمع، ويستجيب لأسئلة المعلم. - يقدم إجابة. - يطبق قاعدة، وينجز تمارين. - ينفذ تعليمات، ويسجل معلومات. - يبقى صامتا.

6- العلاقة بين التَّـدريس والتَّعلـم

[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص13.

[2]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 140، يراجع طرائق التدريس واستراتجياته ص46.

[3]- يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 47.

التَّدريس نظام يشمل مجموعة من الأنشطة، ويقتضي وجود معلم، ومتعلم، ومنهج، ووسيلة اتصال لتحقيق عملية التعلم، وهو بذاك يعد عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، وتفاعلهما مع مواقف تعليمية مختلفة، كما يمثل الموازنة القائمة مابين المحتوى والاستراتجيات الضرورية لتحقيق الأهداف [1]، ويعتبره **(كيج وبرلاينر)** أعم من التعلم؛ إذ تعالج نظريات التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم ليحدث التعديل في سلوك المتعلم[2].

7- أسس العمليَّـة التَّعليميَّـة

إنَّ العمليَّة التعليمية تقوم على أساس ما يقدَّم للتلميذ من معارف، وعلى استعداد هذا الأخير لاكتساب هذه المعارف وتحسينها؛ و لن تتحقَّق من خلال قابليَّة المتعلم على التَّعلم فقط، وإنَّما غاية المعلم في هذا هو مساعدة المتعلم على صياغة أهدافه في العمليَّة التَّعليمية وذلك من خلال امتلاك الطرق الناجعة التي تمكنه من إيصال المعلومة له.

والعمليَّة التَّعليميَّة مرتبطة أيَّما ارتباط بالتَّعلم من خلال مجموعة من التَّرابطات العلائقية يوضحها **كاج (Gage)** في قوله:" نعني بالعمليَّة التَّعليميَّة في مجال البحث كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر... فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة؛ أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد"[3].

ومن هذه الفكرة نخلص إلى أنَّ التَّعليم يرتكز على ثلاثة أسس نوردها على النَّحو الآتي:

أوَّلا- المعلِّـم:

1- شروط المعلـم:

---

[1]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 72، والفعل التعليمي التعلمي ص 25، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص83، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 47.

[2]- يراجع طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 83.

[3]- مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص14.

المعلم هو قطب العملية التَّعليمية، وهو العنصر الأكثر قدرة على التفاعل مع عناصر المنهاج التعليمي، كما أنَّه طرف مهم يسهم في تحقيق العملية التَّعليمية؛ إذ لابدَّ أن تتوفَّر فيه الشروط الآتي ذكرها وهـي[1]:

أ- الكفايـة اللغويـة: يجب أن يكون معلم اللغة ممتلكا الكفاية الغوية أو ما يسمَّى بـ الكفاية [2] الوظيفية (professional copetency) التي تسمح له باستعمال اللغة استعمالا صحيحا.

ب ـ مهارة[3] تعليـم اللُّغة[1]: يجب أن يكون للمعلم مهارة لغوية شفوية لتحقيق العملية التواصلية ولن يتأتى ذلك إلاَّ بالممارسة العمليَّة للعمليَّة التَّعليمية، فضلا عن استخدامه الترتيب والتسلسل، والمقارنة، والموازنة، والمنطق الاستقرائي، والاستدلال في عرض المسائل.

---

[1]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 141- 142، و أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجه واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص 58-63، وتعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص14، وضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 20.-21، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 92-94و96، و طرائق التدريس واستراتجياته ص 46، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 25 و29، و72، وتعليمية النحو ص 434، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 417- 421، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا) ص 9-10.

[2]- **الكفاية** من الكفاءة وهي مفهوم لساني ارتبط بالعالم اللساني (تشومسكي) صاحب المدرسة التوليدية التحويلية ، وهي التي تزود المتعلم بمعطيات الملاحظة المباشرة في أثناء فترة التعلم، ومن خصائص الكفاية اللغوية إنتاج عدد لامتناهي من الجمل وفق النظام القواعدي للغة وهي حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي. يراجع في رحاب اللغة العربية ص 170، واللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية ص 74، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 26 ، واللسانيات النشأة والتطور ص 210.

ولفظ الكفاءة تقابلها في اللغة الفرنسية كلمة (cometence) وهي كلمة ذات أصل لاتيني(competentia) وتعني العلاقة وقد ظهر في القرن الخامس عشر 1468هـ في اللغات الأوربية بمعان مختلفة. يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 03، مذكرة نهاية التكوين لأساتذة التعليم الثانوي إعداد قدوري عائشة وبومالي أمينة إشراف هواري براهيتي 2013م معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ابن شنهو عبد الحميد وهران.

[3]- **للمهارة معاني** كثيرة: فهي عند (دريفر) السهولة والسرعة والدقة، وعند (مونان) الكفاءة في آداء مهمة ما و عند (بورجروسيبورن) الإشارة إلى نشاط معقد يتطلب زمنا من التدريب، ومنها ما يدل على إتقان وظيفة نحو الكتابة، ومن خصائص المهارة الثقة في النفس، والقدرة على إدراك علا قات جديدة، وعلى التطبيق بقوة وبدقة، وأيضا التآزر بين أعضاء النطق وأعضاء الحس للتنظيم بين المثير والاستجابة فهي السهولة في آداء الاستجابة، والقيام بعمل من الأعمال بدقة تامة، واكتسابها يكون بالممارسة مع التوجيه. يراجع تعليم العربية في الجامعات ـ مهاراته، أساليبه، تقويمه ص 52 و80، والمناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 46، و257، و259.

ج ـ الرَّغبة الطبيعيَّة في التَّدريس: يجب أن يكون المعلم راغبا حقا في التعليم لإنجاح العملية التعليمية .

د ـ المعرفة الكافيـة: إنَّ المواقف التعليمية تتطلَّب من المعلم اطِّلاعه على معارف مختلفة، نوردها على النَّـحو الآتـي:

ـ معرفة عامَّـة: وتتمثل في الاطلاع الواسع على أساليب ومبادئ دراسة علوم مختلف الأمر الذي من شأنه إضفاء تنوع في المعلومات؛ فيكون محيطا بأهم ما يتصل بالتراث القديم والحديث من دراسات وبحوث، ومن هذه الزاوية ينبغي الإشارة إلى أنَّ هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات أوعلم اللغة وبين عملية تعليم اللغة، والتي على معلم اللغة إدراكها لأنها أداة ضرورية لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه، باعتبار أنَّ اللسانيات أداة وصفية وتحليلية مساعدة في عملية التعليم؛ إذ تقوم بوصف اللغة وصفا موضوعيا، وبتحليلها تحليلا علميا[2]، وبما أنَّ اللسانيات هي الدراسة العلمية للغة فهي أيضا وسيلة منهجية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، ولجوء المعلم إلى النظريات اللسانية يساعده على إدراك العملية التلفظية للنظام اللغوي عند المتعلم فضلا عن تحديد العناصر اللسانية التي تكون هذا النظام، وذلك من خلال طرحه لبعض التساؤلات: ماذا يعلم؟، وماهي الحاجات التعليمية لدى المتعلم؟، وأي نظرية لسانية قد يعتمدها لتحقيق الأهداف البيداغوجية ؟[3].

وقد أثبتت الدراسات العلمية أنَّ الدراسة اللسانية تساعد المعلم في انتقاء العناصر اللغوية والقواعد اللسانية المراد تعليمها والمرتبطة بمستوى المتعلم والمادة المدروسة والمدة

---

[1]ـ **مهارة تعليم اللغة** يقصد بها ما يسمى بالآداء (performance)، ويعرف في النظريات اللسانية بأنه الإفصاح عن كفاءة المتكلمين في مختلف أفعالهم الكلامية، وهي عند (تشومسكي) الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة وتخص النَّحو التَّوليدي الذي يقابله مفهوم الكلام في اللسانيات البنيوية. يراجع في رحاب اللغة العربية ص169، واللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية ص 73، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 26، واللسانيات النشأة والتطور ص 210.

[2]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص131 - 133.

[3] يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص140 - 141.

الزمنية[1]، كما أنَّ استثمار النظرية اللسانية في حقل التعليمية ينتج تقاطعا منهجيا بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي وطرائق التبليغ البيداغوجي[2].

والتعرف على الوحدات السابقة وربطها بالوحدات اللاحقة يعين على معالجة حقائق مدروسة على حساب حقائق ستدرس.

ـ معرفة خاصَّة: ويقصد بها الإلمام بمجال البحث؛ إذ يجب على المعلم أن يكون على علم بالتطورات المنجزة في مجال تخصصه، والمعرفة المتخصصة تمثل أهم مظاهر التعليم.

ـ **معرفة طرق التعليم:** وتشمل المعرفة النظرية والعملية التي تسهم في إيصال المادة باستعمال المهارة اللفظية والكتابية؛ فخبرة المعلم بالتربية العملية تساعده على استخدام أسلوب ناجع لعرض الموضوع المدروس وهو ما يعرف باختيار طرق التدريس واستراتيجيات التعليم، وهي مجموعة من الخطط التربوية الفنية المستخدمة من قبل المعلم لضمان تحقيق أكبر لعملية الفهم لإثارة حواس المتعلم وتنمية رغبته للتعلم، وبالتالي تنمية المهارات الحسية والعقلية واللفظية والبصرية واليدوية.

هـ ـ الاستقرار النفسي: ويقصد به عدم التقلب والانفعال في السلوك الشخصي للمعلم، فتعرض هذا الأخير لمواقف تعليميَّة متنوعة تتطلَّب منه صبرا، وتسامحا، وطول بال، ومرونة؛ وتمتُّع المعلم بالاتزان من الشروط الهامة لإنتاج تعليم ناجح.

و- عدم الاغترار بالنَّفس: على المعلم أن لا يغترَّ بمستواه العلمي؛ وذلك بتعزيز دوره الوظيفي والتزوُّد بالإنجازات النَّظرية والتَّطبيقية [3]، كما أنَّ التواضع مبعث لحب المتعلم لمعلمه.

2- واجبات المعلِّـم في التَّعليـم

إنَّ التعليم نشاط تواصلي يقوم على أسس نفسية وتربوية ويرتبط بنقل المعارف إلى فئات تختلف من حيث الفروق الفردية[1]؛ فالتواصل التربوي أساس تحقيق العملية التعليمية

---

[1] يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص144.

[2] يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص41.

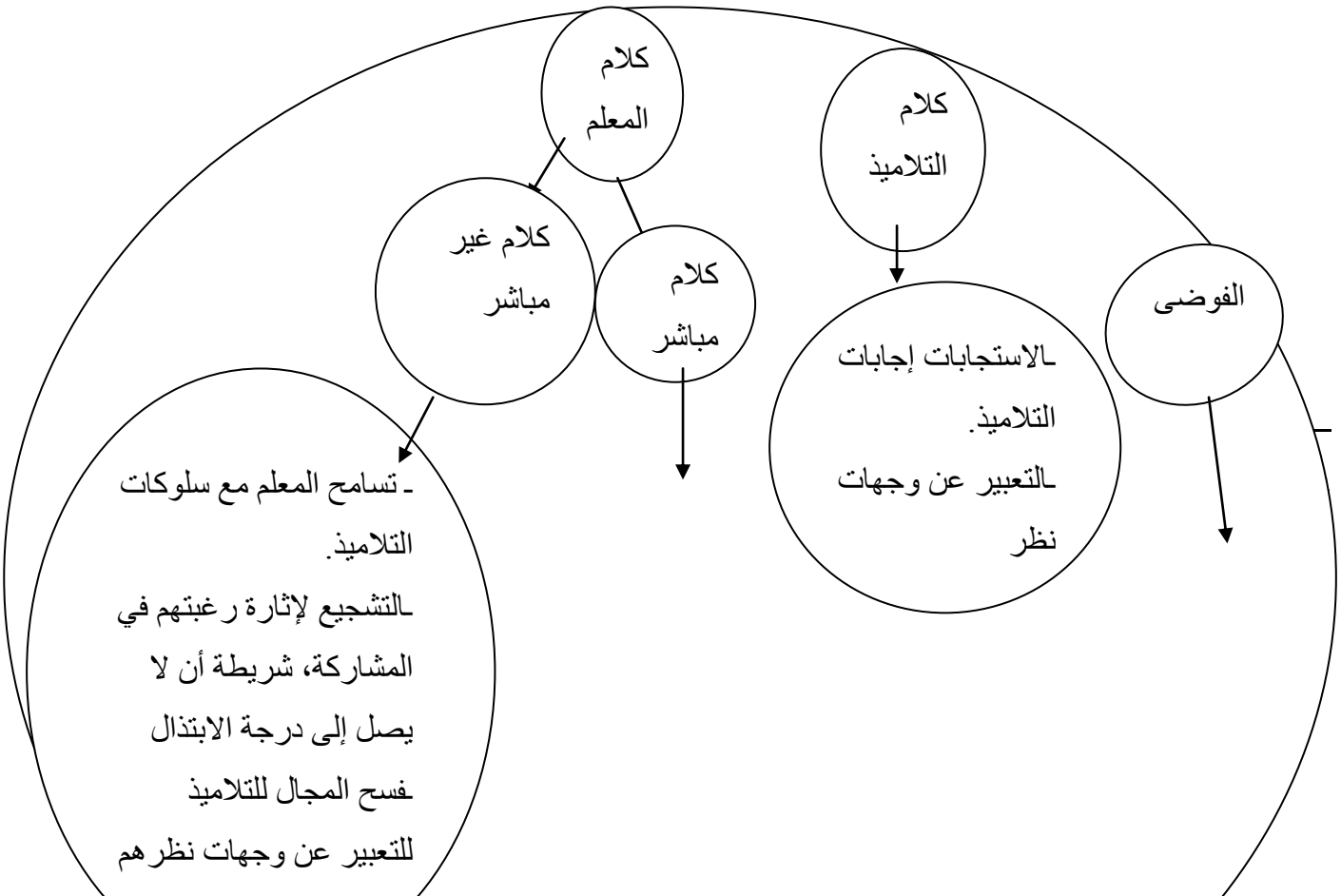
[3]- يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص16.

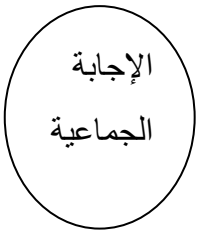
ولن يتأتَّى ذلك إلاَّ من خلال فتح باب الحوار، والمناقشة وما يصدر عنهما من سلوكات لفظية وعملية سواء بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وهو ما اصطلح على تسميته بالنشاط الإجرائي[2]، والتَّواصل التَّربوي مرهون بمهمة المدرِّس باعتباره الأساس في تحقيق الفعل التواصلي؛ لأنَّ أهمية التَّعليم تتمثل أساسا في موقف المعلم وذلك من خلال الآتي ذكـره:

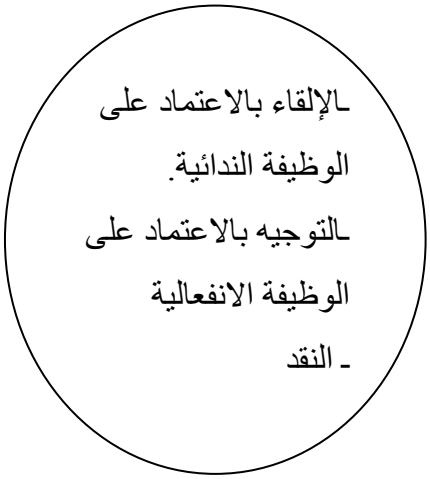
أ- امتلاك الإطار التواصلي: ينبغي للمعلم أن يمتلك الإطار التواصلي كما حدده (جاكبسون) من خلال طرح الأسئلة الآتية: من يتكلم؟، إلى من يتوجه المتكلم؟، ولأجل من؟، وماذا؟، ولماذا؟، وكيف؟[3].

والتَّعليم هو لقاء بين خبرتين خبرة المعلم وخبرة المتعلمين المحدودة، وعلى المعلم مساعدة المتعلم على إدراك المعنى من خلال مراعاة خبرة المتلقي ومستواه الثقافي؛ فالتعلم هو عملية سلوكية والمعلم لا يوجه المتعلمين فقط وإنَّما يتعلم منهم، ويستخدم ما تعلمه كأساس لتعديل وتقويم سلوكه؛ فالتواصل التعليمي عملية يخدم فيها الطَّرفان بعضهما البعض[4].

إنَّ السلوك اللفظي في الفعل التواصلي مهم جدا في العملية التعليمية ومعرفة المعلم الغرض من الاتصال يعتبر من أهم أسس الاتصال البيداغوجي التربوي، وقد حدده فلاندرز(flanders) في الرسم البياني الآتي[5]:







ب ـ معرفة الفروق الفردية للمتعلمين : إنَّ الفصل الدراسي يتكون من مجموعة متعلمين يختلفون إلى درجة ما في البني العقلية؛ أي نسبة الذكاء [1]، والميول [2]، والإدراك [3] وكذا الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية وعلى أساس هذه الخصائص ينبغي للمعلم اختيار طريقة تعليمية محكمة[4].

---

[1]ـ **الذكاء** لغة: هو تمام الشيء، واصطلاحا هو سرعة الاستيعاب، و عند (شتيرن) هو القدرة على التكيف العقلي مع الحياة، وعند (بنييه) هو القدرة على الفهم والنقد الذاتي، والذكاء أنواع نحو الذكاء االلغوي، والمنطقي، والبصري، والتفاعلي، والذاتي، يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 108- 110.

[2]ـ **الميول** هو الدافع وهو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف معين، وهو الغريزة التي ارتفعت إلى مستوى الشعور وتحددت بمطلب يحولها إلى رغبة ثم إلى ميل. يراجع التعلم عند الغزالي ص 53.

[3]ـ **الإدراك** وسيلة التعلم ويتم بانطباع عضو الحس بالمحسوس عن طريق الحواس التي تأخذ الانطباع وتنقله إلى الخيال الموجود في مقدمة الدماغ الذي يقوم بالتجميع، ليقوم الوهم بتجريد المعاني ـوهو موجود في نهاية التجويف الأوسط من الدماغ ـ عن لواحقها المادية ثم تحفظ في التجويف المؤخر من الدماغ كما تقوم الذاكرة بحفظ المعاني، والإدراك حسي يتم بواسطة الحواس الظاهرة والباطنة. يراجع التعلم عند الغزالي ص 71-72.

[4]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 10، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 43، وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 421، وأصول تدريس

ويتم إدراك هذه الفروق من قبل المعلم بالملاحظة المنظَّمة، واستعمال الاختبارات الشخصية لمعرفة نسبة الذكاء، والاستيعاب، والانتباه[1].

ج ـ تحضير وإعداد الدَّرس بإتباع خطة معيَّنة : وهو ما يسمى بطريقة التعليم وهي عبارة عن خطة عملية متبعة من قبل المعلم لتعليم المتعلمين المهارات الشفوية والكتابية، وتنشيط التفكير الإبداعي لديهم من خلال الإلقاء، والشرح، والنقاش، والتَّوجيه، و لن يتأتَّى ذلك إلاَّ بالبحث والاستقصاء العلمي، كما أنَّ التَّعليم ليس عملا ارتجاليا عشوائيا وإنَّما هو عملية تحتاج إلى إعداد جيد [2]، وتعتبر مرحلة إعداد الدرس فرصة لإثراء معلوماته وتنظيم مادته، والتحقق من المسائل المطروحة في الدرس [3]، كما تساعده على تحديد مستوى المتعلمين فضلا عن تنويع طرق التعليم لتتلاءم مع أساليب التقويم وأيضا ربط المعلومات [4]، وينقسم الإعداد إلى الآتي[5]:

ـ **الإعداد الأولي(العام)**: وذلك باطلاع المعلم على المواد التي سيدرسها.

ـ **الإعداد الإجمالي**: يحدد فيه المعلم مخططا عاما.

ـ **الإعداد التفصيلي(الخاص)**: يضع من خلاله المعلم خطة نهائية لتقديم الدروس.

د ـ تحكمه في المادَّة: وذلك من خلال مراعاة العامل الزمني وحسن استغلال الوقت؛ إذ يجب أن لا يكون عرض المادة قصيرا حتَّى يصبح لا يعبر عن المقصود ولا طويلا حتَّى يبعث

العربية بين النظرية والممارسة ص 18، وطرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 47، و طرائق التدريس واستراتجياته ص 51، وطرق تدريس اللغة العربية ص 45. (زكريا إبراهيم)

[1] ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ص 63-64، وقد تكون هذه الفروق موجودة حتى في الفرد نفسه فهو قد يستجيب لمثير واحد في مواقف متعددة، يراجع طرائق التدريس واستراتيجياته ص 213.

[2] ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ص 63-64. والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 96، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص **153**، ودروس تطبيقية عامة المديرية الفرعية للتكوين 1973-1974 ص43 ، وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 417، و أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 18، والشروط الأساسية في إعداد الدروس محمد الطاهر بن عباس ص 168-169، همزة الوصل العدد السابع 1974- 1975.

[3] ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص18-19.

[4] ـ يراجع طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية ص 298.

[5] ـ يراجع الشروط الأساسية في إعداد الدروس محمد الطاهر بن عباس ص 168- 171همزة الوصل العدد السابع 1974- 1975، وطرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية ص 299- 300.

على الملل[1]، كما أنَّه ينبغي على المعلم أن يقف أمام المادة التعليمية موقف المتمحِّص لمختلف الجوانب اللغوية والمعرفية حتى يحيط بجوانب النُّقص ويدرك طرق معالجتها ولضمان قدرتها عل تعليم المهارات اللغوية[2].

هـ ـ التأكد من صحة المعلومات : قد يعتري البرنامج الدراسي بعض الأغلاط العلمية التي يجب على المعلم إدراكها والتنبيه عليها نحو بعض المفاهيم القديمة الخاطئة، والأخطاء النحوية الشائعة حتى لا يأخذها المتعلم[3].

و ـ الاتِّصاف بالسلوك التَّكاملي: ويقصد به علماء التَّربية الرفق في المعاملة ما يخلق مجالا رحبا لتبادل وجهات النَّظر، و ذلك بابتعاده عن الأسلوب التسلُّطي المتمثِّل في عدم تقبل وجهات النَّظر[4]ـ وهو ما يعرف عند علماء اللغة بالسَّلوك غير المرن ـ، ويرى أندرسون أنّ هذا السلوك يعني فشل المعلم في إدراك الفروق الفردية ممَّا ينفِّر المتعلمين عن تلك المادة ويعزفون عنها[5].

ز ـ اختيار الوسائل الناجعة في التَّعليم ؛ إنَّ وسائل الاتصال الحديثة باتت تلعب دورا في مجال التعليم والاتصال لتحقيق التفاعل في ظل التطور التكنولوجي الحاصل [6]؛ فالاتصال عن عن طريق الكلام يبقى محدودا؛ إذ لابدَّ أن يعزَّز بوسائل سمعيَّة بصريَّة حتَّى يتحقق الفعل التَّواصلي بين المتعلم والمعلِّم، ويحدث الاستيعاب الجيد حينما تكون التراكيب اللغوية

---

[1]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 3 و6 و7، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 96، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 154.

[2]ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص23.

[3]ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص24.

[4]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 13 ، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص20، والتربية الدينية والمدنية والخلقية لمحمد الحسن فضلاء ص 24، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974-1975.

[5]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص13.

[6]ـ يراجع اللغة العربية ووسائل الاتصال (قراءة في السلبيات والايجابيات) إبراهيم مناد ص 83 مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث ـ 2006.

مصحوبة بالصور التوضيحية [1]، كما أنَّ هذه الوسائل تثير الحركة في العملية التعليمية ما يخلق المتعة ويزيد في إقبال المتعلم إلى تلقى المعارف، وهو ما أكده علماء النفس التربوي[2].

وقد أضحى اليوم تعليم اللغة العربية يرتكز على مصادر كثيرة يأتي في مقدمتها التلفاز والمذياع والحاسوب وغيرها، فلم يعد الكتاب في شكله التقليدي الأداة الداعمة للعملية التعليمية بل ظهرت هناك مصادر في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة التطور العلمي نحو ابتكار المصادر السمعية البصرية كاستخدام تلفزيون الدائرة المغلقة، وأجهزة التسجيل، وجهاز العرض، والفيديو، ناهيك عن الصور والمعارض ومكبر الصوت؛ والمصغرات العلمية(ميكروفيلم، ميكروفيش)، والمصادر الالكترونية، والأقراص المرنة، والقرص التسيزري المكتنز تقدر سعته (بـ 650 مليون رمز) ؛ أي ما يعادل (330000 صفحة ورقية) على سطح قرص من الألمنيوم لا يتعدى قطره (12سم)، وشبكة الانترنت [3]؛ لذلك يذهب بعض المحدثين إلى ضرورة إدخال الوسائل التعليمية في المنظومة التربوية نحو الوسائل السمعية والبصرية التي من شأنها خلق الدافعية، والتحفيز، مسايرة للواقع العلمي[4].

ح ـ ضبط اللغة وانتقاء الألفاظ والعبارات السَّهلة ، وذلك بالابتعاد عن الألفاظ الصعبة الغامضة التي تنفر المتعلم من المادة، وكذا استعمال اللغة الفصحى والابتعاد عن العامية في قاعة التَّدريس وتشجيع تلامذته على الحديث الشَّفهي الفصيح[5]، وما أكثر ما يرتكبه المتعلمون وخريجو المعاهد والجامعات من أخطاء نحوية وصرفية في قراءاتهم وكتاباتهم، وهي ظاهرة خطيرة باتت تهدد اللغة العربية[1].

---

[1]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 3 و6 و7، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 154.

[2]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 422.

[3]ـ يراجع من قراءات المركز 1 /126، مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت، وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 422.

[4]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 85.

[5]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 3 و 6 و 7، و صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص 40، و طرق تدريس اللغة العربية ص 51 و57 (زكريا إبراهيم).

ط ـ حرصه على مبدأ الإثارة والاستثارة والتشويق ، بإثارة اهتمام المتعلم من خلال طرح الأسئلة عليه حتَّى لا يحسَّ بالملل، ما يدفعه إلى التفكير والاعتماد على نفسه في طرح رأيه في أثناء المناقشة ، وهو ما يسهم في إنماء المهارة الشخصية للمتعلم من خلال إدراك النواحي الجمالية في النص [2]، وينبغي الإشارة هاهنا إلى أنَّ عامل الاستثارة يوقظ الفكر ويبعث فيه ما ينمي لذة البحث[3].

وقدرة المعلم على التَّأثير في سلوك المتعلم أدرجت ضمن القضايا الأساسية لقياس مدى نجاحه في العملية التَّعليمية، وقد لخَّصها بار (bar) في المحاور الآتية[4]:

ـ مهارته في إدارة الصف بحسن تعامله مع المتعلم

ـ مهارته في التدريس بحسن استغلال مهاراته الفنية وقدراته اللغوية.

ـ لباقته ولياقته الشخصية من خلال المظهر الجيد، وحسن تصرفه مع المتعلم دون تكلف.

ـ تطوير ثقافته.

ي ـ تكيفه مع المواقف التَّعليميَّة المختلفة؛ إذ هو مطالب بالانضباط والاستقامة في حركاته، ويرى ميلر (muller) ودولارد (dolard) أنَّ هناك علاقة ارتباطيه بين الاضطراب النَّفسي للمعلم وبين انخفاض المستوى التَّعليمي للمتعلمين وقدرتهم على الإبداع والنقاش؛ إذ لابدَّ من تهيئة الجو المناسب للمعلم، والعمل على حل مشكلاته الخاصَّة لأنَّها تؤثر على الحالة النَّفسية ما ينعكس على المتعلمين [5]، حيث يرى علماء النَّفس أنَّ الاهتمام بالمعلم وإيجاد الحلول لمشكلاته هو تهيئة الجو المناسب للمتعلم[6].

---

[1]ـ يراجع تدريس فنون اللغة العربية ص282.

[2]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 3 و6 و7، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص20، وطرق تدريس اللغة العربية ص 52 (زكريا إبراهيم).

[3]ـ يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 95.

[4]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 7، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص96.

[5]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص12.

[6]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص13

ك ـ علاقاته الطيِّبة مع تلامذته وزملائه ، وهو الأمر الذي من شأنه تشجيع المتعلمين على تحسين مستواهم الفكري؛ فالشعور بالاهتمام والمساواة بينهم داخل القاعة يرفع من عزيمتهم على الدراسة، ويحفزهم عل بذل مجهودات أكبر وذلك بفتح باب المناقشة[1].

ل ـ كفاءته في **إدارة الصف والمحافظة على النظام:** يعمل المعلم على معالجة المشاكل داخل القسم لتحفيز المتعلمينعلى التعلم، وذلك من خلال استجابته لدوافعهم مع التشجيع المادي واللفظي لهم[2].

م ـ قدرته على التَّواصل مع المتعلمين داخل الصف ؛ فالسُّلوك اللَّفظي للمعلِّم مهم جدًّا في إدارة سلوك اللَّفظي للمتعلم [3].

ويجمل أحد الباحثين الجزائريين كل ما ورد سابقا في قوله:" "هذا النوع من المعلمين أطلق عليه بعضهم اسم المعلم الباحث(lenseignant chercheur الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظيروالتطبيق، فيكون قادرا على الاكتشاف والإبداع، يدرس، ويقيم، ويعدل ويضيف،ويحذف، ويكتشف ويجدد باستمرار والسؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن...توفير الشروط الموضوعية التي تساعد على ظهوره؟"[4].

ثانيا ـ المتـعلـم

عندما يعهد المجتمع بالأطفال إلى المدارس فهو لا ينتظر فقط تلقينهم المعارف وإنَّما إعدادهم إعدادا صالحا لخوض غمار الحياة؛ فالمتعلم هو العنصر الأساسي والفعَّال في تحقيق وإنجاح العملية التعليمية، ويجب أن تتوفَّر فيه الشروط الآتي ذكرهـا[5]:

---

[1]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 12، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص20.

[2]ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ص 63-64، وتعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 3 و6 و7.

[3]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص3 و6 و7.

[4]ـ يراجع تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 210، محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

[5]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 52- 55، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة المقاربة بالكفاءات ص 84، وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص49-50، والتعلم ونظرياته ص 15-17، و التعلم دراسة نفسية- تفسيرية ـ توجيهية ص 41، و48-49، و المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 260، وطرق

أ- النُّضج: إنَّ اكتساب المتعلم للمهارات متصل أساسا بالنُّموِّ الفيزيولوجي والعضوي للمتعلم، والنمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي ولعل إغفال جانب النضج في العملية التعليمية يؤثر سلبا على الحصيلة المعرفية للمتعلم ؛ فالنُّضج [1] وقدرته على التفكير البدائي، وعلى تذكر الأفكار، وشكل الكلمات أساسي للتعلُّم؛ ويعد من أهم المؤثرات التي تتحكم في تغيير السلوك، والمتعلم لا يتعلم الكلام إلاَّ حين يبلغ سنا معينة ؛ فالطفل في الابتدائي ترتبط أفكاره بالمحسوس، وفي الإعدادي يربط بين المحسوس والمعاني المجردة، وفي الثانوي يدرك المعاني المجردة دور ربطها بالمحسوس .

ب ـ امتلاك القدرات الفكرية واللغوية (الفهم): إنَّ العملية التعليمية هي عملية تواصلية، من سننها التجانس والاشتراك اللغوي بين المعلم والمتعلم حتى يحدث التفاهم والإدراك. **ج ـ التهيؤ النفسي والعضوي لتلقي المعرفة** : ونعني به استعداد المتعلم لاكتساب المهارات؛ فعزم الإنسان على التعلم والحفظ والتذكر من أهم عوامل التعلم، وهو مزيج من النمو الفيزيولوجي والخبرة، وقد اهتمَّ بعض الباحثين نحو **هاريسون** و**كاتز** في تحديد بعض المقاييس العقلية التي تساعد المتعلم على التحصيل العلمي في دراسة اللغة وحدد العمر العقلي بست سنوات؛ للانطلاق لبداية التعلم.

د ـ الانتباه والاستيعاب الجيد للدرس.

ثالثا ـ طريـقة عرض المـادة

إنَّ الطَّريقة[2] هي الإجراء العملي المنظم الذي يهدف إلى تحقيق الغاية التواصلية لعمليَّة التعلم بأيسر السبل [3] وهي الوسيلة التي تنقل المعارف إلى الأذهان بأساليب علمية وفنية

التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 68، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 46، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 28، وطرق تدريس اللغة العربية ص 71. (زكريا إبراهيم)

[1]ـ **النضج** عملية نمو داخلي وارتقاء نفسي، فهو القوة المطلقة، أو التمييز، أو جودة الذهن، وهو حدث غير إرادي. يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص52، والتعلم عند الغزالي ص 49.

[2]ـ **الطريقة لغة:** هي المذهب والمسلك لتحقيق هدف معين، **واصطلاحا** هي الوسيلة المستخدمة لتحقيق أهداف تربوية، وهي عند علماء التربية تعني الأسلوب المتبع من قبل المعلم لإيصال المعلومة إلى ذهن المتعلم ويراجع الفعل التعليمي التعلمي ص 25، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 49، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 12، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص37.

[3] ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 142

صحيحة وتمثل عنصرا اتحاديا في مجموعة متحركة متناسقة تمثل الجهاز التعليمي ككل [1]، ويجب أن ترتكز على مجموعة من العناصر البيداغوجية وهـي[2]:

أ- اختيار المادة التعليمية: ودلك باختيار الموضوعات التي تتلاءم مع المستويات العقلية الإدراكية، والمهارية، والوجدانية للمتعلم.

ب ـ التدرج في تعليم المادة مع تسهيل وتبسيط عرضها: تقوم عملية التَّدريس على أسس معينة تسير وفق التدرج الفكري للعقل البشري مع مراعاة العامل الزمني، وذلك بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السَّهل إلى الصَّعب، ومن المبهم إلى الواضح، ومن المجمل إلى المفصل، وهذا المبدأ في التعليم يقتضي بالضرورة الاهتمام **بتواتر المفردات** والتي تشكل قائمة معجمية ينبغي تخزينها في ذهن المتعلم.

ويمكن تحليل طريقة التعليم إلى ثلاثة مراحل[3]:

ـ مرحلة التخطيـط والتنظيم: يقوم المعلم في هذه المرحلة بإعداد خطوات الدرس وتحديد الغايات واختيار الوسائل الناجعة لتحقيق عملية الفهم، ويتصف سلوكه في هذه المرحلة بالمنطقي التعمدي الخالي من التفاعل.

ـ مرحلة التنفيـذ(التدخل): وتتضمَّن الإستراتجية التَّعليمية التي يقوم من خلالها المعلم بالتفاعل مع المتعلمين؛ فيتصف سلوكه بالحركة والعملية، ويسعى إلى تطبيق ما أعده في المرحلة الأولى من خلال المناقشة والحوار.

ـ مرحلة المتـابعة (تحديد وسائل التعليم) ـ التغذية الرجعية ـ : تمثل مرحلة المتابعة عملية جوهرية في بنية النظام التعليمي؛ إذ هي مرحلة يقوم فيها المعلم بتقويم مدى فاعلية الطرق التي اعتمدها في عرض الدرس، وأهم المشكلات التي جابهت االمتعلمين، فيسعى إلى تحسين وإعادة النظر في الأهداف التعليمية وفي محتوى المنهج المتبع، والإستراتيجية المطبقة.

---

[1]- يراجع الفشل المدرسي ص 14 مديرية التربية والشبيبة مستغانم نيابة مديرية التكوين السنة 1979- 1980

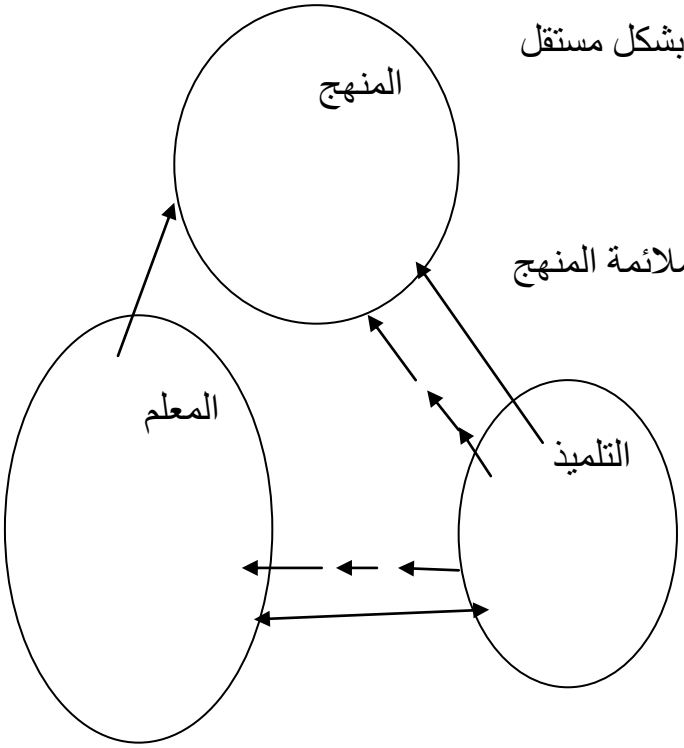
[2]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 142-147، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 42، وطرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 33-34، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص11.

[3]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 146، وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 418- 419، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 85.

ج ـ تدعيم الدرس بتمارين لغوية تطبيقية: إنَّ التَّمرين اللغوي يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة اللازمة للممارسة الفعلية للحدث اللغوي وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية واكتساب المهارات الكافية في استعمال الصيغ الافرادية، والبنى التركيبية، والأساليب البلاغية، وذلك من خلال استبيان ظاهرة الخطأ اللغوي في الآداء الفعلي للكلام سواء أكان منطوقا أو مكتوبا.

رسم توضيحي للعوامل الأساسية المكونة للعملية التعليمية

يمثل هذا الشكل البياني رسما توضيحيا للعوامل الأساسية للعملية التعليمية، فيظهر هنا تفاعل بين هذا الثالوث[1].



8ـ تحليل العمليـّـَة التعليميَّـة

إنَّ تحليل العمليَّة التعليميَّة يقصد بها الدراسة التي تهدف إلى تفسير عناصر التَّعليم داخل المؤسسات التربوية، والصفوف المدرسية وقد ظهر الاهتمام بتحليل هذه العمليَّة منذ الستينات من خلال أبحاث أجريت في ذات الصدد نحو أبحات فلاندرس وأمدون (Flanders et

[1]ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص46 .

Amidonسنة 1965م)[1]، وهي عند هوك ودونكان (Hough et Duncan) تحوي أربعة مراحل نوردها على النَّحو الآتـي[2]:

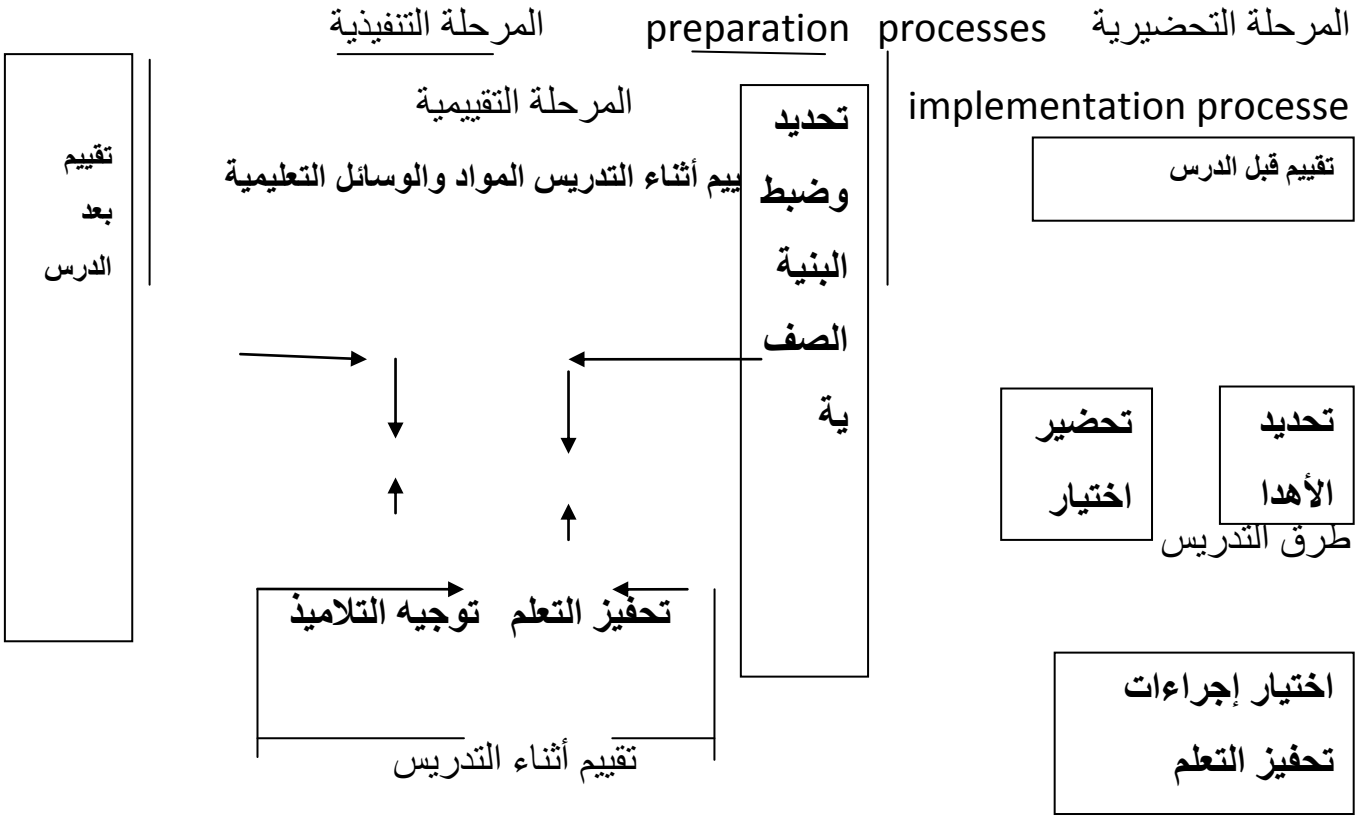
أ- مرحلة التنظيم: يتم من خلالها تحيد الغاية من التَّعليم واختيار الطَّريقة المناسبة لعرض المادَّة.

ب ـ مرحلة التدخل: تتعلق بتطبيق تقنيات تعليمية داخل الصَّف.

ج ـ مرحلة تحديد وسائل القياس : تتعلق بتحليل البيانات والنتائج.

د ـ مرحلة التقويم: وتتمثل في عملية امتحان واختبار مدى فعالية الأهداف بالنشاط التربوي التعليمي.

رسم توضيحي لمراحل العمليـة التعليميَّة[3]



[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 15-16

[2]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 14.

[3]- يراجع أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص 51.

قراءة الرسـم

هذا الرسم يبين المراحل الثلاثة التي تمر بها العمليَّـة التعليميَّـة وهي كالآتـي[1]:

أ- المرحلة التحضيريَّة : وهي مرحلة إعداد وتخطيط لمجريات العملية التعليمية، وتشمل العناصر الآتيـة:

- تحضير الأهداف التربوية والسلوكية.
- تحضير الوسائل التعليميَّة.

ب - المرحلة التنفيـذية: يتم من خلالها تنفيذ الخط وتعلم المهارات التي تنص عليها الأهداف السلوكية، وتشمل العناصر الآتية:

- تهيئة المتعلم نفسيا وإدراكيا للتعلم.
- استعمال أنشطة مختلفة للتعليم.
- توجيه المتعلمين وضبطهم.

ج - المرحلة التقييـميَّة: تكشف عن مدى تأثير التعليم على المتعلم وتحديد نقاط الضعف والقوة، ممَّا يقود إلى التَّصحيح والتَّوجيه.

9- نماذج تحليل العمليـة التعليميـة

لقد اهتم العلماء اهتماما كبيرا بتحليل الظاهرة التعليمية فأوجدوا تراكيب وهياكل تمكنهم من تقديم أدوات منهجية توجه الباحثين المهتمين بالتعليم؛ إذ حصر هؤلاء النماذج في ثلاث [2] وهـي :

أ- النموذج كلافكي التكويني : يعتني هذا النموذج بالمعارف وبمضامين المواد الدراسية وكيفية ترسيخها في ذهن المتلقي بواسطة الحفظ الآلي[3]، ويجعل جل اهتمامه حول

---

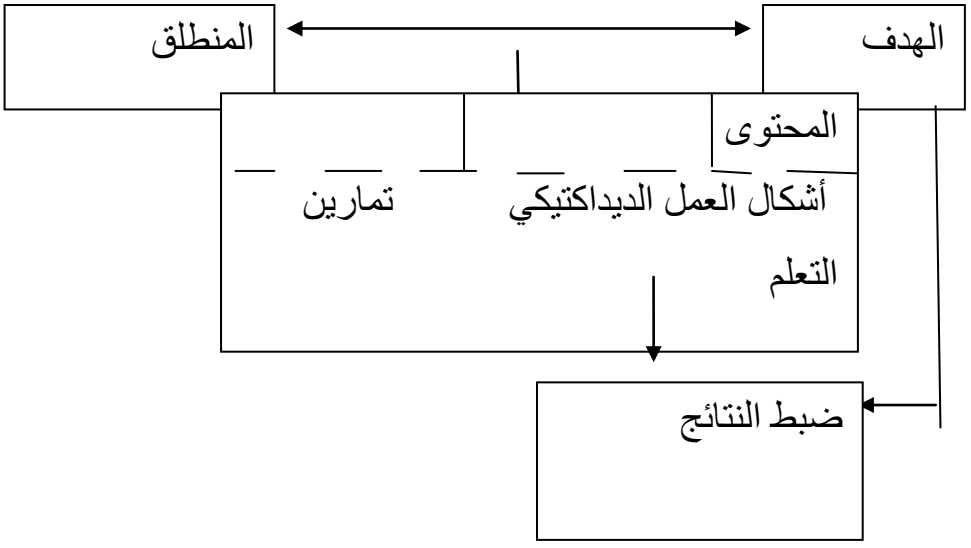
[1]- يراجع أدوات ملاحظة التدريس - مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص47- 49 و68-69.
[2]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص25.
[3]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص28.

المحاور الآتية: ماهو محتوى المواد الدراسية؟، وماذا يعني المحتوى بالنسبة للمتعلمين؟، وماهي أهمية المحتوى؟، وكيف يمكن توضيح المحتوى الموجه لمتعلمين؟.

ب ـ النموذج فرانك الإعلامي: يعتني هذا النموذج بمضمون الإرسالية أكثر من خصوصية المرسل والمستقبل، ويتمحورحول لماذا نوجه تعليمنا؟ (البنية النفسية)، وبواسطة ماذا؟ (البنية الاجتماعية)، وماذا نعلم؟، وبأية وسيلة؟، وكيف تتم عملية التعلم؟[1].

ج ـ نموذج تحليل النشاط التربوي : يهتم هذا النموذج بتحليل النشاط التربوي مع ربطه بعناصر العلوم التربوي التي تهتم بفلسفة التربية والسيكولوجيا، وأغفل العلوم التي تهتم بالجانب التاريخي والجغرافي الخاص بتاريخ التربية والتربية المقارنة ويتمحور حول الغاية؟، والفرد من ولمن؟، والمجال حول ماذا؟، والطريقة كيف؟[2].

وقد ارتبط نموذج التحليل الديداكتيكي بالعالم الهولندي فان خلدر (Van Gelder) سنة 1965م ، ويمكن حصره في الرَّسم البياني الآتـي[3]:



قراءة الرسم :

[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص29-30.
[2]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص33-34.
[3]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 31.

نلاحظ من خلال الرَّسم أن هذا النموذج يوضح العلاقات الكامنة بين العناصر المكونة للعملية التعليمية، ويتمحور حول: ماهو الهدف من التعليم؟، ومن أين ينبغي البدء؟، وكيف يمكن أن أدرس؟ ويشتمل هذا السؤال على الأسئلة الآتية: كيف أختار المادة؟، وما هي أشكال العمل الديداكتيكي؟، وماهي تمارين التعلم؟، وماهي الوسائل التعليمية؟، وماهي النتائج التعليمية؟.

ويعد هذا النموذج من أقرب النماذج التعليمية المذكورة آنفا اتصافا بالشمول قربا للواقع المدرسي[1]؛ فتتجسد النظرية السلوكية [2] والنظرية المعرفية[3] في تحليل العملية التعليمية.

[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص32.
[2]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 25 .
[3]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 26 .

10- صعوبات تحليل العملية التعليمية

يعد التَّعليم من الظواهر الإنسانية التي تعرف تعقيدا كبيرا في عملية تحليله والتي تتفاعل فيها عوامل مختلفة، وقد استطاع جمهرة من الباحثين من خلال دراساتهم في هذا الميدان حصر بعض هذه الصعوبات من خلال أبحاثهم ودراساتهم ويمكن إجمالها على النَّحو الآتـي:

أ - إنَّ الغاية من التَّعليم تجعله معقدا؛ فالمجتمع يعهد بأبنائه إلى المدارس لتنمية عقولهم واكتساب المعلومات.

ب - تأويل كل مدرس للأهداف التعليمية تأويلا خاصا محاولا إشراك تلاميذته في فهم هذا التأويل.

ج - إنَّ العملية التعليمية تتأثر بشخصية المعلم؛ إذ لكل معلم اتجاهات معينة مرتبطة بانتمائه الاجتماعي وتكوينه التربوي؛ فسلوكه هو نتيجة لمتطلبات الموقف ما يجعل نشاطه داخل القسم عبارة عن سلوكات موقفية[1].

د- إنَّ التعليم يتعلق بالمتعلمين وميولاتهم تتحدد بانتماءاتهم السيسيوثقافية، وما يميز النظام التَّعليمي هو الطابع الجماعي الذي يتجاهل الخصوصية الفردية للمتعلمين ككل ما يخلق تفاوتا في تلقي المعلومة والذي يترتب عنه عدَّه مشاكل[2].

هـ - إنَّ الطابع الجماعي يزيد من تعقيد العملية التعليمية؛ فالمعلم يقف موقف العاجز أحيانا لإرضاء ما يقرب عن 32 تلميذا لكل واحد منهم ميول خاص به[3].

و- إنَّ النظام التعليمي الذي يزخر بالأخطاء والهفوات يزيد في تعقيد العملية التَّعليمية مما يحدِث تعقيدا بسيكولوجيا لدى التلميذ نتيجة فقدانه الثقة في قدراته[4].

---

[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص18

[2]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص18

[3]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص18

[4]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص20

11- المشاكل التي تجابه العملية التعليمية

يمكن حصر أهم المشاكل التي تعتري طريق التعلم في الآتي ذكره:

أ- الاهتمام بالمادة المدرسية فقط: يرى المعلم في الغالب أن وظيفته تتمحور أساسا في نقل المعلومات إلى المتعلم مع التقيد بالبرنامج المدرسي وما ورد من في الكتب المقررة فقط ما يدفع بالمتعلم إلى البحث في المواد المقررة فقط، دون الخوض في أعمال أخرى من شأنها تنمية الملكة الفكرية لديهم[1].

ب - عدم تدريب المتعلمين على الاعتماد على النفس ، ما جعلهم يوجهون جل اهتمامهم إلى أنَّ إتقان المواد الدراسية يتمحور أساسا في نقطة الامتحان[2].

ج - عدم الاهتمام بحاجات المتعلمين وإهمال الفروق الفردية؛ إذ يقدم للمتعلم غالبا كمية كبيرة من العناصر اللغوية ما يتسبب في إيقاف درجة استيعابه نحو كثرة المترادفات في النص الواحد (حشو لفظي)، وكذا غرابة التراكيب التي تشحن ذاكرته بالممات من الألفاظ نحوما نجده في الشعر الجاهلي [3]والتي لا يعتمد عليها لكسب الملكة اللغوية، وإنما يستحسن تركها إلى المراحل الأخيرة من الدراسة للمتعلم وإدخالها في حصص الأدب وتاريخه، أضف إلى ذلك أنَّ اللغة المقدمة بعيدة عن الحياة اليومية للمتعلم[4].

د - تسابق المعلمين في وضع مذكرات لتلخيص الدروس ما دفع بالمتعلم إلى اعتمادها كأساس للتعلم بدل البحث والاطلاع[5].

هـ - اهتمام المعلم بإتقان المادة المبرمجة للتدريس [6].

و - عدم تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة والاكتفاء بحصر الدرس في نطاق معين[1].

---

[1]- يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 30، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص24.

[2]- يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص30،

[3]- **نحو قصيدة** زهير بن أبي سلمى ص 15 - 16، وقصيدة عنتر بن شداد ص 37، ينظر المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب - .

[4]- يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 33. يراجع مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ص 46- 47، مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر - معهد العلوم اللسانية والصوتية ، العدد الرابع، 1973-1974 م.

[5]- يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 22، والمناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص31.

[6]- يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص31 .

ز ـ اهتمام المعلم بنقطة الامتحان فقط ما جعل المتعلم الذي لا يوفق في الحصول على علامة مرضية يعد أقل مستوى مما ينعكس سلبا على نفسيته[2].

ح ـ التمسك بالأساليب القديمة في التعليم[3].

ط ـ انعدام الفرص أمام المعلم لتنمية قدراته واكتساب الخبرة اللازمة التي تعينه على تهيئة المواقف الضرورية لتحقيق التفاعل مع المتعلمين حتى يصبح أكثر دراية بما يمكن أن يساعد هؤلاء على الانتفاع المفيد، فصلا عن غياب الحوافز المادية والمعنوية لتشجيعه[4].

ي ـ ضعف المقررات الدراسية : تعتبر المقررات الدراسية أمرا مهما في المنهج الدراسي وركنا أساسيا في العملية التعليمية، إلاَّ أنَّ هذه الأخيرة باتت تشهد ضعفا لذلك ينبغي مراجعة مناهج اللغة وكتبها من قبل متخصصين ذوي خبرة علمية فمحتوى ما يقدم في المدرسة الجزائرية اليوم هش وكان من المفترض أن يقوم على أصول وثوابت وفقا للمنهج العلمي التعليمي [5]؛ فماذا يقدم الآن في مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية؟ .

12ـ الحلول المقترحة

أـ إعادة النَّظر في سياسة تكوين المعلمين من خلال تأسيس البرامج على أسس نظرية وذلك بإعداد المعلم إعدادًا كاملا من خلال التَربصات، وتهيئة مراكز التَّكوين وتزويدها بالوسائل التَّربوية؛ فالمعلم لم يعد الملقّن وإنَّما أصبح المسيِّر للمنظومة التربوية داخل قاعة التَّدريس من خلال تحديد الأهداف التَّعليميَّة وتقديمها بأنجع الوسائل بالإضافة إلى تحسين الاتجاهات المرغوب فيها عند المتعلم[6].

---

[1]ـ يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص32.
[2]ـ يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص36.
[3]ـ يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص327.
[4]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص18، والمناهج أسسها وتنظيماتها ص382.
[5]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص 21. وفي النهوض باللغة العربية ص 142 -143، و مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ص42، مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر ـ معهد العلوم اللسانية والصوتية ، العدد الرابع،1973-1974 م.
[6]ـ يراجع تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 17-18، و طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 424- 425.

ب ـ القيام بإصلاحات تربوية على نطاق واسع[1] .

ج ـ تفعيل المجامع والمجالس العليا والمؤسسات العلمية في لعب دورها العلمي في الميدان[2] .

د- تدريس العلوم باللغة العربية الفصحى[3]

هـ ـ كسر الحاجز النفسي اتجاه اللغة العربية وذلك بتشجيع النشء على حفظ القرآن، والشعر العربي القديم مند الصغر[4].

وخلاصة القول أنَّ العملية الديداكتيكية هي عملية تعليمية تعلمية وهي مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف تربوية تخدم المتعلم، وهي أيضا مجموعة من الخطوات المنظمة القائمة على أسس بيداغوجية، وبسيكولوجية بغية تحقيق هدف معين[5].

[1]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص 24

[2]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص ص 24

[3]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص ص -24.

[4]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص ص 23

[5]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 90.

أوَّلا- حركة التعليم عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي[1]

كانت المساجد هي المكان الأول للتعليم في الحضارة الإسلامية، وقد انتشرت بعد ظهور الإسلام نتيجة الفتوحات لتنشأ بجانبها الكتاتيب ثم أسَّس رجال التَّصوف[2] مراكز وزوايا يأوي إليها طلاب العلم ضامنين لهم المأكل والملبس[3]، فكانت الإيديولوجية[4] الدينية هي التي تصبغ الحياة.

وقد ارتبطت الحياة الثقافية في البلاد العربية الإسلامية بثلاثة مراكز رئيسية وهي الجامع الأزهر الذي يعد منارة للعلوم الإسلامية؛ إذ أنشئ في السَّابع من رمضان عام 348 هـ الموافق لـ970م، والجامع الثاني هو جامع الزيتونة[5] والقيروان[6] في تونس - وقد ظلت جامعة الزيتونة تتنافس مع القيروان ثم مع بجاية في القرن السابع[7] - ، والجامع الثَّالث هو جامع القسطنطينية الذي كان يفد إليه الطلاب لاستكمال دراساتهم[8]؛ إذ كانت تدرس بها علوم

---

[1]- يقال لهم **الأتراك** و نسب الترك يافث وهم من أولاد ترك بن كومر بن يافث بن نوح عليه السلام وإخوتهم في يافث الصقالبة والأوس والخزرج وياجوج وماجوج والصين ، ومنهم التركمان ويقال لهم الترك إيمان اسلم منهم في شهر مائة ألف، ومنهم الخزر أسلموا على يد حذيفة ابن اليماني ، ومنهم الزط ، ومنهم الطغرغر وهم الطرطر ويقال لهم التتار زحفوا إلى بغداد سنة657، ومنهم الغور، ومنهم العثامنة سلاطين اسلامبول ويقال له الآن اسطنبول. يراجع دليل الحيران وأنيس السَّهران في أخبار مدينة وهران ص 169-170.

[2]- قال ابن خلدون(ت-808هـ):"التصوف أصلها العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى، والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها، والزهد فيها عما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه، والانفراد عن الخلق في الخلوة للعبادة" يراجع تاريخ الجزائر الثقافي 8/4، و التعلم عند الغزالي ص 8 .

[3]- يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص15-16، والتربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ص 145- 161.

[4]- **الإيديولوجية** بالمعنى العلم هي تصور معين للحياة متأثر بمحتوى تفكير الفرد فينعكس عل بيئته وعلاقاته، وبالمعنى الخاص تعني نظرية معينة في مجال من المجالات، يراجع الإيديولوجية والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة ص 8.

[5]- يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص 45. وتاريخ الجزائر الثقافي ج1/ 246، و التربية ومتطلباتها ص 27، و تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 106.

[6]- **القيروان:** لفظ فارسي معرَّب، وهو كاروان بالفارسية وقد تكلَّمت العرب به قديما ومعناه محط الجيش، ومناخ القافلة، وموضع اجتماع الناس في الحرب، وبعد الفتح الإسلامي أصبحت مدينة القيروان عاصمة لبلاد المغرب. يراجع كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون ص27.

[7]- يراجع تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 106- 107.

[8]- وتعتبر الجامعة المصرية أول جامعة عربية أنشئت في العصر الحديث سنة 1907م، يراجع الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، وأساليب تدريسه ص 155.

التفسير، والأصول والفقه، والنحو، والمعاني، والبديع ، والعروض، التصوف، والأدب، والتصريف، والطب والرياضيات[1].

1- المؤسسات التعليمية عند المغاربة في العهدين الحفصـي والتركـي

لقد مرَّ التعليم عند أهل المغرب بثلاث مراحل وهـي:

أ- الكتَّاب[2]: تميَّزت هذه المرحلة بتحفيظ الصِّبية القرآن الكريم تحت إشراف مؤدب[3] يكون متقنا للصفات الأساسيَّة للتَّجويد والكتابة كالإظهار[4]، والإدغام[5]، والتفخيم[6]، ومتَّصفا بالجد بالجد والهيبة، وعليه أن يستعمل الحكمة واللطف لتعليم الصبية ضروب الصفات الحسنة، وبأسلوب معين يحببهم في كتاب الله ويتدرَّج بهم في دراسة المواد[7].

وقد انحطَّ مستوى الكتاتيب في العهد التركي لأنَّ المؤدبين اقتصروا على إتقان حفظ القرآن وأضاعوا كثيرا من علم القراءات[8].

ب ـ المساجد والزوايا: تميَّزت هذه المرحلة بكثرة الرَّحلات العلميَّة[1]والإجازات[2] نتيجة شغف الطَّالب وحبه للنهل من العلم؛ إلاَّ أنَّ الإجازة فقدت أهميتها في العهد التركي لقلَّة

---

[1]- يراجع تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 110.

[2]- **الكتاب** جمع كتاب وهو عبارة عن غرف به حصير يتكون من غرف بعضها مخصص لتعليم الولدان ومنه ماهو مخصص للطلبة المسافرين الذين ختموا القرآن، وأخرى معدة للقراءة الجماعية يجتمع فيها أهل القرية ممن هم على أبواب الإجازة بعد صلاة المغرب. يراجع بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 62.

[3]- **المؤدب** هو المعلم، وهو الموجه للتلميذ والمرشد للمجتمع ، وهو الشيخ، والإمام، والمفتي، والقاضي، وكان إما يدرس أبناء المجتمع في المساجد أو الزوايا، أو يدرس أبناء أسر معينة. يراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص133.

[4]- **الإظهار** في اللغة مصدر أظهر الشيء : بيَّنه، وفي الاصطلاح هو فك الإدغام، ويقابله الإدغام. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص144.

[5]- **الإدغام**: لغة مصدر أدغم الشيء في الشيء، أدخله فيه، وفي الاصطلاح إدخال حرف من جنسه بحيث يصيران حرفا واحدا مشددا نحو: مرَّ- مرْرَ، أو مقارب له في المخرج نحو: ادَّعى ـ ادْتَعَى، وهو نوعان: الإدغام الصغير، والإدغام الكبير. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص49، و المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 99-100، والمجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية ص 104- 108 .

[6]- **التفخيم** اصطلاحا: هو الفتحة الواقعة على الألف المهموزة في وسط الكلمة، نحو: سأل، وحروف التفخيم هي حروف الإطباق وهي: (ط، ظ، ص، ض) ومثلها في التفخيم: الراء في الكلام، ونحو: الرحمان، والصلاة، والطباق، والظاهر، والضمير. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص 189، والمقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 72.

[7]- يراجع جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان ص9- 10 .

[8]- **ومن أشهر مؤدبي** هده المرحلة: الشيخ أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الجمل الصفاقصي، والشيخ ساسي المقري، والشيخ سلطان المزاحي الأزهري. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص21.

الرحلات وكذا الركود الذي أصيبت به الحركة العلمية في تلك الفترة[3]، كما أن المؤدبين لم يأخذوا أنفسهم بعلم دقائق العربية والاعتلال لمسائلها فلا ينظرون في إمالة أو إدغام أو تصريف[4].

ج ـ المـدارس: تميَّزت هده المرحلة باجتماع الطلبة بالشيخ فيقرأ عليهم كتابه، ويعتني الطالب على تنصيص تاريخ قراءته للكتاب فيثبِّت ذلك في أوَّله وآخره[5].

2ـ علماء المغاربة في العهدين الحفصي والتركي

وقد أولى علماء المغرب اهتماما كبيرا بالتَّربية والتَّعليم عبر العصور، ومن مبدعي هذا الفن نجد محمد بن سحنون (تـ سنة258هـ) في كتابه (آداب المعلمين)[6]، والقابسي(تـ 403هـ) في كتابه (الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين)، وأحمد بن أبي جمعة المغراوي(تـ 920هـ) في كتابه (جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان)الذي يصور من خلاله واقع التَّعليم الابتدائي في المكاتب القرآنية بتلمسان والمغرب عامَّة[7].

---

[1]ـ يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص22، ودراسات في الأدب المغربي ص 126. ـ الجزائر، وتطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 72، وجامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان ص8، و الإيديولوجية والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة ص89.
يقول **ابن خلدون(تـ808هـ):"** فالرحلة لابد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال" المقدمة ص 598.

[2]ـ **الإجازة هي** مثل الشهادة العلمية التي تمنح اليوم، وظهرت في القرن الرابع هجري. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص41.
ويقول **أبو القاسم سعد الله** :" هي شهادة يمنحها شيخ لتلميذه، وتكون عادة بطلب منه، وتسمى في المصطلح استدعاء، وقد يكون الاستدعاء شعرا أو نثرا أو هما معا، والشيخ قد يكون عالما وقد يكون مرابطا، والشيخ يجيز تلميذه بعد القراءة عليه وحضور درسه أو دروسه مدة طويلة أو قليلة قد تدوم جلسة واحدة أو عدة سنوات" يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج7/ 54.

[3]ـ. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص43.

[4]ـ يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 25.

[5]ـ يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص23.
وقد سعت الدولة الحفصية لتأسيس مدارس افريقية لتكوين طلبة العلم، ومن أشهر مدارس هدا العهد : المدرسة الشماعية، والتوفيقية، المعرضية، والعصفورية، والمغربية، والمرجانية، والمنتصرية. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص 81- 96.

[6]ـ يعتبر هذا الكتاب من الكتب الرائدة في التربية والتعليم، ويختص بالبحث في شؤون التعليم المتعلقة بالصبيان.

[7]ـ يراجع مقدمة جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان ص7، و التعلم عند الغزالي ص 41.

3ـ خصائص التعليم عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي

من أبرز خصائص التعليم عند المغاربة تحفيظ الكتاب الكريم من المصحف ومعرفة قراءاته المتعددة [1]، وبعض الأحاديث النبوية مع حفظ المتون والمختصرات فينشأ الصبية وهم يملكون ناصية اللغة والبيان، وفي ذلك يقول ابن خلدون (تـ808هـ):"وصار القرآن أصل التعليم، إنَّ التعليم في الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات"[2]؛ بينما التَّعليم عند المغاربة فكان يعتمد الكتابة على اللَّوح ثم محوها بعد الحفظ[3]، وتميَّز بتحفيظ القرآن دون سواه وذلك بحفظ الفاتحة ثم البقرة ثم السورة التي تليها إلى غاية ختم القرآن، والقرآن كان يقرأ بالقراءات السَّبع المتواترة أفرادا وجمعا[4]، فكان التعليم المغربي يعتمد الحفظ ثم تلقي العلوم الأولية[5].

وفي ذات الشأن يقول ابن خلدون(تـ808هـ):" فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث، ولا من فقه، ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه"[6].

---

[1]ـ وهي الطريقة الأندلسية التي اتبعها شيوخ الأندلس الدين مكثوا بتونس. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص18.

[2]ـ المقدمة ـ الفصل الحادي والثلاثون في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه ـ ص 594.

[3]ـ يراجع المقدمة الفصل الحادي والثلاثون في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه ص 594-595، وجامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص17، وجامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان ص8، وفصول في اللغة والأدب ـ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ـ ص20.

[4]ـ **الإفراد** أن يتلو الطالب القرآن برواية واحدة، و**الجمع** أن يجمع في قراءته بين روايتين أو أكثر. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص19، وفصول في اللغة والأدب ـ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ـ ص20 .

[5]ـ يراجع فصول في اللغة والأدب ـ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ـ ص21 .

[6]ـ المقدمة ـ الفصل الحادي والثلاثون في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه ـ ص 594.

وقد نقد ابن خلدون(تـ808هـ) طريقة التَّعليم التي كانت سائدة عند أهل المغرب عندما اقتصروا على الحفظ والتلقين[1]، وأهملوا المناقشة والمناظرة فكان يهدف إلى إيجاد طريقة ينقد من وراءها الطرق القديمة؛ إذ يقول ناقدا بعض الشيوخ : " وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا في التَّعليم وصوابا فيه ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعدَّ لفهمها"[2].

4ـ الإنتاج العلمي والأدبي عند المغاربة في العهدين الحفصـي والتركـي

إنَّ العلوم التي كانت تدرس في العهد الحفصي عكست الازدهار العلمي الفكري الذي عرفه أهل المغرب؛ حيث انتشرت العلوم عن طريق الرَّحلات إلى المشرق لاسيما إلى الحجاز، ومن بين هذه العلوم نذكر[3]:

أـ الفقـه: لقد عرفت الدراسات الفقهية تطورا ملحوظا في العهد الحفصي على عكس العهد التركي؛ حيث أصبح الطالب المغربي الذي كان يرتحل ويتحمَّل مشقَّة السَّفر أيَّاما قي سبيل تحصيل العلم والاتصال بالعلماء للأخذ عنهم وطلب الإجازة منهم مكتفيا فقط بالأخذ عن شيوخ المساجد؛ فضاع العلم وكثرت الشروحات[4].

ب ـ التَّفسير: لم يعرف علم التفسير تطورا في شمال إفريقيا خلال هذا العهد ماعدا بعض الاجتهادات نحو اجتهادات أبي عبد الله محمد بن محمد بن محمد ابن عرفة الورغمي، وفي

---

[1]ـ يراجع فصول في اللغة والأدب ـ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ـ ص20، والتربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ص188، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص 237.

[2]ـ المقدمة ـ الفصل التاسع والعشرون في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته ـ ص 589.

[3]ـ من أشهر علمائه أبو عبد الله عبد الرحمان ابن القاسم العتيقي(تـ 806م)، فقيه مالكي مصري، وأبو عبد الله بن أبي زيد القيرواني(تـ996) جمع مذهب مالك وشرح أقواله. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص28- 29.

[4]ـ يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص32.

العهد التركي كان شأن هذا العلم شأن العلوم الأخرى؛ حيث تأثَّر بالانحطاط العلمي ومن أشهر مفسري هده المرحلة الشيخ أبو عبد الله محمد زيتونة[1].

ج ـ علوم العربية[2]: اعتمد تدريس العلوم اللغوية في العهدين الحفصي والتركي على كتب مشهورة غير أنَّ هذه الكتب كانت تدرس بدون تطبيق مما سبَّب ضعفا في حصول التلميذ على الملكة اللغوية الصَّحيحة[3].

ثانيا ـ التعليم في الجزائر في العهد الحفصـي

لقد تعرَّض الساحل الجزائري[4] إلى سيادة قرطاجة في القرن السابع (7 ق م)، ثم احتله الرومان، وفي القرن الخامس ميلادي (5م) غزاه الفاندال، ثم فتحه العرب سنة (682م)، وقد استولوا عليه الفاطميون، وفي القرن الثالث عشر(13) حكمته سلالة بني عبد الواد، ثم انتقلت خلافته إلى الحفصيين، وفي سنة (1517م) انتقلت خلافته إلى الدولة العثمانية إلى غاية (1830م)[5]، ولما اشتدت وطأة الأسبان على المسلمين في الأندلس وتدهورت أوضاعهم هاجر هؤلاء إلى دول المغرب العربي نحو الجزائر خاصة تلمسان التي صارت قبلة لكثير من العلماء ممَّا خلق حركية في الميدان التَّعليمي وأضاف الأندلسيون تعلم القواعد العامة، والروايات، والقراءات بعدما كان التَّعليم مقتصرا على حفظ القرآن[6]، وفي ذات

---

[1]ـ يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص33-34.

[2]ـ تطلق على مجموعة علوم أصلية، نحو الصرف والنحو، والاشتقاق، والمعاني، والبيان، وعلوم فرعية نحو الخط والإنشاء و المحاضرات. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص 303.

[3]ـ. يراجع جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي ص40.

[4] ـ **الساحل الجزائري** لم تكن حدوده واضحة معالم، وكلمة الجزائر لم تطلق على المدينة إلا في القرن 10م في أثناء الحكم العثماني للجزائر، يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/ ص40.

[5]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي 1 /40-41، وتاريخ الأدب في المغرب العربي ص 470.

[6]يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/ ص 46-47، وفصول في اللغة والأدب ص19، وأصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 29، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 168، والتربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ص201، والورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 132 ـ 133 محمد صاحبي، المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م، وإسهام العلماء الأندلسيين في الحركة العلمية بتلمسان خلال القرن السابع هجري ص 159 عبد القادر بوباية مجلة عصور الجديدة العدد الثاني خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

الشأن روى التمغروطي في النفحة المسكية: "إنَّ مدينة الجزائر كانت كثيرة الكتب، وإنَّه لا يضاهيها في ذلك بلد من بلدان إفريقيا ولاسيما كتب الأندلس"[1].

ويقودنا هذا للحديث عن تأثير المدرسة الأندلسية على التفكير المغربي عامة والجزائري خاصة فمعلوم أن المغرب لم يعرف على غرار البصرة والكوفة ومصر والأندلس مدرسة لغوية قائمة بذاتها؛ لذلك صنف علماء المغرب ضمن المدرسة الأندلسية؛ إلا أنَّ هناك علماء أخذوا عن المشارقة منهم مثلا ابن معط الزواوي (تـ628هـ)الذي صنِّف ضمن المدرسة المصرية[2].

1- المؤسسات التعليمية في الجزائر في العهد الحفصي

إنَّ تاريخ التَّعليم بالجزائر عريق ومتصل أيَّما اتصال بتاريخ الفتح الإسلامي وازدهار العصور الإسلامية؛ حيث تسابق الولاة، والخلفاء، والأمراء إلى بناء المساجد والجوامع والكتاتيب (المدارس الابتدائية اليوم)، وإنشاء الزوايا(المعاهد الثانوية حاليا) لتلقين القرآن ومبادئ الدين الحنيف وكذا القراءة والكتابة والحساب[3].

ولقد أسهمت المساجد والكتاتيب والزوايا في هذه الفترة بمهمَّة نشر العلم وحفظ القرآن الكريم وتفسير الحديث؛ لتدريس علوم الشريعة، والتَّفسير، والفقه؛ فكان القرآن والحديث المنبعين الذين ينهل منهما الجزائريون مختلف العلوم[4].

وقد أكد بعض الباحثين أنَّ معظم علماء الأندلس كانوا معلمين أخذوا عن المشارقة ما تيسر لهم من علوم اللغة والنحو ونقلوه إلى الأندلس ومن أشهر هؤلاء: جودي بن عثمان النحوي(تـ198هـ). يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص 31.

[1]- يراجع الورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 133 محمد صاحبي المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

[2]- ابن معط(تـ628هـ) له **ألفية تضم 1021 بيتا** تعليميا وهي عبارة عن منظومة، وقد عرفت شروحات عديدة منها التعليقات الوفية بشرح الدرة الالفية لأبي بكر الشريشي الأندلسي (تـ601هـ)، وشرح ألفية ابن معطي لابن الخباز (تـ637هـ)، وعدها البعض مدرسة قائمة بذاتها. يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 70 -71 ، وفي قضايا فقه اللغة ص 169

[3]- يراجع فصول في اللغة والأدب ص18، والمدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 90، همزة الوصل، العدد السابع 1974-1979 .

[4]- يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، دراسة حول المجتمع الجزائري، الثقافة والهوية الوطنية ص71-72.

وكان التَّعليم العالي يلقن في المساجد والزوايا في العهد الحفصي؛ إذ كان يعتمد النقل والرواية[1].

2- علماء الجزائر في العهد الحفصي

يعتبر العهد الحفصي من أغنى العهود التي عاشتها الجزائر ثقافيا وعلميا، ما أدى إلى بروز العديد من العلماء الذين ذاع صيتهم في المغرب والمشرق شأن عبد الكريم المغيلي التلمساني، والشريف التلمساني، ومرزوق ابن الحفيد، وابن كمَّاد وغيرهم[2].

3- خصائص التَّعليـم في الجزائر في العهد الحفصي

لم يقتصر التَّعليم في العهد الحفصي على التلقي والسَّرد بل تعدَّاه إلى تفعيل الطَّالب للمشاركة وإبداء رأيه في من خلال الجدل، وخير دليل على ذلك ما قيل عن هذه الطَّريقة في قول أحدهم:" كلُّ ذلك على إتقان، وتحصيل وجودة، وبيان بتفريع وتأصيل وإجمال وتفصيل، وإيراد الأسئلة، والجمع والفرق، وغير ذلك ما جرت العادة بإيراده عند أفاضل الفقهاء وأكابر العلماء، وإمَّا بالمذاكرة والمباحثة، وإلقاء الأسئلة، وإيراد المشكلات، وحل المقفلات، فوقعت الاستفادة"[3].

ثالثا- التعليـم في الجزائر في العهد التركي

عندما سيطر الأتراك على البلاد الإسلامية في القرن 16 م عمَّ الفقر والجهل والظلم ممَّا انعكس على الحياة العلميَّة[4]، كما أنَّ الدَّولة لم تكن منوطة بتشييد وتمويل المؤسسات الثقافية إلاَّ في أحايين قليلة؛ إذ كان من مهام الأفراد والمؤسسات الخيريَّة[5] ما أدَّى إلى انضباب

---

[1]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج47/1.

[2]- يراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962) ص426.

[3]- **القول لعبد الله حمادي** دراسات في الأدب المغربي ص135.

[4]- يراجع الإيديولوجية والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة ص177.

[5]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 313/1.- 315، و التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 19، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص50 ، والورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 132، محمد صاحبي قسم علم المكتبات والمعلومات جامعة وهران.
المجلة الجزائرية للمخطوطات ص 132، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

موارده، وضيق مجاله، وافتقار رجاله، وانحطاط مستواه، وما زاد الطين بلَّة تسرب الخرافات إلى عقول المعلمين والمتعلمين على حد سواء بسبب تشجيع الأتراك للتصوف[1]، الأمر الذي لم يخدم التعليم[2]، ولم يخدم العلماء الذين هاجروا نحو المشرق والمغرب ومن بينهم: سيدي محمد بن عبد الرحمان بن جلال الوعزاني التلمساني (تـ1573م)الذي استقر بفاس، ومحمد شقرون بن هبة الله الوجديجي التجيني التلمساني (تـ1575م) نحو المغرب الأقصى[3] .

ورغم السياسة التي انتهجنها الدولة العثمانية في حق التَّعليم إلاَّ أنه كان عدد المؤسسات التعليمية كان في تزايد عبر العديد من المدن نحو تلمسان، وقسنطينة، والجزائر، وعنابة، ومازونة...الخ[4].

1ـ المؤسسات التعليمية في الجزائر في العهد التركي

لقد تعددت المؤسسات التعليمية في العهد التركي ونورد ذلك على النَّحو الآتي:

أـ الأوقـاف: يعتبر الوقف من أهم المظاهر الحضارة الإسلامية في العهد العثماني[5]؛ إذ كان كان يموِّل المؤسَّسات الثقافيَّة من مساجد، ومدارس، وزوايا بما يسمى بـ(التويزة)، فكان الاعتناء بالعلوم، والآداب، والمهام الدينية في المدن بيد الحضر(الأعيان)، وفي الأرياف بيد

---

[1]ـ قال **السهروردي** :"ولم يعرف اسم التصوف إلى المائتين من الهجرة"، و**الصوفي** منسوب إلى صوفة الذين كانوا يجيزون بالحجاج في الجاهلية، وأول من سمي بهذا الاسم هو الغوث ابن مر بن أدبن طابخة بن الياس بن مضر، وقال القشيري في رسالته:" لا يشهد لهذا الاسم من حيث العربية قياس ولا اشتقاق وإلا ظهر أنه كاللقب"، والتصوف معرب عن تيوصوفية (Theosophie) وهو لفظ يوناني مركب من تيوص بمعنى الإله صوفية ؛ أي الحكمة، ثم دخلت إلى العربية عهد الدولة العباسية أيام انتشار الترجمة في عهد المأمون، ومن مشاهير الصوفية في الجزائر أبو مدين شعيب الأندلسي (تـ591م)، ومحي الدين بن عربي الأندلسي (تـ633م)، وعبد الحق بن سبعين (تـ669م). يراجع تاريخ الجزائر في القديم والحديث 879/3 و888.

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 321/1، و التَّربية والتكوين بالجزائر ص15.

[3]ـ يراجع موقف علماء تلمسان من التواجد العثماني في الجزائر (13هـ/19م) ص 210 محمد بوشنافي عصور الجديدة العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

[4]ـ يراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر (1830- 1962) ص102، والورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 132 محمد صاحبي المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

[5]ـ يراجع مقدمة ابن خلدون الفصل الثالث ـ في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة ـ ص 482، والمدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 90، همزة الوصل ، العدد السابع 1974م -1979م.

شيوخ الزوايا ونتج عن هذا الاهتمام تعدد أدوار هده المؤسسات؛ إذ كانت تقوم بالتَّعليم، والإصلاح الاجتماعي، والتنظيم القضائي في آن واحد[1]، ومن أهم الواقفين العثمانيين (خير الدين بربروس)، و(محمد بن بكير)، و(محمد بكداش)، ومن أهم مؤسسات الأوقاف في تلك الفترة مؤسسة بيت المال[2].

ب ـ الكتـاب: هو عمدة التعليم؛ إذ كان بمثابة التَّعليم الابتدائي، وهو عبارة عن حجرة يتعلَّم فيها الصِّبية حفظ القرآن، والقراءة، والكتابة، ومبادئ الفرائض خاصة العقيدة والوضوء والصلاة، وأشهر الكتاتيب في هذه الفترة، مكتب الشمَّاعين، وكتاب زاوية الجامع الكبير[3].

ـ طريقة التعليـم في الكتـاب

إنَّ طريقة التَّعليم في الابتدائي بسيطة؛ إذ يجلس المؤدب في صدر الكتاب متربعا على حصيرة، مرتديا عمامة ممسكا بعصا، مراقبا لحركة الصبية الذين تتعالى أصواتهم، وبيد كل واحد منهم لوحة مكتوبة بمداد السَّمق الأسود المستخرج من صوف الضأن المحروق والمصبوب في الدواة[4].

ج ـ المساجد والجوامـع: كان تشييد المساجد عملا فرديا غير منوط بالدَّولة خلال الحكم العثماني؛ حيث استطاعت هده المؤسسات المموَّلة من قبل الأهالي وكذا تبرعات الطبقات الغنية أن تفرض نفوذها حتى أضحت مقصدا للعلماء، أضف إلى ذلك ما امتاز به رجالها من وقار، واحترام، وهيبة وكذا الأخلاق الفاضلة التي تحلَّوا بها[5].

وفي هذا الشأن يقول الكاتب الفرنسي(مارسيل أجريتو): "كانت العلوم مزدهرة نسبيا قبل دخول الفرنسيين الجزائر عام1830م، وعلى الرغم من تخلف العرب في مجال الحضارة

---

[1]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 234/1- 236، ومن تاريخ الجزائر الحديث ص133، والمدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 90، همزة الوصل، العدد السابع 1974-1979

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 234/1- 236، ومن تاريخ الجزائر الحديث ص 133.

[3]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج276/1-277، والتربية ومتطلباتها ص 25.

[4]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 339/1، والمسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر ـ القطاع القسنطيني ـ 27/1.

[5]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج245/1-246، وهمزة الوصل ص90، العدد السابع 1974م -1979م.

فانَّ الميل للعلم والمعرفة كان متأصِّلا في النفوس، وكان في الجزائر عدد كبير من رجال الأدب، يتمتَّعون بقسط وافر من الاعتبار لدى المجتمع"[1].

وإلى جانب هذه المؤسَّسات الثقافيَّة كان الطَّلبة الجزائريون يهاجرون كغيرهم إلى المشرق والمغرب لطلب العلم والحصول على الإجازات[2].

د ـ الزوايـا: إنَّ أبرز ما تميَّزت به الجزائر في العهد العثماني انتشار الزوايا[3] والطرق الصوفية؛ فقد وصلت إلى ثلاثين (30) زاوية بتلمسان، واثنتا عشرة (12) بالجزائر، وثلاثة عشرة (13) بقسنطينة[4]؛ فأضحت الزاوية تنافس المدرسة والجامع في نشر العلم، ممَّا أدَّى إلى تدهور مستوى التَّعليم نتيجة التفاف النَّاس حول شيوخ الزوايا ممَّن تغلب على عقولهم الخرافات والبدع، ما دفع بعلماء المساجد إلى تبسيط طرق التَّعليم حتى لا يفر الطلبة إلى مثل هذه الزوايا[5]؛ إذ اقتصر هؤلاء على تدريس الفروع دون الأصول[6].

والزاوية عبارة عن بناية ذات حجرات متعددة، عرفت في أوائل القرن الثامن هجري، وقيل أنها عرفت في المغرب بعد القرن الخامس هجري، وكانت تطلق على مكان العبادة؛ حيث ينتقل إليها الطَّلبة بعد إجازتهم لحفظ القرآن وتشتمل على مرافق لإيواء الطلبة وعابري السبيل، وأهم زوايا هذه الفترة: الزاوية الثَّعالبية بالعاصمة، وزاوية سيدي الهواري بوهران، والملارية بقسنطينة[7]، بالإضافة إلى زوايا الجنوب نحو زوايا منطقة توات[8] التي لعبت

---

[1]ـ محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص 78، ويراجع همزة الوصل العدد السابع ص92.

[2]ـ يراجع تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 72 و82.

[3]ـ فإذا ذاع صيت أحدهم أسَّس لنفسه مركزا ليستقبل الزوار فيتضاعف قصاده ومريدوه ويصبح اسم **المتصوف**(المرابط) علما على المكان الذي يسمى بعد ذلك زاوية. يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/262-263، يراجع الورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص132، محمد صاحبي المجلة الجزائرية للمخطوطات العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

وأصل **الزوايا** هو الرباطات وهي الثغور التي يرابط فيها المجاهدون المسلمون لحراسة حدود الدولة الإسلامية ضد الأعداء، ومن أجل الجهاد أيضا. يراجع التعليم القومي والشخصية الجزائرية ص 244، والتربية والتكوين بالجزائر ص 16-17.

[4]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/266- 267.

[5]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 48/1، والتعليم القومي والشخصية الجزائرية ص 244.

[6]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 49/1.

[7]ـ يراجع التربية ومتطلباتها ص26، و شرح روضة النسرين في مسائل التمرين ص83 .

[8]ـ **توات** يرجع تاريخ عمارتها إلى ما قبل الإسلام سميت بالصحراء القبلية، كتب عنها في كتابات المؤرخين نحو: ابن بطوطة (تـ779هـ)، وابن خلدون(تـ808هـ)، وأبو سالم العياشي(تـق11هـ)، والرحالة الألماني رولف

دورا مهما في نشر العلم كزاوية بني حماد ، وزاوية مولاي سليمان بن علي، وزاوية سيد الحاج لحسن الشريف[1] .

ـ دور الزوايا في التعليـم

لقد لعبت الزاوية الجزائرية دورا مهما في تعليم اللغة، ونذكر في هذا المقام (زاوية سيدي محمد بن عمر) بتلمسان، وزاوية (سيدي الحسني) بوهران الذي ينحدر من سلالة الشيخ الشريف الوزاني مولاي عبد اله الشريف[2]، وذلك بتحفيظ القرآن، وتعليم قواعد اللغة العربية ، وكانت النصوص تستنسخ بأيدي القادرين على الكتابة[3]، وفي ذات المقام كتب شارل فيرو[4] كثيرا عن المؤسسات والعائلات التي كانت تحتفظ بمخازن من المخطوطات نحو مكتبة (عائلة الفكون).

ـ مراحل التعليم في الزوايا: يتم التعليم في الزوايا على مراحل نوردها على النَّحو الآتي[5]:

ـ المرحلة الأولى: يدرس فيها الطلبة العلوم الأولية، وذلك بحفظ المصنَّف وهو مدون على اللَّوح؛ فإن أتقن الطالب ذلك يجيزه شيخه لحفظه القرآن، ليتحول بعدها إلى دراسة العلوم الفقهية من خلال كتاب ابن عاشر الفقيه، وكتاب المرشد المعين الضروري من علوم الدين على مذهب الإمام مالك ابن انس؛ وينتقل بعدها إلى علوم اللغة فيقرأ الأجرومية تم مصنَّف

ومن علماءها: مولاي احمد بن هاشم (تـق12هـ)، والشيخ سيدي عبد القادر بن عمر (تـ1121هـ)، والشيخ سيدي عبد الرحمان بن باعومر التنلاني(تـ1189هـ) يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين ص 72-73.

[1]ـ يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين ص83 -84 .

[2]ـ وتعتبر خزانة مولاي عبد الله الشريف من أعظم الخزائن العلمية واللغوية لما تحويه من كتب ومخطوطات؛ أي ما يعادل 130 ألف كتاب، و1286 مخطوطا. يراجع أصول الطريقة الطيبية وسيرة الصوفي سيدي الحسني الوهراني.

[3]ـ يراجع زاوية سيدي محمد بن عمر تاريخها ونشأتها ص 69-71.

[4]ـ **شارل فيرو** هو أحد الكتاب الفرنسيين، كتب كثيرا عن المؤسسات الدينية في قسنطينة، يراجع الورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 133 محمد صاحبي المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

[5]ـ يراجع زاوية سيدي محمد بن عمر تاريخها ونشأتها ص 108-110.

ألفية ابن مالك(تـ **672**هـ) وشرحها لابن عقيل(تـ**769**هـ) وتبقى ملازمة له حتى يجيزه شيخه ويقرأ قطر الندى وبل الصدى لابن هشام (تـ**761**هـ).

ـالمرحلة الثانية: يقرأ فيها الطالب الكتاب الفقهي كفاية الطَّالب الرباني لرسالة أبي زيد القيرواني من حاشية العلامة علي الصعيدي العلوي.

ـ المرحلة الثالثة: يدرس فيها الطالب المصنَّفات الأكثر صعوبة نحو شرح منح الجليل على مختصر العلامة خليل ابن إسحاق (تـ**776** هـ) ليحصل بعدها على إجازة من شيخه لممارسة التعليم.

هـ ـ المـدارس

كان ظهور المدارس متأخر نسبيا في الجزائر؛ إذ كانت الكتاتيب والمساجد هي المنوطة بنشر العلم[1]؛ وقد عرَّفها أبو راس النَّاصري في قوله: "تبنى لدراسة العلم؛ أي تعليمه وتعلمه"[2]، وفيها يتلقي الطَّلبة العلوم العربية من نحو وصرف، وفقه وبلاغة، فمنهم من يمكث بها سنينا حتى يأخذ حظًّا وافرا من أصول الفقه، والحديث، والبلاغة؛ ليعدوا أنفسهم لخلافة المشايخ والعلماء، ومنهم من يكتفي بما أخذه تاركا المدرسة لمزاولة أعمال أخرى[3]، وأول مدرسة بنيت في الجزائر هي مدرسة ابني الإمام بتلمسان بناها (أبو حمو الزياني الأول)[4].

وقد عرفت هذه المؤسسات تدهورا نتيجة إهمال الحكام لها وانشغالهم بالانقلابات والمعارك[5]، وكانت شهرة المدرِّس تدفع بالطلاب إلى الارتحال إليه للأخذ عنه، مثلما فعل

---

[1]- يراجع التربية والتكوين بالجزائر كتاب2 ص 13.

[2]- تاريخ الجزائر الثقافي ج 282/1

[3]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص 419 . - ملحق خاص بتقرير عن التعليم العربي الحر بوادي ميزاب سنة 1972-.

[4]- يراجع المدارس العلمية بتلمسان على عهد بني زيان إشعاع فكري وحضاري ص 182 فايزة بوسلاح عصور الجديدة العدد2 عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

[5]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 280/1

الشيخ عبد الرحمان بن موسى التلمساني الذي ارتحل للأخذ عن الشيخ يحي بن عمر الزواوي[1].

ومن أشهر هذه المدارس في هذه الفترة المدرسة المحمدية، ومدرسة مازونة (بناها محمد الشريف البداوي)، والمدرسة الكتانية (بناها صالح باي)[2].

ـ طريـقة التعليـم في المدارس

تكمن طريقة التَّدريس في المدارس في التفاف الطلبة حول المدرس في حلقة أو نصف دوائر لمعالجة مسألة، أو كتاب معين، والمدرس يطلب من المتعلم قراءة النص، ثم يشرح، ويوضح المسائل مستشهدا بالمحفوظ والمعقول، ثم يملي خلاصات ليقوم الطالب بنسخها بعد تسجيل الدرس، فكانت ميزة التدريس في هذه الفترة الحفظ والرواية[3].

ومن باب الاهتمام بالنحو الذي يعد منطق اللغة وجب حفظ بعض المنظومات نحو: الاجرومية، وألفية ابن مالك، ومنظومة الزواوي، ومنظومة الجمل، ولامية الأفعال، أما ما تعلق بالأدب فوجب حفظ لامية الطغرائي، وبانت سعاد، ثم لامية الشنفرى ثم مقامات الحريري[4].

و ـ الدراسـات العليـا

لم تعرف الجزائر وجود جامعة بها على خلاف قريناتها بالمغرب وتونس؛ فكان الجامع الكبير بالعاصمة بمثابة مركز للدراسات العليا آنذاك؛ إذ كانت تعقد به حلقات الدروس التي كانت تصل إلى(12) (اثنتي عشرة) حلقة، ناهيك عن جامع سيدي الأخضر بقسنطينة، و الجامع الكبير بتلمسان، وجامع مازونة، و جامع بسكرة؛ إذ كانت تضم إليها آلاف الطلبة[5].

---

[1]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 320/1.

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 280/1، والتربية ومتطلباتها ص27، والتربية والتكوين بالجزائر ص 18.

[3]ـ تاريخ الجزائر الثقافي ج 345/1.

[4]ـ يراجع المدارس العلمية بتلمسان على عهد بني زيان إشعاع فكري وحضاري ص 188 فايزة بوسلاح عصور الجديدة العددالثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

[5]ـ يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، دراسة حول المجتمع الجزائري، الثقافة والهوية الوطنية ص71-72، والتربية ومتطلباتها ص27، والتربية والتكوين بالجزائر ص 19، والحركة الطلابية الجزائرية خلال الاحتلال الفرنسي رصيد الوعي بالذات والمصير ص 134 عبد الجليل قريان ـ عصور الجديدة العدد السادس 2012 ـ عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م

2ـ علماء الجزائر في العهد التـركي

إنَّ التَّاريخ الثَّقافي الجزائري حافل بأسماء جهابذة عظام أثروا السَّاحة العلمية الثقافيَّة للجزائر خلال الفترة العثمانية وبداية الاحتلال الفرنسي فخلَّفوا نتاجا ثقافيا ثريا لاسيما في الدراسات القرآنية نحو: الونشريسي في كتابه (المعيار)، ويحي بن عمران المغيلي (تـ883هـ) في كتابه (الدرر المكنونة في نوازل مازونة)، وأحمد المقري في (نفح الطيب)، وأبو راس الناصري (تـ1823م) في (نفسية الجمان في فتح ثغر وهران)؛ وقد حوت مكتبته قرابة ثلاثة آلاف (3000) مؤلف[1]، وأحمد الحلفاوي الذي نظم أرجوزة تخلد فتح وهران في عهد الداي محمد بكداش عام (1708م).[2]

وقد ظل هؤلاء العلماء ينهلون من المشارقة بتبادل المعارف والإجازات، وقد تبيَّن المقري أنَّ هناك فرق بين الفكر المشرقي والمغربي؛ ويعود ذلك إلى المناهج العقلية؛ فالمشارقة يغوصون في عمق الملكة العلمية، فغلب على تصانيفهم الإيجاز مع حصر الموضوع، بينما المغاربة يتوغلون في البحث اللفظي السطحي مع تصحيح الروايات والتنبيه على ما يوجد في الكلام من اختلافات فغلب على تصانيفهم الاستطراد[3].

3ـ خصائص التَّعليـم في الجزائر في العهد التـركي

لقد ضعف الإنتاج اللغوي في العهد العثماني وكادت تقتصر على تعاليق سطحية وشروحات في النَّحو والصَّرف، ومن بين المهتمين بمثل هده الدراسات في هذه الفترة نذكر أبا جميل زيان (إبراهيم) بن فائد الزواوي (تـ857هـ) في نظمه لأرجوزة في النَّحو بلغت 105 بيت، ويحي ابن معطي الزواوي صاحب (الدرة الألفية في علم العربية)، وكذلك ابن القنفد، وأحمد بن أحمد البجائي[4]، ومحمد بن أبي جمعة الوهراني في رسالته(جامع

[1]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/ 60-62، والقطاع الوهراني ما بين 1850و1919،ص81-82.

[2]ـ يراجع موقف علماء تلمسان من التواجد العثماني في الجزائر (13هـ/19م) ص 203، محمد بوشنافي عصور الجديدة العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

[3]ـ يراجع تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث ص 72 و82.

[4]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج1/87-88

جوامع الاختصار والتبيان فيما بين المعلمين والصبيان) والذي قيل فيه:" فمنذ أن كتب محمد بن أبي جمعة الوهراني في رسالته(جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما بين المعلمين والصبيان) أوائل القرن العشرين لا نعلم إن مؤلفا قد تناول قواعد التعليم والتربية أو مناهج التدريس في الجزائر في العهد العثماني"[1].

ومن خصائص التَّعليم في هذه الفترة الآتي ذكره[2]:

- الاعتماد على الحفظ حتىَّ شاع مصطلح الحافظ خلال هذا العهد.
- اهتمام المؤدب بالتلقين والإملاء.
- اهتمام المدرس بالحفظ والرواية.
- عدم التدرج في التَّعليم.
- الجمع مابين العلوم في التَّدريس.
- ابتعاد المعلمين عن الاجتهاد وانشغالهم بالتنافس حول البحث عن الأتباع.
- فهم مبادئ الدين وحدوده هو هدف التعليم .
- الحصول على إجازة شفوية هو أقصى ما يطمح إليه المتعلم.
- هبوط مستوى التَّحليل والاستنتاج في المواد اللغوية بسبب شيوع روح التصوُّف، والاهتمام بالحساب، والفرائض، والطب.
- الاهتمام الحواشي والشروحات على الحواشي والتعليقات .

ومن أهم الكتب اللغوية التي تناولها المدرسون واعتمدوها في التدريس خلال هذه الفترة: النحو بالأجرومية[3] الذي يعد الكتاب التعليمي الأول في النحو وجهت أساسا للمبتدئين؛ إذ

---

[1]- يراجع مقالات لغوية ص105، وجامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، و التعلم عند الغزالي ص 41.

[2]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 1/347-351.

[3]- **الأجرومية** نسبة إلى ابن آجروم (تـ 723هـ) وهو محمد بن داود الصنهاجي المغربي وقد كان حاذقا في النحو، وقد اختلفت الروايات حوله فهناك من يرى أنه من مواليد قرية قرومة بالأخضرية ، وهناك من يرى أنه من فاس، عرف بطريقة تعليمه للنحو على مذهب ابن مالك، اهتم بأجروميته حواضر المغرب العربي، وتشمل على موضوعات أساسية في النحو التعليمي نحو باب الإعراب، وباب الأفعال، ومرفوعات الأسماء، والمفعول به، والمصدر، وظرفي المكان والزمان، والتميز، والحال، والاستثناء. يراجع قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن اجروم، والمحاظر الشنقيطية أنموذجا ص 155 -156 و158

تتميز بالوضوح المعاني وسلاسة الأسلوب ما جعلها تحضى باهتمام المؤدبين وهي كما قال عنها أحدهم:"ويمكن القول أن هذه المقدمة قد عبرت عن حاجيات المتعلم العربي لجملة من القواعد التداولية الخاصة بلغة الاستعمال"[1]، أضف إلى ذلك ألفية ابن مالك، وشرحها للمكودي، والصَّرف بلامية ابن مالك في التصريف[2].

رابعا ـ التَّـعليم في الجزائر في العـهد الاستعماري

سعى الاحتلال الفرنسي منذ أن أوطأت أقدامه أرض البلاد إلى انتهاج سياسة معينة ترمي إلى التَّفقير والتجهيل بالقضاء على القيم الثقافية وشلِّ الحياة الفكرية، فكان يرمي إلى تحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع فرنسي باعتباره امتدادا طبيعيا لجنوب فرنسا، والكثير يعتقد أن الفترة التي سبقت الاحتلال الفرنسي كانت تعم بالجهل والأمية، ولكن الوقائع تثبت عكس ذلك وهو ما نورده على النَّحو الآتـي:

1- واقـع التعليم قبيل الاحتـلال الفرنسي

قبيل الاحتلال الفرنسي للجزائر كانت المؤسَّسات التعليميَّة من مساجد، وكتاتيب، وزوايا، منتشرة عبر المدن والقري، وكانت تقوم بدورها في نشر العلم وتدريس العلوم؛ ولعل أصدق مثال عن ذلك ما جاء في تصريحات بعض القادة الفرنسيين أمثال (الجنرال فيالار) سنة 1834م بدليل قوله: "إنَّ العرب كانوا يتقنون كلهم القراءة والكتابة، وفي كل قرية كانت توجد مدرستان، أما عدد المدارس فقد كان يناهز ألفي مدرسة، كما توجد معاهد وجامعات في الجزائر العاصمة وقسنطينة، ومازونة، وتلمسان، ووهران، إنَّ التعليم في الزوايا الكبرى كان زاهدا وكان لكل طريقة دينية عدة مدارس منتشرة في القطر"[3].

أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001، و في قضايا فقه اللغة ص 170.

[1]ـ يراجع قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن اجروم، والمحاظر الشنقيطية أنموذجا ص 157 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 351/1.

[3]ـ محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص 78، والكافي في التصريف ص 2، وجاء في مقال موسوم بـ المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 91، همزة الوصل، العدد السابع

وقد ذكرت الكاتبة الفرنسية (أيفون توران) في كتابها (المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة) قول (دوماس):" إنَّ التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة. إن علاقتنا بأهالي المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور يحسنون القراءة والكتابة"[1]، وقال (كومب):"إنَّ الجزائر كان فيها عند احتلالنا لها أكثر من ألفي معهد ثانوي وعالي"، وقال(فالسن) في مجلة التاريخ الحديث والمعاصر سنة 1955م:" إن نسبة الأمية في الجزائر سنة 1830 م كان أقل منها في فرنسا بالنسبة لتعداد السكان!"[2].

ونلحظ من خلال هذه الشهادات أنَّ المستوى الثقافي كان عاليا بدليل تلك المؤسسات الثقافية التعليمية التي كانت منتشرة هنا وهناك عبر المدن والقرى، وكذا الأوقاف التي كان يحبسها أهل الخير من أملاك خاصة، وعقَّارات، وأراضي للمدارس والزَّوايا[3].

وقد عثر الاحتلال الفرنسى عند دخوله تلمسان لوحدها على قرابة (خمسين)(50) مدرسة ابتدائية، و(ثلاثة)(3) معاهد للتعليم العالي، و(ثلاثين)(30) زاوية تؤدي وظيفتها التربوية وسط كثافة سكانية قدرت آنذاك بـ12.500 نسمة[4]، كما عثر في قسنطينة على (تسعين) (90) مدرسة ابتدائية و(سبعة)(7) مدارس ثانوية، وبالعاصمة (100) (مائة)مدرسة[5].

وقد أفادت الإحصائيات أجريت سنة1871م أنَّ عدد الزوايا إلى غاية هذه الفترة بلغ حوالي (ألفي) (2000) زاوية تشرف على 28000 تلميذ[6] ـ مع العلم أنَّ الزوايا ظلت والى غاية 1891م هي المراكز الأساسية التي تدرس فيها العلوم العربية والدينية[7]ـ.

1974-1979 أنَّ القول لـ فالازي valaze وقد دعمت شهادته لجنة أفريقيا التي حضرت إلى الجزائر لتحرير التقرير.

[1]ـ التربية والتكوين بالجزائر ص23

[2]ـ يراجع مستقبل اللغة العربية بأقلام كبار العلماء والأدباء والكتاب في القرن العشرين ص 208 .

[3]ـ يراجع الورق والوراقون واثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 133 محمد صاحبي، المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م، و الكافي في التصريف ص3.

[4]ـ يراجع وتاريخ الجزائر الثقافي ج274/1، والقطاع الوهراني ما بين1850م و1919م ص72-73، والتربية ومتطلباتها ص27.

[5]ـ يراجع التربية ومتطلباتها ص27، و من تاريخ الجزائر الحديث ص134.

[6]ـ يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، ص88، و التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 248، و سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص 134.

[7]ـ محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص 80، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص14.

ـ طريـقة التَّدريـس:

كان التَّعليم يتم بالطريقة التقليدية المعهودة؛ أي بواسطة خيمة تسمَّى الشريعة، يقبل إليها الطفل في سنِّ الرَّابعة ليتلقى العلوم الأولية من قراءة وكتابة، وحفظ للقرآن تحت إشراف مؤدِّب، ليواصل تعليمه فيما بعد؛ فيتلقى دروسا في النَّحو، والصَّرف، والتَّفسير إلى أن يجاز شفهيا ما يسمح له بتولي مهام أخرى أو مواصلة التعليم[1]، وتعليم القراءة والكتابة في الكتاب كان يتم دون شرح للمفردات ولا تحليل للمعني أو تفسير للمقاصد وإنَّما كان الحفظ يتخذ وسيلة فقط لمعرفة كيفية القراءة وكيفية الكتابة دون أخطاء إملائية[2]، والكل يقرأ ويكتب في لوح مصلصل وبقلم قصبي[3].

2ـ واقع التعليـم أثناء الاحتـلال الفرنسـي

لقد عرفت الحركة الثقافية الجزائرية اضطهادا كبيرا من قبل السلطات الاستعمارية سواء تعلق الأمر بالمساجد أو المدارس[4] القرآنية الحرة، ممَّا أثر على تنقل الطلبة عبر جهات مختلفة من الوطن لطلب العلم والحصول على الإجازات، وحتى الزَّوايا لم تسلم هي الأخرى من الانتهاكات الاستعمارية نتيجة التدخل المستمر للاحتلال الفرنسي[5] .

3ـ السياسة التعليميـة الفرنسية في الجزائر

لقد اتبعت فرنسا خطة محكمة بغية تحقيق أهدفها السياسية فاتخذت من الميدان الثقافي التَّعليمي جسرا للوصول إلى غايتها في الإدماج، والتجنيس، والفرنسة ومن جملة السبل التي اتبعتها لتحقيق ذلك الآتي ذكرها:

---

[1]ـ يراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص142، و التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص14.

[2]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 236.

[3]يراجع بقايا من عهود لزمن وجذور المحن ص 66 .

[4]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج3/25-33، والقطاع الوهراني ما بين 1850و1919 ص 89و92، ومحاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص79.

وأشهر المدارس الجزائرية: المدرسة الإسلامية العليا بتلمسان: أنشأت في شهر جويلية 1848م بالعباد قرب مسجد سيدي بومدين، وتأسست بقرار رئاسي في 30 سبتمبر 1850م، ومن أشهر علمائها: الحاج محمد بن عبد الله الزقاي صاحب إجازة في البلاغة من جامعة الأزهر، وأبو بكر عبد السلام بن شعيب. يراجع التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 21.

[5]ـ تاريخ الجزائر الثقافي ج3/171-172.

أ- إغلاق وهدم المؤسسات الدينية من مساجد، وكتاتيب، ومعاهد، وزوايا[1]، ـ وحسب الإحصاءات ـ فقد أغلقت فرنسا في مدينة العاصمة لوحدها سنة 1830م حوالي (13) (ثلاثة عشرة) مسجدا كبيرا، و(108)(ثمان ومائة) مسجدا صغيرا، و(32) (اثنان وثلاثون) جامعا، و(12)(اثنتا عشر) زاوية، وفي سنة 1862م لم يتبقَّ سوى (4)(أربعة) مساجد كبيرة و(8) (ثمانية) مساجد صغيرة خصصت لإقامة الشعائر الدينية فقط، و(9) (تسعة) جوامع[2].

ب ـ تحويل المساجد إلى كنائس والمدارس إلى ثكنات عسكرية ومحتشدات[3]، ومن ذلك تحويل مؤسسات زاوية التلمساني إلى مقر للهندسة العسكريَّة، ثم إلى مركز تبشيري للراهبات، ونسوق في ذات المقام ما ورد في تصريح السكرتير العام عند تحويل مسجد صالح باي بقسنطينة إلى كنيسة؛ إذ قال:" إنَّ آخر أيَّام الإسلام قد دنت وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح"[4]، وقال الدوق دومال[5] في ذات المقام:" قد تركزنا في الجزائر واستولينا على المعاهد العلمية وحولناها إلى دكاكين أو ثكنات، أو مرابط للخيل واستحوذنا على أوقاف المساجد والمعاهد."[6]

وكانت قسنطينة تضم سنة 1837م (80) (ثمانين) مدرسة، و(7) (سبعة) معاهد، و(300) (ثلاثمائة) مدرسة وزاوية لم يبق منها الاحتلال إلاَّ (30)(ثلاثين) مدرسة، وعنابة كانت تضم هي الأخرى (39) (تسعة وثلاثين) مدرسة و(37) (سبعة وثلاثين)مسجدا وجامعا، وزاويتين، لم يبق منه الإحتلال سوى (3) (ثلاثة) مدارس و(15) (خمسة عشر) مسجدا[7].

---

[1]ـ يراجع محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص176.

[2]ـ يراجع معركة الإسلام والصليبية في الجزائر سنة1830- 1962- دراسة تحليلية- 205/1-206.

[3]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج58/3، والقطاع الوهراني ما بين 1850و1919 ص77-78، و التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص 93، والكافي في التصريف ص 03.

[4]ـ يراجع معركة الإسلام والصليبية في الجزائر سنة1830- 1962- دراسة تحليلية- 206/1.

[5]ـ **الدوق دومال** هو الوالي العام الذي حكم الجزائر خلال الثمانينات من عهد الاحتلال، يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص125.

[6]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص125.

[7]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص 93-94

ج ـ محاربة الطرق الصوفية؛ إذ كثيرا ما كان زعماء هذه الطرق يعلنون الثورة على الاحتلال نحو: ثورة الأمير عبد القادر صاحب الطريقة القادرية، وثورة الشيخ حداد صاحب الطريقة الرحمانية[1].

د ـ استبقاء بعض المؤسسات التعليمية شريطة تعيين موظفين لها مقابل رواتب[2].

هـ ـاضطهاد العلماء التعليم العربي الحر؛ فأضحوا عرضة للحبس، والتَّغريم، والمحاكمة كالمجرمين بدعوى أنهم يعلمون بدون رخص[3]؛ إذ بلغ عدد المحاكمات ما بين (1948مـ 1949م) سبعة وعشرين(27) قضية حكم في التغريم[4].

و ـ إتباع سياسة التحكم في المؤدبين من الناحية المالية، وجلب معظمهم إلى المدارس الفرنسية[5].

ز ـ الاستيلاء على الأوقاف والتدخل في تسييرها تبعا لقرار كلوزيل 7 ديسمبر1830 م ما أدى إلى انهيار الثَّقافة العربية الجزائرية بعد أن حرمت من المورد الأساسي الذي تقوم عليه لاسيما وأنها كانت السند المالي الذي تقوم عليه[6]، وقد جاء في تقرير الجنرال (دي توكوفيل) توكوفيل) سنة1847م قوله:" لقد استولينا في كل مكان على هذه الأموال(أموال المؤسسات الخيرية التي غرضها سد حاجيات الإحسان والتَّعليم العام)، وذلك بأن حوَّلناها جزئيا عن استعمالاتها السابقة وأنقصنا المؤسسات الخيرية، وتركنا المدارس تتداعى، وبعثرنا الحلقات الدراسية"[7].

---

[1]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج3/171-172، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص 192.

[2]- يراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص134.

[3]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج3/58 وج10/57، ومحاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81، و التعليم القومي والشخصية الجزائرية ص173، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص 60 .

[4]- يراجع التعليم القومي والشخصية الجزائرية ص174.

[5]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج3/37.

[6]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج3/171-172، ومحاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81، ومعركة الإسلام والصليبية في الجزائر (1830م - 1962م) - دراسة تحليلية- 1/206، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص101، يراجع التربية والتكوين بالجزائر ص 21.

[7]- التربية والتكوين بالجزائر ص 24. ويراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر (1830م -1962 م) ص103.

ح ـ الإشراف على تسيير المؤسسات التعليمية بغية معرفة الانتماء السياسي للقائمين عليها[1]، ووضع جل المدارس القرآنية تحت الرقابة وفقا لمراسيم مختلفة أصدرتها في حقها[2].

ط ـ محاربة اللغة العربية سعيا منها لطمس معالم الحضارة الإسلامية، وذلك بإصدار قوانين تعسفية منها قانون 8 مارس 1938 م من قبل الوزير شوطان القاضي باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، ولا يجوز تعليمها في معاهد التعليم سواء أكانت فرنسية أو شعبية [3]، وأيضا قانون 10/30 1886 القاضي بأن التعليم المنوح بالمدارس العمومية لائكي لا يبيح التعليم الديني بها[4] فضلا عن مجموعة من المخططات وهي[5] :

ـ المخطط الأول لنشر التعليم في الجزائر: وضع سنة 1880 م القاضي بنشر اللغة الفرنسية وقد لاقى هذا المشروع معارضة شديدة من قبل الجزائريين.

ـ المخطط الثاني لنشر التعليم في الجزائر: وضع سنة 1908م، وهو محاولة ثانية لتكييف المخطط الأول المعارض.

ـ المخطط الثالث: وضع في أثناء الحرب العالمية الثانية سنة 1944م، وقد قوبل هو الآخر بالمعارضة .

ـ **المخطط الخاص** لنشر التعليم في الجزائر: وضع سنة 1958 م، فتح الباب لتوظيف عدد من المعلمين الفرنسيين والجزائريين، كما أحدث سلكا خاصا من المعلمين كان يدعى مساعدي المخطط الخاص (instructeurs du plan special i.p.s) ، وكان مناورة لإفشال الحركة التعليمية الحرة .

---

[1]ـ يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850م و1919م ص 76، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص 191

[2]ـ **وقد أصدرت فرنسا** سلسلة من المراسيم التي عرقلت التعليم في الجزائر نحو مرسوم 1865 الذي وضع أدارة وتفتيش المدارس القرآنية، وكدا مرسوم 16 فبراير 1876 الذي ألح على تعليم اللغة الفرنسية والقوانين الفرنسية بالإضافة إلى مرسوم1877م ،ومرسوم 1886م، ومرسوم 1887م. يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919 ص 77-78، و تاريخ الجزائر الثقافي ج58/3 وج57/10، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص191.

[3]ـ يراجع محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص 101و 128.

[4]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 11

[5]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 12

ي ـ تقسيم اللغة العربية إلى ثلاث لغات وهي [1]:

ـ اللغة الفصحى وهي لغة القرآن وهي عند فرنسا لغة ميتة لا تصلح للتعليم.

ـ اللغة العامية وهي المستعملة من قبل الشعب ولا تصلح للتعليم.

ـ اللغة العربية الحديثة، واعتبرتها فرنسا لغة أجنبية فجعلتها لغة اختيارية في التَّعليم الثانوي.

ك ـ إصدار مرسوم 18 أكتوبر 1892م القاضي بعدم فتح المدارس إلاَّ برخصة من السلطات الفرنسية[2] .

وعلى الرغم من إصدار فرنسا لهذا المرسوم إلاَّ أنَّ بعض المؤسَّسات التربويَّة لعبت دورا

حيويًّا في نشر العلم خلال سنة 1903 من تاريخ الجزائر، وهذا ما يتضح من خلال الجدول الآتـي ذكره[3]:

الدوائر	عدد المدارس المرخصة	عدد التلاميذ	عدد المدارس غير المرخصة	عدد التلاميذ	المجموع العام	
					مدارس	تلاميذ
وهران	14	146	140	1048	153	1194
سيدي بلعباس	10	104	73	390	83	494
معسكر	24	201	175	1305	199	1506
مستغانم	28	583	109	1134	173	1717

[1]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص102 وص 129.

[2]ـ يراجع معركة الإسلام والصليبية في الجزائر سنة1830- 1962- دراسة تحليليةـ 1/.212. و الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م ص 94.

[3]ـ يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، ص 77-78.

تلمسان	13	244	146	1402	159	1546
المجموع العام	89	1278	643	5279	731	6557

ل ـ العمل على نشر التبشير الديني لتنصير أبناء الجزائر[1]؛ إذ قام كل من الكاردينال لافيجري والأب شارل دي فوكو بحملتهما التنصيرية التمسيحية، فأغلب المدارس التي تأسست في مختلف المناطق التي احتلتها القوات الفرنسية قبل 1870م كان بفضل البعثات التبشيرية[2].

م ـ السيطرة على مناهج التعليم وجعلها فرنسية[3].

ن ـ نهب التراث الثقافي العربي الإسلامي من كتب تاريخية، ووثائق، ومخطوطات، مثلما فعل بمكتبة الأمير عبد القادر بعد أسره سنة1847م؛ إذ أحرقت جل الكتب النفيسة التي كانت تضمها[4]، وهو ما دفع بالبعض إلى تهريب كتبه خارج الجزائر نحو ما حدث مع الشيخ محمد بن إسماعيل، والمفتي ابن العنابي، والشيخ الصديق بن يحيى[5] .

س ـ محاربة حركة التَّعليم العربي الحر الذي كانت تقوم به جمعية العلماء المسلمين وبعض المنظمات الوطنيَّة الأخرى[6]؛ حيث عمدت فرنسا على إغلاقها عام 1956م[7].

ع ـ تأسيس مدارس أوربية ومدارس عربية فرنسية [8].

---

[1]ـ يراجع محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81.

[2]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 12.

[3]ـ يراجع محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص81.

[4]ـ يراجع ويراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص94.

[5]ـ يراجع الورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات ص 133، محمد صاحبي العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م، و الكافي في التصريف ص 03.

[6]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية ص102.

[7]ـ يراجع بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 104 .

[8]ـ يراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص136.

4- المؤسسات التعليميَّة في العهد الفرنسـي

كان التعليم في العهد الاستعماري لا يعترف باللغة العربية وكانت اللغة الفرنسية هي لغة التعليم، وقد رغبت السلطات الفرنسية في غزو الجزائر عن طريق المدرسة وهو ما جاء في تصريح الكاردينال لافيجري (1825- 1892) بدليل قوله سنة 1869م: "علينا أن نخلص هدا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإنَّ واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أوطردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر"[1].

وشملت السياسة التعليميَّة في العهد الاستعماري المؤسسات الآتيـة:

أ- مدارس التعليم الابتدائي

لقد شملت مؤسَّسات التَّعليم الابتدائي في الفترة الاستعماريَّة نوعين من المدارس:

1- المدارس الفرنسيـة: سعت فرنسا إلى فرنسة التعليم في المرحلة الابتدائية حتى لا تتكون شخصية الطفل تكوينا قوميا، فأنشأت مدارس فرنسية عبر المدن والقرى[2]، وانتهجت برنامجا فرنسيّ ّ ٍا، وفيها كان التلاميذ يتلقَّون العلوم الأولية للظفر بالشَّهادة الابتدائية، وتبعا لإحصاءات الدَّارسين فإنَّ هذه المدارس قد ضمت إليها سنة(1944م) (160 ألف طفل أوروبي) يزاولون تعليمهم عبر(1400 مدرسة)، و(92 ألف تلميذ جزائري) يزاولون تعليمهم عبر(699 مدرسة) علما أنَّ عدد الشعب الجزائري كان يبلغ ثمانية ملايين نسمة أما عدد الأوربيين فكان لا يتراوح(800 ألف نسمة)[3] وفي سنة 1952 وصل العدد إلى(30.000 تلميذ أوروبي)، و(90.000 تلميذ جزائري)[4]، فيما قدرت إحصاءات أخرى أن عدد المدارس الفرنسية وصل سنة 1890م إلى 124 مدرسة خاصة بالأهالي الجزائريين

[1]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص33، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص 123.
[2]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 129، والسياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 85 صغيري احمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006 م.
[3]- يراجع السياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 88 ، صغيري احمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.
[4]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 51/10-52.

تضم(11200 تلميذا)، ليرتفع عددهم سنة 1914م إلى(40.000)من مجموع السكان المقدر عددهم آنذاك(4700000 نسمة)[1].

وقد وجه التعليم الفرنسي أساسا لتعليم طبقة معينة من الباشاغوات، والتجار الكبار، والموظفين في الإدارة الفرنسية ولم يمس الأهالي إلاَّ نادرا ؛ ففي سنة (1930م) لم يكن لـ(833000 طفل جزائري) مكان للدراسة من بين (900000 طفل) في سن الدراسة[2]، وهو ما يبرز مخاوف المستعمرين من تعلم الأهالي وقد جاء في تصريح الحاكم الفرنسي فلوريس نيرمان قوله: "التَّجربة دلت على أنَّ الأهليين الذين أعطيناهم تعليما كاملا سوف يصبحون خصوما لنا"[3] ، وهو ما أيَّده المؤتمر الذي عقد بالجزائر سنة 1908 م وجاء فيه" إن المؤتمر نظر إلى أنَّ تعلم الأهالي سيعرض الجزائر إلى خطر حقيقي...، وهي أن التعليم الابتدائي للأهالي يجب وقفه"[4].

وقد لعبت المدارس الفرنسية دورا هاما في محاربة الثقافة العربية الجزائرية عملا بالمقولة الفرنسية التي تقول:"علموا لغتنا، وانتشروا حتى تحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة"[5].

2- المدارس العربيـة الفرنسيـة: تأسست أوَّل مدرسة عربية فرنسية يوم 1 جوان 1833 بالجزائر العاصمة[6]، وقد خصِّص هذا النوع من المدارس للتلاميذ الجزائريين وانتهجت فيها فيها فرنسا برنامجا فرنسيا في التَّدريس لبسط هيمنتها[7]؛ إذ كان التَّلاميذ يجلسون على المقاعد مع فتح المصاحف، إلاَّ أنَّ التلميذ بعد مادة حفظ القرآن كان يتفرَّغ لتعلم اللغة

---

[1]- يراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962) ص 117.

[2]- يراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962) ص 118.

[3]- يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 94، همزة الوصل ، العدد السابع 1974-1979

[4]- يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 94، همزة الوصل ، العدد السابع 1974-1979

[5]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 49

[6]يراجع من تاريخ الجزائر الحديث ص137.

[7]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 10/51-52، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص15.

الفرنسية[1]، ويقول أحد الباحثين عن هذا:" فالمعلم يقف أمامك بهدوئه بهيئته وحسن مظهره ولباسه الفرنجي الأنيق الجميل يشرح ويفسر ويحل كل ما غمض من الحرف أو الكلمة أو المعنى... قضيت فيه سنة كاملة تعلمت الكتابة والقراءة وبعض الأناشيد الفرنسية""[2].

ويقسَّم تاريخ المدارس العربية الفرنسيَّة في الجزائر على النَّحو الآتـي[3]:

- 1850م -1863م: عرفت تطورا بطيئا؛ حيث بلغ عدد المدارس (17)(سبعة عشرة) مدرسة تضم 566 تلميذا.
- 1863-1869 بلغ عدد المدارس (36)(ستة وثلاثين) مدرسة تضم 13000 تلميذا.
- 1869- 1880 انهارت المدارس العربية الفرنسية بسقوط النظام الإمبراطوري.

3- مدارس لتخرج المدرسين والمدرسات في التَّعليم الابتدائي: وقد خصِّصت هذه المدارس للتلاميذ الحائزين على الشهادة الابتدائية[4] بعد اجتياز مرحلتين أولاهما إثبات ترشيحهم في مسابقة الدخول، وثانيهما النَّجاح في المسابقة مع الخضوع لفحص إداري، وعلمي، وسياسي دقيق[5].

ب ـ التعليم الثَّـانـوي

كان تعليم اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والعالية مضطهدا، وهو ما يتجلى في الآتي ذكـره:

---

[1]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج37/3، وقد أنشأت فرنسا أول مدرسة فرنسية أسلامية franco musulmanes سنة 1836م بمدينة الجزائر، وقد بلغ عدد تلامذتها سنة 1850م646 تلميذا. يراجع التربية ومتطلباتها ص29، وأبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962) ص 136. والكافي في التصريف ص 03.

[2]- القول **لعمار المهاجي** بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 68.

[3]- يراجع سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص62.

[4]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 51/10-52، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ص49.

[5]- يراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962) ص 140.

1- مدارس التَّعليـم الثَّانـوي: وكانت هذه المدارس موزَّعة عبر عمَّـالات الجزائر؛أي عبر قسنطينة، ووهران، والجزائر[1]، وقد انتهجت برنامجها فرنسيًّا، وكانت اللغة العربية لغة اختيارية في التعليم، وكانت تدري لمدة ثلاث ساعات في الأسبوع، وقد عهدت الإدارة الفرنسية لتعليم اللغة العربية إلى معلمين تنقصهم الكفاءة والتكوين؛ فكانوا يدرسون هذه اللغة ممزوجة في الشرح والتحليل باللغة الفرنسية[2].

ـ وحسب إحصاءات الدَّارسين ـ فإن هذه المؤسسات قد ضمت سنة (1952م) ما يقارب (10.000) (عشرة آلاف) طالب، و(5000) (خمسة آلاف) طالبة أكثرهم أوربيون[3].

وخلال سنة 1954م أضحى عدد الطلبة الجزائريين لا يتجاوز 6000 (ستة آلاف) طالب؛ في حين وصل عدد الطلاب الأوربيين إلى ثلاثين ألف(30.000) طالب[4].

2- المعاهد: كانت منتشرة عبر المدن، وقد وصل عدد الطُّلاب بها إلى غاية سنة 1952م حوالي 6000 (آلاف) طالب، و4000 (آلاف) طالبة معظمهم أوربيون[5].

ج ـ التعليـم العالـي

كان هذا التَّعليم يدرَّس عبر جامعة الجزائر، وكانت الجامعة تحوي 4 (أربع) كليات، وتشمل الحقوق، والآداب، والطبَّ والصَّيدلة، والعلوم، بالإضافة إلى معهد للدراسات العربية[6].

---

[1]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 52/10

[2]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 52/10، و التعليم القومي والشخصية الوطنية ص136، والسياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 86 صغيري احمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

[3]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 52/10

[4]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 150.

[5]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 52/10.

[6]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 52/10، ويراجع أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة(1830-1962) ص151.

وكانت جامعة الجزائر لا تختلف عن جامعات فرنسا من حيث المنهج التعليمي؛ إذ اقتصر قسم الدراسات العربية والإسلامية التابع لكلية الآداب على الدراسات الاستشراقية وما يهم السياسة الفرنسية فقط[1]؛ بينما من الناحية الإنسانية فكان الطلبة الجزائريين يعاملون معاملة عنصرية قاسية من قبل الإدارة والأساتذة على حد سواء[2].

وقد أجرت الإدارة الفرنسية إحصاء مابين(1920م - 1938م) للمقارنة بين عدد الجزائريين في التعليمين الثانوي والجامعي وبين عدد الأوربيين ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي[3]:

ـ التعليم الثانوي

السنة		الأولاد	البنات	المجموع
1920	الأوربيون	4346	1764	6110
	الجزائريون	0405	0040	0445
1924	الأوربيون	4860	1814	6674
	الجزائريون	5053	0060	0595
1928	الأوربيون	4587	1833	6420
	الجزائريون	064	0048	0690
1934	الأوربيون	7316	3533	10849
	الجزائريون	0778	0085	00863
1938	الأوربيون	8952	4277	13229

[1]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص125 و140.
[2]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 152.
[3]ـ يراجع السياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 89، صغيري أحمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

	الجزائريون	0923	0068	00991

ـ التعليم العالي

السنة	الأوربيون	الجزائريون
1920	1282	47
1924	1486	66
1930	1907	93
1934	2564	103
1938	2138	094

قراءة الجدول

نلحظ أنَّ نسبة التعليم الثانوي والعالي ضئيلة بالمقارنة مع نسبة الأوربيين على الرغم من تزايد عدد المتعلمين الجزائريين.

وقد جاء في بعض التقارير الفرنسية[1] التي تمس مجال التعليم في الجزائر خلال الفترة الممتدة مابين 1958م ـ1959 م مجموعة من الإحصاءات سجل فيها ما يأتي[2]:

ـ تسجيل612.000 تلميذ في المدارس الابتدائية، من بينهم 473.000 تلميذا جزائريا ودلك خلال 31 أكتوبر سنة 1958م.

[1]ـ **وتشمل مجموعة** من التقارير التي نشرت من قبل فرنسا نحو تقرير معنون بـالجزائر والتنمية ـ نشر سنة 1959م، وكدا تقرير عرف بتقرير غورجو Gorgeu ـ نشرسنة1961 م. يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج10/260-262.

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج10/260-262، وأبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1962) ص151-154.

ـ تسجيل زيادة في عدد المسجلين إلى 50.000 تلميذ جزائري، وذلك خلال 30 يناير عام 1959م.

ـ تسجيل 42.000 تلميذ في التعليم الثانوي والمعاهد من بينهم ما يقارب 7800 تلميذا جزائريا خلال الفترة الممتدة مابين 1958م -1959م.

ـ تسجيل 5000 طالب في التعليم العالي من بينهم 500 طالب جزائري خلال سنة 1957م.

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أنَّ التعليم الابتدائي كان يشهد نوعا ما تطورا بطيئا على خلاف التعليم الثانوي والعالي.

5ـ مراحل تطور التعليـم في العهد الاستعمـاري

لقد مرت حركة التعليم في الفترة الاستعمارية بثلاثة مراحل نوردها على النَّحو الآتي:

أـ مرحلة الانكمـاش: وتمس الفترة التي لازمت بداية الاحتلال؛ إذ اهتزَّت أسس التعليم نتيجة الحروب ومصادرة الأوقاف التي أسهمت إسهاما كبيرا في انتعاش حركة التعليم في الجزائر[1].

ب ـ مرحلة الركـود: تجلَّت هذه المرحلة في تأرجح الرأي بين الحكام الفرنسيين الراغبين في تقديم نوع من التَّعليم الذي يخدم مصالح دولتهم وبين موقف المعمرين بمنع الجزائريين من التعليم[2]، ويقول عبد الحميد ابن باديس عن هذه الفترة:"..هذا القطر قريبا من الفناء، ليست له مدارس تعلمه، وليس له رجال يدافعون عنه ويموتون عليه، بل كان في اضطراب دائم مستمر... كان أبناؤنا يومئذ لا يذهبون إلاَّ إلى المدارس الأجنبية التي لا تعطيهم غالبا من العلم إلاَّ ذلك الفتات الذي يملأ أدمغتهم بالسفاسف حتى إذا خرجوا جاهلين دينهم ولغتهم وقوميتهم وقد لا يذكرونها"[3].

[1]ـ يراجع التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص24.
[2]ـ يراجع التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص27.
[3]ـ يراجع معركة الإسلام والصليبية في الجزائر من سنة 1830م -1962م ص213.

ففي الفترة الممتدة ما بين(1899م - 1900م) مثلا تميَّزت حركة التَّعليم بتطور بطيء جدا وفقا للسياسة الإدارية الاستعمارية؛ إذ كان عدد التلاميذ الجزائريين على مستوى جميع المؤسسات التعليمية حوالي25000 متعلما وهو ما يتَّضح من خلال الجدول الآتي[1]:

	مدارس الأمومة		مدارس الأمومة		صف المعلمين ببوزريعة	الثانويات والمعاهد	المدارس الإسلامية
المقاطعات	التلاميذ الذكور	التلاميذ الإناث	التلاميذ الذكور	التلاميذ الإناث			
الجزائر	112	71	10.143	540	35	35	74
قسنطينة	86	70	7.569	546		27	47
وهران	201	193	3.282	467		24	43
	399	334		1553	35	86	164
المجموع	733		23547				

وهذا الجدول يظهر تأرجح حركة التعليم بين التطور والركود خلال الفترة الممتدة مابين 1907- 1920[2]:

السنة	عدد المتمدرسين
1907	32،517
1913-1912	47.263

[1]- يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، ص 98 .
[2]- يراجع القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، ص 162.

1914-1913	391
1920-1915	41009

ج ـ مرحلة الانتعـاش: بدأ التَّعليم الجزائري ينهض من فترة الركود التي آل إليها بفضل جهود جمعية العلماء المسلمين؛ فانبثقت حركة التَّعليم العربي الحر وأخذت ترسم وجها جديدا للمدرسة الجزائرية[1]، وتشير الإحصاءات إلى أنَّ مدارس التعليم الابتدائي ضمت في في سنة (1930م) حوالي (60.000) ليرتفع إلى(110.000) سنة1944 م ليزيد إلى(302.000)عام 1954م[2]، كما دعا نجم شمال إفريقيا في المؤتمر الذي عقده يوم 28 ماي ماي 1933م إلى إلزامية التعليم باللغة العربية[3].

6ـ نتائج السياسة الفرنسيـة التّعليميَّـة

إنَّ كل المؤسسات التي أنشأت من قبل فرنسا بهدف السَّيطرة على التَّعليم والتحكم فيه لخدمة مصالحها لم يف بالغرض ولم يرفع من شأن التعليم في الجزائر.

وقد تولد عن وجود الاحتلال الفرنسي في الجزائر والسياسة الاستعمارية التي اتبعها وجود تيارات فكرية وهو تيار الثقافة الاستعمارية بريادة فرنسا، وجماعة النخبة[4]، وتيار الثقافة العربية بريادة جمعية العلماء المسلمين التي تعتبر أهم منظمة وطنية قادت حركة النضال من أجل حرية التَّعليم باللغة العربية[5].

---

[1]ـ يراجع التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص27.

[2]ـ يراجع التربية والتكوين بالجزائر ص 27.

[3]ـ يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي محمد الطيب العلوي ص 94، همزة الوصل ، العدد السابع 1974-1979

[4]ـ **النخبة** مجموعة من الجزائريين نهلوا من الثقافة الفرنسية، ونادوا إلى إدماج الجزائر سياسيا وثقافيا ، يراجع التعليم القومي و الشخصية الوطنية ص96

[5]ـ أضف إلى ذلك حركة نجم شمال إفريقيا (1926- 1937)، وحزب الشعب الجزائري (1937)، وحركة أحباب البيان والحرية(1945)، وحركة الانتصار للحريات الديمقراطية (1946)، وجبهة التحرير الوطني (1954).؛ إذ كل هذه الحركات كانت تطالب بتحرير الثقافة الإسلامية العربية الجزائرية. يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص96-97.

7- جهود جمعية العلماء المسلمين في الميدان التعليمي

تأسَّست جمعية العلماء المسلمين سنة 1931م، وتولَّى رئاستها عبد الحميد ابن باديس، وقد أسهمت إسهاما فعالا في بعث النهضة التعليمية العربية[1]، وعن ذلك قال البشير الإبراهيمي:" للجمعية الآن بل للأمة الجزائرية، أكثر من مائة وخمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار الفرنسي يتردد عليها أكثر من خمسين ألف تلميذ من أبناء الأمة الجزائية بنين وبنات يدرسون مبادئ لغتهم وآدابهم وأصول دينهم وتاريخ قومهم، ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتَّعليم الثَّانوي...عمرته بألف تلميذ"[2].

وقد أنشأت الجمعية خلال الفترة الممتدَّة مابين (1931م -1956م) - حسب إحصاءات الدارسين - قرابة (140) (أربعين ومائة) مدرسة ابتدائية استقطبت حوالي 50.000 تلميذ وتلميذة، أهمها مدرسة دار الحديث بتلمسان، ومدرسة الشبيبة الإسلامية بالعاصمة[3]، وبلغ عدد المعلمين سنة1951م حوالي (275) معلما ومعلمة يعرفون بالمعلمين الأحرار[4]. كما أنشأت عام 1933 ما يقارب بضعة وتسعين مسجدا.[5]

وأسَّست سنة 1947 م معهدا ثانويا هو معهد عبد الحميد ابن باديس بقسنطينة، وقد بلغ عدد المتمدرسين فيه عام1950م-1951م حوالي (702) تلميذا ليصل عددهم سنة1955م إلى(913 متمدرسا) موزعين على سنوات الدراسات الأربع[6]:

السنة الأولى	310 طالبا

[1]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص29، والتعليم القومي والشخصية الوطنية ص260. يراجع إسهام مؤسسات التعليم الوطنية في الحفاظ على المرجعية الفقهية المالكية للجزائر (1830- 1962م) ص 101، مصطفى مغزاوي ، مجلة عصور الجديدة العدد السادس عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م

[2]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص29.

[3]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931- 1956 ص3، والتربية ومتطلباتها ص30، ويراجع التربية والتكوين بالجزائر ص 31.

[4]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931- 1956، ص217.

[5]- يراجع التعليم القومي و الشخصية الوطنية ص 227

[6]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص216

السنة الثانية	284 طالبا
السنة الثالثة	227 طالبا
السنة الرابعة	92 طالبا

8- المؤسسات التعليمية في عهد جمعية العلماء المسلمين

لقد قامت جمعية العلماء المسلمين بدور هام في سبيل تطوير والارتقاء بالمستوى التعليمي نحو الأفضل فكانت تقترب كثيرا من نمط التعليم المعاصر؛ فسعت إلى توحيد مناهج وبرامج التعليم[1] عبر المؤسسات التعليمية الآتية :

أ- الزوايـا والمساجـد: بقي التَّعليم على حاله حيث يجلس الطلبة في حلقات داخل الجامع أو الزاوية والالتفاف حول الشيخ للأخذ عنه، ويستثنى من ذلك تعليم الجامع الأخضر بقسنطينة؛ حيث كان التعليم متطورا ومنظما[2].

ومعلمو الزوايا كانوا من المتخرجين منها، بينما معلمو المساجد هم من المتخرجين من الجامع الأخضر بقسنطينة، أومن المتخرجين من جامع الزيتونة بتونس أوالقرويين بالمغرب الأقصى[3].

ومن أشهر زوايا التي خدمت الثقافة العربية الإسلامية الجزائرية وأسهمت في نشر العلم واستقطاب المتعلمين خلال هذه الفترة نذكر على سبيل المثـال لا الحصر:

زوايا بلاد الزواوة نحو: زاوية سيدي عبد الرحمان اليلولي، زاوية شلاطة، زاوية ابن أبي داوود، زاوية سيدي منصور، وزوايا الجنوب نحو: زاوية الهامل التي أنشأت سنة 1863، وزاوية سيدي علي بن عمر، زاوية سيدي خالد، وزاوية أولاد جلال، وفي الشرق نجد زاوية سيدي عبد الرحمان بن الحملاوي بالتلاغمة قرب قسنطينة، وفي الغرب نجد زاوية

[1]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص269،و التربية والتكوين بالجزائر ص 31، وإسهام مؤسسات التعليم الوطنية في الحفاظ على المرجعية الفقهية المالكية للجزائر (1830- 1962م) ص 101،مصطفى مغزاوي مجلة عصور الجديدة العدد السادس عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م

[2]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 274

[3]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 220

مازونة ، وزاوية معسكر[1].

ـ طريـقة التَّـدريس: تسود بهذه المؤسسات طريقة الحفظ والتلقين التي تعتمد الإلقاء والإملاء من قبل المعلمين، والاستماع والحفظ من قبل المتعلمين؛ وقد سعت الجمعية إلى خلق أسلوب تعليمي يبتعد فيه عن الخلافات وكل ما يشوش ذهن المتعلم، معتمدة على أمهات كتب التَّراث الإسلامي نحو: تفسير الكشاف للزمخشري، وتفسير المنار للشيخ محمد عبده، وكتاب الموطأ للإمام مالك بن أنس في علم الحديث، ومقدمة ابن خلدون في علم الاجتماع[2].

ب ـ المدارس العصريـة والمعاهـد: وتشمل المؤسسات التي أنشأتها الجمعية من مدارس ومعاهد؛ حيث يدرس فيها التعليم الديني، والقواعد اللغوية[3]؛ إلاَّ أنَّ برنامج معهد الشيخ عبد الحميد ابن باديس كان نفسه برنامج المرحلة الابتدائية في جامع الزيتونة بالإضافة إلى الرياضيات، والعلوم والفيزياء[4].

ـ طريـقة التَّـدريس: تسود بهذه المؤسسات طريقة تعتمد على إيجابية المتعلم وفعاليته؛ إذ يشارك في الدَّرس من خلال الحوار المتبادل المرتجل، وقد سعت الجمعية إلى خلق أسلوب تعليمي عصري يقوم على الإلقاء والمحاضرة وتلقين الطلبة قواعد بسيطة في أمثلة سهلة مع الاهتمام بالمعنى والإكثار من التمارين لتقويم الألسنة[5].

9ـ مراحل التَّعليم في عهد جمعية العلماء المسلميـن

[1]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 245-248.
[2]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 300و 265، و267.
[3]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 276- 280
[4]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 289، وقضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح ص133-134.
[5]ـ يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 300.-301 وص266 ، وإسهام مؤسسات التعليم الوطنية في الحفاظ على المرجعية الفقهية المالكية للجزائر (1830- 1962م) ص 101، مصطفى مغزاوي مجلة عصور الجديدة العدد السادس عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م

كان التَّعليم في عهد جمعية العلماء المسلمين يشمل المراحل التَّعليمية الآتيـة[1]:

أ- المرحلة الابتـدائية: تدرس فيها القواعد النحوية من كتب الأجرومية، وملحة الإعراب...، وتدرس فيها أيضا مادَّة الفقه الإسلامي من خلال الرسائل الفقهية إلى جانب بعض الكتب في التوحيد والبلاغة، ويقول أحد الباحثين ممن تمدرسوا في مدارس جمعية العلماء المسلمين:" بدأت معه في أولية أمري بكتاب ابن عاشر المعروف ب" كتاب الرشد المعين الضروري من علوم الدين على مذهب مالك في الفرائض الخمس، ثم الأجرومية"[2].

ب - المرحلة الثانـوية: تدرس فيها القواعد اللغوية من خلال كتب قطر الندى، وشذور الذهب، وشرح المكودي على الألفية؛ أماَّ مادة الفقه فكان يدَّرس فيها كتاب الشيخ خليل في الفقه المالكي ، وفي هذا يقول أحد الباحثين :" ...يجيزه إلى الانتقال إلى كتب أعقد منها مثل ألفية ابن مالك في اللغة والنحو ... ويبقى هذا الكتاب ملازما للطالب إلى أن يجيزه شيخه برخصة أو إذن يؤهله لتصدر الدرس... أما في الفقهيات فينتقل الطالب ...إلى كتاب فقهي آخر كمرحلة ثانية من التدرج العلمي هو كتاب رسالة أبي زيد القيرواني بشرح المسمى كفاية الطالب الرباني لرسالة أبي زيد القيرواني من حاشية العلمة علي الصعيدي العلوي...ويأتي في مقدمة هذه المصنفات شرح منح الخليل على مختصر الخليل وفيه يدرس الطالب جميع التشريعات الفقهية "[3].

ج - مرحلة القسـم العالـى: تدرس فيها القواعد اللغوية من خلال كتاب ابن عقيل، والاشموني، وشرح ابن يعيش، ويدرس فيها أيضا تفسير القرآن من خلال كتاب تفسير الواحدي، وفي الحديث كتاب ابن أبي حمزة.

10- الإنتاج العلمـي والأدبـي في العهد الاستعماري

كان تدريس اللغة العربية منتظما يتم عبر المساجد، والكتاتيب، والمدارس القرآنية[4]، والزوايا؛ حيت يحفَّظ القرآن، وتدرس قوانين الفقه، وأصول التشريع، ودروس العربية؛

---

[1]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص 275.- 276.

[2]- **القول لعمار المهاجي** بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 109.

[3]- **القول لعمار المهاجي** . بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 109.

[4]- ينظر الملحق ص324.

إلاّ أنَّ هذه العلوم وغيرها انتابها الضعف والجمود، وكانت هذه المصنَّفات عبارة عن شروح، أو حواشي، أو منظومات غلب عليها التقليد، ووجهت أساسا للمتعلمين[1]، ومع ذلك كان هناك من العلماء من أسهم في تدريس والتأليف في بعض العلوم ونورد ذلك على النَّـحو الآتـي:

أ ـ العلـوم الدينيـة

ـ التَّفسير: أشهر المفسرين حميدة العمالي، وعبد القادر المجاوي، وحمدان الونيسي[2].

ـ القراءات[3]: اشتهر فيها كتاب التَّبصرة لأبي القاسم البوجليلي، والمتعال في تكميل الاستدلال لعلي بن عبد الرحمان الحفاف.[4]

ـ الحديـث: كان صحيح البخاري الأكثر رواجا وشهرة بين الجزائريين ولكن منذ 1830م قلَّ رواته، ومن كبار المحدثين عبد الله سقاط[5].

ـ الفقـه: كان التأليف فيه قليل نتيجة عدم حرية الفقهاء في تناول الموضوعات الفقيه، فقد كانت أبواب الفقه محرمة خشية فرنسا في استعمالها للتحريض على الثورة[6].

ب ـ العلوم الاجتماعيـة

التصوُّف: ازدهر ازدهارا كبيرا، ومن أشهر علماء التصوَّف الأمير عبد القادر

---

[1]ـ يراجع محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر ص77، والكافي في التصريف ص7.

[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 10/7.

[3]ـ **القراءات** هو علم يعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية، وطريق أدائها، ويعرف منه اتفاق الناقلين واختلافهم في اللغة، والإعراب، والحذف، والإثبات، والفصل، والوصل، والإمالة، والإشمام، والتشديد، والتخفيف، ولهذا العلم أهمية كبيرة في صيانة الكلمات القرآنية من التحريف والتصحيف. يراجع شرح الدُّرَّة المضيَّة في القراءات الثلاثة المروية33/1، والقرَّاء والقراءات بالمغرب ص59،
واختلاف القراءات كما هو معلوم عند أهل العلم منحصر في نوعين لاثالث لهما وهما:
-اختلاف اللفظ والمعنى، غير أنّ المعنيين غير متعارضين ولا متناقضين، بل يمكن اجتماعهما في شيء واحد.
اختلاف اللفظ والمعنى واحد أو متقارب. يراجع شرح الدُّرَّة المضيَّة103/1-104.

[4]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 35/7.

[5]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 39/7.

[6]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 76/7.

الجزائري، وعبد القادر المجاوي[1].

ج ـ النشــر الأدبـي

لقد عانت حركة الإنتاج العلمي والأدبي ضعفا كبيرا نتيجة السياسة الاستعمارية المنتهجة؛ فنمط التعليم والجمود الثَّقافي وكدا تغلغل التَّصوَّف كلها عوامل أسهمت في ندرة النتاج الأدبي[2].

وفي هذا الشأن يقول عبد الله الركيبي عن لغة النَّثر:" حدث في لغة النثر تغير مند بداية الاحتلال؛ حيث تحرر من السَّجع، ومال الأسلوب إلى السُّهولة وبعد عن التَّصميم، فاللغة تحرَّرت من تلك الألفاظ الأعجمية الغريبة... وعكس إلى حد كبير وضع اللغة العربية"[3].

د ـ العلـوم اللغويــة

لقد عرف الإنتاج اللغوي هو الآخر ضعفا؛ إذ ظلت الدروس النَّحوية تعتمد على الكتب القديمة نحو: قطر النَّدى، والألفيَّة، وشرح ابن عقيل للألفية، وشرح الأجرومية للشريف ابن يعلى؛ أما شرح الأشموني فكان لا يدرس إلاَّ في المعاهد الإسلامية خارج الجزائر[4].

وقد ظلت المؤلفات المذكورة سابقا هي المستعملة في المدارس الرسمية المؤسسة من قبل الفرنسيين سنة 1850م، ومن مدرسيها: حسن بريهمات، وعبد القادر المجاوي[5].

كما ظل بعض من علماء الزوايا يختصرون لتلاميذهم المطولات ويضعون لهم مختصرات في النَّحو تتلاءم وقدرتهم الاستيعابية، وأشهر مدرسي هده الفترة أبو القاسم البوجليلي، وعبد القادر المجاوي.

وعلى الرغم من ظهور الطباعة إلا أنَّ التَّأليف في علم النَّحو لم يستأنف إلاَّ بعد مرور فترة[6]، وقد بقي تعليم الدروس النَّحوية مقتصرا على بعض الزوايا نحو: زاوية طولقة بالشرق الجزائري، وزاوية الهامل التي تأسست عام 1863م جنوب غرب مدينة بوسعادة

---

[1]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 7/113-114.
[2]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 8/8-9
[3]- يراجع الكافي في التصريف ص7.
[4]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 8/41-42.
[5]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 8/43.
[6]- يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج8/42.

من قبل الشيخ محمد بن أبي القاسم،...الخ [1]، ومن أشهر شيوخ النَّحو بالمساجد الشيخ ابن يامنة بن دوخة، والطيب بن مختار[2].

من أشهر المؤلفات النَّحوية التي ألفت خلال الفترة الاستعمارية[3] الآتي ذكرها:

ـ مؤلفات نحوية لمحمد بن يوسف اطفيش، منها أرجوزة تضم 500 بيتا نظم بها كتاب المغني لابن هشام.

ـ تقايـيد على شرح المكودي على الألفية لأبي حامد المشرفي.

ـ مؤلفات أبو القاسم البوجليلي:

- النور السراجي في إعراب مقدمة الصنهاجي، وقد نسب إلى شيخه محمد أمزيان الحداد .
- شرح شواهد السيد الشريف ابن يعلى على ابن آجروم، وهو يقع في (80) (ثمانين) صفحة.

وقد أفاد علي أمقران أنَّ السمة الغالبة على تأليف البوجليلي هي التكرار.

ـ شرح نظم مقدمة ابن أجروم لابن الفخار لأبي القاسم البزاغتي.

ـ الدرر النحوية لعبد القادر المجاوي هو شرح الشبرخيتي.

ـ شرح شواهد الأشموني لعبد السلام بن عبد الرحمان السلطاني.

ـ حلية فكر السامع في تحقيق الفعل المضارع لإدريس بن محفوظ الدلسي.

ـ مفيد الطلبة لأحمد الطيب بن محمد الصالح الزواوي.

---

[1]ـ يراجع تاريخ الجزائر لثقافي ج 42/88، و الكافي في التصريف ص 06.
[2]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 43/8.
[3]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 44/8-47، و الكافي في التصريف ص 10

ـ شرح لامية الأفعال في التصريف لابن مالك لعبد القادر المسعدي.

رغم ضعف الحركة التأليف والتعليم في المجالين اللغوي والأدبي إلاَّ أنَّ هذه الفترة عرفت ظهور نماذج نثرية نحو: المقالة الصحفية، والخطابة، والمقامات، والتقاريض، والرسائل[1].

[1]ـ يراجع تاريخ الجزائر الثقافي ج 65/8.

تمهيد

لقد شغلت اللغة اهتمام الباحثين والعلماء والفلاسفة للوقوف على ماهيتها؛ فتعددت الآراء واختلفت النظريات، ولعلَّ ما يمكن قوله عن اللغة هي أنَّها ظاهرة بشرية بسيكولوجية اجتماعية أساسها الفعل التواصلي؛ إذ هي مجموعة من الأنساق التي تتألَّف من الوحدات الصَّوتية التي تحمل دلالات معينة وتنجم عن الجهاز النطقي البشري وهي اعتباطية ونظامية، وتعتبر آداة تواصل إنساني تتحقَّق عن طريق التفاعل الاجتماعي باستخدام الجهاز الصَّوتي للكلام والجهاز السَّمعي للاستماع، كما أنَّها قدرة ذهنية تتركَّب من مجموع المعارف اللغوية؛ أي من الأصوات والمفردات والقواعد وهي ذات أبعاد دلالية[1]، وهي في ذات المقام ألفاظ يضعها المتكلم تبعا لمؤثرات كثيرة يرجع بعضها إلى أمور نفسية تتحكم في وضع الكلم وتخير تراكيبه[2].

واللغة العربية لغة اشتقاقية لأنَّها تعتمد الحركة الذاتية في توليد الألفاظ وفق حاجات قائمة على أسس تحفظ أصول الكلمة وصيغها في دوائر دلالتها الكلية[3]، وعندما نعمد إلى وصفها فإنَّنا في الحقيقة لا نقوم بأكثر من وصف للنِّظام الذي تقوم عليه، والذي يتطلَّب استخراج القوانين التي تنظم عناصر بناء الجملة فيها، فتتدخَّل العمليَّة التحليليَّة للكشف عن النظام اللغوي، والتي حصرناه من خلال هذِه الدِّراسة في الصيغ[4] الافرادية موضوع علم الصرف والبنى[5] التركيبية موضوع علم النحو.

---

[1]- يراجع اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي ص 09. وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص21-26.

[2]- يراجع كلام على الإملاء العربي وبحث مفصل في رسم القلم القرآني ص7.

[3]- يراجع المصطلح في اللسان العربي - من آلية الفهم إلى أداة الصناعة ص37 .

[4]- **الصيغة** معناها الشكل والبناء، وتمثيل للأبنية المقيسة، التي تضم الأسماء والأفعال وينسجم هذا المصطلح مع (morphologie) الذي يرتكز على البنى والأشكال. يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 32.

[5]-**البنية** اصطلاحا تنتمي إلى اللغة اليونانية، وأشار جورج مونان إلى أنها تدل على البناء بمعناها اللغوي ، وهي عند (مدرسة براغ) تمثل ترتيب الوحدات الداخلية لتشكل نظاما لسانيا، نحو قولك: "نزل" فهو ثلاثي مبني عل أصول حروفه من صوامت وصوائت، والبنيوية نسق من العلاقات الداخلية يتصف بالانتظام ويتدرج من الكل إلى الجزء وفق قوانين معينة. يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 31.

أوَّلا ـ ماهية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

يعنى بالصيغ الافرادية **المورفولوجيا** وهو علم يبحث في تصنيف المورفيمات[1] ووظائفها[2]، ويطلق على دراسة أبنية الكلمات لما يعتريها من تغير نتيجة الإعراب أو الاشتقاق[3]؛ فالمورفولوجيا تجمع مابين الدراسة الوظيفية والتركيبية، وتدل على وصف البنية الداخلية، وأشكال الكلمات، وترتيب الوحدات الصرفية حسب العدد، والجنس، والزمن، وتدرس لا لذاتها وإنما لغرض دلالي يهدف إلى خدمة التراكيب[4].

و تتحدَّد دلالتها من خلال بنيتها المورفولوجية نحو(الأفعال) التي تحدد الحدث مقرونا بالدلالة الزمنية بحسب الوزن[5]، وتقع في التركيب موقعا وظيفيا، والمعنى يتحول بتحويل الكلمة من موقع إلى آخر بالتقديم أو التأخير؛ ففهم معاني المباني هو المدخل الطبيعي لإدراك المعاني النحوية[6].

أما البنى التركيبية فيبحث هذا المستوى في بناء الجملة وعلاقة أجزائها بعضها ببعض؛ إذ تتألف من وحدات مورفولوجية، ويتم من خلاله إدراك العلاقات التي يتحدد معناها بدخولها في الجملة فتكون نظاما قواعديا يعد أساسيا في العملية التلفظية[7].

---

[1]ـ يطلق مصطلح **المورفيم** على ثلاثة أنواع من البنى الصرفية وهي:
ـ الصيغ الصرفية المستقلة free morpheme نحو:ضَربَ.
ـالوحدة الصرفية المورفيم المقيد(bound morpheme) التي تؤدي معنى وظيفي إذا أضيفت إلى غيرها كحروف المضارعة .
ـالمورفيم الصفري (zero morpheme) نحو الضمائر المسستترة والمقدرة .يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 59.

[2]ـ يراجع محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 13، و لغويات ص 49.

[3]ـ **الاشتقاق** يقابله المصطلح الغربي(etymology) ويعني علم أصول الألفاظ. يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص242 .

[4]ـ يراجع البنية اللغوية لبردة البوصري ص 83، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 21، ومناهج البحث في اللغة ص 170.

[5]ـ يراجع الدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص 20؛ **فالصيغة** بالنسبة إلى المورفيم علامة وبالنسبة إلى أمثلتها المختلفة ميزان صرفي. يراجع مناهج البحث في اللغة ص 173.

[6]ـ يراجع المصطلح في اللسان العربي ـ من آلية الفهم إلى أداة الصناعة ص46، والدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص 21، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص49.

[7]ـ يراجع في رحاب اللغة العربية ص 148-149، والبنية اللغوية لبردة البوصري ص 151- 152.

والنَّحو ليس مجرد قواعد تطبق وإنَّما هو البحث في معاني التراكيب، وكيفية إيصالها؛ فالخطأ في الحركة الإعرابية أو التركيب النحوي يؤدي إلى خطأ في توصيل المعنى، واللغة تتركَّب من ألفاظ ذات معاني مختلفة تنتقل من المتكلم إلى السَّامع بمراعاة السنن والقوانين[1].

1- نشوء الدرس الصرفي والنحوي عند العرب

كان العرب قبل الإسلام يتواصلون فيما بينهم على سليقة[2] دون خطأ أو زلل، و في هذا المقام قال أحمد ابن فارس: " إنَّ قواعد العروض والنَّحو كانت معروفة أيام الجاهلية ثم نسيتها العرب بمرور الأيام وطغى عليها السَّماع وصارت العرب تتكلم على سجيتها"[3]، وقال الفراهيدي (تـ175هـ)عندما سئل عن العلل التي يعتل بها: "إنَّ العرب نطقت على سجيتها وطباعها وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله، وان لم ينقل ذلك عنها...."[4]، وقيل أيضا:" ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان"[5].

---

[1]- يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 18، والمدارس اللسانية ص74-75، والمنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 49.

[2]- **السليقة** هي الطبع ويقال اضطرب كلام العرب وغلبت السليقة ؛ أي استرسلوا في لغتهم وتكلموا فيها من غير تعمد في الإعراب . يراجع في النهوض باللغة العربية ص 162.

[3]- كلام على الإملاء العربي وبحث مفصل في رسم القلم القرآني ص 12، ويراجع في رحاب اللغة العربية ص 111 .

[4]- المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 52. و أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص57، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص74، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 66.

وفي هذا يذهب محمد عيد مذهبا أخرا يخالف فيه قول الفراهيدي (ت175هـ) مفاده أن اللغة ليست سليقة بل هي سلوك اجتماعي يكتسب بالممارسة والتعلم فالكلام ليس عملا غريزيا وراثيا. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص 149 .

وقال أيضا مندور في ذات المقام:" إنَّ اللغة كانت موجودة قبل وضع نحوها، و إنَّ الطبيعة كانت قائمة قبل استنباط قوانينها و إنَّ العقل كان يعمل قبل جماعة المعلمين". طرق تدريس اللغة العربية ص 208.

[5]- يراجع مقالات لغوية ص 04، وفي النهوض باللغة العربية ص 162 .

ولما اتَّسعت الفتوحات الإسلامية اتَّسعت الرقعة الجغرافية للدولة الإسلامية، واختلط العرب بغيرهم ودخل في لسانهم وصمة اللسان الأعجمي وفشا اللحن[1]؛ فكان على المسلمين إيجاد حل لهذه المعضلة حفاظا على النص القرآني[2] الذي كان باعثا على نشوء الدرس النحوي وبزوغ الحركة اللغوية العربية، وما أكثر ما روي عن تفشي هذه الظاهرة في كلام العرب، ومن ذلك ما روي عن أبي الأسود الدؤلي(تـ69هـ) أنَّه سمع من قارئ قوله تعالى: (إنَّ اللهَ بَرِيءٌ منَ المُشرِكِينَ ورَسُولِه) بالجرِّ، ففزع من هول ما سمع، وأدرك هذا الأمر الإمام علي (رضي الله عنه)[3]، عندها وضع تقسيم الكلمة[4]، وأبواب إنَّ

وأخواتها، والإضافة، والنَّواسخ وقال للدؤلي (تـ69هـ): "أنح هدا النَّحو"، ومنه سمِّي هذا الفن، ثم أخذه نفر منهم عبد الله بن اسحق الحضرمي(تـ117هـ)، وعيسى بن عمر الثقفي

---

[1]ـ **اللحن:** هو إمالة الكلام عن جهته الصحيحة ولا يكون إلا في القول؛ أي في الأصوات والصيغ، والتركيب، والدلالة وهو يختلف في الدلالة عن مفهوم الخطأ الذي هو إصابة خلاف ما يقصد ويكون في القول والفعل. يراجع وسائل الاتصال بين مغبة اللحن والعجز عن تخريج الصواب ص 44 عبد القادر سلامي مجلة اللغة والاتصال ،العدد الثالث، 2006. يراجع اللغة العربية والإشهار ص 153 مصطفى شويرف مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث ـ 2006م، و من أسرار اللغة ص 174، و176 .

[2]ـ يراجع فصول في اللغة والأدب ـ القران الكريم وتعليم اللغة العربية ـ ص 24، والزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 46، واللسانيات النشأة والتطور ص 36، والمقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 07-08، وضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 18، والمدارس اللسانية ص 70، والدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص 14، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص28، ومباحث في اللسانيات ص 03، ومقالات لغوية ص 05، واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 90، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 28، وطرق تدريس اللغة العربية ص154(عبد المنعم)، و جامع الدروس العربية لمصفى الغلاييني 7/1، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 40، ومناهج البحث في اللغة ص 16، وقرائن المعنى عند النحاة ص 53، مسعود بودوخة أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ **وفي رواية أخرى** أن أعرابيا قرأ الآية على عمر بن الخطاب فلحن فيها فأمر الدؤلي بوضع النحو، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص17.

ـ وفي رواية أخرى: أنَّ رجلا جاء إلى زياد أمير البصرة فقال: "أصلح الله الأمير توفي أبانا وتركَ بنون" وعندئذ أذن الأمير لأبي الأسود الدؤلي (تـ69هـ) أن يضع للعرب ما يعرفون به كلامهم. يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1973-1974 ص32، والمصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي ص 284.

[4]ـ قال **علي ابن أبي طالب:**" بسم الله الرحمن الرحيم، الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل، ثم قال: تتبعه وزد فيه ما وقع لك..." .مفاتيح اللغة العربية ص ج، و من أسرار اللغة ص 209، وطرق تدريس اللغة العربية ص 41، وطرق تدريس اللغة العربية ص 202، والنحو العربي والتقعيد الأولي المبسط في مسائله على أيام النحاة الأوائل ص 89 احمد فلاق عريوات أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

(تـ149هـ)، وأبو عمرو بن العلاء(تـ154هـ)، ثم الخليل ابن أحمد الفراهيدي(تـ175هـ)، ويونس بن حبيب(تـ183هـ)، فسيبويه(تـ180هـ)، فالكسائي(تـ197هـ) فأبو عمر الجرمي(تـ220هـ)، ثم أبو إسحاق الزيادي (تـ249هـ) وغيره[1].

وبهذا بادر العرب إلى حفظ لغتهم بضبط قواعدها وحصر أحكامها معتمدين على الاستقراء؛ فتتبعوا النصوص، وجمعوها من أفواه الأعراب الخلَّص بسبب بعدهم عن أماكن التأثير والتأثر عبر قبائل تميم، وقيس، وأسد، وغيرها، ثم وضعوا القواعد واستنتجوا منها ما أصبح يعرف بالنَّحو والصَّرف فنشأ الدرس النحوي[2]، ثم سار النَّاس فريقين بصري[3] وكوفيٌّ، وأخذ الخلف يواصل عمل السَّلف إلى أن اكتمل النَّحو ووصل إلى ما هو عليه.

ومثلما كان العلماء المشارقة يقتفون أثر تفشي اللحن في كلامهم، كذلك الأمر بالنسبة لعلماء المغرب العربي ومن ذلك ماجاء في كتاب" لحن العامة" للزبيدي، وابن مكي الصقلي (تـ501هـ)[4] .

2- تأثير الصوت في نشوء الدرس النحوي

---

[1]- يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 36-40، والمدارس اللسانية ص71. والدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص 17-18، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 21، ومقالات لغوية ص07، وأصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص103-104، ودروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1973-1974 ص32، والمقدمة ص 605، والقواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والاشموني ص 5 و6، والمصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي ص 284. وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص63.

[2]- يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص32، وزمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته - دراسات في النحو العربي - ص 96، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 21، وفقه اللغة العربية (موافق لبرنامج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) السنة الأولى جامعية - أقسام الآداب العربية، ومصادر اللغة السنة الثالثة جامعي ص 27.

وروي أنَّ ابن العلاء (تـ 154هـ) عاشر البدو أزيد من أربعين سنة، وحفظ الأصمعي اثني عشرة ألف أرجوزة عن العرب الفصحاء. يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 14، ومقالات لغوية ص09 .

[3]- تأسست البصرة سنة(638م) ازدهرت زمن العباسيين، واشتهرت بمدرستها اللغوية التي ارتكزت على القياس، والكوفة بنيت سنة(636م) اشتهرت بمدرستها اللغوية التي ارتكزت على المسموع، يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 147 و151.

[4]- يراجع في رحاب اللغة العربية ص 99، وقضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية ص58.

ولمَّا خشي أهل العربيَّة من ضياع اللغة أصَّلوا لها أصولا تحفظها من الخطأ وتحصنها من اللحن، عندها وضعت قواعد تضبط سلامة الكلام من قبل أبي الأسود الدؤلي (تـ69هـ) الذي وضع للعلامة الصوتية اسما ومصطلحا من خلال النقط والاعجام التي كانت أول رمز للحركات الإعرابية عندما قال لكاتبه عبد بن قيس: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وان ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فانقط النقطة نقطتين"[1]، وجاء بعده الخليل ابن أحمد الفراهيدي (تـ175هـ) فوضع الحركات الإعرابية، وجعل الفتحة ألفا مضطجعة فوق الحرف، والكسرة ياء صغيرة تحته، والضمة واوا صغيرة فوقه، وفي التنوين كرَّر الحرف الصغير مرتين[2].

من هنا نلحظ أنَ مصطلحات البناء كانت أسبق من مصطلحات الإعراب كما أن علم الأصوات كان في بداياته جزء من أجزاء النحو، فقد راعى هؤلاء النُّحاة في أثناء الدراسة الصرفية والتركيبية مخارج الحروف وخصائصها [3].

ويوضح هذا المخطط مؤسسي علم النحو إلى غاية القرن الثالث للهجرة[4]:

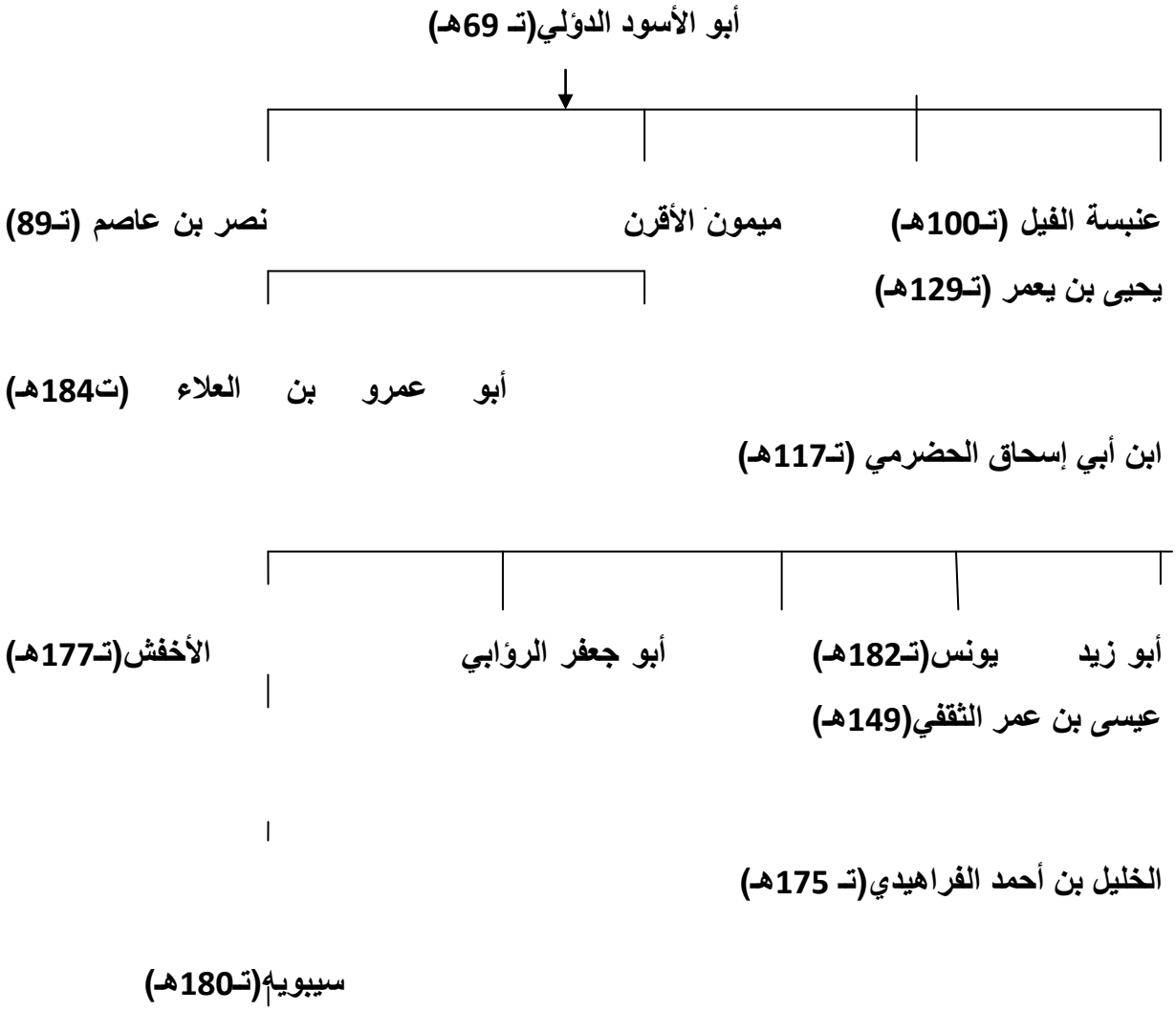
---

[1]- **ويمكن التمثيل** لهذا القول بالحرف لَ: ل/ لُ.: ل/لِ: ل/لٌ: ل ، في قضايا فقه اللغة العربية ص 221، فأما قوله: "فتحت فمي" فيندرج ضمن باب المنصوبات، وأما قوله:" ضممت فمي " فيندرج ضمن باب المرفوعات، وأما قوله:"فان كسرت" فيندرج ضمن باب المجرورات، يراجع الدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص16- 17، وفي رواية أخرى :" إذا رأيتني... وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تخت الحرف، فان اتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل النقطة نقطتين ".يراجع في رحاب اللغة العربية ص 05، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 26، ومباحث في اللسانيات ص 61-62، ومقالات لغوية ص07، والمصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي ص 37، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 18.

[2]- يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص08-09، واللسانيات النشأة والتطور ص 36-37، والمصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص 232، ومقالات لغوية ص 08، والمصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي ص 38.

[3]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 175.

[4]-يراجع المدارس اللسانية ص 73، والدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية ص 14، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 30.


أبو الأسود الدؤلي(تـ 69هـ)
عنبسة الفيل (تـ100هـ)
ميمون الأقرن
نصر بن عاصم (تـ89)
يحيى بن يعمر (تـ129هـ)
أبو عمرو بن العلاء (ت184هـ)
ابن أبي إسحاق الحضرمي (تـ117هـ)
أبو زيد يونس(تـ182هـ)
أبو جعفر الرؤابي
الأخفش(تـ177هـ)
عيسى بن عمر الثقفي(149هـ)
الخليل بن أحمد الفراهيدي(تـ 175هـ)
سيبويه(تـ180هـ)

الكسائي(تـ 197هـ)

3ـ تأثير المنطق على الدرس النحوي

لما زاد اتِّساع الدولة الإسلامية اهتمَّ العلماء بالعلوم المنطق والفلسفة، تأثر علماء النحو بالأساليب الفلسفية؛ فأضافوا إليه من التأويلات ما جعله يخرج عن الغاية التي وضع لأجلها، علما أنَّ النحو العربي أيام سيبويه(تـ180هـ) كان خالصا بعيدا عن التعليلات الفلسفية ومرتبطا بالاستعمال اللغوي بدليل قول سيبويه(تـ180هـ): "لا يجوز لك أن تقول للمخاطب: "أضْرِبْكَ، ولا أَقتُلْك، ولاضَرَبْتَك" لما كان المخاطب فاعلا وجعلت مفعوله نفسه قبِّح ذلك لأنهم استغنوا بقولهم: أقتلُ نفسك عن الكاف..."[1] وفي هذا يقول **أحد اللغويين**: "إنَ أدنى تأمل في الإرث الفكري للخطاب الجدلي المنجز في الحضارة العربية الإسلامية يدرك لامحالة أن أسلافنا كانت تؤطرهم نزعة كلامية في إخضاع اللغة لمقولات علم الكلام ولأحكامه وطرائقه "[2] ويقول **آخر:"** وصارت علل النحويين أقرب إلى علل المتفقهين"[3]؛ فابتعد النحو عن الغاية التي وضع من أجلها وبالغ النحاة في تحليل المسائل النحوية نحو: الذكر، والحذف، والعلل، والتقدير، والإضمار، ممَّا أثَّر على القواعد اللغوية؛ فأضحت تدرس على نمط فلسفي عقلي، وأصبح هذا العلم يبحث في ما يجوز وما لا يجوز من أوجه

[1]ـ الكتاب 385/1، يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص69.

[2] ـ **القول لأحمد حساني** يراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 392 أحمد حساني، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ **القول لصالح بلعيد** في قضايا فقه اللغة العربية ص 75.

الإعراب للكلمات ما جعل دراسة القواعد تتطلَّب إمعانا وتمعنا لفهمها، مما خلق فكرة العامل نتيجة التوسع في الجدل والتماس أوجه الإعراب المحتملة، ولعلَّ أصدق دليل على ذلك ما روي عن كلام الأخفش عندما سأل أعرابيا عن مجادلة نحوية كان يحضرها فقال له هذا الأخير:"أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا"[1] وهو ما يدل على ذلك التصدع الذي حدث بين الكلام والنحو، وظل النَّحو على هذا الحال إلى أن جاء جمع من العلماء وحاولوا أصلاح اتجاهات النحو باعتباره غاية لا وسيلة[2]، أضف إلى ذلك الخلافات المذهبية وكذا الخلافات بين الشعراء والنحاة، وحتى بين النحاة أنفسهم، وأيضا اختلاف اللهجات نحو: (لغة أكلوني البراغيث) وهي لهجة تثني الفعل إذا كان الفاعل مثنى، وتجمعه إذا كان الفاعل جمعا، ومن ذلك أيضا: ما العاملة عمل ليس تنصب الخبر في لغة حجاز نحو: "مَا زَيدٌ مُنْطلقًا" وتبقي الخبر مرفوعا في لغة تميم نحو: "مَا زيدٌ منطلقٌ"[3].

4ـ شمولية علم النحو وأسبقية علم الصرف عنه

لقد كان مفهوم علم النَّحو قديما أوسع منه اليوم إذ لم يميز بين مستويات التحليل اللغوي فجمع مابين الظواهر اللغوية؛ فتضمن صيغ الكلمات من حركة وبناء، وتركيب الكلام من تقديم، وتأخير، وحذف، وتنكير، وكذا إنشاء العبارة، وفي ذات المقام يقول ابن

---

[1]ـ **قول الأعرابي**: "تتكلمون " يدل على ممارسة العرب للحدث اللغوي، وقوله:" بكلامنا" يقصد لغتنا المتعارف عليها، وقوله "في كلامنا"ـ: يقصد به الجانب النحوي، وقوله:" بما ليس في كلامنا" يقصد أنَّ المصطلحات المستعملة خارجة عن طبيعة الحدث اللغوي، يراجع اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية ص 31 واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 90، والنحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه ص 27، محمد بحو، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001،وقضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية ص57.
وهذا القول هو ما توصل إليه ابن مضاء(تـ592هـ) باجتهاده بعد قرون لرفضه العلة لأنَّ ذلك لا يعني اللغة حسبه. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 149.

[2]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 41-42-43، وفي رحاب اللغة العربية ص13، ومقالات لغوية ص 176. وطرق تدريس اللغة العربية ص154، وتدريس فنون اللغة العربية ص 279، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 169، ومن أسرار اللغة ص 114.

[3]ـ يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي ص 110 و118و122و128و130.

جني(تـ392):" النَّحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب ، وغير ذلك..."[1] .

نلاحظ أنَّ ابن جني(تـ 392 هـ) قد جمع في هذا القول مابين الصرف من خلال التثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والنسب، وكذا النحو من خلال الإضافة، والإعراب والتركيب للدلالة على علم النحو[2] بوجه عام نحو قولك مثلا: "جاء المحمدان"؛ فالألف تدل على الرفع من الناحية الإعرابية وتدل على التَّثنية من الناحية الصرفية.

ويتَضح الأمر أكثر من خلال كتاب سيبويه(ت180هـ) الذي يضم أبوابا عديدة تحوي المسائل النحوية مع الصرفية والذي وصف بقرآن النحو والبحر الكبير[3]، وقد أجمع النحاة على أنَّ النحو العربي بلغ مرحلة نضجه على يد هذا العالم في أواخر القرن الثاني للهجرة الذي يعد عمدة النحاة وإمامهم، فلم يكن علم الصرف علما مستقلا بذاته، لأنَّ علوم اللغة العربية لم تتحدَّد فصولها إلاَّ بعد أن نشطت الحركة العلميَّة عند العرب؛ فاتجهت نحو التَّخصص، ففصل الصَّرف عن النَّحو[4]، ويرى جمهرة من علماء الصَّرف أنَّ هذا العلم هو جزء من النَّحو وليس علما مستقلاً بذاته فالنَّحو قواعد تعرف بها صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها، فاسم الفاعل يعرف بزنة الفاعل، واسم المفعول بزنة المفعول،

---

[1] ـ الخصائص لابن جني 37/1 .

[2] ـ يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 361.

[3]ـ يجمع سيبويه(تـ180هـ) في الكتاب خمسين وألف بيت من الشواهد وكذا عدد هائل من الآيات، يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 38، والمدارس اللسانية أعلامها، مبادئها، ومناهج تحليلها للآداء التواصلي ص 12، يراجع مقالات لغوية ص10،و لغويات ص 52.

وقد انفرد سيبوية عن باقي العلماء ببعض المصطلحات نحو اسم **(ماعالجت به)** للدلالة على اسم الآلة، و**(واسم الحين)** على اسم الزمان، **(واسم الموضع)**على اسم المكان. يراجع في رحاب اللغة العربية ص10 ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 21، والمنهج اللغوي العربي البحث اللساني ص 50، ومن أسرار اللغة ص169.

وهناك من المحدثين الجزائريين من يعلق على هذا الكتاب بقوله:" حيث يرون فيه قرآن النحو فيستحون من تأليف كتاب فيه فلا يمكن المساس به ... وهذا ما جعلهم لا ينظرون في النحو إلا من منظار سيبويه" **القول لصالح بلعيد** . قضايا فقه اللغة العربية ص 192.

[4]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص38، والمدارس اللسانية ص 13، ومقالات لغوية ص11-12، ولغويات ص 52، وأبنية الصرف ص22، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 108، وطرق تدريس اللغة العربية ص 202 (زكريا إبراهيم)، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص50-51.

ومعرفة أحوالها حين الإفراد نحو التثنية والجمع والتصغير...الخ، ومعرفة أحوالها حين التركيب كرفع الاسم إن كان فاعلا، ونصبه إن كان مفعولا، وجره إن كان مضافا إليه[1]، ويقول ابن جني(تـ392هـ): "التصريف إنَّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنَّحو إنَّما هو لمعرفة أحواله المتنقلة"[2]؛ ، وهو ما يبرز **أسبقية الصرف عن النحو**؛ إذ قام العرب الأوائل بجمع المادة اللغوي قبل وضع قواعده فكان من البديهي أن تدرس بنية الكلمة من حركتها، وسكونها، وعدد حروفها قبل وضع قواعدها فالتقعيد اللغوي ماهو إلاَّ فحص للمادة اللغوية لاستنباط الأسس التي تقوم عليها والاهتمام ببنية الكلمة إنَّما هو من أجل توظيفها[3].

ولابأس أن نتعرَّض في هذا المقام إلى مفهوم هذين العلمين كلٌّ على حدا.

5- مفهوم علـم الصَّـرف

يمكن للقارئ أن يتمثّل حقيقة علم الصّرف من خلال الكتب الصرفية المتداولة التي ألفت من القرن الثاني للهجرة، وقد بلغت حسب إحصاءات الدارسين ما ينيف عن تسعة عشر كتابا صرفيا موزعا على قسمين بريادة كل من المازني(ت247هـ) في كتابه التَّصريف، وأبي علي الفارسي (ت377هـ) في التكملة[4].

والصَّرف من أهم العلوم العربية، إذ يعول عليه في ضبط أبنية الكلم، ومعرفة كل ما يعتريه من تغيير ويشمل الأبنية والأوزان[5]، والزيادة[6] والإعلال[1]، والقلب، والإبدال[2]، والحذف[3]،

---

[1]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 25، والقواعد الأساسية للغة العربية ص6، ويراجع طرق تدريس اللغة العربية ص 201 (زكريا إبراهيم)، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 50.

[2]- المنصف 3/1، ويراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 24

[3]- يراجع محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 28-29، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 360.

[4]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 67-68، والمدارس الصرفية ص08، وفي رحاب اللغة العربية ص 20-21.

[5]- **الميزان الصّرفي** هو مقياس يتم من خلاله تحديد صيغة الكلمة التي توزن بها جميع المفردات وهي: الفاء والعين واللام. يراجع المنصف11/1، وشرح شافية ابن الحاجب1/ 174، والممتع الكبير في التصريف ص205، وارتشاف الضرب17/1، والمعجم المفصل في علم الصرف ص404.

[6] - **الزيادة** وسيلة يتحدّد من خلالها معرفة الزائد من الأصلي؛ فهي تفيد الدارس في إدراك العلاقات بين الألفاظ من حيث الدَّلالة. يراجع شرح التصريف 226، وارتشاف الضرب 13/1، وفتح اللطيف ص125.

والحذف[3]، والنقل، والإدغام، والماضي، والمضارع[4]، والأمر[5]، واسم الفاعل[6]، واسم المفعول، والمصدر، واسمي الزمان[7]والمكان[8]، والمقصور[9]، والممدود[10]، وغيرها[11].

أ- معاني علم الصرف: تنحصر معاني علم الصَّرف في ثلاثة معاني وهـي:

- **المعنى اللُّغوي للتّصريف:** يتضمَّن المعنى اللغوي للتَّصريف ثلاثة معاني وهـي:

- **التغيُّر:** قد يدل التّصريف على معنى التغير[12].

- **المبـالغـة**: قد يدل التّصريف على المبالغة[13].

- **ما وضـع لدوافع لغة العرب:** ويتضمن ما وُضع لدوافع لغة العرب واللغة الألفاظ الموضوعة للمعاني[1].

---

[1]- **الإعلال** هو قلب أحد حروف العلَّة مكان الآخر، يراجع التصريف الملوكي ص 28، وشرح شافية ابن الحاجب 848/2.

[2]- **الإبدال** هو إزالة حرف من الكلمة ووضع آخر مكانه، ويختلف عن الإعلال في كونه يكون في الحروف الصحيحة مثلما ذكر النحاة، يراجع التصريف الملوكي ص 28، وشرح شافية ابن الحاجب 848/2.

[3]- **الحذف** ضدُّ الزيادة، وهو إسقاط حرف من حروف الأصول، ويكون في الفاء أو العين أو اللام. يراجع التصريف الملوكي ص 43-45.

[4]- **"الفعل المضارع** هو المشابه لاسم الفاعل من مادته ووجه شبهه له فإنه موافق له في الحركات والسكنات كيَعْدِلُ ، يراجع نزهة الطرف 226/1، والكافي في التصريف ص109.

[5]- **الأمر** هو ما دلّ على طلب حدث في المستقبل نحو: اكْتُبْ .يراجع شرح بحرق ص129، والكافي في التصريف ص117، وقد ذهب جمع من النحاة إلى أنَّ صياغته من المصدر وهو مذهب البصريين. يراجع شرح كافية ابن الحاجب ص296.

[6]- **اسم الفاعل** ما اشتق من فعل لمن قام به بمعنى الحدوث يراجع شذا العرف ص 55-56، وأبنية الصرف ص180.

[7] - **اسم الزمان:** "هو اسم يشتق للدلالة على زمان وقوع الحدث". ينظر المعجم المفصل في علم الصرف ص 123.

[8] - **اسم المكان**: "هو صيغة تدل على مكان وقوع الحدث". المعجم المفصل في علم الصرف ص 136.

[9] **- المقصور:** "هو اسم مفعول من قصر الشيء". المعجم المفصل في علم الصرف ص 393.

[10]- **الممدود**: "هي الهمزة الموجودة في آخر الأسماء مسبوقة بألف ساكنة" . المعجم المفصل في علم الصرف ص 108.

[11]- يراجع جامع الدروس العربية 9/1.

[12]- يراجع فتح اللطيف في التصريف ص 45، 09، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص28، والممتع في التصريف ص 33، والتصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 15، والكافي في التصريف ص 47.

[13]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 17، والكافي في التصريف ص 47.

المعنى العلمي لمفهوم التّصريف : هو علم بأصول[2] يعرف بها أحوال[3] أبنية[4] الكلمة التي ليست إعرابًا ولا بناءً[5].

ـ المعنى العملي لمفهوم التصريف: هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعاني مقصودة لا تحصل إلاّ بها كاسم الفاعل، والمفعول، واسم التفضيل، والتَّثنية، والجمع نحو قولك في غصن: "غصنَان للمثنى، وغصُون للجمع، وغصَيْن للتصغير"[6]، وقد عبر أطفيش(تـ1332هـ) عن ذلك في قوله:" الصرف أم العلوم، والنَّحو أبوها، شبَّهوا الصَّرف بالأم من حيث التولد فكما أنَّ الأم سبب لتولد الأطفال، كذلك علم الصرف سبب لتولد الكلمات، والصرف أصل الكلمات، كما أنَّ الأم منشأ للولد، وهي أيضا أصل له..."[7]. وقال في **لامية الأفعال**:" ...كذلك علم الصرف سبب لتولد الكلمات، مثل أن يتولد من الضَّرب ضَرَب، ويَضْرب، واضْرِب، وضَارِب، ومِضْراب، وغيرها..."[8].

---

[1]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص15- 16، والمزهر 7/1.

[2]- **الأصول**: هي الأمور الكلية المنطبقة على الجزئيات، يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص160.

[3]- **الأحوال**: هي العوارض الملحقة بالأبنية، وهي الموارد الجزئية التي تستعمل فيها تلك الأصول، يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص160.

[4]- **الأبنية:** هي عدد حروف الكلمة المرتبة من حركاتها وسكناتها مع اعتبار الحروف الزوائد من الأصول، يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص160.

[5] - يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص160.- 161، والتصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 18، ودروس تطبيقية عامة 1973-1974 ص72، والكافي في التصريف ص 235، و أبنية الصرف ص19، وشرح شافية ابن الحاجب 166/1، وشذا العرف ص09.

[6]- يراجع التصريف الملوكي ص 09، والتكملة ص04، وارتشاف الضرب 13/1، وشذا العرف ص09، والكافي في التصريف ص47، وأبنية الصرف ص19، والمعجم المفصل في علم الصرف ص174، ومفاتيح اللغة العربية ص7، ولغويات ص 50.

[7]- يراجع الكافي في التصريف ص 281

[8]- يراجع الكافي في التصريف ص 281.

ب ـ موضوعـات علم الصَّـرف

لقد حصر علماء التّصريف وظائف علم التَّصريف ضمن إطارين وهما: الأسماء المتمكنة، والأفعال المتصرفة[1]، والأسماء المتمكنة[2] كما هو مجمع عليه عند أهل اللغة هي التي يمكن جمعها وتصغيرها وتأنيثها إلى غير ذلك، أمَّا الأفعال المتصرفة[3] فهي التي تختلف أبنيتها اختلاف الأزمنة التي ترد فيها مثلا تصاريف الفعل في الماضي، المضارع والأمر، وتقبل الحذف، الزيادة، القلب، الإعلال[4].

ج ـ العلاقة بين الصَّرف والتّصـريف

إنَّ مصطلح (تصريف)[5] لا يختلف بتاتا عن مصطلح (صرف)[6] إلاَّ من حيث المعنى الدَّلالي للفظة، لكونها مصدرا لفعل (صرّف)، فهي تفعيل من الصِّرف للدلالة على المبالغة والتكثير[7]، ولعلَّ أكبر دليل على أنَّ مفهومي (الصَّرف، والتّصريف) مصطلحان يدلاَّن

---

[1]- **الأفعال المتصرفة** هي الأفعال المشتقة غير الجامدة ، وتصريف الأفعال يكون بتحويلها من الماضي إلى المضارع، أو إلى الأمر، أو اشتقاق اسم الفاعل أو المفعول. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص404.

[2]- **الأسماء المتمكنة** هي الأسماء المعربة التي يمكن تصريفها واشتقاقها نحو: ولد، وجمل. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص403.

[3]- يراجع فتح اللطيف في للتصريف ص 51، والتصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 19، وشرح ابن عقيل 494/2.

[4]- يراجع فتح اللطيف في للتصريف ص 51، وشرح ابن عقيل 494/2.

[5] - **التَّصريف** هو: تحويل الاسم من المفرد إلى المثنى أو تحويل الفعل الماضي إلى المضارع والأمر ولا يدخل فيه الحروف ولا الأسماء ولا الأفعال. يراجع المعجم المفصل في علم الصرف ص 174.

[6] - **الصرف** لغة: هو مصدر صرف الشيء **الصرف**: رد الشيء عن وجهه، وصرف الكلام تزيينه والزيادة فيه، وإنَّما سمي بذلك لأنَّه إذا زين صرف الأسماع إلى استماعه واصطلاحا: علم يبحث في تصريف الكلمة وتغييرها من صورة إلى أخرى. المعجم المفصل في علم الصرف ص287، و يراجع معجم مقاييس اللغة343/3، والقاموس المحيط3/ 166

[7] - يراجع الكافي في التصريف ص47-48، وشرح ابن عقيل 494/2.

على علم واحد، تلك المصنّفات التي أُلفت منذ أواخر القرن الرابـع للهجرة؛ حيث حمل بعضها مصطلح (الصَّرف)، وبعضها الآخر عنون تحت مفهوم (التّصريف)[1].

وقد ذهب بعضهم إلى أن العرب الأوائل عرفوا مصطلح (التصريف) قبل (الصرف) وهو ما يتجلى من خلال كتاب سيبويه[2].

وقد شاع توظيف مصطلحي(الصّرف، والتّصريف) ضمن مؤلّف واحد ابتداء من القرن السابع للهجرة، حسب ما ذكره الباحثون[3].

د ـ واضـع علـم التّصـريف

لقد ذكرت الروايات أنّ أوّل من تكلّم في الصّرف هو الإمام علي بن أبي طالب، وذكرت روايات أخرى أنّ أوّل من بحث فيه معاذ بن مسلم الهرَّاء(ت187هـ)[4].

---

[1]- وقد **صُنِّفت** الكتب التي تحمل مصطلح **(الصَّرف)** على النَّحو الآتي: المفتاح في الصرف للقرماني (ت390هـ)، والمفتاح في الصرف للجرجاني(ت471هـ)، ونزهة الطرف في علم الصرف للميداني(ت518هـ)، ونزهة الطرف في إيضاح قانون الصرف للعكبري(ت616هـ)، ونزهة الطرف في إيضاح قانون الصرف للبلي (ت691هـ)، والقسم الصرفي من كتاب ارتشاف الضرب للأندلسي(ت745هـ)، والمفتاح في الصرف للجرجاني (ت871هـ)، ورسالة في الصرف للبركلي (ت891هـ). يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 122.
أما الكتب التي تحمل مصطلح **(التّصريف)** فصنفت على النحو الآتي: التصريف للفراء (ت207هـ) والتصريف للأخفش الأوسط (ت215هـ)، والتصريف للمازني (ت247هـ)، والتصريف لابن السكيت (ت299هـ) ، والتصريف الملوكي لابن جني (ت392هـ)، ودقائق التصريف للمؤدب (ت ق4 هـ)، والعمدة في التصريف للجرجاني (ت471هـ)، وغيث التصريف للبناء (ت477هـ)، والوجيز في التصريف للحسن بن صافي (ت558هـ)، وغيرها. يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 122.

[2]- يراجع في رحاب اللغة العربية ص 20 .

[3]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 117.

[4] - **الهراء** هو: "أبو مسلم معاد بن مسلم محمد بن كعب القرظي، قرأ عليه الكسائي وروى الحديث عنه، صنف في النحو كثيرا ولم يظهر له من التصانيف، توفي سنة سبع وثمانين ومائة". يراجع كتاب وفيات الأعيان 221/1.

وهي حقيقة مذكورة في جلِّ الكتب الصّرفية والنّحوية[1]؛ إذ يقول أبو حفص الزموري: "وواضعه عند التكلم على واضع النّحو، واتفقوا على أنَّ أوّل من وضع التّصريف معاذ بن مسلم الهرَّاء بفتح الهاء وتشديد الراء نسبة إلى بيع الثياب الهروية"[2]، وذكر بعضهم أنّ (علي بن أبي طالب) أوَّل من فطن إلى الخطأ في بعض أبنية الكلمات وهيئاتها عند بعض المتكلمين، في حين ذكرت روايات أخرى أنّ الهراء هو واضع علم الصّرف استنادا إلى رواية السيوطي(تـ911هـ) التي تقول:" وكان أبو مسلم مؤدب عبد الملك بن مروان قد جلس إلى معاذ فسمعه يناظر رجلا ويقول له:" كيف تقول(تَوُزُّهُمْ أَزًّا): "يا فاعِل إفعَل؟"[3].

6 - مفهوم علـم النَّـحو

إنَّ النَّحو علم دقيق؛ إذ يبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفعل من الفاعل والمبتدأ من الخبر والمسند من المسند إليه؛ إذ هو القاعدة في البناء اللغوي والضابط للألسنة ولولاه لجهل أصل الإفادة وهو دعامة العلوم العربية [4]، ومنزلة النَّحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، فهو الأصل؛ إذ لا يمكن إدراك كلام الله وأحاديث النبي (ص) وكذا فهم أصول العقائد إلاَّ بإلهام النَّحو، فهو ذخيرة اللغوي، والمدخل إلى العلوم العربية[5]، وكلمة النحو كما أجمع اللغويون ظهرت بعد مصطلح العربية، وعلم العربية، وأطلق للدلالة على القواعد التعليمية التي تعلمها الناس لعدم الوقوع في الزلل[6] وله معاني عديدة.

---

[1] - وفي هذا المقام يقول الحملاوي(ت1312هـ): "واضعه معاذ بن مسلم الهرَّاء بتشديد الراء، وقيل سيدنا عليٌّ كرَّم الله" وجهه . شذا العرف ص 09، ويراجع فتح اللطيف في التصريف ص 47.

[2]- فتح اللطيف في التصريف ص 47،

[3]- أبنية الصرف 22- 23، وفي تصريف الأفعال ص 23.

[4]-يراجع المنهج الغوي العربي والبحث اللساني - دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص49. وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 47، وطرق تدريس اللغة العربية ص 203 (زكريا إبراهيم)، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 103، والمقدمة الفصل السادس والثلاثون في علوم اللسان العربي ص 603، و الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 103 ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001،

[5]- يراجع اللغة والنحو بين القديم والحديث ص60-61، و أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص103 ، ومقالات لغوية ص09 .

[6]- يراجع محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 22، وفي رحاب اللغة العربية ص04، واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 90 .

أ- معاني علم النحو: يمتاز النَّحو بخصائص من شأنها ضبط حالات الأعراب وتعداد حالاته المختلفة، وله معاني كثيرة وهي:

- **المعنى اللُّغوي للنَّحو:** للنَّحو معاني لغوية عديدة أهمـها[1]:

- **القصد والجهة:** مثل: نحوت نحو المسجد.

- **المقدار:** مثل عندي نحو ألف دينار.

- **المثل والشِّبه:** مثل سعد مثل سعيد؛ أي مثله وشبهه.

وقد جمع **الإمام الداودي** معاني النحو[2] في قوله:

للنَّحو سَبْع مَعَانٍ قد أتت لغةً جَمَعتُها ضِمن بيْت مُفْرَد كَمُلا

قَصْدٌ، ومثلٌ، ومقدارٌ، وناحيةٌ نْوعٌ، وبعضٌ، وحرفٌ، فاحفظ المَثلا.

-**المعنى العلمي لمفهوم للنَّحو**: يختص بالإعراب وهو علم بأصول يعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب[3] والبناء؛ ليكون آخرها مطابق لما يقتضيه منهج العرب

---

[1]- يراجع المدارس اللسانية ص 67، واللسانيات النشأة والتطور ص 37، و في رحاب اللغة العربية ص 02، والقواعد الأساسية للغة العربية - حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والاشموني ص 6، وطرق تدريس اللغة العربية ص 201.(زكريا إبراهيم)

[2]- يراجع المدارس اللسانية ص 67، ومقالات لغوية ص15.

[3]- **الإعراب** يوضح شيئا مبهما أو يزيل البس عن الغموض وإذا لم يكن الشيء مبهما كابن بالبناء أولى نحو حالات المنادى فيكون معربا إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف أو نكرة غير مقصودة ويكون مبنيا إذا كان علما مفردا أو نكرة مقصودة . يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 123، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 44.

في كلامهم، من ما يلحقه من علامات إعرابية[1]، وقد اختلط مفهوم النحو بالإعراب عند بعض النحاة [2].

ـ المعنى العملي لمفهوم النَّحو: إنَّ النَّحو من المنظور الحديث هو علم يبحث في التراكيب اللغوية، والعلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجملة[3].

وممَّا سبق ذكره نخلص إلى أنَّ الصَّرف والنَّحو وسيلتان لضبط الكلام وضمان النطق الصّحيح للمفردات، وصون اللسان من الوقوع في الزَّلل، وكذا معرفة خبايا اللغة؛ إذ يقف المتأمل من خلاله على معرفة ما يعتري الكلم من إعلال، أو قلب، أو حذف، أو زيادة، وما يعتري آخره من رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم[4]، وهذه هي الغاية التَّعليمية التي أجمع عليها المتقدِّمون والمتأخِّرون من العلماء لعلم الصَّرف والنحو[5].

7ـ أهميَّة الصَّرف والنَّـحو

إنَّ القواعد من صيغ افرادية وبنى تركيبية هي مقومات اللغة، وهي الأسس والدعائم التي يقام عليها بناءها، كما أنَّها هي الهيكل الذي يحفظ مبادئها؛ إذ لا يمكن بأيِّ حال من الأحوال الولوج إلى أبواب المعارف دون إتقان قواعد النُّطق والكتابة، والعالم بهذه القواعد يستطيع لامحالة النفوذ في صميم الثقافة العلمية اللغوية، والنَّحو صناعة تيسر اكتساب

---

[1]ـ يراجع المدارس اللسانية ص 67، واللسانيات النشأة والتطور ص 37، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 28، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 46، وجامع الدروس العربية 9/1، وطرق تدريس اللغة العربية ص 201. (زكريا إبراهيم)

[2]ـ يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 15، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 131.

[3]ـيراجع اللسان العربي وقضايا العصر ص 96، والمدارس اللسانية ص 74، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 103.

[4]ـ يراجع شذا العرف في فن الصرف ص 09، وجامع الدروس العربية ج9/1، و تدريس فنون اللغة العربية ص 279 ، وأصول تدريس العربية بين النظرية ولممارسة(المرحلة الأساسية العليا) ص 245.

[5]ـ يراجع الممتع الكبير في التصريف ص18-19، والوافي الحديث في فن التصريف ص 14-16. وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة(المرحلة الأساسية العليا) ص 245.

الملكة اللسانية الصحيحة والتذوق الجمالي للمعنى[1]، ومن هذا المنطلق تتَّضح أهداف القواعد اللغوية في الآتي ذكـره:

أ- ضمان سلامة لغة المتعلم واستعماله المفردات والتراكيب اللغوية استعمالا صحيحا لا تشوبه الأخطاء ولا تكلف، وتكوين عادات لغوية صحيحة ومن ثم نقل المعنى بدقة إلى السَّامع أو القارئ دون أي غموض[2].

ب ـ معرفته وظائف المستويات اللغوية الافرادية من ألفاظ ومعاني المفردات وما يطرأ عليها من تغييرات، وكذا التركيبة من جمل ومعانيها، ومن ثمَّ تكوين ملكة لسانية صحيحة مبنية على أساس إدراك المتعلم للمعاني والتعبير عنها بوضوح و اكتساب ذوق أدبي سليم[3].

ج ـ تعويد العقل على التفكير السَّليم من خلال التدريب على القياس، والتَّحليل والاستنتاج، ودقة الملاحظة، والموازنة ، وإدراك الفروق بين الصيغ الافرادية والتَّصرف في أجزاء تراكيبها[4].

ثانيا- أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

---

[1]- يراجع دروس تطبيقية عامة ، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص35، والمدارس اللسانية ص 69. والتصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 19-24، ومقالات لغوية ص12.

[2]- يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص36، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 131، ودروس تطبيقية عامة ص 72، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 10، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص249، والاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ص 190، و تعليمية النحو ص435، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001 م.

[3]- يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص36، ودروس تطبيقية عامة ص 73، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 106. وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 249، وإستراتيجية التبليغ في تدريس النحو ص 478 بشير ابرير أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- يراجع دروس تطبيقية عامة ص73، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 249، والاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ص 190، وإستراتيجية التبليغ في تدريس النحو ص 478 بشير ابرير أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

يستطيع الإنسان النَّاطق لمختلف لغات العالم استعمال لغته استعمالا صحيحا مبنيا على أساس نظام قاعدي سليم على غرار اللغة العربية نتيجة شيوع ما يسمى في العامية في الاستعمال اللغوي اليومي؛ فالطفل في حديثه يتكلم لغة أهله ولا يبالى بمعرفة الفعل من الفاعل؛ وإذا ما دخل إلى المدرسة يهوله ما يتعلم من قواعد غريبة عنه فيصطدم بمشكل الإعراب والبناء[1].

1- أسباب صعوبة تعلم وتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

إنَّ تعلم قواعد الصَّرف والنَّحو يمثل مشكلة للمتعلم حتى ضاق ذرعا بها، ولا أحد يستطيع إنكار ذلك نظرا لصعوبة هذه المادَّة التي أضحت تدرس وكأنها إجراءات تلقينية ممَّا دفع بالمتعلمين إلى استكراه اللغة العربية والاستهانة بها؛ فإذا أمعنَّا النَّظر وجدنا دارسي اللغة يجمعون على أنَّ تدريس هاتين المادَّتين تكتنفه صعوبة كبيرة والأسباب تتعدَّد، ويتَّضح ذلك فيما يأتـي[2]:

أ- طبيعة مادَّتي الصَّرف والنَّحو وما يكتنفها من غموض وكثرة التأويلات والشروحات[3]، ولعل المطلع على كتاب همع الهوامع للسيوطي(تـ**911**هـ)، أوحاشية الأشموني، أو شرح ابن عقيل (تـ**769**هـ) يهوله ما يجد من تشعب في الآراء وكثرة في المذاهب في بعض

---

[1]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 468-469.

[2]- يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ص 8-9 ، وفي رحاب اللغة العربية ص123، والاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ووقائع لغوية وأنظار نحوية ص 5 -11، ودروس في كتب النحو ص8-15، وطرق تدريس اللغة العربية ص 150. و أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 106-107، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 250-251، وتدريس فنون اللغة العربية ص 283، ونحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية ص 117، تمام حسان، همزة الوصل، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب العدد السادس مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجزائر ط 1973. وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 88.

[3]- يراجع دروس تطبيقية عامة المديرية الفرعية للتكوين 1973-1974ص 48، ومقالات لغوية ص 237، و في النهوض باللغة العربية ص 164، والكافي في التصريف ص 235، وطرق تدريس اللغة العربية ص 59 (زكريا إبراهيم)، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 106 ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001، واللغة والنحو بين القديم والحديث ص66- 67.

المسائل النحوية والصرفية نحو[1]: باب المبتدأ والخبر، و باب النَّواسخ، وباب المثنى، والحروف المضمرة، والتأنيث والتذكير، فضلا عن قضية العامل والاشتغال والتنازع..الخ، ومن ذلك مثلا شرح الاشموني على بيتي لابن مالك (تـ **671**هـ) يقول فيهما:

وَفَعْلُ أَمْرٍ وَمُضَيٍّ بُنيَا وَ أعيَبُوا مُضَارعًا إنْ عُريَا

مِن نونِ توكيدٍ مباشرٍ ومنْ نُونِ إناثٍ كـ(يَرُعْنَ مَنْ فُتِنَ)

فالمضارع عند **ابن مالك (تـ 671هـ)** معرب[2] ويبنى على الفتح إذا اتَّصلت به نون التوكيد، ويبنى على السكون إذا اتصلت به نون النسوة، في حين يقر الاشموني من خلال شرحه أنَّ قوما يرونه معربا إعرابا مقدرا منع من ظهوره مانع إذا اتصلت به نون النسوة[3]، ويذهب ابن مضاء القرطبي(تـ592هـ) مذهبا أخر في رفضه تعليل إعراب المضارع لمشابهته الاسم؛ أي صيغة اسم الفاعل في حركاته وسكناته ودلالته [4]؛ فالاسم إذا أريد تخصيصه أدخل عليه الألف واللام، كذلك المضارع إذا أريد تخصيصه لاستقبال دون الحال أدخل عليه أدوات التسويف، كما أنَّ لام الابتداء تدخل على الاسم نحو قولك: "إنَّ زَيْدا لقائمٌ"، وفي المضارع "إنَّ زيدًا ليقومُ" ، فابن مضاء القرطبي(تـ592هـ) رفض قياس الفعل على الاسم ويتساءل لم لا يكون الفعل هو الأصل والاسم هو الفرع وأخذ بالظاهر بدليل

---

[1]- يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 138.

[2]- **وتقول القاعدة** أنَّ الفعل المضارع معرب ويبنى في على السكون إذا اتَّصلت به نون النسوة نحو قولك: "النساءُ يصنعنَ الرجالَ"، ويبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة نحو قولك:" ألا تعلمن أنَّ الجاهلَ عدوُ نفسه". ينظر المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ص 90 .

[3]- يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 149.

[4]- **المشابهة بين الفعل المضارع واسم الفاعل** شكلية ومعنوية. يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 69.

قوله: "يكتفي بأن يقال إنَّ الفعل الذي في أوَّله إحدى الزوائد الأربع ولم يتَّصل به ضمير الجماعة ولا نون الخفيفة ولا الشديدة فإنَّه معرب"[1].

ب ـ كيفيَّة تقديم هاتين المادَّتين ما يشكِّل حائلا دون تحقيق عمليَّة الاكتساب لدى المتلقي، وهي كما قال أحد اللغويين: "فلا شك أنَّ التقيد بأحكام النحو والوقوف على تفصيلاتها وجزئياتها دون مراعاة المستوى يرهق العقول والأذهان، بل إنَّه قد يدعو إلى التمرد، والتبرم بالنَّحو والنحاة"[2].

ج ـ قواعد اللغة تتطلب أعمال الفكر وبذل جهد عقلي بسبب جفافها واعتمادها على الملاحظة، والمقارنة، والتَّحليل، والتَّعليل، والتَّجريد، والتَّعميم[3].

د ـ **الصَّرف والنَّحو مادتين** تحتاجان إلى ذخيرة لغوية وافرة وكمٍّ هائل من الأساليب اللغوية ينبغي للمتعلِّم حيازتها لإدراك المعاني الأساسية المراد فهمها[4].

هـ ـ تبنِّى القدامى منهجا موحَّدا في دراسة علمي الصَّرف والنَّحو فربطوا بين العلمين في عمليَّة التَّدريس.

و ـ الاعتماد على الشعر في تقعيد القواعد مما عسَّر الفهم لدى المتلقي.

ز ـ تعدُّد صيغ المباني الافرادية نحو: جموع التكسير في قولك مثلا أُسْدٌ، أُسُودٌ[5] ، واتساع أبواب النحو وتشابك قواعده ، وتعدد أوجه الإعراب[1].

---

[1] ـ ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 109-110، ويراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 77.

[2] ـ **القول لأحمد شامية**. تيسير النحو العربي التيسير لا التكسير ص 170 أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3] ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص32 .

[4] ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص32.

[5] ـ وهي:أَفْعُل، وأَفْعَال، وأفعلة، وفِعْلة، وفُعْل، وفُعُل، وفَعَاليل، وفُعَل، وفِعَل، وفُعُول، وفَعُول، وفِعَال، وفَعِيل، وفُعَّل، وفُعَّال، وفِعَلة، وفَعْلَى، وفِعْلى، وفُعَلاء، وأَفْعِلاء، وفُعْلان، وفَوَاعِل، وفَعَالِي، وفُعَالَى، والفَعالَى، وفَعَالِيٌّ، وفَعَائل، يراجع ارتشاف الضرب على لسان العرب لأبي حيان الأندلسي (ت740هـ) 1/194-210، وذهب بعض

ح ـ تشعب المسائل النَّحوية والصرفية ممَّا يعسر على المتعلم الإلمام بها وتثبيت المفاهيم في أذهانهم؛ من ذلك مثلا تعدد التلوينات النحوية الإعرابية نحو قول الشاعر:

كنَاطحِ **صخرة**ٍ يومًا ليُوهنهَا فلم يضِرْهَا وأوهَى قرنَهُ الوَعِلُ

فلفظ **صخرة** له وجهين إعرابيين عند النحاة؛ الأول مضاف إليه مجرور، والثاني مفعول به منصوب بالفتحة والعامل فيه اسم الفاعل (نَاطحِ) بالتنوين[2].

ومن ذلك مثلا إعراب المنادى في نحو قولك: "يا محمدُ" على أنَّ (محمدُ) منادى مبني على الضم في محل نصب وهو مفعول به؛ لأنَّ المنادى أشبه كاف الخطاب، وكاف الخطاب مبنية لأنَّ الأصل أن تقول:" يا أنتَ أو يا إياك"[3]، وفي هذا المقام يفترض أحد الباحثين أنَّه لو ناب الفعل (أدعُو) مناب حرف النداء (يا) وأصل القول: (أدعُو) محمدا فهذا الكلام لا أثر فيه للتنبيه ، وأصبح خبريا بعد أن كان طلبيا إنشائيا[4]، ونحو قولك أيضا في قضية الحروف المضمرة[5]: "جئت كي أتعلَّمَ" ، و(أتعلمَ) منصوب بأن المضمرة؛ فلماذا تضمر (أنْ)؟ ،

النحاة إلى أنَّ هناك أوزانا تصلح للدلالة على جمعي الكثرة والقلة في آن واحد نحو: (أَثْوُب، وثِيَاب) جمع (ثَوْب)، وهناك أوزان اختلف في دلالتها بعض النحاة نحو: (فِعْلَة)، و(فُعَل)، و(فِعَل)، و(فِعَلَة).يراجع ارتشاف الضرب 1/ 194، وصعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص31. وفي رحاب اللغة العربية ص 83، ومن أسرار اللغة ص 130.

[1]يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص106 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ص 453 ابن حويلي الأخضر ميدني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 41.

[4]ـ يراجع آراء حول إعادة وصف القواعد لنحوية ص 340، بلقاسم دفة أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.
وعند بعض المشارقة أمر مرفوض لغويا فلكل كلتا الجملتين تختلف في خصائصها عن الأخرى لذلك ينبغي دراسة كل منهما على حدى. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص189.

[5]ـ **وتقول القاعدة** : إنَّ الفعل ينصب بأن المضمرة جوازا بعد لام التعليل نحو قوله تعالى:"وأنزلنا إليك لذكر لتبين للناس ما نزل إليهم" النحل 44، وينصب بأن المضمرة وجوبا بعد لام الجحود وهي الواقعة بعد(ماكان) أو (لم يكن) نحو قوله تعالى:" وما كان الله ليعذبَكم وأنتَ فيهم" الأنفال 33، و بعد (فاء السببية) المسبوقة بنفي أو طلب نحو قولك:" لا تقرب من الشر فتقع فيه"، وبعد(واوالمعية المسبوقة) بنفي أو طلب نحو قولك: "لاتنهَ عن خلق وتأتي مثله"، و بعد حتى نحو قولك: "أجتهدُ حتى أحققَ النجاح"، أو نحوقولك: "لأستسهلنَّ الصَّعب أو أدركَ المنى" . ينظر المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب ص 33

وبالمقابل يقر أحد الباحثين بأهمية هذه المسائل التي باتت تشكل عائقا لفهم مادتي الصرف والنحو بدليل قوله: "لاشك أنَّ النحاة كانوا على صواب عندما صنَّفوا الضمائر إلى بارزة ومقدرة ومستترة ...لأنَّ اللغة العربية لغة الإيجاز والحذف والعبارة الموحية فلن نفهم اللغة على حقيقتها إلا إذا بحثنا عما وراء هذه التعابير من مؤشرات تهدينا إلى الفهم الصحيح"[1].

ولعل ابن مضَّاء الأندلسي(تـ592هـ) هو أوَّل من تنبه لهذه المسائل في كتابه (الردُّ على النُّحاة)؛ حيث تعرض إلى قضية العامل ودعا إلى تيسير النَّحو[2]، وسنتعرض إلى ذلك في الفصل الثالث من الباب الثاني[3] .

ط ـ مغالاة المعلمين في اهتمامهم بجمع الشَّوارد المتعلقة بالقواعد الصَّرفية والنحويَّة والإلمام بتفاصيلها، مما أثقل كاهل التلاميذ ومنهم من أخلط بينه وبين النَّحو نحو ما جاء عن اختلاف الكوفيين والبصريين في بعض المسائل الصَّرفية كقضية الأصل مثلا والمسائل النحوية نحو العلة والعامل[4] .

ي ـ القصور في فهم مفهوم الصَّرف وعدم إدراك الفرق بينه وبين علم النَّحو[5].

ك ـ اتباع طرق تدريس تقليدية ترتكز على إلقاء و تحفيظ القواعد دون تطبيقها عمليا.

والتعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 106.

وهذه الحروف لا تعمل في الفعل لأنها حروف جر أو عطف فلابد من الإضمار وعند ابن مضاء (تـ592هـ) لا عامل عمل والفعل منصوب بعد هذه الأحرف. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 179.

والقول بالإضمار عند النحاة سببه أمران أحدهما يعود إلى العامل والأخر يعود إلى القياس العقلي. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 174.

[1] ـ **القول لعبد الكريم بكري**. أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 138.

[2] ـ يراجع دروس تطبيقية عامة ص49، وفي النهوض باللغة العربية ص 164.

[3] ـ يراجع الرسالة ص251

[4] ـ يراجع في النهوض باللغة العربية ص 164 ، والانصاف191/1، وفنون تدريس اللغة العربية ص281، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته التيسيرية ناصر لوحيشي ص106، وتيسير النحو موضة أم ضرورة محمد صاري ص 186، وتقويم مدونة لنحو العربي مص 323 محمد كراكبي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5] ـ نحو البرنامج السنوي للقواعد للسنوات الرابعة متوسط ـ والأولى والثالثة ثانوي أدب جذع مشترك. ينظر الملحق ص 325-326.

ل ـ ضعف إعداد المعلم في القواعد النحوية (الكفاءة) وقلة رصيدهم اللغوي[1]؛ فالقائمون على تدريس القواعد يجهلون أنَّها مهارات تكتسب عن طريق الدربة والتكرار، فغالبا ما يأتي المتعلم إلى الجامعة وهو حامل لملكة لسانية ضعيفة[2] ، والمعلم الذي لا يملك ناصية اللغة لا يستطيع توضيح القاعدة[3] .

م ـ ازدواجية اللغة: ما أدى إلى ضعف مناهج التَّعليم و قصورها في منهجية تعليم اللغة العربية؛ إذ كثيرا ما نجد القائمين على القطاع التربية والتعليم يعيِنون معلمين من ذوي المستويات الدنيا لتعليم هذه المادة، نتيجة اعتماد هؤلاء سواء في المدرسة الابتدائية، أو الثانوية أو حتى الجامعة على التحدث بالعامية في فترات الدرس و من البديهي أن لا يحاسب طلبته على أخطائهم اللغوية والنحوية[4].

---

[1]- يقصد بها **اللهجة**، وهي أسلوب أداء الكلمة إلى السامع نحو تسهيل الهمزة أو تخفيفها، وهي محصورة في جرس الألفاظ والأصوات. يراجع الثنائية اللغوية للعربية ومشكل الفصحى والعامية وأثرها في تعلم وتعليم العربية ص 52، عمار ساسي مجلة اللغة والاتصال ،العدد الثالث، 2006، و تيسير النحو موضة آم ضرورة ص 180، محمد صاري، والنحو العربي وإشكاليات تدريسه ص 515 عمر لحسن أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 9. ومقالات لغوية ص 236، وأصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ص250، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- يراجع النحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه ص 29، محمد بحو ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

ومن جملة ما استنتجناه من خلال تجربة بسيطة في التعليم أنَّ نسبة أخطاء المتعلم في الثانوي والطالب في الجامعي تتركز خصوصا في التعبير الشفهي من حيث الضبط بالحركات الإعرابية، لاسيما في المباحث الآتية نحو: اسم إن وخبرها، واسم كان وخبرها، والمضاف إليه، والفاعل، والمفعول به ...الخ.

[4]- يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 9. ومقالات لغوية ص160.

ن ـ عدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات؛إذ غلب الجانب النظري على التطبيقي العملي[1]

س ـ ندرة استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وغيرها في حصة القواعد[2].

ع ـ الاضطراب في اختيار المباحث النحوية في المقررات الدراسية؛ إذ أنَّ المنهج الموضوع لا يشتمل على موضوعات تنبع من حاجات التلميذ في مراعاة النمو اللغوي، والنفسي والتربوي، وفق مقاييس معينة[3] ، وابتعادها عن أسلوب التدرج في عرض المادة النحوية ، وعدم مراعاة المستوى العقلي والإدراكي للمتعلم[4]، أضف إلى ذلك أنَّ المتعلم قد يجتاز الأطوار التعليمية بحصوله على نقاط مرتفعة في مواد أخرى وهو لايفقه في مادة القواعد شيئا.

ف ـ ازدحام الصفوف الدراسية بالمتعلمين ما أدَّى إلى خلق ضعف في المستوى التعليمي[5]، فالطريقة المستعملة من قبل نفس المعلم في قسم يضم **45** متعلما تختلف عن تلك التي يستعملا في قسم آخر يضم **30** متعلما بسبب عوامل اجتماعية وثقافية الخ [6].

---

[1]ـ يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107 ناصر لوحيشي، وتقويم مدونة النحو العربي محمد كراكبي ص 323 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع الصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر ـ دراسة تطبيقية ـ ص 104 عياد زويرة مجلة اللغة العربية والاتصال العدد الثالث ـ 2006، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107، ناصر لوحيشي، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص9، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص251. وطرق تدريس اللغة العربية ص 59 (زكريا إبراهيم)، والصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر ـ دراسة تطبيقية ـ ص 104، عياد زويرة مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث ـ 2006، وتيسير لنحو موضة آم ضرورة ص 180 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]ـ يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 106 ناصر لوحيشي ، والنحو العربي وإشكالية تدريسه ص 517 عمر لحسن أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5]ـ يراجع مقالات لغوية ص 237، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص251.

[6]ـ يراجع الفشل المدرسي ص 14

ص ـ عدم الاعتناء بجانب الضبط بالشكل في الترتيب النَّحوي للكلمات نحو قولك: "ضَربَ زيدٌ عُمَرَا" أو "زيدٌ ضربَ عمَرَا" لم يختلف المعنى؛ وإذا لم توضَّح الفتحة والضمة فإنَّ القارئ لا يمكنه معرفة الفاعل من المفعول به؛ فغياب الضبط بالشَّكل يسبب اللبس لذلك وجب التدقيق الإملائي والنحوي[1].

ق ـ معظم القواعد النحوية لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، فالمتعلم بين جدران القاعة يدرس شيئا ولا يلمس أيَّ تطبيق في الخارج ممَّا خلق هوة بين المادة المدروسة أو المنطق العقلي والواقع الخارجي[2].

ر ـ عوامل سياسية ونفسية واجتماعية : فقصور المتعلم عن فهم القواعد مرده إلى الجهات المسئولة عن سوء الأداء اللغوي[3].

ش ـ العامل الزمني فمدة ساعة واحدة في الأسبوع لا تفي بالغرض المطلوب لتحصيل الدرس النحوي[4].

2ـ دراسة ميدانية تبحث عن أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

لقد استفسرنا عن سبب استصعاب المتعلمين في الثانوي و الطلاب في الجامعي لمادتي الصرف والنحو في دراسة ميدانية شملت **30 متعلما من السنة أولى أدبي.بثانوية سيدي**

---

[1]ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص31، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص250. وشكوى مدرس النحو من مادة النحو ص 429 صالح بلعيد أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص9، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 107، و طرق تدريس اللغة العربية ص 202. (زكريا إبراهيم)

[3]ـ يراجع مقالات لغوية ص30، و في النهوض باللغة العربية ص 172 .

[4]ـ يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 131، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107 ناصر لوحيشي، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

معروف الجديدة، و30 طالبا من السنة الثالثة أدب ـ كلاسيك تم من خلالها تقديم استمارات[1]؛ فالتمسنا اتفاقا واحدا في إجاباتهم، ويتضح ذلك من خلال الآتي:

أـ الفئة المستهدفة: 30 متعلما من السنة أولى أدبي.بثانوية سيدي معروف الجديدة، اتضحت آراءهم من خلال الاستبيانات الآتية:

تحليل الاستبيانات

	صعبة الفهم	النسبة المئوية	سهلة الفهم	النسبة المئوية	متوسطة الفهم	النسبة المئوية
ما رأيك في دروس القواعد المقدمة إليك ؟	15	%50	8	%20	7	%15

نلحظ من خلال النسبة المئوية المحصل عليها أن اغلب المتعلمين يجدون صعوبة في فهم درس القواعد.

	19 متعلما	النسبة المئوية	15 متعلما	النسبة المئوية	20 متعلما	النسبة المئوية	18 متعلما	النسبة المئوية
ماهي أكثر	كل الدرو	%55	التمييز والمفعول	%50	جزم الفعل المضارع	%60	المنوع من	%57

[1]ـ ينظر الملحق 327-331.

الدروس المعقدة في درس القواعد ؟	**س**		**المطلق**		**بالأدوات التي تجزم فعلين والحال**		**الصرف اسم الفاعل واسم المفعول**

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أن هناك تفاوتا في استيعاب الدروس المبرمجة في حصة القواعد، ومن جملة ما استخلصناه عن الدروس الصعبة كانت الدروس المقدمة أعلاه.

	30 متعلما
ماهي أسباب هذا التعقيد في تقديم درس القواعد حسب رأيك؟	**كثافة البرنامج.** **قلة التركيز.** **بعض الدروس المقدمة تستغرق وقتا طويلا نحو: درس التمييز والحال، وبعضها الآخر لا يحصل فيها الفهم لان المعلم مقيد في تقديم الدرس في مدة أقصاها ساعة .** **التعود على أمثلة خارج النص المقدم.** **تقديم دروس القواعد في الفترة المسائية وهو أمر من شأنه أن يعيق درجة الاستيعاب لدى المتعلم.** **قلة التطبيقات؛ فالتمارين المبرمجة ضمن إطار إحكام موارد المتعلم وضبطها قليلة ولاتفي**

	بالغرض المطلوب لتحقيق عملية الفهم.

نلحظ من خلال الجدول المذكور أعلاه أن اتفاق المتعلمين بدا واضحا في أسباب صعوبة الفهم لدروس القواعد ولكن ما أثار الانتباه هو العامل الزمني الذي يقيد به درس القواعد أو غيره وهي إحدى أولويات التعليم بالكفاءات وهو ما يجعل المتعلم ربما لا يستطيع استيعاب الدرس في مدة ساعة.حتى التمارين المقدمة يجدها المتعلم غير كافية لذلك لابد من تمارين إضافية .

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نوعا ما	النسبة المئوية
هل تستطيع التمييز بين الصرف والنحو من خلال الدروس المقدمة إليك ؟	**0**		**30 متعلما**	**%100**	**0**	

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أن جل المتعلمين يجهلون تماما الفرق بين علمي الصرف والنحو على الرغم من أن البرنامج السنوي المقدم لهم يصم دروسا صرفية نحو الفعل ودلالته الزمنية، واسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة واسم الزمان، والمكان والآلة، والصفة المشبهة، فكيف نقدم لهم برامج في دروس القواعد وهم يجهلون تمام الجهل التفرقة بين البناء والإعراب، وهو أمر يقع على عاتق المعلم في ذلك.

	الفصحى	النسبة	العامية	النسبة	الفصحى	النسبة

		المئوية		المئوية	مع العامية	المئوية
ماهي اللغة التي توظفها للتحاور مع المعلم داخل قاعة الدرس ؟	5	%10	15	%50	5	%10

نلحظ من خلال الجدول، النسبة المرتفعة في توظيف اللغة داخل القاعة كانت العامية وقد أرجع المتعلمون سبب ذلك إلى أن المعلم يأخذ اكبر وقت ممكن في التكلم بالفصحى مما لا يفتح المجال للمتعلم لتعويد نفسه على اكتساب اللغة الفصحى فضلا عن تعودهم على ذلك بسبب تساهل المعلم في ترك العنان للمتعلم للتحدث باللغة التي يشاء دون ردعه عن ذلك لاسيما في مرحلة المتوسط.التي تعد من أهم مراحل اكتساب اللغة الفصحى.

	القديمة	النسبة المئوية	الحديثة	النسبة المئوية
ماهي الطريقة المثلى التي تجدها مناسبة حتى يتحقق لديك الفهم في	3	%5	27	%90

درس القواعد؟				

نلحظ من خلال الجدول أن المتعلمين كلهم يفضلون الطريقة الحديثة في التعليم لأنها طريقة مجدية لخلق التنافس الفكري من خلال العمل الجماعي، والتعود على النفس، كما أن طريقة الحوار تبعث فيهم روح الاجتهاد وهي حسبهم أحسن بكثير من طريقة الإلقاء وتلقي المعلومة، وتترك المجال للمتعلم لاكتشاف أحكام الدرس وموارده بنفسه.

ب ـ الفئة المستهدفة: 30 طالبا من قسم السنة الثالثة كلاسيك، مادة أصول النحو ومدارسه. بجامعة السانية وهران، واتضحت آراءهم من خلال الاستبيانات الآتية:

تحليل الاستبيانات

	صعبة الفهم	**النسبة المئوية**	**سهلة الفهم**	**النسبة المئوية**	**متوسطة الفهم**	**النسبة المئوية**
ما رأيك في دروس مادة	**20**	**%75**	**3**	**%12**	**07**	**%17**

أصول النحو ومدارسه المقدمة إليك ؟						

نلحظ من خلال النسبة المئوية المحصل عليها أن اغلب المتعلمين يجدون صعوبة في فهم دروس مادة أصول النحو ومدارسه.

	10متعلما	**النسبة المئوية**	**15 متعلما**	**النسبة المئوية**	**10**	**النسبة المئوية**
ماهي أكثر الدروس المعقدة في درس القواعد ؟	**كل الدروس**	**100%**	**نظرية العامل العلة التقدير. الإعراب**	**50%**	**القياس والسماع في النحو والصرف.**	**20%**

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أنَّ هناك تفاوتا في استيعاب الدروس المبرمجة في مادة أصول النحو ومدارسه، ومن جملة ما استخلصناه عن الدروس الصعبة يأتي في طليعتها نظرية العامل التي لاحظنا أن هناك طلبة لم يستوعبوا بتاتا حيثيات هذه النظرية على الرغم من أننا أجرينا حصصا متعددة عنها، أضف إلى ذلك الضعف الكبير في إعراب أواخر الكلمات.

	30 متعلما
ماهي أسباب هذا التعقيد في تقديم درس القواعد حسب رأيك؟	**صعوبة البرنامج وكثافته** **قلة التركيز.** **التعود على طرق التعليم في المرحلة الثانوية؛ المبنية على تلقف القاعدة دون بدل جهد فكري.**

نلحظ من خلال الجدول المذكور أعلاه أن اتفاق المتعلمين بدا واضحا في أسباب صعوبة الفهم لدروس القواعد الناجم أساسا عن كثافة البرنامج لما يحتويه من موضوعات صعبة

تتطلب جهدا فكريا كبيرا يستطيع من خلاله الطالب التمييز مابين القياس، والسماع، والعلة، والعمل، والتقدير وغيرها من أساسيات التقعيد النحوي.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هل تستطيع التمييز بين الصرف والنحو من خلال الدروس المقدمة إليك ؟	5	%10	25 طالبا	%75

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أن جل الطلبة يجهلون تماما الفرق بين علمي الصرف والنحو على الرغم من أنهم طلبة في السنة الثالثة من التعليم الجامعي، وقد أرجع هؤلاء سبب ذلك إلى أنهم لم يتلقوا مبادئ لتميز بين الصرف والنحو خلال المراحل الدراسية الأولى حتى أن المرحلة الجامعية لا تفرد لهذا العلم مقياسا خاصا يكتسب من خلاله الطالب أساسيات هذا العلم.

	الفصحى	النسبة المئوية	العامية	النسبة المئوية	الفصحى مع العامية	النسبة المئوية
ماهي اللغة التي توظفها للتحاور مع المعلم داخل	5	%10	15	%50	5	%10

قاعة الدرس ؟						

نلحظ من خلال الجدول، أن النسبة المرتفعة في توظيف اللغة داخل قاعة المحاضرة كانت العامية، حتى أننا لا حظنا أن أغلبية الطلبة لايكادون ينطقون أواخر الكلمات صحيحة نحويا وفق التركيب الذي وردت فيه و هذا ما لمسناه من خلال البحوث التي ألقوها خلال الموسم الدراسي.

	القديمة	**النسبة المئوية**	**الحديثة**	**النسبة المئوية**
ماهي الطريقة المثلى التي تجدها مناسبة حتى يتحقق لديك الفهم في درس القواعد؟	**27**	**%90**	**3**	**%50**

نلحظ من خلال الجدول المذكور أعلاه أن جل الطلبة تقريبا يفضلون الطريقة القديمة في التعليم المبنية على الحفظ نحو حفظ الألفية والاجرومية، فضلا عن الاعتماد على القرآن ومأثور الكلام من الشواهد الشعرية والأقوال في دروس النحو، والشرح المدعم بالأمثلة

حتى يحصل الفهم وعدم اكتفاء الأستاذ بالمحاضرة لاسيما وان درجة الاستيعاب تحصل من خلال المحاضرة المتبوعة بالتطبيق.

فالمتمعِّن إذن في عملية تدريس علمي الصَّرف والنَّحو للمتعلمين يلحظ تذمر هؤلاء في اكتساب هاتين المادَّتين ما يحول دون فهمهم بناء على الأسباب المذكورة آنفا؛ ولعل فشل الطالب في إدراك القواعد الصَّرفية والنَّحوية لا يرجع إلى المادة المقدمة له بقدر ما يعود إلى الطَّريقة التي يقدم بها المعلم الدَّرس، حتى يأخذ الطالب ما يتوافق مع ملكة إدراكه اللغوي وقدراته العلمية.

تمهيد

لو تمعَّنا في تراث الأمة الجزائرية نجد أنَّ هناك من العلماء من سطَّروا بأيديهم مكتبة زاخرة متنوعة منذ القديم في وقت عزَّ فيه الورق وندر القلم؛ فوضعوا تصانيف مختلفة في شتى العلوم منها علمي الصرف والنحو.

أوَّلا- اهتمام الجزائريين القدامى بعلمي الصرف والنحو

لقد حاز علم التّصريف وعلم النحو على اهتمام العديد من العلماء الجزائريين منذ القديم وعن ذلك قال أحد المشارقة: " وقد أدلى المغاربة بدلوهم في علم الصرف ولو أن معالجتهم له قد جاءت - في الأغلب - ضمن معالجة مسائل النحو نقف منهم عند ...بن عبد المعطي المتوفى (628هـ) وله الدرة الألفية في علم العربية وهي منظومة شعرية في النحو والصرف ...لم يخلط موضوعات الصرف بموضوعات النحو... وقد ابتدأ بالنحو ثم ثنى بالصرف دون أن يقول هذا نحو وذاك صرف"[1].

وقد دأب العديد من اللغويين الجزائريين القدامى يستخلصون من كتب النَّحو المطوَّلة مختصراتا وشروحا، وحواشي تضمُّ الأصول الضرورية للدراسة الصَّرفية والنحوية وتصوغ قوانينها في صيغ ميسَّرة، ما يجعله مناسبا لمستويات المتعلمين، ومؤديا لحاجاتهم العلمية ومهاراتهم اللغوية، قصد تقريب هذه المادَّة إلى عقول المتعلمين. ويتضح هذا الاهتمام بتعليم علمي الصرف والنحو من خلال المخطوطات[2].

---

[1]- **القول لعبد العزيز قليقلة**. لغويات ص 55.

[2]- **المخطوطات** مهمة جدا في ثقافة الشعوب؛ إذ يقول الشاعر:

الخطُّ يبقى زمانا بعْد كاتبِه وكاتبُ الخطِّ في الأرضِ مدفونُ

ومن خصائص كتابة هذه المخطوطات أنها خطت بخط المغاربة الذين ظلوا يكتبون على طريقة الخط الحجازي، وامتاز خطهم بالتعريف والتطويل وذكر ابن خلدون(ت808هـ) أنَّ هناك خمسة أنواع من الخطوط سادت منطقة المغرب العربي وهي الخط المبسوط، والمجوهر، والمسند، والمشرقي، والكوفي . يراجع قضايا في فقه اللغة العربية ص 225 .

ينظر الملحق ص332.

التي تعد من أقدم مصادر نقل المعلومات، كما أنها تمثل ذاكرة الأمة[1] ـ نحو: (شرح الاجرومية[2]) للبجائي (تـ837هـ)[3]، (المفعل والمفعل ومعانيها) لمحمد بن العباس التلمساني(تـ871هـ)[4]، و(شرح روضة النسرين في مسائل[5] التمرين) [6] لمحمد بن أب المزمري (تـ1160هـ) [7]، و (شرح التسهيل لابن مالك)، و(حاشية على شرح المرادي)، و(منظومة لامية في إعراب اسم الجلالة)[8] و(المحاكمات بين أبي حيان وابن عطية والزمخشري) لأبي زكريا يحي الشاوي الجزائري(تـ 1096هـ)[9]، و(الكافي في التصريف)[10]،و(شرح لامية الأفعال)، و(حاشية التمرين) و(حاشية على شرح الأجرومية)، و(المسائل التحقيقية في بيان التحفة الاجرومية)[11] لأطفيش (تـ1332هـ) و(أسانيد

---

[1]ـ يراجع من قراءات المركز مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت ص 125، ومخطوطات خزانة الشيخ البشير محمودي ـ ص156 حمدادو بن عمر، المجلة الجزائرية للمخطوطات.العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م،

[2]ـ يراجع الرسالة ص 50، وللاجرومية شروح كثيرة منها: شرح المكودي عبد الرحمان بن صالح (تـ807هـ) والدرة الصباغية لمحمد الصباغ القلعي الجزائري. يراجع قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن أجروم والمحاظر الشنقيطية أنموذجا ص 156 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع شرح الأجرومية لأحمد بن علي بن منصور البجائي (تـ837هـ)-تحقيق ودراسة- سعاد أمنة بوعناني، إشراف دبكري عبد الكريم،1998، جامعة وهران، رسالة ماجستير.

[4]ـ المفعل والمفعل ومعانيها لمحمد بن العباس التلمساني (تـ871هـ)، إشراف بوعناني مختار 2007، جامعة وهران رسالة ماجستير.

[5]ـ **المسائل** لغة هي من الفعل (سألَ) و**التمرين** من الفعل (مرن) تعود واستمر ودربه فتدرب، واصطلاحا فهي مرتبطة بقولهم بناء مثال من مثال. يراجع شرح روضة النسرين ص168.

[6]ـ تقع في نسختين مختلفتين الأولى تعود إلى(1233هـ) منقولة عن خط صاحبها الأصلي تقع في عشر صفحات عثر عليها في خزانة باعبد الله بأدرار، والنسخة الثانية تقع في 18 صفحة عثر عليها في خزانة الشيخ باي بمدينة أولف، وأصل المخطوط منظومة من أربع وستين بيتا، عمد الشارح من خلالها إلى شرح مسائل تمرينية اعتمدها ابن الحاجب في كتابه الشافية. يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين لمحمد بن أب المزمري (تـ1160هـ) ص 13 ـ 14تحقيق ودراسة، من إعداد أحمد جعفري بإشراف مختار بوعناني شهادة ماجستير 2003.

[7]ـ يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين لمحمد بن أب المزمري (تـ1160هـ) ، ودراسة ، من إعداد احمد جعفري بإشراف مختار بوعناني ، ماجستير 2003.

[8]ـ يراجع المحاكمات ص 17

[9]ـ مخطوط المحاكمات يضم 626 صفحة بمعدل 27 سطرا في كل صفحة، وقد حقق مصطفى الغماري جزءا منها، يراجع المحاكمات ص 19.

[10] ـ تقع في ثلاثة نسخ، الأولى منقولة عن خط صاحبها تقع في ست وخمسين عثر عليها في مكتبة الشيخ الحاج صالح بن عمر لعلي، والثانية تقع في عشر صفحات، والثالثة نسخة تامة عثر عليها في مكتبة محمد بن بكير ارشوم تقع في مائة وأربعون صفحة يراجع الكافي في التصريف ص30-31.

[11]ـ يراجع الكافي في التصريف ص 244.

الاجرومية، وأسانيد ملحة الإعراب للحريري) للشيخ بن كابو بلقاسم (تـ 1953م)[1]، و(مبادئ الصرف) للطيب المهاجي(تـ1969م)[2]، و(تصريف الفعل) لأبي بكر التجيني المضاوي[3]، و(تمتع الطرف في علم الصرف) لمحمد بن عبد الكريم الطرفاوي البيضي(تـ1978م)[4]، و(مختصر إعراب المنظومة الخزرجية) لعمرو بن رمضان التلاني[5]، التلاني[5]، و(شرح المقصور والممدود لابن مالك) لسيد المختار بن أحمد الكنتي وهو من علماء منطقة توات[6]، وغيرها.

ثم ظهرت المطبوعات نحو مؤلفات عبد القادر المجاوي التلمساني (تـ1332هـ): **(كشف اللثام في شرح شواهد ابن هشام)** الذي شرح فيه كل الشواهد الشعرية التي تطرق لها ابن هشام، و كتاب **(نزهة الطرف قيما يتعلق بمعاني والصرف)** وهو شرح مختصر على متن البناء في الصرف، **وكتاب (إرشاد المعلمين)** في مبادئ العلوم وهو كتاب في اللغة والنحو والأدب**[7]**، ناهيك عن كتب أخرى كثيرة لعلماء جزائريين**[8]**.

---

[1]- يراجع المصنفات اللغوية للأعلام الجزائرية عبر القرون ص 39.

[2]- يراجع مبادئ الصرف للطيب المهاجي-تحقيق ودراسة- إعداد عبد الرحمان فاطمة الزهراء، إشراف بوعناني مختار 2005، جامعة وهران رسالة ماجستير.

[3]- يراجع تصريف الفعل لابي بكر التجيني المضاوي تحقيق ودراسة خالد بن يعقوب إشراف بوعناني مختار 2007، جامعة وهران رسالة ماجستير.

[4]- يراجع الموضوعات الصرفية في كتابي (تمتع الطرف في علم الصرف) لمحمد بن عبد الكريم الطرفاوي البيضي (تـ 1978م)، ومبادئ الصرف للطيب المهاجي(تـ1969م)، موازنة في المحتوى والطريقة، إشراف د. بوعناني مختار2009م، جامعة وهران، رسالة ماجستير .

[5]- يراجع مكتبة الأستاذ محمد بن بكير ارشوم ببريان وأهمية المخطوطات المصورة بها ص 30، ، يطو عائشة، المجلة الجزائرية للمخطوطات العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

[6]- يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين ص 81 -82.

[7]- يراجع الشيخ عبد القادر المجاوي التلمساني (تـ1332هـ 1914م) ص 273 ،حسني بليل عصور الجديدة، العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ

[8]- يراجع المصنفات اللغوية للأعلام الجزائرية عبر القرون، وقد جمع هذا المؤلف بين دفتيه جل المصنفات اللغوية الخاصة بالتراث اللغوي الجزائري قديما وحديثا مخطوطا كان أو مطبوعا أو مفقودا، ويراجع مصادر اللغة قسم النحو بوعناني مختار القلم العدد العاشر، جامعة السانية 2009م، ويراجع البوعنانية في المصادر اللسانية ط 2005م بوعناني مختار، جامعة وهران.

كما نجد أنَّ الكثير من الباحثين المحدثين قد اهتموا بالتأليف في علمي الصرف والنحو نحو: التّصريف موضوعاته ومؤلفاته لمختار بوعناني، الطبعة الأولى 1996م، والمدارس الصرفية لمختار بوعناني، الطبعة الثانية1998، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية ـ بوهران ـ الجزائر، والدلالة الإيحائية في الصيغة

1- دواعي التأليف في علمي الصرف والنحو عند أصحاب المخطوطات

يعتبر علم التّصريف والنَّحو من أهم العلوم التي حظيت باهتمام من قبل اللغويين الجزائريين القدامى، وهو ما يتّضح للعيان من خلال تلك الشروحات والهوامش التي لا تزال مبثوثة هنا وهناك عند العلماء والأسر والمكتبات الخاصة والعامة، وعبر الزوايا ومكتبات المساجد تنتظر من ينفض عنها الغبار.

ومن جملة الأسباب التي دفعت بهؤلاء إلى التَّأليف في علمي الصَّرف والنَّحو الآتي ذكره:

أ - أنَّ علمي الصرف والنحو من أهم العلوم التي يعول عليها في الدرس اللغوي خاصة، والتعليم عامة؛ إذ يقول أطفيش (تـ1332هـ) :"الصرف أم العلوم، والنحو أبوها"[1]. ويقول في مقدمة (شرح لامية الأفعال):" رأيت علم التصريف فرضا من فروض الكفاية، وكنزا يجب القصد إليه بأكمل عناية"[2].

ب - ابتعاد البعض عن تلقي وتعلم مبادئ الصرف والنحو لما تعتريهما من صعوبة في الفهم، وعن ذلك يقول أطفيش(تـ1332هـ): "رأيت أهل هذه البلاد وما ولاها جاهلين له كل جهل، وغامضا عنهم، كل بحث من مباحثه صعب أو سهل، لجهلهم فوائد العلم صغارا، واستنكافهم عن تعلمه كبارا"[3]، ويقول محمد بن أب المزمري(تـ1160هـ): "...لجمعه مسائل التمرين التي وضعها التصريفيون ليمرنوا؛ أي يدربوه ويضروه، ويغروه، ويولعوه بها فيثابر عليها ويتعودها"[4].

الإفرادية، لصفية مطهري، منشورات إتحاد كتاب العرب دمشق 2003، وابن مضاء وموقفه من أصول النحو العربي، بكري عبد الكريم ط 1984، و الإحاطة في النحو (السنة الأولى الجامعية) بلعيد صالح ط 1994م.
، ونحو الجمل ـ التعليقات الوافية على شرح الأبيات الثمانية للعلامة عبد العزيز محمد بن يوسف الهادي ـ تحقيق ودراسة بوعناني مختار- الفجر للكتابة ولنشر 1995م، وإعراب الجمل نورالدين عبد القادر، المطبعة الثعالبية ـ الجزائر 1377هـ . وغيرهم كثير.

[1]- يراجع الكافي في التصريف ص 47.
[2]- يراجع الكافي في التصريف ص 29.
[3]- يراجع الكافي في التصريف ص 29.
[4] - يراجع شرح روضة النسرين في مسائل التمرين ص 27.

ويقول عبد القادر المجاوي التلمساني (تـ1332هـ):" ...ولقد ساءني ما رأيت في هذا الزمان من فتور المعلمين والمتعلمين حتى أنَّ أهل قطرنا من إخواننا المسلمين القسنطينيين والجزائريين والوهرانيين قد تراكم عليهم الجهل ... وسبب ذلك هو عدم اعتناءهم بالعلوم التي بها تهذيب أخلاقهم وإصلاح منطقهم ..."[1].

2ـ منهجية تعليم الصيغ الإفرادية والبنى التركيبية عند أصحاب المخطوطات

إنَّ التَّصريف علم يحصر أوزان المادَّة الإفرادية ويقدم لها تفسيرا وتعليلا، والنَّحو وسيلة مهمة لضبط الكلام، لذلك لابدَّ له من معلم يمتلك من الكفاءة اللُّغوية ما يؤدي إلى تنمية ملكة الطالب اللغوية بالتَّركيز على تقديم ما يحتاج إليه من خلال اتباع معايير تتناسب فيها المتطلَّبات التَّعليمية مع فكر الطالب، وهو ما لمسناه من خلال دراستنا لما ورد في بعض المخطوطات الصَّرفية والنَّحوية المحققة لبعض العلماء الجزائريين، نحو ألفية ابن معط الزواوي(تـ **628هـ**)، و(المسائل النحوية في مخطوط المحاكمات) لأبي زكريا يحي الشاوي الجزائري (تـ1096هـ)، و(شرح روضة النسرين في مسائل التمرين) لمحمد بن أب المزمري (تـ1160هـ)، و(الكافي في التصريف) لأطفيش (ت1332هـ)، وهو ما يتَّضح من خلال هذا الجدول:

المسائل الصرفية في ألفية ابن معطي (تـ 628)[2]	المسائل الصرفية في شرح روضة النسرين في مسائل التمرين لمحمد بن أب المزمري (تـ1160هـ) [3]	المسائل الصرفية في مخطوط الكافي في التصريف	المسائل النحوية في مخطوط المحاكمات لأبي زكريا يحي الشاوي

[1]ـ يراجع الشيخ عبد القادر المجاوي التلمساني (تـ1332هـ 1914م) ص 273 ، حسني بليل عصور الجديدة العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ

[2] ـ يراجع الأبنية الصرفية في ألفية ابن معطي (تـ 628هـ) موازنة مع أبي علي الفارسي (تـ377هـ) إعداد محمد بن عزوز إشراف بوعناني مختار رسالة ماجستير 2005م.

[3]ـ يراجع شرح روضة النسرين ص 121.

		لأطفيش(تـ1332 هـ)[1]	الجزائري(تـ 1096هـ)[2]
أبنية الأسماء الثلاثية المجردة أبنية الأسماء الثلاثية المزيدة أبنية الأسماء الرباعية المجردة، والمزيدة الأسماء الخماسية المجردة والمزيدة، أبنية المصادر (الأفعال الثلاثية والأفعال الرباعية)، أبنية جمع التكسير (القلة والكثرة، صيغ منتهى الجموع) أبنية التصغير، أبنية النسب الحذف والإعلال والإدغام	**الأبنية،** القلب ، الصحيح والمعتل، الماضي والمضارع المصدر، اسمي الزمان والمكان، جمع التكسير، حروف الزيادة، الإعلال، الإبدال، الإدغام	**الصرف، الاشتقاق،** المصدر وأبنيته، أبنية الأفعال المجردة، والمزيدة والملحقة، الماضي، والمضارع، والأمر، اسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة، وصيغ التفصيل، واسم المفعول، واسم الآلة، واسما المكان والزمان، واسما الهيئة والمرة، الفعل المضاعف وأبوابه **والإدغام،**	**الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ، خبر المبتدأ، اسم كان وأخواتها، اسم أفعال المقاربة، اسم الحروف العاملة عمل ليس، خبر إن وأخواتها، خبر لا النافية للجنس، المضارع المرفوع، التوابع في حالة الرفع، عطف المضارع المرفوع، العطف على الفاعل، البدل من الفاعل، العطف على المبتدأ، التوكيد المرفوع،**

[1]- يراجع الكافي في التصريف ص 256.

[2]- يراجع الدراسة النحوية في كتاب المحاكمات لأبي زكريا يحي الشاوي الجزائري (تـ1096هـ) إعداد قدور قطاوي لخضر، إشراف بوعناني مختار رسالة ماجستير 2003-2004م.

		الفعل **المهموز** وأبوابه وكتابة الهمزة، الأفعال المعتلة المثال، والأجوف، والناقص، واللفيف بنوعيه، **الإبدال اللائق بالتصريف، أحكام التوليد.**	**المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، المصدر، المفعول فيه، المفعول معه، الحال، التمييز، المستثنى، خبر كان وأخواتها، اسم إن وأخواتها، الفعل المصارع المنصوب، البدل، الصفة،العطف، الاسم المجرور، المضاف، المضاف إليه، الجزم بحروف الشرط، ، الجزم بأسماء الشرط، ، الجزم بالأمر والنهي**

قراءة الجدول

نستشف من خلال هذا الجدول أنَّ الموضوعات الصرفية والنحوية التعليمية التي تناولها العلماء القدامى كانت كلها متقاربة، وتصب في إطار واحد وهو تيسير المادة الصرفية والنحوية للمبتدئين.

وعليه فإنَّ تيسير مادَّة الصَّرف والنَّحو للصبية المبتدئين كان السّبب الأساسي الذي دفع بالعلماء الجزائريين لوضع تصانيف في هذين العلمين، طالما أنّ الكثير من هؤلاء يعزفون عنهما لصعوبتهما وتشعب مسائلهما؛ ولعلَّ الغرض البارز في مجيء كتبهم لهدف تعليمي يرجع أساسا إلى ورود أفكار مختصرة، واضحة المعنى والأسلوب؛ إذ يمكن للمتعلم الإلمام بها والإقبال عليها، أضف إلى ذلك ابتعاد المصنِّفين عن الخلافات والمذاهب[1]، ومن ذلك يقول ابن أب المزمري(تـ1160هـ) في مقدمة منظومته[2]:

الحَمْدُ لله الخَبيرِ المُلهمِ مَنْ شَاءَ للتَّعليمِ والتَّعلُّمِ

ثَمَّ علىَ نبيِّه أصلِّي والآلِ والأصْحَابِ أهل الفضْلِ

ويقول في موضع آخر :" لما منَّ الله تعالى علي بنظم مسائل التمرين، رأيت أن أضع عليه شرحا وجيزا يبين المراد من ألفاظه، وييسِّر محاولة معناه على حُفَّاظه"[3] .

وقد لاحظنا من خلال مطالعتنا لهذه الكتب[4] أنَّ أهم ما يميِّز منهجيَّة أصحابها في تناولهم للمادَّة الصَّرفية والنَّحوية الآتي ذكره:

أ- تقديم العالم القواعد الصَّرفية بطريقة تربوية تعليمية عن طريق الاستنباط من خلال الأمثلة السهلة والمباشرة، وهي أكثر طرق التعلم قربا إلى عقول المتعلمين وأثبتها أثرا في نفوسهم لأنَّها تجعل المتعلم يعمل فكره ويبذل جهدا حتَّى يبلغ ملكة الفهم.

[1]- يراجع الموضوعات الصرفية في كتابي تمتع الطرف... ص 177،178.
[2]- يراجع شرح روضة النسرين ص 130
[3]- يراجع شرح روضة النسرين ص 24
[4]، وهي شرح روضة النسرين لمسائل التمرين، والكافي في التصريف،.

ب ـ عرضُ العالم للقواعد الصَّرفية بطريقة واضحة سلسة بعيدة عن ذكر الآراء المتشعبة والمذاهب، وقد توخَّى من خلالها الإثقال على المعلمين ظنًّا منه أنَّ في ذلك تمكينا لهؤلاء من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التَّعبير والبيان والحفظ نحو ما ورد في قول ابن أب المزمري (تـ1160هـ):" فاركض إلى تحصيله جوادا"، ويقصد به علم التصريف[1]، واتَّسم منهج هؤلاء في تآليفهم بالآتي:

1- المقدمة: غالبا ما يستهل القدماء دروسهم بحمد الله وتمجيده والثناء على النبي والصلاة والسلام على صفوة العالم وخيرته، وهو منهج سار عليه العديد من المؤلفين القدامى في الكثير من تآليفهم، فما من كتاب أُلِّف في التراث إلاّ وبُدئ بالبسملة والصلاة والسلام على النبي وآله وصحبه[2].

2- اهتمامهم بشرح الألفاظ: لقد اهتم القدماء بشرح الألفاظ الصعبة لتيسير المسألة الصرفية والنحوية وتقريبها إلى عقول المتعلمين، ومن ذلك يقول **أبو زكريا يحي الشاوي الجزائري(تـ1096هـ)** في مسألة المفعول به جملة في قوله تعالى: (ورَأيتَ النَّاسَ يدخلونَ)[3]:"هو قريب من حيث المعنى لأنَّ رأيَ بمعنى علم، وعلم ذات وجهين تتعلق بالنسب فتنصب المفعولين، وتكون بمعنى عرف فكذا تكون رأي لكن لا قياس في اللغة وهذا متمسك أبي حيان ولعل الزمخشري اطلع وقاس"[4].

ويقول قول ابن أب المزمري (تـ1160هـ):"وأيقظَ الفؤادَ؛ أي نبِّه قلبك من سنة الغفلة"[5]؛ حيث استعمل الحرف (إي) في أكثر من (125مرة)، ويقول أطفيش (ت1332هـ):"صَدئ

---

[1]- يراجع شرح روضة النسرين ص134

[2]- يراجع نحو الجمل ص120، و شرح روضة النسرين ص 24.

[3]- النصر:2

[4]- يراجع المحاكمات لأبي زكريا يحي الشاوي الجزائري ص 70

[5]- يراجع شرح روضة النسرين ص 137

الحديد: علاه الوسخ، وصَدأ الرجل: انتصب فنظر، وصَدأ المرآة نزع صداه ليكتحل به، وصدئ الشيء : كانت به شقرة إلى السواد"[1].

3- الاهتمام بالتعليلات: لقد اهتم القدماء كثيرا بمسألة التعليل في مؤلفاتهم ومن ذلك يقول ابن أب المزمري (تـ1160هـ) في وجوب إظهار النون في بناء مثال (قِنفَخرٍ) من (باع) و(قال):" لأنك لو أدغمت فقلت(عِمَّل) و(بِيَّع) و(قِوَّل) ، لم يُدرَ أهو (فنْعلً) مثل (قِنفَخرٌ) فادغم أم (فِعَّل) مضعف العين مثل (علَّكد")[2]، ويقول في منظومته[3]:

وصُوغه من باَع قال بنْيَع وقِنْول بلا إدغام يقَع

لأجل خَوْفِ لبسهِ بفعَّلا وان كقِنفَخر تصُغ من عَمَلا

4- تجنب التكرار: نلحظ من خلال تآليف القدماء انهم يتجنبون كثيرا التكرار وذلك بإيراد عبارات بديلة نحو قول أطفيش(ت1332هـ) في الكافي:" والمصدر فِعال، وأصله - فِيعَال كما ما مر -"[4].

5- عدم عزو الأقوال: حتى لا يشغل المتعلم بالمضمون نحو قول ابن المزمري (تـ1160هـ) في **مسألة الأبنية**: "فصوغ إي بناء مثل (مُحَوِّيٌّ) من (ضَرب) قال فيه الأكثر (مُضرِّبيٌّ)[5] ، ويقول أطفيش(ت1332هـ) في **مسألة الاشتقاق**:" قال بعضهم: ووجه اختصار الاشتقاق في الثلاثة أن التغيير إما بالتَقديم والتَأخير وهو الكبير، وإمَا بالتبديل وهو الأكبر، وإما بغير ذلك وهو الصغير"[6].

---

[1]- يراجع الكافي في التصريف ص 239.
[2]- يراجع شرح روضة النسرين ص 42
[3]- يراجع شرح روضة النسرين ص121
[4]- يراجع الكافي في التصريف ص 240
[5]- يراجع شرح روضة النسرين ص 36.
[6]- يراجع الكافي في التصريف ص 54.

6- الاختصار والاستطراد في مواضع معينة[1].

7- المصادر: ما يلحظ من خلال المخطوطات القديمة أن أصحابها يهتمون كثيرا بالقرآن الكريم في تآليفهم ومن ذلك يقول **أبو زكريا يحي الشاوي الجزائري(تـ1096هـ)** في مسألة وقوع إن وما بعدها في موضع نصب على الظرف في قوله تعالى: (ألا أنْ يُصدِّقوا)[2]: "ظاهر أنَّ إقامة (أنْ) وما بعدها مقام الظرف على جعل ظرف الزمان مضاف حذف جائر...وكيف يمنع في المصدر غير الصريح وهذه ما الظرفية المصدرية هي من هذا والحاصل أن باب حذف المضاف إليه عام كما أشار إليه ابن مالك (تـ 672هـ) وما يلي المضاف يأتي خلفا"[3].

كما يرجعون كثيرا إلى الكتب التي أخذوا عنها، ومن ذلك قول ابن أب المزمري (تـ**1160**هـ) في شرح (مُسْطار) مستندا إلى معجم الصحاح للجوهري (تـ**393**هـ)**: "أما مُسْطار - بكسر الميم وضمها - فهو ضرب من الشراب فيه حموضة قاله الجوهري"[4]**، ويقول أيضا مستندا إلى قول ابن مالك(تـ 672هـ):"سأل بقلب الهمزة ألفا، وهو كما قال ابن مالك: معتل مثل: هاب مرادف لسأل المهموز"[5] .

ويقول أطفيش (تـ1332هـ) في حديثه عن الصَّرف والتَّصريف: "ويطلقان أيضا على معرفة أحوال الصيغ، وعلى غير ذلك فانظر المرادي وحاشيتي عليه"[6].

ويهتمون أيضا بالشواهد الشعرية في مصنفاتهم ومن ذلك يقول أبو زكريا يحي الشاوي الجزائري(تـ1096هـ) **في مسألة** خبر **إنَّ وأخواتها**: في قول الشاعر:

لاَ تلْحَنِي إنِّي عَسَيت صَائمًا أكثرتَ في القَولِ مدحًا دائِما.

---

[1]- يراجع الكافي في التصريف ص 240، ومبادئ الصرف ص66-67.
[2]- االنساء: 92
[3]- يراجع المحاكمات لأبي زكريا يحي الشاوي الجزائري ص 83.
[4]- شرح روضة النسرين ص 151.
[5]- شرح روضة النسرين ص 152.
[6]- الكافي في التصريف ص 48

معللا:"سبب منع الترجي ونحوه من خبرها أنَّها للتحقيق والترجي ينافيه، أو للتشبيه بمحق، والتمني والترجي لا يقبلان أشياء غيرها أو للاستدراك وهو يقتضي التحقق أيضا"[1].

ثانيا- أسس الاتجاه القديم في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبة

إنَّ الطَّريقة ركن هام من أركان التعليم فإذا كانت العملية التعليمية تتطلب معلما ومتعلما ومادة فلابد من طريقة معينة يتم من خلالها تحقيق المعرفة، ولقد تعدَّدت طرائق التَّعليم وتنوعت بناء على تجارب معينة، والمتمعن في الطرق التي اتَّبعها المعلمون في تدريس القاعدة اللغوية يلحظ أنَّها مرت بمراحل مختلفة، واعتمدت على أسس معينة؛ فكانت الطرائق القديمة تهتم بالمادَّة وتهمل المتعلم، فالمهم هو حفظ المعلومات واستظهارها[2]؛

[1]- يراجع المحاكمات لآبي زكريا يحي الشاوي الجزائري ص 44.

[2]- يراجع دروس في التربية وعلم النفس 61-62، ومدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 83 -88 ، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص108، ومن قراءات المركز 118/1 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 30، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 12- 13، وطرق التدريس العامة ص 17-19.

حيث كانت تدرس القواعد من خلال حفظ ألفية ابن مالك والأجرومية، وكان المتعلمون يحفظونها دون إتقان كتابتها بالاعتماد على طريقة القياس[1].

لقد قسَّم علماء التربية طرق التعليم إلى طرق قديمة وأخرى حديثة، ويرتكز الاتجاه التَّقليدي في التَّدريس على عدَّة أسس، نوردها على النَّحو الآتي[2]:

أ- الاهتمام بالحفظ والتَّلقين[3]، وإهمال جوانب أخرى من الشَّخصية نحو الانفعالات:

لقد اهتم التَّعليم القديم بالحفظ اهتماما كبيرا وجعله من أهم الأولويات في العملية التَّعليمية[4]؛ إذ يقول أحد الباحثين في ذات الشأن :" حيث كان كبار الشيوخ والفقهاء وحفظة القرآن الكريم وآخرون في مختلف ضروب المعرفة في القرية يتعهدون النشء بالحفظ"[5].

وقد عُدَّ الحفظ من طرائق تحصيل دراسة المواد؛ فالمعلم يقدم المعرفة والمتعلم يحفظ من خلال التكرار لعدة مرات، ما يخلق تبعية المتعلم للمعطيات المسجلة على حساب استقلاله الفكري والإبداع الفردي[6]، وكان الاعتماد على حفظ والتكرار سبيل إلى الإجادة في كتابة النص وتدوينه والإحاطة بمسائله حتى تنشأ الملكة[7]؛ والتكرار - عند المحدثين - هو استمرار لفعل العلاقة بين المثير والاستجابة ما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم

---

[1]- يراجع الرسالة ص 51، يراجع التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية ص 280.

[2]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 14-15، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص30، والأسس العامة للتدريس ص30-31، والنحو العربي وإشكاليات تدريسه ص 519،عمر لحسن ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001 م، والفشل المدرسي ص 17.

[3]- **الفرق بين التعليم والتلقين** أن التلقين يكون في الكلام فقط ، بينما التعليم يكون في الكلام وغيره ، فتقول لقنه الشعر ولا تقول لقنه التجارة: في حين يقال علمه في جميع ذلك، والتلقين هو مشافهتك الغير بالتعليم وإلقاء القول ليأخذه عنك غيرك. يراجع الفروق اللغوية للإمام أبي هلال العسكري ص 65.

[4]- يراجع من قراءات المركز 118/1 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة.

[5]- **القول لعمار المهاجي**. بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 57 ، ويراجع الفشل المدرسي ص15 .

[6]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص47، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 44. ودروس في اللسانيات التطبيقية ص61، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 238، وطرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية ص 183.

[7]- يراجع المقدمة ص 640، وكلام على الإملاء العربي ص 40، ومن قراءات المركز 118/1 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة ، و أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 114 نور الدين زرادي، مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

في مختلف السياقات وهو عامل مهم في العملية التعليمية[1]؛ إذ يقول أحد الباحثين:" اعلم أنَّ علم التَّصريف نفسه يتطلب بل يلح على تكرار قضايا ومصطلحات ...لتداخلها في مكان واحد وفي قضايا واحدة كالقلب، والنقل والحذف وغيرها في قضية واحدة وبخاصة مسائل التمارين في المعتل"[2] .

ويقول ابن خلدون (تـ808هـ):" في ذات الشأن:" لأنَّ الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه"[3]؛ فالمتعلم في مرحلة طفولته الأولى الأولى والثانية مهيأ للحفظ ثم تأتي مرحلة الفهم[4].

وكان المعلم يعتني بتكوين الإطار الفكري للموضوع المدروس؛ فيدرس القواعد النَّحوية على أساس ترتيب الألفية متخذا منها أساسا لتنظيم معارفه؛ فيربط بين أجزاءها؛ والإطار الفكري القائم على إدراك العلاقات كان احتمال ثباته أكبر وأقدر على تذكر المعلومات واستنتاجها ثانية إذا ما نسيها المتلقي[5]؛ وقد دلت الدراسات التي أجريت على النسيان أن نسبته تكون عالية في الجزئيات نحو أنواع الجمل مثلا[6]، كما أثبتت أنَّ طريقة الحفظ أكثر نجاحا واقتصادية في تثبيت المعارف وذلك بحفظ الكل، والكل هو شكل حر معزول يتَّصف بالوحدة والتناسق، وهو وحدة مبنية على علاقات داخلية، والمادة ينبغي أن تحفظ ككل لا كأجزاء والجزء هو عنصر من عناصر وضع كلي وإذا ما عزل عن الكل ضاع معناه، فدرجة التَّعليم تتوقف أساسا على الوحدة الموجودة بين الأجزاء[7] ، كما أنَّ الحفظ زاد المتعلم المتعلم ينتقل وفقه من مرحلة التعليم و الاكتساب والتخزين إلى مرحلة التعلم والكسب

---

[1]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 55

[2]- **القول لمختار بوعناني**. المدارس الصرفية ص 14

[3]- المقدمة - الفصل التاسع والعشرون - في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته - ص 590

[4]- يراجع من قراءات المركز 118/1 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة.

[5]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 239.

[6]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 239.

[7]- يراجع التعلم ونظرياته ص58-59-60.

والإنتاج[1]، والمواد ذات المعنى السَّهل أقرب إلى الحفظ وأكثر تثبيتا في الذاكرة؛ لاتصال المعنى بالمبنى[2].

ويصنِّف بن يامين بلوم[3] الحفظ ضمن اكتساب المعرفة؛ التي تعتبر من الأهداف العقلية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها فيكتسبها المتعلم ويرسخها في ذاكرته دون تدخل الفهم، وفي هذا الصدد يقول بلوم:"إنَّ تعريفنا لاكتساب المعرفة يتضمن أنماط السلوك والذي تلعب فيه الذاكرة الدور الحاسم، إنَّ التلميذ يتعرف أو يتذكر المادة الدراسية، والأفكار والظواهر، إنَّ السلوك المرتقب يفصل اكتساب المعرفة هو أن يقوم الفرد بحفظ عدد المعطيات. أما السلوك المرتقب لاسترجاع المعرفة فيكمن في قدرته على العثور عليها في ذاكرته واستظهارها"[4].

فالحفظ يسهم في شحن الذاكرة ويجعل المتعلم أكثر استيعاب لعدد من المعارف التي تسهم في تكوينه العلمي والعملي، ومن جمله الأهداف التي بحث فيها بلوم الآتي ذكره[5]:

ـ **معرفة المصطلحات:** نحو حفظ مجموعة من المترادفات.

ـ **معرفة الوقائع الخاصة والجزئية**: نحو حفظ التواريخ والأحداث والشخصيات.

ـ **معرفة الوسائل لتوظيف المعطيات الخاصة**: نحو معرفة الضوابط ومعرفة الاستعمال الصَّحيح للأشكال اللغوية لاكتساب الأساليب وحفظ اللغات ومعرفة التَّصانيف، والمقاييس، والمناهج المستعملة من قبل العلماء.

وطبعا المعنى الذي يورده بلوم الذي أخذناه نموذجا فقط يجعل هناك تساؤلا في كيفية حفظ المعارف دون إعمال الفكر والفهم؛ فالفهم والحفظ وظيفتان من وظائف العقل البشري فلولا الفهم لما تم التواصل ولولا الحفظ لما تم استمرار التواصل[6].

ـ **الفهم**: يعد من أرقى المراحل في التدرج العقلي ولن يتأتى ذلك إلاَّ بالآتي[1]:

---

[1]- يراجع من قراءات المركز 118/1 - 119 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة

[2]- يراجع التعلم ونظرياته ص64.

[3]- **بن يامين بلوم** عالم تربوي ينتمي إلى أعضاء جماعة تشيكا قو. يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليميةص43.

[4]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 46 و47.

[5]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 46.-47.

[6]- يراجع من قراءات المركز 114/1 إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة

ـ التحويل: ويكمن في مقدرة المتعلم على التعبير اللفظي الدقيق لمعاني الكلمات.

ـ التأويل: وهو القدرة على إدراك العلاقات الكامنة بين التراكيب.

ـ التعميم: وهو العملية العقلية التي تمكن المتعلم من الانتقال من الجزء إلى الكل.

ـالتطبيق: يقوم المتعلم من خلاله بتوظيف ما تعلمه من معارف.

ب ـ ارتباط الحفظ بالتسميع

لقد كان التسميع قديما يقيس قدرات المتعلمين على تعلم المادة بالترديد والحفظ لاسيما وأنَّه ارتبط ارتباطا كبيرا بالكتاب، وعن ذلك يقول أحد الباحثين:" نلتقي بالشيخ وبعصاه الطويلة التي لا يعرف النطق إلاَّ بها...يطيل به كل واحد تخلف عن سماعه في أملاءاته، أو أنَّه لم يسمع منه صوتا عاليا مدويا على اللوح ساعة الحفظ وبنظراته المخيفة وصوته الشديد اللهجة... وفي الأخرى المعلقة خلف الباب ...إنَّها الفلقة"[2]، ومن خلال هذا النص نخلص إلى أنَّ الطريقة التعليمية القديمة قد اعتمدت على السَّماع إلى جانب الحفظ، فماذا نقصد بالسَّمـاع؟

1ـ تعريف السَّمـاع: إنَّ السَّمع طاقة عظيمة وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان حتى يدربها لاستعمالها فيما يصلح من الأمور الدنيوية، وقد جاء ذكر السَّمع في القرآن الكريم في أكثر من سبعة وعشرين موضعا ما يؤكد أنَّ هذه الحاسة من أقوى وأرقى وأرهف الحواس، وعامل مهم في عملية الاتصال[3]؛ فلا غروه أن يقول عنها ابن خلدون (تـ808هـ) :" إنَّ

---

[1]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص48-49، ومن قراءات المركز 117/1إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم، أسلامة عبيد الزريعي ثانوية عبد المجيد مزيان المسيلة

[2]ـ **القول لعمار المهاجي، الفلقة** هي عبارة عن عصا غليظة بها ثقب فيها ثقبان بهما حبل طويل وهي وسيلة عقاب لمن تخلف عن الحفظ يدخل فيها رجليه فتلوى عليه تلك العصا فينزل عليه المعلم ضربا وهو ما يسمى عند الفقهاء بـ الزلاط مصنوع من شجرة الزبوج. بقايا من عهود لزمن وجذور المحن ص 64 - 65.

[3]ـ يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 09، والمقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 45، وتدريس فنون اللغة العربية ص 56، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص93، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 164. وطرق تدريس اللغة العربية ص 93. (زكريا إبراهيم)

السَّمع أبو الملكات اللسانية"[1]، والأذن العربية حباها الله قوة دقيقة تمكنها من تمييز فوارق اللفظ العربي الأبجدي في خفته وثقله مهما كان دقيقا[2].

والعملية السمعية اللغوية الإنسانية- حسب الباحثين المحدثين - تمر بثلاث مراحل وهي مرحلة الاستقبال والتنظيم ثم التحويل والتحليل وصولا إلى التأويل والتقرير[3]، وينبغي الإشارة هاهنا إلى أنَّ هناك فروق جوهرية ما بين السَّماع والاستماع والإنصات والإصغاء، و نورد ذلك على النَّحو الآتي:

أ- السَّماع [4] هو استقبال الصوت؛ أي الذبذبات الصوتية بحاسة الإذن، وهو شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد؛ وهو عملية تعتمد على فسيولوجية الأذن؛ حيث يولد الإنسان مزودا بمقدرة على التقاط الأصوات إلى أن يصبح قادرا على إدراكها، فإذا سمعت قول:" أكرم سعيد أباه"، و"شكر سعيد أبوه" علمت برفع الفاعل ونصب المفعول[5].

ب -الاستماع هو استقبال الذبذبات الصوتية عن طريق الأذن بانتباه مقصود لما تتلقَّاه من أصوات، ويشتمل على الإدراك والفهم والتَّحليل والتَّفسير والتَّطبيق والنَّقد والتَّقويم؛ فيرتكز بذلك على إرادة السَّامع والمادَّة المسموعة[6].

---

[1]- المقدمة الفصل السادس والثلاثون في علوم اللسان العربي - علم النحو - ص 604، ويراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 47، والمنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 09، و تدريس فنون اللغة العربية ص 63

[2]- يراجع المقررات الصوتية ص 47، وكلام على الإملاء العربي وبحث مفصل في رسم القلم القرآني ص34.

[3]- يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص45- 46.

[4]- **والسماع اصطلاحا**: هو علم له أصوله وضوابطه، أو ما يسمى بالسماع المنهجي، وهو أحد المصادر التي عني بها العلماء في جمع اللغة من أهلها بارتحالهم إلى البوادي والإقامة بها من اجل سماع اللغة من الناطقين بها مباشرة، يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 11-12، يراجع المقدمة ص 604، ودراسات في اللغة والنحو ص 194 .

ويذهب بعض المعاصرين إلى أنَّ أول من أحدث السماع في البصرة خلف ابن حيان (تـ 180هـ) ، يراجع طرق تدريس اللغة العربية ص 93، وظاهرة القراءة سماعا على الشيخ تعود إلى زمن الصحابة . يراجع المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي ص 49.

[5]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 09، والمقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 46، وتدريس فنون اللغة العربية ص 60، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص93. ويراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 165.

[6]- يراجع المقررات الصوتية ص 46، وتدريس فنون اللغة العربية ص60، و أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص94، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص93. وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص166.

ج ـ الإنصات هو السكوت من أجل حسن الاستماع[1]، وهو أيضا هو تركيز الانتباه من أجل تحقيق هدف معين وهو استماع مستمر؛ مصداقا لقوله تعالى: (وإذاَ قُرئَ القرآنُ فاستَمعُوا لَهُ وأنصِتوا لعلَّكم تُرْحَمُون) [2]، والفرق بينه وبين الاستماع هو فرق في الدرجة لا في طبيعة الآداء[3]، والإنصات مهارة يستطيع الفرد اكتسابها بإجادته مهارة الاستماع؛ فهي مهارة لا تعلم[4].

د- الإصغاء هو الميل المرجح للموقف واتخاذ القرار؛ إذ تقوم الأذن في هذه المرحلة بتحويل الموجات الصوتية الفيزيائية إلى مواقف معينة[5].

2 ـ أهميـة الاستمـاع: إنَّ الاستماع مهم جدا للنمو اللغوي؛ فالطفل عند الولادة أوَّل ما يتعلمه هو التعرف على الأصوات المسموعة عن طريق الربط بين الصوت والصورة والصوت والحركة ليبدأ بعدها بنطق الكلمات، فهو يتلقى بذلك الملكة الأولى من بيئته[6]، ومن جملة أهداف الاستماع الآتي ذكره:[7]:

ـ تعليم وتدريب المتعلم على آداب الحديث .

ـ اكتساب القدرة على استخلاص معاني الكلمات الملفوظة من خلال النبرات الصوتية وبالتالي تدريبهم على تحليل ما يسمعونه وفهم الكلمات وإدراك الغاية من الحديث .

ـ تنمية قدرات المتعلم على الربط وإدراك العلاقة بين موضوع الحديث والطريقة التي عرض بها.

ـ تنمية قدرات المتعلم على تكوين مهارة التذوق الأدبي العلمي.

---

[1]ـ يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص46.

[2]ـ الأعراف: 201

[3]ـ يراجع تدريس فنون اللغة العربية ص61.

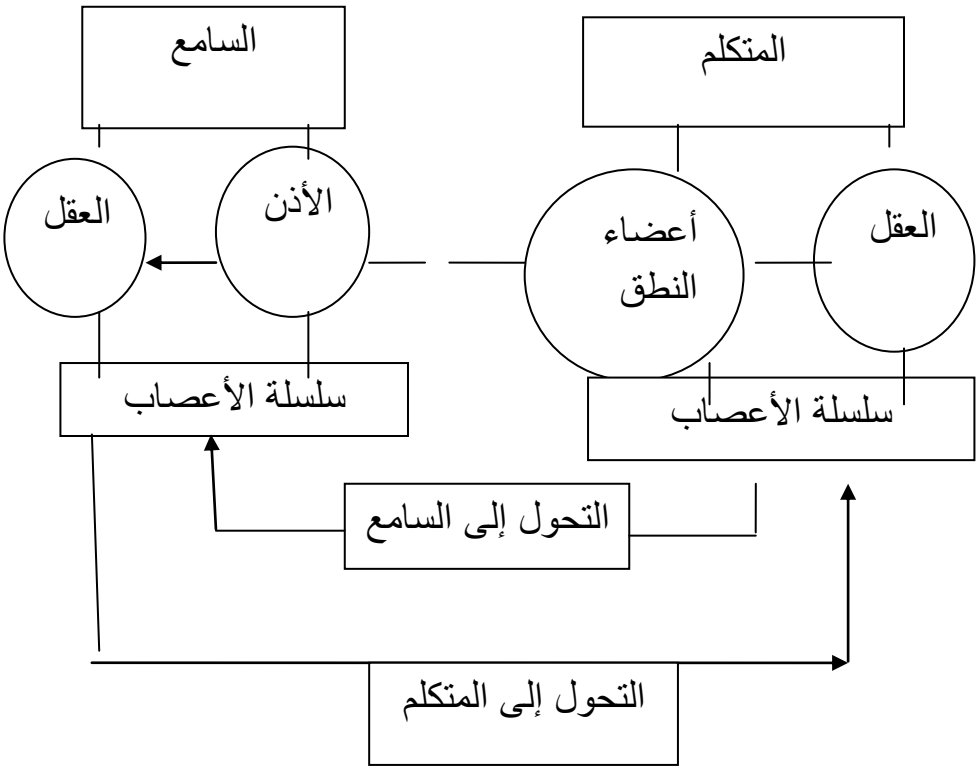
[4]ـ يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 46، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص166.

[5]ـ يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 47- 48.

[6]ـ يراجع المقررات الصوتية ص 47، وتدريس فنون اللغة العربية ص 58، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص96، وطرق تدريس اللغة العربية ص 94 (زكريا إبراهيم)، وأثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 114 نور الدين زرادي، مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

[7]ـ يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية 45-52، وتدريس فنون اللغة العربية ص65، و أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص99. و طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص169- 170. وطرق تدريس اللغة العربية ص 99. (زكريا إبراهيم)

وقد نوَّه بعض الدارسين على أهمية السَّماع في إنماء الجانب الحسي الحركي للمتعلم[1]، والاستماع مهم جدا في العمل التعليمي التواصلي حتى أن دراسات الباحثين أفادت أنَّ نسبة نجاح تعليم المتعلمين في المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع تصل الى25%، بينما تصل عن طريق الكلام إلى 23%، وعن طريق الكتابة تصل إلى 17%[2]، وعليه فالسَّماع هو أساس التواصل اللغوي، ويتَّضح ذلك من خلال هذا المخطط[3]:



ج ـ ارتباط التسميع بالقراءة الجهرية

[1]ـ يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص45، يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 124، نور الدين زرادي مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

[2]ـ يراجع تدريس فنون اللغة العربية ص56، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص69. وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 164.

[3]ـ يراجع المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية ص 52.

إنَّ طريقة التَّسميع في التَّعليم هي طريقة قديمة وهي ـ كما عرفها بعض الباحثين ـ عبارة عن قراءة مبدئية متبوعة بمحاولة تذكر المواد المقروءة مع عدم النظر إلى المادة إلاَّ في حالة العجز عن التذكر[1]؛ فكان المتكلم هو مصدر القوة واتخاذ القرار[2]، ويعتمد الموقف التعليمي اعتمادا كليا على الاستماع ويعتبر من أهم الوسائل التعليمية التواصلية[3]

والقراءة السَّمعية هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية نتيجة ما يسمعه من ألفاظ تصدر عن الملقي[4].

وقد أفاد بعض الباحثين من بينهم ـ كيتس ـ أنَّ مزج القراءة بالتَّسميع أجدى في الحفظ المواد ذات المعنى من حفظ الأجزاء التي لا معنى لها، كما ينتج عن التسميع تعلم العديد من الاستجابات[5]؛ **فالقراءة** عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير وتستلزم الفهم والربط والاستنتاج، وتتدخل فيها مهارات مختلفة نحو: المهارة البصرية، والسَّماعية، والتلفظية[6]، و**القراءة الجهرية** هي القراءة التي ينطق بها المعلم وتتركب من مجموعة جمل مركبة تنطق بطريقة جهرية، فتكون مخارجها مضبوطة وحركاتها مسموعة وآداءها معبر، ومن مزاياها أنـها[7]:

ـ وسيلة لتدريب العملية النطقيـة للمفردات.

ـ التدريب على الإلقاء الجيد التأثير على المتعلمين.

ـ تنمية المهارات الصَّوتية وحسن الإلقاء.

ـ تعويد المتعلمين على صحة الآداء.

---

[1]ـ يراجع التعلم ونظرياته ص67.

[2]ـ يراجع التعلم ونظرياته ص59.

[3]ـ يراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص97. يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 124- 127، نور الدين زرادي مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

[4]ـ يراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص93.

[5]ـ يراجع التعلم ونظرياته ص67.

[6]ـ يراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص64، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 98 .

[7]ـ يراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص67-68. وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 110و 113-114. و طرق تدريس اللغة العربية ص 118. (زكريا إبراهيم)

ـ تنمية الاتجاهات العقلية المناسبة عند المستمعين نحو الانتباه الواعي للمادة المقروءة والاستجابة لها.

وتظهر أهمية التَّسميع في القراءة فيما يأتـي[1]:

ـ تمكن المتعلم من الثقة في نفسه.

ـ أنَّها تضع المتعلم في وضع متحرر مسيطر.

ـ أنَّها تشجع على تنظيم المادَّة في كل متناسق.

ـ تزيد من نسبة التذكر.

د ـ الاهتمام بالمادَّة وتنظيمها تنظيما منطقيا بحشو ذهن المتعلم بالمعلومات؛ حيث يعتمد المعلم على المعرفة الموجودة في الكتب بجعل مضمون المادة المدروسة هو الأساس[2].

هـ ـ الاهتمام بالمعلم؛ فهو المحور الرئيسي المقرر لنجاح أو فشل العملية التعليمية[3]؛ وهو مالك المعرفة، والمرسل على الدوام باعتباره المصدر الوحيد للمعلومات، أما المتعلم فهو مستقبل سلبي ينبغي ردعه، وفي ذات المقام يقول أحد الباحثين عن الشيخ الطيب بويجرة : فكان هذا الشيخ رحمه الله ذا ملكة حاضرة ...فلم يكن بحاجة إلى أن يفتح كتابا أو يسترجع في كراسة"[4] .

---

[1]ـ يراجع التعلم ونظرياته ص80-81

[2]ـ يراجع الفعل التعليمي التعلمي ص23، والأسس العامة للتدريس ص30-31، والمناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص270، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 78.

[3]ـ يراجع أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ص 45، ومدخل إلى علم التدريس العملية التعليمية ص 88، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 15، و دروس في اللسانيات التطبيقية ص30، والفعل التعليمي التعلمي ص 18 -19.

[4]ـ **القول لعمار المهاجي.** بقايا من عهود الزمن وجذور المحن ص 110.

و ـ لجوء المعلم إلى أسلوب العقاب بشدة في التعليم؛ فالعلاقة التواصلية بينه وبين المتعلم هي علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.

ثالثا ـ الطرائـق القديمة لتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

إنَّ أكثر الطرق التقليديـة شيوعا في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية ـ حسب ماقمنا به من بحث ـ الآتـي ذكرها:

1ـالطريقة الإلقائية وتسمى (الإخبارية): وهي الطريقة التي تعتمد الإلقاء أساسا لها؛ فيقوم المعلم بدور الملقي، والمتعلم بدور المتلقي كأنه آلة صماء فلا يسمح له بالمناقشة، وتعتمد هذه الطريقة على الأسلوب الإخباري الإملائي في عرض المعلومة وتوضيحها وتحليلها ثم تلقينها للمتعلم عن طريق السَّمع أو المشاهدة أو الكتابة[1]، وقد روى الشيخ الطيب المهاجي (تـ 1969م) عن طريقة تلقفه العلم أنَّ المعلم كان يرسم في اللوح حروف الهجاء منقوطة بالحركات الثلاث أو السكون، ثم يلقن أسماءها للمتعلمين حفظا، ثم يطلب منهم إخراج حرف من الحروف المرسومة مطالبا إيَّاهم بنطقها وضبطها بالشكل، ثم يخرج حرفا آخر

[1]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 92، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 58، والفعل التعليمي التعلمي ص63، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 12، وطرق التدريس العامة ص 17-19.

ويضبطه بالشكل تم يصله بالحرف الأول، ثم يطالب المتعلم بنطق هذه الأحرف مرتبة دفعة واحدة[1] ، وفي ذات الشأن نوَّه ابن خلدون(تـ808هـ) إلى أهمية الكتابة بدليل قوله:" فأوَّلا دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة وهي أخفها ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال"[2].

وقد قرأ الطيب المهاجي (تـ1969م) على الشيخ سيدي عبد السلام بن صالح الغريسي (ت132هـ/1902م) [3] متن الاجرومية بشرح الشيخ خالد الأزهري وحاشيته لابن حمدون مع حل أبيات الألفية لابن مالك(تـ 672هـ)، وكان هذا الشيخ يقرب في قراءته للأجرومية المعنى البعيد بعبارات سهلة مع استخراج جزئياتها من كلياتها، ثم يعقب ذلك بتدريبات وتمرينات تمكن المتعلم من الفهم الصحيح لاسيما باب معرفة علامات الإعراب؛ فكان يكرر مسائله فيقول:" مواضع الإعراب ثمانية، وعلاماته عشرة، ومواضع للنيابة سبعة وكلها في المتن " ويؤكد قائلا:" إنَّ مدار مبادئ النحو على باب معرفة الإعراب"[4]، وقد قرأ على الشيخ محمد الكندوز[5] معظم مختصر الخليل، وقطر الندى لابن هشام، وألفية ابن مالك، ولامية الأفعال في الصرف[6].

وعن التَّوزيع الزمني للتعليم فقد جاء في كتاب الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي أن هذا العالم كان يجلس لإلقاء دروسه صباحا من السابعة إلى الحادية عشر لتدريس النحو والصرف والبيان، ومساء من الساعة الثانية إلى الساعة الخامسة لتدريس الفقه من مختصر الشيخ خليل[7].

والطريقة الإلقائية من أقدم الطرق التي اعتمدها اللغويون الجزائريون في تدريس النَّحو والصَّرف وعلوم أخرى؛ فماذا نقصد بفن الإلقاء؟.

---

[1]- يراجع الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م ص 48.
[2]- المقدمة الفصل التاسع والعشرون - في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريقة إفادته - ص591.
[3] - يراجع أنفس الذخائر ص 43، والآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي ص07.
[4]- الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م ص 54.
[5]- يراجع أنفس الذخائر ص 48- 49.
[6]- يراجع الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م ص 60.
[7]- يراجع الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م ص 09.

أ- مفهوم الإلقـاء

إنَّ الإلقاء هو فنٌّ تستخدم فيه الكلمة استخداما مؤثرا يخدم العملية التواصلية، وهو عند العرب قديم؛ إذ يظهر بشكل جلي في تلاوة القرآن ويسمَّى التجويد[1]، وقد اعتنى به هؤلاء لأنَّ الكلام عندهم كان مسموعا وكان اعتمادهم على الحفظ كبير[2]، وعن ذلك يقول ابن خلدون(تـ 808هـ): " إنَّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلاَّ أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا "[3].

ب ـ شروط الإلقـاء

يجب على الملقي أن يتأكَّد من ضبط قواعد اللغة حتى يصل المعنى الصَّحيح من المعلم إلى أذن السامع من خلال الاهتمام بالمسائل الآتية:

ـ ضرورة تحريك الكلمات لضبط المعاني وقد يستغنى عن الحركة في نهاية الجمل وعند الوقف ولكن في حالات معينة[4].

ـ ضرورة ضبط الحالات الإعرابية للكلمة من رفع، ونصب، وجر، وجزم[5].

ـ ضرورة تحديد الأسلوب عن طريق قوة الصَّوت، والإيقاع السَّمعي، والنَّبر، وموسيقى الكلام؛ إذ لهذه المسائل علاقة وطيدة بإظهار معاني الكلام[6].

ـ ضرورة نطق الحروف بحسب مخارجها[7]، وهو ما يِؤدي إلى توضيح النُّطق توضيحا صحيحا، ولابد من توفير مدى صوتي حتى يستطيع الملقي توفير تنويع في الطبقات الصَّوتية[8].

---

[1]ـ **التجويد** يعني الإتيان بما هو جيد عند النطق بإعطاء كل حرف حقه حسب المخرج، يراجع فن الالقاء6/2.

[2]ـ يراجع فن الإلقاء ج2/ 6-7 .

[3]ـ المقدمة ـ الفصل الثالث والثلاثون في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعلم ـ ص 598.

[4]ـ يراجع تحليل العملية التعليمية ص96، وفن الالقاء57/2.

[5]ـ يراجع فن الالقاء58/2.

[6]ـ يراجع تحليل العملية التعليمية ص 96، وفن الإلقاء9/2.

[7]ـ يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص 242-248، وفن الإلقاء 63/2-64.

[8]ـ يراجع فن الإلقاء ج2 /14-15.

ـ ضرورة التنفُّس الصَّحيح: يأخذ الملقي هواء كافيا عند الشهيق، فيلتزم بمصرف الهواء[1].

ـ ضرورة تحقيق عنصر الإقناع: يعتمد الإلقاء على عنصر الإقناع ؛ أي إقناع المتلقي بحيثيات المادة المطروحة باستخدام الحجج والاستشهاد، والإثارة باستمالة وجدان المتلقي ما يخلق اهتمام بالمادة[2].

ج ـ عيوب الإلقاء: وتتمثل في العيوب الصوتية، ويرجع بعضها إلى عضوية وأخرى نفسيَّة نجملها في: اللثغمة[3]، التمتمة[4]، الفأفأة[5]، الرتلة[6].

2 ـ أقسام الطريقة الإلقائيـة: تنقسم الطريقة الإلقائية إلى فرعين هما:

أ ـ الطَّريقة القياسية: deduction وتسمَّى التَّفسيرية، أوالتقليديَّة، وتعد هذه الطريق من أقدم الطرق في تدريس النحو العربي وأهم مؤلف اعتمد هذه الطريقة كتاب (ابن عقيل)؛ حيث تستند هذه الطريقة على القياس فتأخذ المعرفة فيها شكلا هرميًّا؛ إذ يبدأ المعلم بالقاعدة الكبرى، ثم يشرع في تكسيرها إلى قواعد أصغر، وينتهي في النِّهاية بتقديم البيانات التي

---

[1]ـ يراجع فن الإلقاء ج2 /14-15

[2]ـ يراجع فن الالقاء43/2.

[3]ـ **اللثغمة** هي : التردد في الكلام وسببه نفساني على الأغلب، يراجع فن الالقاء15/2.

[4]ـ **التمتمة** هي: التمنع عن نطق التاء؛ إذ يتردد اللسان عن الالتقاء باللثة العليا، نحو قول ربيعة الرقي:

فلاَ يحسبُ التمتام إني هَجَوتُه ولَكِني فضَّلت أهلَ المكَارِمِ

يراجع اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي ص 12، وفن الالقاء15/2.

[5]ـ **الفأفأة** هي: التمنع عن نطف الفاء ؛ إذ يتردد الفك الأسفل في الالتقاء بالأسنان العليا ، وقال أحدهم في ذلك :

ليْس بفَأفاء ولاَ تَمتَام ولا محبَّ سقْطِ الكَلامِ

يراجع اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي ص 13، و فن الالقاء15/2.

[6]ـ**الرتلة** هي: عدم نطق الراء نطقا صحيحا نتيجة عدم التقاء اللسان باللثة العليا بسبب كسل اللسان، مما يسبب في خروج حرف يشبه الغين وسب ذلك نفساني على الأغلب، يراجع فن الالقاء15/2.

تدعم العلاقات الصغيرة لتشكل تفتيتا تنازليا؛ أي الانطلاق من الكليات إلى الجزئيات[1]، وقد احتلت مكانة عظيمة قديما، وترتكز على خطوات ثلاث وهـي[2]:

ـ يستهل المعلم الدرس بذكر القاعدة، (العرض بعد المقدمة).

ـ ثم تدعيمها بالأمثلة، (تفصيل القاعدة).

ـ التطبيق على القاعدة.

وتقوم هذه الطريقة على القياس الاستدلالي؛ إذ ينتقل التفكير من القاعدة العامة إلى الجزئيات، وتستخدم في الصفوف كثيرة العدد، ويراعى فيها الدقة في صياغة القاعدة، ووضوح الأسلوب حتى يدركه المتعلم[3].

ـ وأنصار هذه الطريقة يرون أنَّها الأفضل لسهولتها؛ فالمتعلم الذي يفهم القاعدة يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له، في حين يرى خصوم هذه الطريقة أنها ضارة وغير مفيدة؛ لأنَّها تبعث في المتعلم الميل إلى حفظ القواعد واستظهارها على أنَّها غاية في ذاتها، وتعوده المحاكاة والاعتماد على غيره وتضعف فيه قوة الابتكار في الأفكار والآداء، وتهمل جوانب الفهم والتحليل والتركيب وغيرها، فضلا عن أنَّها تحفظ

---

[1]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص93، و دروس تطبيقية عامة ص45، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 44، وطرق التدريس العامة ص 295- 299 (عبد الرازق الصالحي)، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص**111**، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص**13** و**256**، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص **198**، وطرق التدريس العامة ص 17-19 (محمد عبد القادر)، وطرق تدريس اللغة العربية ص 232 (زكريا إبراهيم) ، وتعليمية النحو ص 436 ،قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 215، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص **256**- **257**، وتعليمية النحو ص 436 قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص **13** و**256**.

المتعلم قوالب صناعية لا تتماشى مع المواقف التعبيرية في الواقع الخارجي[1]، كما أنَّ تقديم القاعدة عن الأمثلة بمثابة تقديم الصَّعب على السَّهل وهو ما ينافي قواعد التعليم[2].

ولتوضيح هذه الطَّريقة نأخذ درس أنواع الجملة في علم النَّحو مثالا على ذلك، فيكون التحليل كالآتـي:

ـ يقول المعلم :" أنَّ القاعدة الأساسيَّة تقول: "تكون الجملة في اللغة العربية أمَّا جملة اسمية لها مبتدأ أو خبر، وإمَّا جملة فعلية لها فعل وفاعل".

ـ يكرر المعلم هذه القاعدة مرتين أو ثلاث على أسماع المتعلمين، أو يكتبها على السبورة.

ـ يتأكد من أنَّ الجميع قد سمع وفهم .

ـ يبدأ في تفتيت الجملة إلى جمل اسمية لها مبتدأ وخبر، والفعل ، والفاعل، إلى أن يصل إلى أسفل الهرم.

ـ يقدم أنواع الجمل وأجزاء الجمل ثم يعرض الفرق بين الجملة والعبارة.

ـ يطلب في نهاية الحصة كتابة جمل مفيدة.

ب ـ الطريقة الاستقرائية: اشتق مفهوم هذه الطريقة من مفهوم **الاستقراء induction** وهو معرفة القواعد العامة عن طريق الملاحظة والتجريب، وهو أسلوب تفكيري يعتمد على التدرج المنطقي للوصول إلى المعرفة[3].

يستهل المعلم درسه من خلال هذه الطريقة بالبيانات الصغيرة، ثم يقيم العلاقات بينها ليصل إلى المبادئ ثم القاعدة في شكل تصاعدي؛ أي الانطلاق من الجزئيات إلى الكليات وفق مبدأ استقرائي والاستقراء وتستعمل غالبا في المرحلة الأساسية[4].

---

[1]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 216، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص112، وطرق تدريس اللغة العربية ص 232 (زكريا إبراهيم)، وتعليمية النحو ص 436، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 216.

[3]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص93، ويراجع دروس تطبيقية عامة ص45، وطرق التدريس العامة ص300، ويراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 114، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 195، وطرق التدريس العامة ص 17-19 (محمد عبد القادر).

[4]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص93، ودروس تطبيقية عامة ص45، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 44، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص62، وطرق التدريس العامة

نطبق هذه الطَّريقة على نفس الدَّرس بإتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة ما تم تحصيله سابق بالتركيز على ما له صلة بدرس اليوم.
- يبدأ المعلم الحصة بتقديم معلومات صغيرة وعرض النص المخصص للدَّرس، وذلك باختيار نماذج تركيبية دقيقة لاستخراج مفهوم الاسم وأنواعه، ثم مفهوم الفعل وأنواعه.
- يربط بين المفهومين في علاقة (اسم +اسم، أو اسم +فعل هما مبتدأ أو خبر، أو فعل+ اسم هما فعل وفاعل الخ.....
- شرح الجملة الاسمية، و الجملة الفعلية.
- يعطي أمثلة في نهاية الحصَّة على أنواع الجمل.
- يستخلص القاعدة الأساسية ويكتبها على السبورة؛ فالاستنباط ما هو إلاَّ عملية تجميع واستخلاص لحقائق لوحظت ثم نوقشت.
- يطلب من المتعلمين أن يكتبوها ويعطوا أمثلة عليها.من خلال التطبيق.

نلحظ من خلال ما ورد ذكره أنَّ كلتا الطريقتين تلتقيان عند نقطه واحدة وهي القاعدة التي تمثل بيت القصيد.

وقد رجَّح بعض الباحثين أنَّ الطَّريقة الاستقرائية هي أحسن طرق تدريس القواعد لأنَّها تعتمد على الملاحظة والموازنة ثم الاستنتاج؛ إذ هي تساير طبيعة التفكير البشري فاكتساب المعارف يكون عن طريق الملاحظة أولا ثم الاستنتاج ثانيا؛ فينتقل العقل من الجزئي إلى القانون العام وفق تنظيم فكري محكم، كما أنَّها تتطلب الكثير من الأمثلة الملموسة وتقوم على أساس الحوار والمناقشة كما تعوِّد المتعلم على دقة الملاحظة[1]، وهي خير سبيل لتدريس القاعدة النحوية؛ إذ هي تدفع بالمتعلم إلى التفكير للوصول إلى الحقيقة تدريجيا فيصبح التطبيق عليها سهلا، كما أنَّها تحرك الدافع النفسي للتعلم؛ في حين يرى خصومها أنَّها بطيئة في إيصال المعلومة إلى ذهن المتعلم فضلا عن اكتفاء المعلم بعرض مثالين أو

ص300، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 114، و طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ص 195، و طرق تدريس اللغة العربية ص 230. (زكريا إبراهيم)

[1]- يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص44، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 218، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 114، و أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص257.

ثلاثة لاستنباط القاعدة وغالبا ما تكون هذه الأمثلة ـ حسبهم ـ مبتورة من موضوعات مختلفة [1].

وللطريقة الاستقرائية صورتان نوردهما على النحو الآتي[2]:

ـ الأمثلة ثم القاعدة: يورد فيها المعلم أمثلة مفردة، ويرى أنصار هذه الطريقة بأنها تعطي للمعلم حرية اختيار الأمثلة، ويرى معارضوها أنَّها تشجع على الحفظ فقط دون مراعاة الفهم ما يشتت فكر المتعلم.

ـ طريقة النَّص ثم الأمثلة فالقاعدة: وتسمى بالمعدلة، يعتمد فيها على عرض نص كامل من دروس المطالعة أو القراءة ، ومن ثم استخلاص الأمثلة للولوج إلى درس النَّحو، يرى أنصارها أنها ترسخ القاعدة في الذهن، وتبعده عن الحفظ، ويرى معارضوها بأنَّ المعلمين يتكلفون في صياغة قطعة معينة ما يِؤدي إلى إطالة الدرس وبالتَّالي نفور المتعلم.

3 ـ خصائص الطريـقة الإلقائيـة

تتميز الطريقة التعليميَّة القديمـة بالخصائص الآتي ذكره:

1ـ المعلم التقليـدي: يتميَّز المعلم التقليدي بالخصائص الآتي ذكرها[3]:

أـ اهتمامه بالمادة العلمية؛ فهو مالك المعرفة مع اعتماده على الإطناب اللغوي؛ فإلقاء المعارف يتطلب انتقاء الألفاظ، واجتناب الأخطاء، وضبط اللغة مع نبرات الصوت، والحرص الشديد على التصنيف، والاستدلال، والاستشهاد[1].

---

[1]ـ يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص44. و طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 219، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 115، وتعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 17 مذكرة نهاية التكوين لأساتذة التعليم الثانوي إعداد قدوري عائشة وبومالي أمينة إشراف هواري براهيتي 2013م معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ابن شنهو عبد الحميد وهران.

[2]ـ يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص258.

[3]ـ يراجع أصول التربية والتعليم ص285و290 و293 و 29، ومدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 88- 89، و دروس في اللسانيات التطبيقية ص 30 و58، واللغة العربية بالمهجر ص83، من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا، مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، و طرق التدريس العامة ص304- 310.

ب ـ إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين(مستوى الذكاء، والقدرات الخاصة، والميول العلمي).

ج ـ الاهتمام بالجانب النَّظري وإهمال الجانب التطبيقي.

د ـ مكان التدريس هو مكان مهيأ للاستماع لا للابتداع.

هـ ـ ثبات الأهداف، وثبات الوسائل.

و ـ الاهتمام بالجانب العقلي للمتعلم؛ أي تكوينه بحشو ذهنه بالمعلومات فقط. مع ثبات النصوص وتعقدها وكثرتها.

زـ يعتقد عن اقتناع بأنه مصدر معرفة، فيكون متسلطا..

ح ـ يصنع السؤال لمعرفته بالجواب.

ط ـ يفرض مراحل الدَّرس حسب نموذج معين إمَّا بالتحليل التنازلي أو التَّصاعدي من خلال اتباع أسلوب في الرَّبط بين المعلومات.

ي ـ يعتمد في تقويمه للمتعلمين على حفظ الخلاصة.

ك ـ يضع قوالب حسب مقاييس يحددها بنفسه ويعتبر كل متعلم يحيد عنها مخطئا.

ل ـ يكتفي بما استنتجه السابقون وحفظه عن ظهر قلب دون البحث فيه.

م ـ يعتمد على السَّرد والتَّلقين؛ فهو المرسل على الدوام.

---

[1]ـ يراجع الفعل التعليمي التعلمي ص63-64.

2ـ المتعلم التقليـدي: يتميز المتعلم التقليدي بالخصائص الآتي ذكرها[1]:

أ ـ يسمع ويطيع فقط مع التركيز على استيعاب الخطاب وفهمه فهو مستقبل سلبي.

ب ـ المطلوب منه الإجابة عن الأسئلة ولا يسمح له بالخروج عنها.

ج ـ يعاقب إذا تبيَّن أن تفكيره يخالف تفكير المعلم.

د ـ ليس له الحق في التحدث، أوالتعبير عن رغباته، أو الاتصال بزملائه إلاَّ في أوقات الرَّاحة.

3 ـ التَّمرين التقليـدي: يتميَّز التمرين التقليدي بالخصائص الآتي ذكرها[2]:

أ ـ الدَّرس المفيد هو الذي يشتمل على معلومات يكلف المتعلم باستيعابها كما هي.

ب ـ التمارين المكررة هي عبارة عن تطبيق للقواعد المعدة للحفظ، وهي ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع.

ج ـ تكتفي هذه المدرسة بالتطبيقات الآلية دون الاعتماد على أيِّ تحليل.

د ـ تكون النتيجة حسب النقطة وحسب المرتبة ومن المحتمل أن تتوَّج الأعمال بجزاء أو عقاب.

---

[1]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 30، والفعل التعليمي التعلمي ص64. واللغة العربية بالمهجر ص83، من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا، مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، وطرق التدريس العامة.ص304- 308.

[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 30 -31، واللغة العربية بالمهجر ص83، من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا، مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، وطرق التدريس العامة ص304- 308.

هـ ـ الاستنباط في الطريقة القياسية هو الاسترسال في عرض المعلومات، والتعميم في الطريقة الاستقرائية يدرس عموميات القاعدة وحالاتها الشاذة.

رابعا ـ عيـوب الطريقة القديمة في التعليم من وجهة نظر الجزائريين المحدثين

وصف دارسو اللغة أنَّ الطريقة الإلقائية هي طريقة رجعية تسلطية ولها عيوب جمَّة، فأسلوب الترهيب في تقديم المعارف ونظرية العصا تبعث على فقدان المتعلم ما اكتسبه من أفكار فرضت عليه بأسلوب قاهر وتنمي فيه خاصية الرضوخ لما يقال دون تفكير[1].

كما تجعل من المحتوى الركيزة الأساسية لتقديم المعارف ما ينتج عنه نتائج تربوية سيئة جدا؛ إذ يطغى على التعليم الطابع المعرفي المبني على الحفظ بدل الفهم والتحليل، فيقوم المعلم بدور الملقي والمتعلم بدور المستمع فقط دون مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين؛ فتنتج معرفة مفككة تهمل كل تطبيق علمي، كما أنَّها لا تعتمد المنطق الرياضي الذي ينمي التفكير الإبداعي للمتعلم[2]؛ فالإلقاء لا يمكن من اكتساب المعارف مالم يساهم المتعلم في اكتسابها بنفسه[3].

وهذه الطَّريقة تقوي الاتجاهات السلبية والاتكالية لدى المتعلم، ويسيء المعلم استعمال هذه الطريقة فيؤول إلى مواقف إملائية ما يجعل المتعلم يكتب كل ما يقوله المعلم بدل تعويده على تدوين الملاحظات المهمة بحسن صياغتها وتركيبها، كما تحجب عن المعلم المستوى الحقيقي للمتعلمين[4].

كما أنَّ تقديم القاعدة العامة في عرض المادَّة ـ حسب الطريقة القياسية ـ يشكل عائقا كبيرا، فإذا لم ينتبه المتعلم اختلت قدرته الاستيعابية في إدراك المعلومات، فضلا عن حرمانه من حرية المناقشة التي لها مزايا كبيرة في دفعه إلى المشاركة والتفاعل، والإسهام في تنمية

[1]ـ يراجع اللغة العربية بالمهجر ص83، من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا، مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 14-15.

[2]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية 89، و التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص14-15، و44 و108، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص61.

[3]ـ يراجع الفعل التعليمي التعلمي ص66.

[4]ـ يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 96 .

قدراته الفكرية واللغوية واكتساب آداب النقاش القائمة على احترام الآراء، ناهيك عن الانعدام الكلي للوسائل التعليمية التي من شأنها تسهيل عملية التَّواصل العلمي بين المعلم والمتعلم [1].

[1]- يراجع مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 82، و التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 108.

تمهيد

لقد عملت الجزائر بعد الاستقلال على تعزيز وتطوير النظام التعليمي بها بعد الشرخ الكبير الذي أحدثه الاحتلال الفرنسي للقضاء على مقومات الشخصية الجزائرية؛ فوضعت سبلا قصد إيجاد سياسة معينة لتطوير التعليم، بالجزأرة والتقنين، وتعزيز المؤسسات التعليمية بالهياكل البيداغوجية[1].

أوَّلا ـ حركة التعليم في الجزائر غداة الاستقلال

لقد خلفت الحكومة الفرنسية بعد مغادرتها الجزائر نظاما تعليميا مهيكلا وفق غايات وأهداف فرنسية؛ علما أنَّ نسبة الأمية وصلت بعد قرن وثلث من الاحتلال إلى 94.9% بين الرجال و 98.4% بين النساء؛ أمَّا القلة التي أتيح لها التمدرس فلم تتعدى 5.1% بين الرجال و2.6%بين النساء[2].

أما عدد الجزائريين دون سن العشرين كان يمثل 54% من عدد السكان[3]، وكانت المدارس مسيرة من قبل أكثر من 10.000 مدرس أجنبي[4]، فلم يبقى منهم صبيحة الاستقلال سوى (1000معلم) من أصل فرنسي، بينما كان عدد المعلمين الجزائريين (2602معلما[5]).

[1]- يراجع التربية والتكوين بالجزائر ص81-86، وأصول التربية والتعليم ص55، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص69، والمرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 15.

[2]- يراجع التعليم القومي والشخصية الوطنية ص93، وسياسة فرنسا التعليمية في الجزائرص61، ومستقبل اللغة العربية بأقلام كبار العلماء والأدباء والكتاب في القرن العشرين ص 208 .

[3]- يراجع السياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 99، صغيري أحمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

[4]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 70.

[5]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 15 .

ولم يتجاوز عدد التلاميذ في السنة الدراسية 1961م - 1962م (353358 تلميذا) من بينهم

عدد ضئيل جدا من البنات، في حين وصل عدد المسجلين في المدارس الابتدائية؛ أي ما يعادل الآن الطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية سنة 1962م -1963م

إلى(777636 تلميذا)[1]، ووصل عدد المسجلين في التعليم المتوسط والمتوسط العام في ذات السنة إلى(31923) تلميذ[2].

أمَّا عن السياسة المتبعة في التعليم بعد الاستقلال مباشرة فقد صدر في 1962/12/3م القانون رقم 157/63 القاضي بالاستمرار بالعمل بالقوانين الفرنسية الصادرة عن السلطة الاستعمارية؛ لتبدأ الحكومة الجزائرية تدريجيا بتعويض القوانين الفرنسية بقوانين جزائرية [3].

ثانيا- المخططات الأولى للحكومة الجزائرية لإصلاح التعليم

كانت أولى مخططات الحكومة الجزائرية عقب الاستقلال مباشرة إصلاح النظام التربوي وتحسين مناهجه، وبرامجه، وطرق تعليمه، وذلك من خلال الآتـي ذكره[4]:

أ- تطوير المناهج التعليمية.

ب - توحيد التعليم وتنظيمه .

ج - إحلال اللغة العربية محلها في النظام التعليمي .

---

[1]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 140، والمرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 15 2000، والمدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي ص 96، نقلا عن ملتقى مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات وسط الجزائر المنعقد بمدينة الأصنام من 06- 09 ماي 1974م ، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975.

[2]- يراجع الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 161.

[3]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 11.

[4]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص58 و70.

د ـ وضع سياسة دقيقة لتعليم اللغات الأجنبية.

هـ ـ توفير البنايات المدرسية الكافية للاتجاهات التربوية الجديدة، حيث عرفت الهياكل البيداغوجية قلة حجرات الدراسة، مما دفع بالمسؤولين إلى استعمال الثكنات العسكرية والمحتشدات لتغطية العجز[1].

و ـ جزأرة الإطارات العاملة في ميدان التعليم.

زـ تنظيم تربَّصات ثقافية تربوية لتلقين المبادئ الأساسيَّة لطرق ومناهج التَّعليم، وذلك من خلال إنشاء إطار المستشارين البيداغوجيين، وكذا إنشاء المراكز الثقافية للتكفل بتكوين الممرنين بواسطة دروس مسائية[2]، وللتغلب على نقص المعلمين الذي كان يقدر بـ(18 ألف معلم) لجأت الجزائر للاستعانة بالدول العربية الشقيقة، كما عاد(300 طالب جزائري) من مدينة غرونوبل بفرنسا للمشاركة في بناء مؤسسات الدولة[3].

وقد أسفرت الإجراءات التي اتخذتها الجزائر بعد الاستقلال مباشرة عن تجنيد(6695) معلم جزائري أغلبهم من ذوي شهادة التعليم المتوسط، و(7691) معلم فرنسي يتوزعون على (2600مدرس) و (5091 معلم مساعد) أغلبهم كان يعمل في الجزائر، وبعضهم وظف تطبيقا

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 16 ، والسياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص100، صغيري أحمد قسم التاريخ ، مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 41 .

[3]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 16، والسياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 100 ، صغيري أحمد قسم التاريخ ، مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

للمخطط التعليمي الخاص (المرسوم 1956/8/17) فضلا عن تجنيد معلمين من البلدان العربية المجاورة وقد وصل عددهم إلى(2500معلم)[1].

ثالثا- مراحل إصلاح التعليم في الجزائر

لقد عرفت الحركة التعليمية في الجزائر اضطرابا كبيرا نتيجة عدم وجود سياسة معينة تتماشى مع تخطيط محكم؛ فكان الإصلاح في البداية عبارة عن ترقيعات[2]، امتد على مراحل على النَّحو الآتي:

1- المرحلة الأولى من إصلاح التعليم

يمتد مشروع إصلاح التعليم في المرحلة الأولى من سنة (1962م) إلى سنة(1973م -1974م) وقد تميز بالآتي:

لقد كان التوجيه خلال هذه الفترة مركزا على المتعلم [3]، وحسب بحث أجرته منظمة اليونسكو سنة 1972م في الجزائر فإنه من بين(10 متعلمين) مسجلين في السنة الأولى ابتدائي لم يصل منهم إلا(4 متعلمين) للسنة أولى متوسط ما شكل نسبة 60% من الضعف على المستوى التعليمي[4]؛ هذا وقد بلغت نسبة الأمية بالجزائر حسب إحصاء سنة (1966م) حوالي

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 15
[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 18.
[3]- يراجع من قراءات المركز 1/ 59-60 من واقع التوجيه في الجزائر، من إعداد مصطفى بن حبيلس نائب مدير الإعلام التربوي (cndp)، المركز الوطني للوثائق التربوية 2009 قسم الترجمة مراجعة وتصحيح عثمان آيت مهدي.
[4]- يراجع الفشل المدرسي ص 06

(12102000 أميا)، منهم(5941100) أميين لا يحسنون القراءة والكتابة بأية لغة و(713300) يجهلون القراءة والكتابة باللغة العربية، ونسبة الأميين بين المواطنين بلغت 63% فيما يخص الرجال و89.9 % فيما يخص النساء[1].

وعليه سعت الحكومة الجزائرية إلى تطوير التعليم بتأسيس وزارة التربية سنة(1962 م) بموجب المرسوم رقم 01/62 المؤسس للحكومة الأولى في عهد الاستقلال والمؤرخ في 1962/9/27، وكان من جملة انشغالاتها هو هيكلة نفسها وتنظيمها وإنشاء بعض اللجان المختصة وسن القوانين التي تنظم التعليم[2].

كما عرفت هذه المرحلة انجاز **المخطط الرباعي الأول (1970م -1973م)**[3]؛ حيث تم من خلاله **إعادة النظر في النصوص المبرمجة** ؛ فتشكلت على مستوى وزارة التربية سنة(1972م) لجنة ضمت مختصين في الإحصاء والتخطيط والتربية ، وتم إصدار كتيب بعنوان (مدخل إلى إصلاح التعليم) وذلك لمعالجة المنهجيات البيداغوجية وأساليبها، وازدواجية لغة التعليم، وضعف مستوى المعلم الخ[4].

وقد تم في هذه المرحلة إعادة هيكلة التعليم وكذا تعريبه على النحو الآتي:

[1]- يراجع عرض حول محو الأمية وأثره في التعليم ص 105 نقلا عن الملتقى الجهوي للمفتشين والمستشارين التربويين المنعقد بالمنيعة مارس 1973 همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975 .

[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 16.

[3] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص47 .

[4]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 40 .

أ- إعادة هيكلة نظام التعليم

لقد مرت عملية هيكلة التعليم بالجزائر عقب الاستقلال بمرحلتين ؛ حيث بقيت كما كانت عليه أيام الاحتلال الفرنسي مقسَّمة على مرحلتين[1] ونورد ذلك على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى وتشمل التعليم الابتدائي والثانوي على النَّحو الآتي:

- المرحلة الابتدائية

تشمل المرحلة الابتدائية ست سنوات مقسمة على المستوى التحضيري وبه سنتان، الابتدائي وبه سنتان، المتوسط وبه سنتان، ومن ثم ينتقل المتعلم إلى المرحلة الثانوية وعمره لا يتجاوز (12 سنة) وقد اجتاز امتحان التأهيل للدخول إلى السنة السادسة[2].

-المرحلة الثانوية

تشمل المرحلة الثانوية طورين وهما:

- الطور الأول : premier cycle du secondaire (ويضم أربع سنوات هي السادسة، فالخامسة، فالرابعة، فالثالثة، وتتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة[3] premier sycle brevet de lenseignement du bepc التي تم إلغاءها بمرسوم 66/38 المؤرخ في 66/02/11 وعوضت بشهادة التعليم العام beg.

- الطور الثاني : deuxieme cycle du secondaire ويضم ثلاث سنوات: الثانية، فالأولى فالنهائية، وهي سنة التأهيل لشهادة البكالويا، وبصدور المرسوم 495/63 في 63/12/31

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 16
[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 16 - 17.
[3]يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 17 .

ألغي النظام الفرنسي للبكالوريا وأحدث نظام جزائري جديد يمتحن فيه المتعلم مرة واحدة في السنة كتابيا [1].

ـ المرحلة الثانية وتشمل التعليم المتوسط

لقد بقيت هيكلة التعليم المتوسط على حالها حتى سنة 1971م التي عرفت بعض الإصلاحات؛ فتأسست مؤسسة التعليم المتوسط في 1971/06/30م بمرسوم 188/71، وقد عوضت شهادة التعليم المتوسط شهادة التعليم العام بمقتضى مرسوم 40/72 المؤرخ في02/10/ 1972 م، كما تقرر توحيد التعليم المتوسط فشرع في تحويل مدارس التعليم التقني إلى متوسطات متعددة التقنيات ابتداء من 1971م ـ 1972 م[2]، وكانت تمتد الدراسة في التعليم

المتوسط إلى أربع سنوات؛ واستمرت هذه الهيكلة إلى غاية سنة 1980م؛ حيث طبق فيها نظام المدرسة الأساسية ذا التسع سنوات فزال التعليم المتوسط واندمج في التعليم الأساسي وعوض بالمرحلة الثالثة من التعليم الأساسي التي لا تشتمل إلا على ثلاث سنوات[3].

أما التعليم العالي فلم يشهد حركة إصلاح كبيرة خلال هذه المرحلة؛ حيث كانت هناك جامعة واحدة لتكوين أبناء المعمرين وهي جامعة الجزائر، وقد تم سنة 1966م افتتاح جامعة وهران، ثم جامعة قسنطينة سنة 1967م وكان النظام السائد بها هو النظام الفرنسي الموروث[4].

ب ـ تعريب التعليم

لقد تم في هذه المرحلة إدراج اللغة العربية لغة رسمية في المنظومة التربوية، فتم تعريب السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا في حين عربت بقية السنوات بصفة

[1]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 17.
[2] ـ يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص47.
[3]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 17
[4]ـ يراجع التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 110

جزئية[1] ، وقد وصلت في التعليم الابتدائي إلى سبع ساعات أسبوعيا في جميع الأقسام خلال السنة الدراسية 63/62، لترتفع إلى عشر ساعات أسبوعيا في السنتين الأولى والثانية خلال السنة 64/63 ، لترتفع أيضا إلى 15ساعة أسبوعيا 65/64، وأبقي على سبع ساعات في باقي السنوات[2].

وفي سنة 1969م تم تعريب خمس ثانويات على مستوى الوطن، وجميع الدساتير التي تم إصدارها بعد الاستقلال بدء من دستور سنة 1962 م إلى غاية دستور نوفمبر سنة 1996م تنص المادة الثالثة فيها على أنَّ اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية[3].

كما تم خلال هذه المرحلة **إعداد أول كتاب مدرسي جزائري** شرع في تأليفه سنة 1968 م، وعوض الكتب المستوردة من الخارج لتصل عتبة إنتاجه إلى 32 مليون كتاب سنة 1990م

لتغطي حاجات مختلف السنوات وأغلب المواد التعليمية بمختلف اللغات المستعملة في المدرسة الجزائرية[4].

ج ـ تعميم التعليم

لقد اتخذت الحكومة الجزائرية جملة من التدابير في سبيل نشر التعليم عبر كل مناطق الوطن لاسيما المناطق المعزولة وتتمثل في الأتي ذكره[5]:

ـ مجانية الأدوات المدرسية والكتب

---

[1]ـ يراجع السياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص101، صغيري أحمد قسم التاريخ ، مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.

[2]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 18.

[3]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 199.

[4]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية ص 30 عبد الرحمان بن سالم مفتش عام للتربية والتكوين، ط3 2000.

[5]ـ يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي لمحمد الطيب العلوي ص 96 نقلا عن ملتقى مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات وسط الجزائر المنعقد بمدينة الأصنام من 06- 09 ماي 1974م ، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975 .

ـ مجانية المطاعم المدرسية وتعميمها بنسبة 100%.

ـ فتح داخليات في المناطق الصحراوية حيث السكان الرحل، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

زاوية القنطرة	221 داخليا
عين صالح	191 داخليا
ورقلة	167داخليا
الاغواط	180 داخليا

قراءة الجدول

نلحظ من خلال الجدول المذكور أعلاه نلحظ مدى اهتمام الحكومة بالمدرسة الريفية وما هو مقدم لا يعدو أن يكون عينة من إحصاءات كثيرة مست إصلاح التعليم بالمناطق المعزولة.

ـ إنشاء مراكز لمحو الأمية

تعميما للتعليم في الجزائر قامت الحكومة الجزائرية بإنشاء مراكز لمحو الأمية؛ حيث تم سنة 1972م طبع (1250000) نسخة من كتاب تعلم لغتنا فوزع منها أكثر من (1112000) على مختلف الأكاديميات كما تم طبع (30000) نسخة من كتاب مرشد المعلم، و(40000) نسخة من الكتاب الأول نعمل ونتعلم و(40000) من الكتاب الثاني قامت ببيعها الشركة الوطنية للإعداد والنشر، وتم طبع (80000) نسخة من كتاب القراءة الطور الأول و(80000) نسخة من كتاب الخط التابع له و(30000) نسخة من كتاب القراءة الطور الثاني[1].

[1] ـ يراجع عرض حول محو الأمية وأثره في التعليم ص 109، نقلا عن الملتقى الجهوي للمفتشين والمستشارين التربويين المنعقد بالمنيعة مارس 1973 همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975م.

كما تم تطبيق **نظام الدوامين** في المدارس الابتدائية لفائدة الأميين وذلك بتخصيص ساعتين أسبوعيا لفائدة محو الأمية من قبل كل معلم، والجدول الآتي يبين النتائج المحصل عليها لسنة 1971م - 1972م[1]:

عد المراكز	**عدد الأقسام**			**عدد المسجلين**			عدد المنشطين
2635	رجال	نساء	مجموع	رجال	نساء	مجموع	3502 فقط من بين 50000 معلما من التعليم الابتدائي
	3229	144	3373	85067	3038	88105	

قراءة الجدول:

نلحظ من خلال الجدول ارتفاع نسبة الأمية وقلة عدد المعلمين مقارنة مع عدد المتعلمين، فضلا عن نقص الهياكل البيداغوجية.

[1] ـ يراجع عرض حول محو الأمية وأثره في التعليم ص 110، نقلا عن الملتقى الجهوي للمفتشين والمستشارين التربويين المنعقد بالمنيعة مارس 1973 همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975

2- نتائج المرحلة الأولى من الإصلاح التعليم بالجزائر بعد الاستقلال

لقد شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول (1970 م -1973 م) تطورا ملحوظا حيث تم تسجيل 2600000 تلميذا خلال (1973- 1974م)، كما تم إنجاز (4000) قسم وتجنيد(4800معلم) للابتدائي و (1200معلم) كل سنة لجزارة المناصب المشغولة و(8000 أستاذ) للتعليم المتوسط و(1000 أستاذ للتعليم للثانوي)[1]، وتتضح النتائج أكثر من خلال الآتي:

أ- التعليم الابتدائي

لقد ارتفعت نسبة التعليم الابتدائي من (777000 متعلم) سنة 1962م -1963م إلى (2206000متعلم) سنة 1972م - 1973م، ليرتفع إلى (2600000 تلميذ) خلال (1973م - 1974م) بنسبة 66.51% موزعين على(36277) قاعة للدرس في(6990 مدرسة)[2] تحت تأطير معلمين باللغتين العربية والفرنسية ومن جنسيات مختلفة كما هو مبين في الجدولين الآتيين[3]:

- حسب لغة التعليم:

معلمون بالفرنسية	معلمون بالعربية	المجموع
16433	35028	51461
%3137	%6863	%100

قراءة الجدول

[1] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص47 .
[2] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص49، والسياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 ص 101 ، صغيري أحمد قسم التاريخ مجلة منتدى الأستاذ العدد الثاني ماي 2006م.
[3]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 50.

نلحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة التعليم باللغة العربية كانت مرتفعة عن نسبة التعليم باللغة الفرنسية وهذه بوادر أولى لسياسة التعريب التي انتهجتها الجزائر لإصلاح التعليم.

ـ حسب الجنسية:

جزائريون	أجانب	المجموع
47459	4002	51461
%92.22	%7.78	%100

قراءة الجدول

نلحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة عدد المعلمين الجزائريين كان مرتفعا عن عدد المعلمين الأجانب وهو ما يبرز مدى نجاعة السياسة انتهجتها الجزائر لإصلاح التعليم.

ب ـ التعليم المتوسط

لقد ارتفع عد التلاميذ بالتعليم المتوسط خلال (1972م ـ 1973م) على النَّحو الآتي[1]:

11701 تلميذا في مدارس التعليم الزراعي منهم (9886 تلميذا و1825 تلميذة).

36453 في مدارس التعليم التقني منهم (25022 تلميذا و11431 تلميذة).

185.536 في مدارس التعليم المتوسط منهم (128025 تلميذا و27511 تلميذة).

69220 في مدارس التعليم المتوسط المعرب منهم (49275 تلميذا و 19945 تلميذة).

ج ـ التعليم الثانوي

[1] ـ يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص50.

لقد ارتفع عدد التلاميذ بالتعليم الثانوي من (51014 طالبا) سنة(1962 م - 1963 م) إلى (332318 طالب) سنة (1972م -1973م[1]).

3- المرحلة الثانية من إصلاح التعليم بالجزائر

يمتد مشروع إصلاح التعليم في المرحلة الثانية من(1973م - 1974م) إلى (1990مـ1991م)[2] ؛ حيث تم انجاز **المخطط الرباعي الثاني (1974م - 1977م)**[3] .

ويقوم هذا المشروع على الأسس الآتية[4]:

- نظام تعليمي كامل وشامل يستوحي تعليمه من البيئة لإدماج التلميذ والمعلم بدل نظام تعليمي ينطلق من البيئة الثقافية.

- نظام تعليمي يستجيب للطلب الاجتماعي والاقتصادي بدل نظام تعليمي عاجز عن الاضطلاع بالانشغالات الاجتماعية والاقتصادية.

- نظام يوجب الربط بين التربية والتكوين والعمل بصفة مستمرة بدل نظام تعليمي يحافظ على التناقض بين التربية والتكوين و العمل.

- نظام لا يقتصر على اهتمامات الثقافة المدرسية وإنما يرمي إلى تعليم شامل

وتحقيقا لهذه الأهداف المذكورة انتهجت الجزائر سياسة محكمة تتمثل في الآتي ذكره:

أ- إجبارية التعليم

---

[1]- يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي لمحمد الطيب العلوي ص 96 نقلا عن ملتقى مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات وسط الجزائر المنعقد بمدينة الأصنام من 06- 09 ماي 1974م ، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975 .

[2]- يراجع من قراءات المركز 1/ 59-60 من واقع التوجيه في الجزائر، من إعداد مصطفى بن حبيلس نائب مدير الإعلام التربوي (cndp)، المركز الوطني للوثائق التربوية 2009 قسم الترجمة مراجعة وتصحيح عثمان آيت مهدي

[3] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص52.

[4]- يراجع المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي لمحمد الطيب العلوي ص 88-89، نقلا عن ملتقى مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات وسط الجزائر المنعقد بمدينة الأصنام من 06- 09 ماي 1974م ، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974 م - 1975 م.

لقد سعت الحكومة الجزائرية خلال هذه المرحلة مجموعة من المراسيم أهمها مرسوم 66/76 بتاريخ 1976/4/16م القاضي بإجبارية التعليم؛ ونصه:"إن التعليم الزاني إجباري لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية، ويجب على الآباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي"[1].

ب ـ مجانية التعليم

لقد سعت الجزائر كثيرا إلى تعميم التعليم عقب الاستقلال ويعتبر مبدأ مجانية التعليم جميع مستويات التربية والتكوين من أهم مبادئ ديمقراطية التعليم كما ينص علية المرسوم 67/76 بتاريخ 1976/04/16 القاضي بـ بمجانية التعليم[2].

ج ـ إعادة هيكلة نظام التعليم

لقد أعيدت خلال هذه المرحلة هيكلة نظام التعليم؛ فطبق سنة 1980م نظام المدرسة الأساسية بعد أن أعدت الوزارة البرامج التعليمية والمواقيت والطرق البيداغوجية، علما أن قرار إنشاءها صدر في أمرية 1976/35 في 16/04/ 1976م المتضمن تنظيم التربية والتكوين؛ والمدرسة الأساسية نظام تعليمي ووحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى التاسعة وهي أيضا مؤسسة عمومية موضوعة تحت وصاية وزارة التربية وتتكون من :

ـ التعليم التحضيري

ـ التعليم الأساسي

[1]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 43
[2]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 43

ـ التعليم الثانوي العام والتقني

ـ التعليم العالي[1].

قد بلغ عدد الملتحقين بالمدرسة الأساسية بعد تنصيبها بسنة إلى(3061252 تلميذا وتلميذة)[2]، ليرتفع سنة 1986م ـ 1987م إلى (5107877 تلميذا) من بينهم (21989222 تلميذة) موزعين على النحو الآتي[3]:

ـ في الطورين الأول والثاني 1986م ـ 1987م: 3635332 تلميذا من بينهم 1559458 تلميذة.

ـ في الطور الثالث سنة 1986م ـ1987 م: 1472545 تلميذا من بينهم 599464 تلميذة.

تطور أعداد التلاميذ منذ تنصيب المدرسة الأساسية منذ تنصيبها إلى غاية 1987م[4]

[1]ـ يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 49 .
[2]ـ يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 140.
[3]ـ يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 139.
[4]ـ يراجع التعليم قبل وبعد الاستقلال ص 141

السنة الدراسية	الطور الأول والثاني	الطور الثالث	المجموع
1980 - 1981	3118827	803432	3922259
1981- 82	3178912	891452	4070364
82-83	3241924	1001420	4243344
83-84	336536	1126520	4463056
84-85	3414705	1252895	4664600
85-86	3481288	1399890	4881178
86-87	3653332	1472545	5107877

كما صدر مرسوم 72/76 في 1976/04/16م المتضمن تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي حيث شرع في إصلاح التعليم الثانوي سنة 1984م -1985م[1]، ويحتوي الهيكل التعليمي الثانوي على بنية تعليمية ثانوية تتفرع إلى فرعين : تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي متخصص[2].

أما في **التعليم العالي**: فقد شملت عملية الإصلاح تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة، وقد عرفت المناهج الدراسية للجامعة تغيرات عديدة [3].

4- نتائج المرحلة الثانية من الإصلاح التعليم بالجزائر بعد الاستقلال

لقد عرفت حركة التعليم بالجزائر تطورا ملحوظا أثناء المخطط الرباعي الأول (1970 م -1973 م) تطورا ملحوظا وهو ما يتضح من خلال الآتي ذكره:

أ- التعليم الابتدائي

لقد ارتفع عدد التلاميذ في التعليم الابتدائي سنة (1976م - 1977م) من (2782044)إلى 2972242) سنة 1978م - 1979م موزعين عبر (8652) مدرسة ابتدائية تحتوي (53989) قاعة للدرس بتأطير من (5680 معلم بالعربية و24053 معلم بالفرنسية)[4] على النحو الآتي[5]:

1- توزيع المعلمين باللغة العربية

معلمون	مساعدون	ممرنون

[1]- المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 54، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص143.
[2] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص52.
[3]- التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 111 و120
[4] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص55 .
[5] - يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص55 .

13998	35864	4255

2 ـ توزيع المعلمين باللغة الفرنسية

معلمون	مساعدون	ممرنون
5688	14226	2566

ب ـ التعليم المتوسط

لقد عرف التعليم المتوسط ارتفاعا في عدد التلاميذ الذين كانوا موزعين على النحو الآتي[1]:

التعليم المتوسط المعرب		**التعليم المتوسط المزدوج**	
بنون	بنات	بنون	بنات
202372	106353	344845	208752
%65.55	%34.44	%6229	%37.70

قراءة الجدول

[1] ـ يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص55 .

نلحظ من خلال الأرقام المذكورة في الجداول أن أعددا المعلمين باللغة العربية يفوق بكثير عدد المعلمين باللغة الفرنسية في الابتدائي والمتوسط، كما نلحظ ارتفاعا ملحوظا لعدد المتعلمين.

5- المرحلة الثالثة من إصلاح التعليم بالجزائر

يمتد مشروع إصلاح التعليم في المرحلة الثالثة **من سنة** 1991م **إلى يومنا هذا**[1].

أ- إعادة هيكلة نظام التعليم

لقد تم في هذه المرحلة تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية المندمجة، التي تمثل التجسيد الفعلي للمرسوم المؤرخ في 1976/16، المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية؛ فقد ظلت المدرسة منذ تنصيبها سنة 1980م تتأرجح بين التنظيم القديم والحديث؛ إذ بقيت المتوسطة متوسطة والابتدائية ابتدائية إلى حين صدور القرار 175/2 سنة1992م؛ فأصبحت وحدة تعليمية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة وتتشكل من مدرسة ابتدائية أو عدة مدارس ابتدائية ومدرسة إكمالية[2].

كما تم خلال هذه المرحلة إعادة هيكلة مؤسسة التعليم الثانوي وفق المنشر الوزاري رقم 1533 الصادر في 08/11 1992 م، إذ اشتمل التعليم الثانوي على التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي المتخصص، والتعليم التقني[3].

وهذا الجدول يبين الدخول المدرسي لسنة 1991م - 1992م[4]

[1]- يراجع من قراءات المركز 1/ 59-60 من واقع التوجيه في الجزائر، من إعداد مصطفى بن حبيلس نائب مدير الإعلام التربوي (cndp)، المركز الوطني للوثائق التربوية 2009 قسم الترجمة مراجعة وتصحيح عثمان آيت مهدي

[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 51.

[3]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 54. التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص59

[4]- يراجع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 204.

التلاميذ	6580000 تلميذا 750ألف تلميذ جديد بالسنة الأولى من التعليم الأساسي 490 ألف تلميذ بالسنة السابعة 230ألف تلميذ بالسنة الأولى ثانوي 730ألف تلميذ بالمستوى النهائي
المعلمون والأساتذة	160ألف معلم في الأول والثاني 86ألف معلم في الطور الثالث 44 ألف أستاذ في التعليم الثانوي
المؤسسات التعليمية	13135مدرسة للطورين الأول والثاني 2339 مدرسة للطور الثالث 672 ثانوية 140 متقنة 16286 مؤسسة قديمة
	6000 مدرسة جديدة للطور الأول والثاني 31 متوسطة جديدة

القديمة والجديدة	6 ثانويات 2 متقنة 18 ثانوية و11 متقنة

وبهذا نخلص إلى أنَّ قطاع التربية والتعليم بالجزائر عرف بمختلف أطواره تطورا ملحوظا منذ الاستقلال وهو ما تبينه الجدوال الآتية:

1- جدول يبين ارتفاع عدد المتعلمين من سنة 1962م إلى غاية 1997م[1]

السنة الدراسية	في الابتدائي	في المتوسط	في الثانوي	في التقني
63/62	777636	38798	غير معروف	غيرمعروف
64/63	1049435	74381		
65/64	1215037	89549	7634	1394
66/65	1332203	187944	12574	2332
71/70	1851416	190947	35998	6786
76/75	2641446	395875	99331	12065

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 20، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 140، التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 50-51،و62

81/80	3118827	804621	211948	14493
86/85	3481288	1399890	423502	66856
90/89	4027621	1408522	753947	165482
91/90	4189152	1423316	598904	153360
92/91	4357352	1490035	646720	96025
93/92	4436363	1558046	618030	129122
94/93	4515274	1618622	686177	107280
95/94	458827	1651510	757420	63639
96/95	4617728	1691561	784108	69195
97/96	4674947	1762761	790593	64888
98/97	4719137	1837631	814102	64988

2 - جدول يبين ارتفاع عدد المعلمين من سنة 1962م إلى غاية 1997م[1]

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 20، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 155،

السنة الدراسية	في الابتدائي	في المتوسط	في الثانوي	في التقني	المجموع
63/62	19908	مجهول	مجهول	مجهول	
66/65	38672	3446	مجهول	مجهول	
71/70	43456	6955	4048	مجهول	
81/80	88481	29555	18458	مجهول	
86/85	125834	68663	21555	2163	207252
90/89	144945	79703	40939	5883	265667
1997	170000	99000			

3 - جدول يبين ارتفاع عدد المتعاونين الأجانب من سنة 1962م إلى غاية 1990م[1]

التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 51

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 20.

السنة الدراسية	في الابتدائي	في المتوسط	في الثانوي	في التقني	المجموع
63/62	9147	مجهول	مجهول	مجهول	
66/65	8499	1753	مجهول	مجهول	
71/70	5494	3699	2559	مجهول	
76/75	2608	3695	2641	مجهول	
81/80	648	2777	4174	مجهول	
86/85	446	1010	3911	587	5367
90/89	348	621	2253	221	5222

قراءة الجداول الثلاث

نلحظ من خلال الجدول أنَّ المعطيات ايجابية في مجال جزارة التأطير على مستوى جميع الأطوار.

4- جدول يبين تطور البنايات (هياكل الاستقبال) من سنة 1962م إلى غاية 1997م [1]

السنة الدراسية	ابتدائيات	متوسطات	ثانويات	متاقن
63/62	2759	غير معروف	غير معروف	
66/65	4255	418	غير معروف	
71/70	6167	519	65	
76/75	7753	569	183	17
81/80	9263	632	205	25
86/85	11144	1561	342	73
90/89	12694	2248	621	137
1997	15199	3145		

5 - جدول يبين تطور ميزانية[2] وزارة التربية [3] (الوحدة آلاف الدينار) من سنة 1962م إلى غاية 1990م

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 20، والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ص 142 و 154، و التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ص 51

[2]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 20.

[3]- وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة أن الجزائر ترتب في المرتبة 108 من بين دول العالم من حيث الإنفاق على قطاع التربية والتعليم. يراجع في النهوض باللغة العربية ص 20 .

السنة	اعتمادات التسيير	اعتمادات التجهيز	الميزانية العامة	النسبة العامة
62	322719			%11.0
65	497138	234200	7313888	%18.5
70	980000	654000	1634000	%14.9
75	2106083	125000	2331083	%10.66
80	4955227	231000	5186227	%10.20
85	11026745	6320000	17546745	%14.99
90	24953473	4551364	29504837	%21.00

وما يمكن استخلاصه في الأخير هو أنَّ السياسة التعليمية خلال العشر سنوات الأولى من الاستقلال كانت تهدف إلى القضاء على مخلفات السياسة التعليمية الفرنسية أما الآن فهي تبحث عن إحداث ثورة في فكرية في الأذهان والسلوكات ولن يتم ذلك إلا بتطوير المناهج التعليمية.

ب ـ أهم المناهج التعليمية التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال

لقد كانت أولى مخططات الحكومة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة تطوير المناهج التعليمية والاعتماد على طرق أكثر حداثة لإنجاح العملية التعليمية، وأولى هذه الطرق التي تم اعتمادها في العملية التعليمية هي:

ـ طريقة مالك وزينة

لقد تم بعد الاستقلال وضع طريقة تعليمية لتلقين اللغة وهي طريقة **(مالك وزينة)** التي كانت موضوعة خصيصا لتعليم اللغة الفرنسية للكبار(العمال الأجانب) فعربت لتعليم الصغار، وقد طبقت عام 1963م باللغة الفرنسية وعام 1964م لتعليم العربية إلى غاية تطبيق المدرسة الأساسية عام 1980[1].

وقد ذهب بعض المحللين التربويين إلى أن هذه الطريقة لا تفي بالغرض المطلوب بدليل هذا القول:" أن طريقة مالك وزينة المعروفة والمستعملة حاليا في مدارسنا الابتدائية لتعليم المحادثة

ومبادئ اللغة العربية واللغة الفرنسية أصبحت اليوم غير مرضية في رأي الكثير من رجال التعليم لأنها ولدت في ظروف زمنية حتمية...عندما دعا الأمر إلى تجنيد عدد كبير من الممرنين أو المساعدين بدون تكوين مهني "[2] ، ثم تطورت هذه الطريقة فأصبح للمعلم كتاب ومذكرات فجعل منه معلم مقلد لا باحث مفكر، ومن مميزات هذه الطريقة الاكتفاء بالحفظ الآلي، وعدم تشجيع المتعلم على تنمية قدراته، وعدم مراعاة ميول الطفل ومستواه العقلي وبيئته[3].

هذا وقد ظهرت بعد هذه الطريقة طرائق أخرى وسنتعرض إلى ذلك بالتفصيل في الفصل الثاني.

[1]- يراجع المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ص 29.
[2]- الفشل المدرسي ص 14 .
[3]-يراجع الفشل المدرسي ص 15- 16.

تمهيد

إنَّ المنهج التعليمي هو نوع من التشريع يراد به تنظيم العملية التعليمية؛ لتحقيق الأهداف التربوية[1]، وقد عرفت المنظومة التربوية بعد الاستقلال عدة مناهج يأتي في طليعتها:

أوَّلا- التعليم عن طريق المقاربة بالأهداف

إنَّ الهدف هو نتاج فعلي يظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات يحققه المقرر الدراسي الذي يمثل الإطار المحدد للعملية التعليمية [2]، وتتَّضح الأهداف في اللغة العربية في تمكين المتعلم من اللغة العربية الكتابية والشفهية، فضلا عن اكتسابه القدرة على التأثير الايجابي بواسطة التواصل اللغوي فيصبح نشطا وفعالا[3].

1- ماهية التعليم بالمقاربة بالأهداف

إنَّ التَّعليم بواسطة الأهداف هو طريقة لتنظيم التَّعليم وانجازه وفق خطة معيَّنة؛ بغية إحداث تفاعلات ين عناصر العمليَّة التعليمية التعلمية لبلوغ هدف معين، والذي يظهر من خلال ممارسات المتعلم، وهي طريقة تعليمية راجت خلال **السبعينات والثمانينات** [4]، فلا يمكن لا للمعلم ولا للمتعلم إدراك خصائص اللغة العربية واستعمالها استعمالا صحيحا نطقا وكتابة دون إدراك أنظمتها؛ حيث ينص **منهاج التعليم الأساسي للطور الأول** الصادر **عن مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية سنة 1996 في صفحته الثامنة**، تحت عنوان (متطلبات تحقيق الأهداف) في بنده الأول الموسوم بـ(اكتساب أدوات التعلم):" على أن تخصص البرامج - بالإضافة إلى المضمون - طريقة ملائمة، ووقتا كافيا للتدريب على

[1]- يراجع الفشل المدرسي ص 16.
[2]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 16، و التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 25. وتيسير النحو ضرورة أم موضة ص 205 ،محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.
[3]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص18، و الفعل التعليمي التعلمي ص 20 .
[4]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 30، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 26، ومن قراءات المركز الكفاءة مفاهيم ونظريات 1/ 158.

ممارسة اللغة نطق أو قراءة وكتابة حتى يصبح الأطفال قادرين على استعمالها بيسر في مجالات التعلم والتبليغ[1]".

والهدف الإجرائي هو صياغة لعبارات دالة على سلوك المتعلم في أثناء أو في آخر الدرس وفق مقاييس تقويمية معينة [2]؛ إذ تتنوع النتاجات بتعدد مجالات التعلم، وفي ذات المقام يرى واضعو أسس التربية الحديثة أمثال "جون ديوي"، و"كلا باريد" ضرورة الاهتمام بالجانب الانفعالي الوجداني في العملية التعليمية، وتتجلى من خلال تصنيف "كراتول" سنة 1964م الذي يعبر عن التقبل، والاستجابة، والتنظيم، والتمييز، فضلا عن الجانب المعرفي الإدراكي من خلال تصنيف بلوم 1956م الذي يعبر عن العقل، والمعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وأيضا الجانب الحسي الحركي "لهارو" 1972م الذي يعبر عن المهارات والسلوكات وهي: الإدراك، والميل، والاستجابة، والتكيف، والإبداع[3].

2- أسس التَّعليم عن طريق المقاربة بالأهداف

لقد برزت طريقة التعليم بالأهداف لعقلنة الفعل التعليمي من خلال التخطيط لتحقيق مردودية إنتاجية معينة (**rendement**)، وهو ما يتجلى من خلا ل الآتي ذكره[4]**:**

الإستراتجية تحديد النتائج

↓ ↓

نقطة الانطلاق ← صيرورة التعليم والتعلم ← نقطة الوصول

[1]- يراجع مناهج التعليم الأساسي للطور الأول ص8 ، وتعليم اللغة العربية الأسس والإجراءات محاضرة من إعداد محمد العيد رتيمة 2001-2002 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم مقدمة للملتقى التكويني لموجهي التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين أيام 12 -13- 05/14 2002م

[2]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص21، و التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 26.

[3]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 55-81، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 33-39، وطرائق التدريس واستراتجياته ص 28.

[4]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 12.

ويتَّضح من خلال هذا المخطط أنَّ التعلم هو قطع مسار معين من ما قبل الفعل التعليمي (تحديد الأهداف) للوصول إلى نهاية الفعل التعليمي (النتائج).

ويمكن تقسيم طريقة التعليم بالأهداف إلى ثلاثة مراحل أساسية هي[1]:

أ ـ المرحلة الأولى : ماقبل الفعل التعليمي ـ صياغة الأهداف، ويتضمن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم وهي: لماذا هذا الدرس؟، ما هي الغاية وماذا أريد أن أحقق؟

ب ـ المرحلة الثانية : الفعل التعليمي ـ المحتوى ـ الطريقة ـ الوسائل، ويتضمن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم وهي: كيف سأقدم المادة لأبلغ الأهداف التي حددتها؟، ماذا سأقدم؟، كيف اختار المادة؟، هل سألقي؟، أم أحاور؟، أم أترك للمتعلم فرصة البحث؟، ماهي الوسائل المستعملة لذلك؟.

ج ـ المرحلة الثالثة: ما بعد الفعل التعليمي ـ تقييم النتائج، ويتضمن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم وهي: كيف سأقوم عمل المتعلم و أقيس مستواه؟، هل حقق المتعلمون النتائج المرجوة من الدرس؟، متى أنجز التقويم في أول الدرس، أم في وسطه، أم في نهايته ؟، ما هي أدوات التقويم؟، وماهي التمارين؟، وماهي الأسئلة؟.

ويتضح ذلك من خلا المخطط الآتي:

لماذا هذا الدرس؟ ~~ماذاسأدرس؟~~

كيف سأدرس؟

[1]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 36-37، والتربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 27.

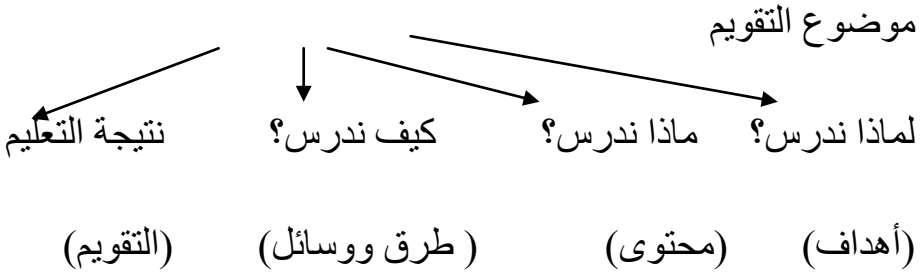
بأية وسيلة سأدرس؟

ماهي النتيجة

ويتضح من خلال هذا المخطط أنَّ المعلم هو محور العملية التعليمية.

3- التقويم من منظور التَّعليم بالمقاربة بالأهداف

إنَّ التَّقويم في عملية التعليم بالأهداف هو إجراء يبدأ من ماقبل الفعل التعليمي إلى نهايته وهو وسيلة لضبط السيرورة لتعليمية في كل عناصرها؛ فلم يعد سلوكا يقيم من خلاله المعلم تحصيل المتعلم بحسن أو متوسط وغيره، بل هو جزء من التكوين ككل مرتبط أساسا بالأهداف المحددة [1]، و هو ما يتضح من خلال المخطط الآتي:



ومن إيجابيات **التَّعليم بالأهداف** نصوغها في الآتي ذكره[2]:

- إسهام المتعلم في المقررات.

- اختيار المعلم لعناصر العملية التعليمية من طرق وأدوات .

- تقويم إنجاز المتعلم .

[1]- يراجع التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ص 86-87، والفعل التعليمي التعلمي ص 34 ،وتيسير النحو ضرورة أم موضة ص 205، محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 30، و الفعل التعليمي التعلمي ص 19-20.

ـ توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات.

ثانيا ـ تعليـمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظـور المقاربة بالأهداف

يأتي الطفل إلى المدرسة الابتدائية وهو في سن السادسة ما يجعله قادرا على التَّعبير؛ فيتعلَّم سماع الأصوات والنطق بها ويدرك الشكل العام للكلمة، ويتعلم القواعد بواسطة الاستعمال والمحاكاة، إلى أن يصل إلى السنة الخامسة فيتزود بمقايس ثابثة في هذه المادة[1].

ولتقديم هذه البرامج المنوطة بتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية لابد من طرق؛ إذ يعتمد منهج التعليم بالأهداف **طرائق** لتحقيق الفاعلية في العملية التعليميَّة أهمها:

1ـ الطريقة الاستنباطية طريقة هربارت

نشأت هذه الطريقة في أوربا على يد الفيلسوف الألماني **"فرديريك هربارت"** نهاية ق19م، وهي قائمة على أساس نظرية علم النفس الترابطي والتفسير التطبيقي؛ والغرض منها هو إيصال المتعلم إلى الحكم العام عن طريق البحث والاستنباط والاستقراء، والهدف عنده هو مجموع الأفكار التي تصل إلى الإنسان عن طريق الحواس، وقد عرفت هذه الطريقة في المدارس العربية بفضل البعثات التعليمية إلى أوروبا؛ **حيث يرتب الدرس** النَّحوي فيما يعرف بـ **(خطوات الدرس)** وهي[2]:

أ ـالمقدمة: وهي ضرورية لإثارة دافعية المتعلم في التعلم، وإعداد عقله لتلقي المعلومة، وتهيئة الأرضية لطرح الموضوع.

---

[1]ـ يراجع الفشل المدرسي ص 22.

[2]ـيراجع الفعل التعليمي التعلمي ص 49، وتعليمية النحو ص 436، قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 217، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 112-113، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 15و257ـو259،وطرق التدريس العامة ص 17-19 (محمد عبد القادر) ، وطرائق التدريس واستراتيجياته ص117، وطرق تدريس اللغة العربية ص 135 -136 و232. (زكريا إبراهيم).

ب ـ العرض والربط : وهو جوهر الدرس ويقوم على الكشف، والاستنتاج، والإلقاء؛ حيث يعرض فيه المعلم الأمثلة ثم يطالب التلميذ بالقراءة ومن ثم فتح باب المناقشة وفق تسلسل منطقي مع مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين، فيبقى المتعلم على تواصل دائم مع المعلم.

ج ـالقاعدة: ويتوصل إليها عن طريق إشراك التلاميذ لاستنباط الحكم النهائي لموضوع الدرس.

د ـ التطبيق: وهي المرحلة المهمة في تعليم القواعد التي تسمح لهم بممارسة ما تعلموه حتى تترسَّخ القاعدة في أذهانهم، شريطة اختيار الأمثلة سهلة التركيب وخالية من التصنع والغموض مع الإكثار من التطبيق الشفوي لتعويد المتعلم على النطق السليم للمفردات والجمل ومن ثم ترسيخ قواعد النحو في كلامه وكأنَّها تصدر عن سليقة.

وهذه الطريقة كانت الأكثر شيوعا واستعمالا في العملية التعليمية وهو مالمسناه في بعض المذكرات لتعليم القواعد من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي خلال السبعينات والثمانينات ونورد ذلك على النحو الآتـي:

ـ مذكرة نموذجية لدرس القواعد فعل الأمر اللغة العربية كتاب المعلم للسنة الرابعة إشراف حمزة جاري لعربي مراد تأليف مجموعة من المعلمين المعهد التربوي الوطني 1983 م -1984م

47

الوحدة : 12
الحصة : 3
الموضوع : فعل الأمر .

ما يقوله المعلم ويعمله	ما يقوله ويعمله التلاميذ
ـ طلب الرّسول صلى الله عليه وسلم من المؤمنين أن يصبروا ماذا قال لهم ؟	ـ اصبروا .
ـ أمرهم بالهجرة الى المدينة ماذا قال ؟	ـ هاجروا إلى المدينة .
ـ اطلب من زميلك أن يقوم بعمل	ـ جمل متنوّعة تحتوي على فعل الأمر .
ـ ما نوع هذه الجمل ؟	ـ جمل فعلية .
ـ بماذا ابتدأت كل جملة ؟	ـ بفعل .
ـ لاحظوا الأفعال كلها علام تدل ؟	ـ تدل على طلب القيام بعمل / تأمر بعمل ما
ـ ما الزمن الذي تحدث فيه هذه الأفعال ؟	ـ في الزمن الحاضر أو المستقبل .
ـ كيف نسمي الفعل الذي نأمر ونطلب به القيام بعمل؟	ـ فعل الأمر .
ـ ما هو فعل الأمر ؟	ـ فعل الأمر كلمة تدل على طلب الفعل من المخاطب في الزمن الحاضر أو المستقبل .
* **التطبيق الشفاهي** :	
1 ـ خاطب رفاقك بالأفعال الآتية :	
ـ وقف على المنصة .	ـ قف على المنصة / قفا .... / قفوا ....
ـ فتح باب الخزانة .	ـ افتح باب الخزانة / افتحا ... / افتحوا
ـ ينظف أسنانه .	ـ نظف أسنانك / نظّفا .... / نظّفن ....
ـ	ـ .....
ـ	ـ .....
2 ـ دعوة التلاميذ إلى الاتيان بجمل تتضمن أفعال أمر متنوعة	ـ تقبل كل الاجابات الصحيحة

ـ 146 ـ

* **التطبيق الشفاهي :**

1 ـ أكمل الجمل التالية بفعل أمر مناسب

ـ ..... الشيوخ/..... على النظافة .
ـ ..... الى الفقراء/.... بخط واضح .
ـ ..... في دروسك/.... فروضك .

2 ـ اكتب كل فعل من الأفعال التالية في الوادي المناسب

يدخل ـ ذهب ـ انزل ـ يحملن ـ ارجعوا ـ جلست ـ امش ـ يستعدّون ـ كتبا ـ اشرح .

الماضي	المضارع	الأمر

ـ مذكرة نموذجية في درس القواعد حروف الجر مأخوذة من نماذج من الوسائل التربوية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي المعهد التربوي الوطني 1984-1985

الوحدة : 14 **الحصة الثالثة**

القـــواعـــد

الموضوع : حروف الجرّ
الهدف : وظيفة حروف الجرّ ومعنى الكاف

ما يقوله ويعمله المعلم	ما يقوله ويعمله التلاميذ
التهيئة :	
* قراءة نصّ « التضحية من أجل الوطن » مرة واحدة .	* يقرأ بعض التلاميذ النّص فقرة فقرة .
* لاحظوا العبارة التالية : « إلى المسجد » مم تتكوّن ؟	* تتكوّن من حرف جر واسم مجرور .
* استخرجوا من النّص حروف جر أخرى والأسماء المجرورة .	* لأداء ، بالحافلة ، على الطّريق ، في مكانه ، من العساكر .
* **التّحليل والاستعمال** :	
الكاف	
* قال الكاتب في الفقرة الثالثة من النص : انطلقت الحافلة ..... أكملوا (تكتب على السبورة)	* انطلقت الحافلة كالسّهم .
* بماذا شبّه الكاتب الحافلة ؟	* شبّهها بالسّهم .
* فيم تشبه الحافلة السّهم ؟	* ..... في السّرعة .
* ما الأداة التي استعملها الكاتب للتشبيه ؟	* ... هي حرف الكاف « ك »
* استعملوا أداة أخرى تفيد التشبيه مكان الكاف .	* انطلقت الحافلة مثل السّهم ، كأنها السّهم .
* شبّهوا سرعة الحافلة بسرعة شيء آخر	* انطلقت الحافلة كالبرق ، كالصاروخ كالقذيفة ، كال .....
* **الاستنباط** :	
* تأملوا الكلمات المتصلة بالكاف ، ماذا تلاحظون ؟	* كلّها أسماء وكلّها مجرورة .
* ماذا تستنتجون من هذه الملاحظة ؟	* الكاف تجرّ الاسم الذي تتصل به .
	الكاف حرف جر

ـ 11 ـ

* هاتوا جملا فيها كاف التشبيه

* المجاهدون شجعان كالأسود .
* القنابل تدوّي كالرّعد .
* .....
.....

* **ملاحظة** : إذا عجز التلاميذ يساعدهم المعلم باعطائهم القسم الأوّل من الجملة .

* **التحليل والاستعمال :**

عـن

* لماذا جاء الصهاينة إلى مكان المعركة ؟
* احذفوا عبارة « رفاقهم » وضعوا بدلها كلمة أو عبارة أخرى .

* ليفكّوا الحصار عن رفاقهم .

* ليفكوا الحصار عن اليهود / عن الصهاينة عن الجنود المحاصرين .

* **الاستنباط** : تتبع نفس الطريقة المستعملة مع كاف التشبيه ، ليستنبط التلاميذ ما يلي

* « عن » تجرّ الاسم الذي يأتي بعدها .

عن حرف جر

* **القاعـدة** :
* ما حروف الجرّ ؟
ما عمل حروف الجرّ ؟

* حروف الجر هي : من ـ إلى ـ عن ـ على ـ في ـ الباء ـ اللام ـ الكاف .
* حروف الجرّ تجرّ الاسم الذي بعدها

* **التطبيق** :
1 ـ استخرجوا حروف الجرّ والأسماء المجرورة من نص «فلسطين عربية» .
(تسجل على السبورة) .

2 ـ ضع حرف الجرّ المناسب مكان النقط :

* تسلّط اليهود .... فلسطين ، فطردوا كثيرا ..... سكانها .
* الثورة الفلسطينية .... الثورة الجزائرية كلتاهما قامت .... أجل تحرير الوطن
* إنّ .... الظّلم نهاية ، ولا بد .... عودة الحق .... أصحابه .

3 ـ اكتب جملة تستعمل فيها كاف التشبيه وأخرى تستعمل فيها « عن »

1 ـ .....
2 ـ .....

ـ مذكرة نموذجية لدرس القواعد إن وأخواتها مأخوذة من كتاب القواعد بواسطة التعبير السنة السادسة من التعليم الابتدائي مذكرات المعلم إعداد لجنة من المعلمين المطبقين تصميم وإشراف عبد القادر فضيل المفتش العام للتربية وعلم النفس ـ المعهد التربوي الوطني 1983- 1984.

المحـــور : القـرية والمـدينة
الموضـوع : **المضـاف والمضـاف الـيه**
الهـدف : ادارك وظيفة المضاف اليه واستعماله استعمالا صحيحا

المـذكرة **18**

النـــص :

انظروا الى شوارع **المدينة** فقد دبت فيها الحياة : هذه سيارة **القمامة** وقد نزل منها عمال **البلدية** ليضعوا فيها ما تجمع من أوساخ وفضلات . وهذان حارسا **المنطقة** ينصرفان الى المنزل بعدما قاما بواجبهما ، وهؤلاء بائعو **الحليب** على دراجاتهم يطرقون الابواب وتلك حافلات تنقل العمال الى مراكز **العمل** البعيدة .

1 ـ قراءة النص من طرف المعلم ومن طرف بعض التلاميذ
2 ـ أسئلة حول المعنى العـام للنص
أ) فى اي وقت يصف الـكاتب شوارع المدينة ؟
ب) ما الذي يدل على ذلك من النص ؟

التهيئـــه

أين دبت الحياة ؟
من أي سيارة نزل العمال ؟
من هم العمال الذين نزلوا من السيارة ؟
من هما الحارسان اللـذان ينصرفان الى المنزل ؟
من ظهر من الباعة فى تلك السـاعة ؟
متى انصرف الحارسان الى المنزل ؟
ماذا يركب بائعوا الحليب ؟
فى أي قاعة نجلس الآن ؟
وفى المنزل أين تسمرون ؟
وأين تتناولون الطعام ؟
اذا اردت أن تتحصل على بطاقة الحـالة المدنية الى أين تتوجه ؟
واذا اردت ارسال برقية .

1 { دبت الحياة فى شوارع **المدينة**
نزل العمال من سيارة **القمامة**
عمال **البلدية** نزلوا من السيارة

2 { حارسا **المنطقة** ينصرفان الى المنزل ظهر بائعوا **الحليب** فقط

3 { انصرف الحارسان بعدما قاما بواجبهما

يركبون دراجتهم .
نجلس الآن فى قاعة **الدرس**
نسمر فى قاعة **السمر**
نتناول الطعام فى قاعة **الاكل**
اتوجه الى دار البلدية
اقصد دار **البريـد**

— 97 —

التحليـــل

التحليـل ـ أ ـ اقراوا المجموعة الاولى من التراكيب

تأملوا التركيب ـ 2 ـ

ابدلوا ـ القمامة بـكلمة اخرى .

نزل العمال من سيـارة **القمامة**

نزل العمال من سيارة **النقـل**

نزل العمال من سيارة **الاسعاف**

نزل العمال من سيارة **الاطفاء**

نزل العمال من سيارة

احذفوا كلمة القمامة من الجملة

هل الكلام واضح ؟

لمـاذا ؟

لا

لاننا لا نعرف سيارة ماذا او سيارة من .

اذن كيـف وردت ـ سيـارة ـ فى هـذا التركيب ؟

جاءت نكرة

فماذا تحتاج هذه الكلمة ؟

تحتاج الى تعيين وتعريف

لو جاءت هكذا غير معينة ماذا يمكـن ان تتصـوروا ؟

نتصور انها سيارة القمـامة او النقـل او الاسعاف او . . . .

نقول ـ سيارة ـ فى هذا التركيب ←

كلمة مبهمة ـ عامة ـ غير معينة

ماذا نعمل لنزيل هذا الابهام ؟

نعينها ـ نخصصها ـ نعرفها ـ نسندها

هيا نخصصها ونعينها . كيف ؟

ننسبها الى كلمة مثل القمامة ـ النقل ـ الاسعاف . . . . نضيفها الى كلمة من هاته الكلمات

نقـول ←

نزل العمال من سيارة **القمامة**

اضيفوها واقراوا الجملة من جديد

لا . صارت معرفة

هل بقيت كلمة سيارة نكرة ؟

صارت معينة

هل بقيت غير معينة ؟

عندما اضفناها

متى صارت معرفة ؟

نقول ـ سيارة ـ اضفناها الى القمـامة

مضـاف

فهي ←

اقراوا التركيب ـ 1 ـ

دبت الحياة فى فى شوارع **المدينة**

احذفوا ـ المدينة ـ

دبت الحياة فى شوارع

هل الكلام واضح ؟ لمـاذا ؟

لا . لان شوارع غير معينة

ماذا يمكن أن تتصور من شوارع ؟

نتصور شوارع المدينة او القرية او العاصمة او الحي . . . .

ماذا نعمل لتعيين هذه الشوارع ؟

نضيفها الى المدينة

التثبيـــت :

1 ـ الكلمات المسطرة تحتاج الى تعريف وتعيين
أضيفوها الى أسماء أو ضمائر
سكان .... يشتغلون بالزراعة **وتربية** ....
حرث الفلاح **ضيعة** .... وغرس **فيها أشجار** ...

2 ـ أين المضاف اليه فى الجمل التالية :

يأخـذ الفلاح جملـه الـى الحظيرة فيسقيه ويقدّم له حبّ الشّعير علفا .

التحليـــل ـ ح ـ

لاحظوا آخر كل مضاف اليه فى جميـع التراكيب

كيف جاء ؟ — جاء دائما مجرورا

لنرجع الى المجموعة الأولى
أحذفوا المضاف اليه واقرأوا — نزل العمال من سيارة
عمال نزلوا من السيارة
صار منـونا
نزل العمال من سيارة القمامة
عمال البلدية نزلوا من السيارة
زال التنوين ـ حذف
ظهر بائعو .... فقط

كيف صار آخر المضاف ؟ — كثير ، جماعة
أرجعوا المضاف اليه — جمع مذكر سالم

ماذا تلاحظون ؟ — ظهر بائعون فقط
ـ نأخذ المجموعة الثانية ، احذفوا المضاف اليه . — ظهر بائعو الحليب فقط
كم من بائع ؟ — حذفت
من أي الجموع هو ؟ — عندما جاء المضاف اليه
حينئذ نقول ← — لا تجلس فى القاعة
أرجعوا المضاف اليه — فى قاعة الـدرس
أين النون ؟ — حذفت « الـ »
متى حذفت ؟ — عندما جاء المضاف اليه

ـ هل نجلس الآن فى الساحة ؟ — نجلس فى قاعة الدرس
أي قاعة ؟ — نجلس فى قاعة الدرس

ـ ماذا وقع لـ « الـ » عندما أضفنا القاعة ؟ — حضر عاملا البلدية

لملاحظة : نجلس فى **القاعة** ← — حضر عاملا البلدية
نجلس فى قاعة ← — حضر عـاملان ←
حضر عـاملان ← — حضر **العاملان** ←

اذن لماذا جئنا بكلمة المدينة ؟	لتعيين وتخصيص هذه الشوارع
اين المضاف فى الجملة اذن ؟	شوارع : مضاف
الى ماذا اضفنا (شوارع) ؟	اضفنا (شوارع) الى المدينة
فهل المدينة مضاف ؟	لا . المدينة هي التي اضفنا اليها (شوارع)
فهي اذن ⟵	مضاف اليه
	نزل العمال من سيارة القمامة
	مضاف مضاف اليه
	دبت الحياة فى شوارع المدينة
	مضاف مضاف اليه
فتشوا عن المضاف اليه فى بقية التراكيب	
ما نوع هذه الكلمات ؟	اسم

التثبيت :

الكلمات المسطرة فى التراكيب التالية تحتاج الى تعريف وتعيين :

1 ـ اضيفوها الى كلمات اخرى تناسب المعنى

دخان .... يخنق سكان المدن وضجيج .... يصم آذانهم

يتمتع سكان .... بالهواء النقي والهدوء والسكينة

2 ـ هاتوا جملا مفيدة بها مضاف اليه :

3 ـ عينوا وخصصوا الكلمات المسطرة فى الجمل التالية :

زرت **قرية** ⟵ زرت قرية ....

دخلت **قرية** ⟵ دخلت قرية ....

تجولت فى **حي** ⟵ تجولت فى حي ....

الاستنتاج

ما هي وظيفة المضاف اليه ؟	المضاف اليه اسم يعرف ويعين اسما آخر قبله .

التحليل ـ ب ـ

اقراوا تركيبي المجموعة التالية :	انصرف الحارسان بعدما قاما بواجبهما
	يركب الباعة دراجاتهم
عوضوا الضمير بصاحبه فى ـ واجبهما	.... بواجب **الحارسين**
ـ دراجاتهم ـ	... دراجات **الباعة**
اين المضاف اليه	الحارسين ـ الباعة ـ
ارجعوا الضمير	الضمير كالاسم عرف وعين الاسم الذي قبله
ماذا تلاحظون ؟	

التثبيـــت :

1 ـ عينوا وخصصوا الكلمات المسطرة باسنادها الى مضاف اليه :
المتاجر عامرة بالبضائع .... بـ... عامرة بالبضائع
اشترى الخضر من **السـوق** اشترى الخضر من ....
النافذتان مفتوحتان .... مفتوحان
نحن الآن فى **الـدرس** نحن الآن فى ....

2 ـ احذفوا المضاف اليه واكتبوا من جديد :
بائعو الحليب ينتقلون من حي الى آخر ←..... .
اغلق بائعا الاقمشة متجريهما ←.....

الاستنتـــاج : متى تحذف « الـ » مـن الاسم | تحذف الـ من الاسم عندما يضاف
متى يحذف التنوين من الاسم ؟ | يحذف التنوين من الاسم عندما يضاف

الاستنتـــاج

المضاف اليه اسم يعين ويعرف اسما آخر قبله ويكون مجرورا . عندما يضاف الاسم الى اسم بعده تحذف منه « الـ » ويحذف التنويـن .

التطبيـــق

1 ـ عمر الفراغ بزيادة مضاف اليه :
ربطت الحيوان فى ظل ....
أحياء ... آهلة بالسكان ومنازل ... ضيقة
أقضي عطلة ... فى الريف لاتمتع بمناظر ... الخلابة واستنشق هواء ... النقي .

2 ـ الكلمات المسطرة تحتاج الى تعيين وتخصيص . زيدوها مضافا اليه :
زرت **قـرية** ← زرت ... ...
باع التاجر **علبتين** ← باع التاجر ... ...
حضر **الحارسان** للقيام بواجبهما ← حضر ... ... للقيام بواجبهما

3 ـ ركبوا جملا تشتمل على مضاف اليه .

4 ـ ضع العلامة [1] تحت المضاف اليه .
اشتدت أزمة السكن فى مدن الجمهورية لتكاثر السكان . فقامت الحكومة بأعمال جليلة لحل الازمة . فوزعت الاراضي على جمعيات التعاون للبناء ومدتها بمواد البناء.

ـ مذكرة نموذجية في درس القواعد أنواع الخبرفي الجملة الاسمية[1] ـ قسم المتوسط الثاني سنة1974م.

مذكـرة نمـوذجيـة

فى تدريس « انواع الخبر » فى الجملة الاسمية

الدراســة الضمنيــة : قسم : المتوســط الثاني

للمرحلــة الاولى : فى حصة تركيب الجمل (25 دقيقة) .

ما ياتي به المعلـم	الكـيفيـــة	ما ياتي به التـلاميذ
ـ السماء صافية ـ الفصل فسيح ـ التلميذ حاضر ـ الشجرة مورقة ـ المدينة عامرة	1 ـ ينطق المعلم بهذه الجمل الواحدة تلو الاخرى ويطالب تلاميذه بترديدها بعده مع مراقبة النطق وتصحيحه . ويسر هذا التمرين بسرعة . 2 ـ مطالبة التلاميذ بنسج جمل مماثلة للمنوال .	1 ـ الترديد فردي وسريع مع مراعاة حسن النطق وجودة الاداء . 2 ـ الاتيان بجمل مماثلة للمنوال .
ـ ترفرف الفراشة بجناحيها ـ يصنع النجارون المقاعد ـ يقذف اللاعبون الكرة ـ تدخل النافذتان الهواء ـ يلعب الولدان بالكرة ـ تجلس التلميذات ـ تزغرد النساء	1 ـ يأتي المعلم بجملة فعلية فيحولها الى جملة اسمية وبعد ذلك يأمر تلاميذه بتحويل ما بقي من الجمل المماثلة فى السلسلة . 2 ـ مطالبة التلاميذ بنسج جمل مماثلة للمنوال .	1 ـ تحويل الجمل الفعلية جمل اسمية حسب المنوال . 2 ـ الاتيان بجمل مماثلة للمنوال .
ـ ازهار البستان ملونة ـ اغصان الشجرة مورقة ـ اولاد الجار مؤدبون ـ قلب الامهات رحيم ـ اخلاق الولدين طيبة ـ غلاف الكتاب جديد	1 ـ يأتي المعلم بجملة من جمل السلسلة ويحولها الى جملة اسمية خبرها جملة اسمية . ازهار البستان ملونة ـ البستان ازهاره ملونة . 2 ـ مطالبة التلاميذ بنسج جمل مماثلة للمنوال .	1 ـ تحويل جمل السلسلة الى جمل مماثلة للمنوال . 2 ـ الاتيان بجمل مماثلة للمنوال .
ـ الوقت كالسيف ـ الام فى المطبخ ـ المريض فى السرير ـ الدفاتر على المكتب ـ الجنة تحت اقدام الامهات ـ السبورة امام التلاميذ ـ الكلب وراء الباب	1 ـ ينطق المعلم بهذه الجمل الواحدة تلو الاخرى ويطالب تلاميذه بترديدها بعده . 2 ـ مطالبة التلاميذ بنسج جمل مماثلة للمنوال .	1 ـ الترديد فردي وسريع 2 ـ الاتيان بجمل مماثلة للمنوال .

— 43 —

[1]ـ نقلا عن مجلة المربي بالمعهد التكنولوجي تلمسان 23جوان1974م،ص 43-46 ، همزة الوصل العدد السابع 1974-1975. ويراجع تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 206 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.

الـدراسـة الصـريحـة

المـرحلة الثـانية : فى حصة القواعد (20 دقيقة)

1 ــ مراجعة الدرس السابق فى القواعد (مثلا : المبتدأ وانواعه)

2 ــ عرض النص التالي على السبورة : قراءته من طرف المعلم وبعض التلاميذ .

3 ــ استخراج الفكرة الرئيسية.

« حل فصل الربيع ، فالسماء صافية والشمس اشعتها دافئة والحقول مرتدية اجمل اثوابها ، والمياه تترقرق فى السواقي كالفضة السائلة . والطيور تنتقل من غصن الى آخر مرددة اعذب الحانها واعشاشها فوق كل شجرة وفراخها فى كل عش . »

3 ــ عزل الامثلة او الصيغ الشبيهة بالجمل المدروسة فى حصة تركيب الجمل من طرف التلاميذ ومناقشتها .

- السماء صافية .
- الشمس اشعتها دافئة .
- المياه تترقرق فى السواقي .
- اعشاشها فوق كل شجرة .
- فراخها فى كل عش .

المعلـم	التـلاميـذ
◆ مانوع هذه الجمل ؟	◆ هذه جملة اسمية
◆ مم تتألف الجملة الاسمية ؟	◆ تتألف من مبتدأ وخبر
◆ اجعل خطا تحت المبتدأ ؟	◆ يجعل بعض التلاميذ بالتوالي خطا تحت المبتدأ . نسميه خبرا .
◆ كيف نسمي ما بقي ؟	◆ جملة فعلية ــ جملة اسمية .
◆ ما نوع الخبر فى كل جملة ؟	◆ شبه جملة ــ مفرد (اسم واحد)

— 44 —

استنبـاط القـاعـدة :

كم انواع الخبر ؟ انواع الخبر اربعة : قد يكون الخبر مفردا او جملة او شبه جملة .

وحينئذ تنقل القاعدة على الدفاتر مع الجدول التالي :

◆ السماء صـافية	◆ خبر مفرد
◆ الشمس اشعتها دافئة	◆ خبر جملة اسمية
◆ المياه ترقرق فى السواقي	◆ خبر جملة فعلية
◆ اعشاشها فوق كل شجرة	◆ خبر شبه جملة
◆ فراخها فى كل عش	◆ خبر شبه جملة

المـرحلـة الثالثـة : التطبيق (فى حصة القواعد الثانية)

1 ـ اجعل كل جملة فعلية خبر المبتدأ يناسبها .

◆ _____ يثب على الفريسة .
◆ _____ يبنون المنازل .
◆ _____ يدافعون عن اوطانهم .
◆ _____ يحبها ابوها .

2 ـ اجعل لكل مبتدأ خبرا يكون جملة فعلية :

◆ الاولاد _____ ـ التلميذات _____
◆ الخروف _____ ـ الرجلان _____

3 ـ اجعل لكل مبتدأ خبرا يكون جملة اسمية :

◆ الكتاب _____ ـ الحجرتان _____
◆ الشمـس _____ ـ التـلاميذ _____

4 ــ حول الجمل الفعلية التالية الى جمل اسمية :

- يعود الاطفال من الروضة مساء .
- غادرت الباخرتان الميناء صباحا .
- تسهر الممرضات على راحة المرضى .
- نظم الصديقان رحلات مفيدة .
- يطيع المؤمنون الله ورسوله.

5 ــ اجعل لكل مبتدأ خبرا يكون شبه جملة :

العصفور ــ الطعام ــ المعلمون ــ القط ــ السبورة ــ المدفأة .

اعـــرب :

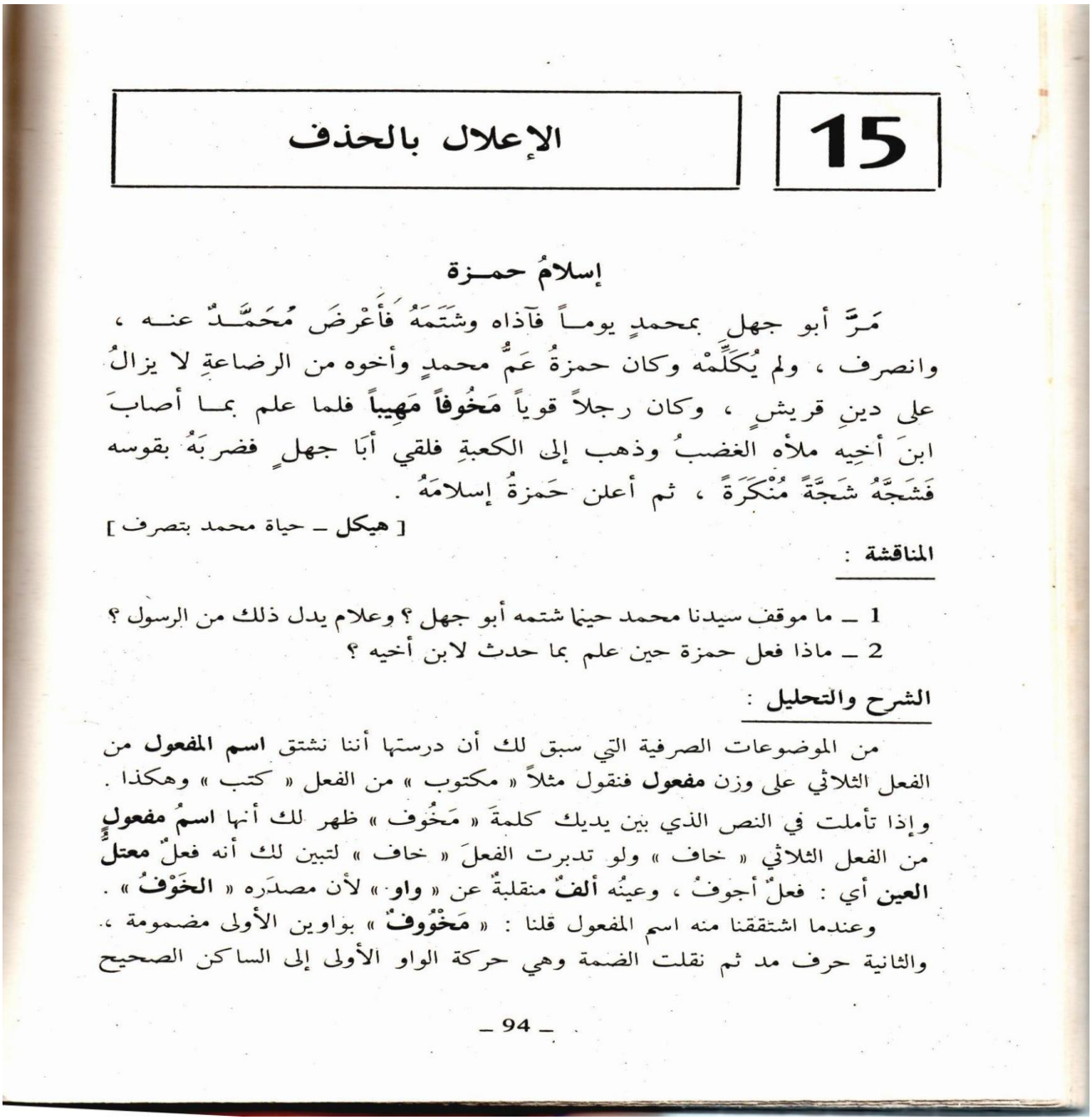
- البيت حقير .
- الذئب يثب على الدجاجة .
- الشمـــس نورها ساطع .
- الجنة تحت اقدام الامهات .

* * *

نقلا عن مجلة المربى المعهد التكنولوجي تلمسان 23 جـوان 1974 م.

— 46 —

ـ مذكرة نموذجية لدرس القواعد الإعلال بالحذف مأخوذ من كتاب المختار في قواعد اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي ـ إعداد عبد الرحمان شيبان ـ المعهد التربوي الوطني 1980م -1981م



15 الإعلال بالحذف

إسلامُ حمـزة

مَرَّ أبو جهلٍ بمحمدٍ يومـاً فآذاه وشَتَمَهُ فَأَعْرَضَ مُحَمَّـدٌ عنـه ، وانصرف ، ولم يُكَلِّمْه وكان حمزةُ عَمُّ محمدٍ وأخوه من الرضاعةِ لا يزالُ على دينِ قريشٍ ، وكان رجلاً قوياً **مَخُوفاً مَهِيباً** فلما علم بمـا أصابَ ابنَ أخِيه ملأه الغضبُ وذهب إلى الكعبةِ فلقي أبَا جهلٍ فضربَهُ بقوسه فَشَجَّهُ شَجَّةً مُنْكَرَةً ، ثم أعلن حَمزةُ إسلامَهُ .

[**هيكل** ـ حياة محمد بتصرف]

المناقشة :

1 ـ ما موقف سيدنا محمد حينما شتمه أبو جهل ؟ وعلام يدل ذلك من الرسول ؟
2 ـ ماذا فعل حمزة حين علم بما حدث لابن أخيه ؟

الشرح والتحليل :

من الموضوعات الصرفية التي سبق لك أن درستها أننا نشتق **اسم المفعول** من الفعل الثلاثي على وزن **مفعول** فنقول مثلاً « مكتوب » من الفعل « كتب » وهكذا . وإذا تأملت في النص الذي بين يديك كلمةَ « مَخُوف » ظهر لك أنها **اسمُ مفعولٍ** من الفعل الثلاثي « خاف » ولو تدبرت الفعلَ « خاف » لتبين لك أنه فعلٌ **معتلُّ العين** أي : فعلٌ أجوفُ ، وعينُه **ألفٌ** منقلبةٌ عن « **واو** » لأن مصدَره « **الخَوْفُ** » .

وعندما اشتققنا منه اسم المفعول قلنا : « **مَخْوُوفٌ** » بواوين الأولى مضمومة ، والثانية حرف مد ثم نقلت الضمة وهي حركة الواو الأولى إلى الساكن الصحيح

ـ 94 ـ

قبلها فاجتمع ساكنان فحذف الثاني لزيادته فصار اسم المفعول « مَخُوف » على وزن **مَفُعْل** ، بضم الفاء وسكون العين ومثل « **مخوف** » في كل ما قيل « **مَقُول** » من الفعل **قال ومَصُون** من الفعل **صان** ، **ومَرُوم** من الفعل **رام**

وإذا أمعنا النظر في كلمة « مَهِيب » نجدها **اسم مفعول** مشتقاً من الفعل « **هاب** » المعتل العين **بالألف** المنقلبة عن **الياء** لأن المصدر منه « هَيْب » وهذا يعني أن أصل « مَهِيب » « مَهْيُوب » **بياء** مضمومة ، بعدها الواو حرف مد ، ثم نقلت الضمة وهي حركة الياء إلى الساكن الصحيح قبلها فاجتمع ساكنان فحذف الثاني لزيادته ، فصار اسم المفعول « **مَهْيُب** » على وزن « مَفْعُل » بضم الفاء وسكون العين ، فقلبت الضمة كسرة لمناسبة الياء فصار « مَهْيِب » على وزن مَفعل » بكسر الفاء وسكون العين . ومثل « مهيب » « مبيع » من الفعل » باع » و « مقيس » من الفعل « قاس »

القاعدة

إذا صُغْنَا اسمَ المَفْعُول من فِعْلٍ ثُلاثِيٍّ أَجْوَفَ

1 ـ **حَذَفْنَا الواوَ من « مَفْعُول »**

2 ـ **وضَمَمْنَا الفَاءَ إذا كان الفعلُ مُعْتَلَّ العينِ بالواو**

3 ـ **وكَسَرْنَا الفَاءَ إذَا كَانَ الْفِعْلُ مُعتلَّ العَيْنِ بِالياء**

تدريب تطبيقي

هات اسم المفعول لكل فعل تحته خط فيما يأتي وبين ما حدث فيه من إعلال .

1 ـ قال تعالى : « يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا **لَا تَخُونُوا** اللهَ والرَّسُولَ ، وَتَخُونوا أَمَانَاتِكُم وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ (1) »

2 ـ **خَاطَ** الرجلُ الثوبَ .

(1) الآية السابعة والعشرون من سورة الأنفال .

الإجابة

الفعل	اسم المفعول منه	ما حدث فيه من اعلال .
خان	مخون	أصل « مخون » « مخوون » بزنة مفعول حذفت واو مفعول وضمت الفاء فصار « مخونا » .
خاط	مخيط	أصل «مخيط » « مخيوط » بزنة مفعول حذفت وَاو مفعول وكسرت الفاء فصار « مخيطا » .

تمرينات

التمرين الأول :

بين نوع الكلمات التي تحتها خط فيما يأتي وما حدث فيها من إعلال .

1 ـ قال تعالى : « فَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ فَهِيَ خَاوِيَةٌ(1) عَلَى عُرُوشِهَا ، وَبِئْرٍ مُعَطَّلَةٍ(2) وَقَصْرٍ مَشِيدٍ »(3)

2 ـ وقال جل وعلا : « قَ ، وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ ... » (4)

3 ـ وقال سبحانه : « قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْراً فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ » (5)

(1) **خاوية** : ساقطة ـ(2) **معطلة** : مهملة ـ(3) الآية الخامسة والأربعون من سورة الحج ـ(4) الآية الأولى من سورة ق ـ(5) الآية الثلاثون من سورة الملك .

التمرين الثاني :

هات اسم المفعول من كل فعل من الأفعال التي تحتها خط فيما يأتي مبيناً ما يحدث فيه من إعلال .

1 ـ قال صلى الله عليه وسلم : « أَخْوَفُ مَا **أَخَافُ** عَلَى أُمَّتِي الرِيَاءُ الظَّاهِرُ والشَّهْوَةُ الْخَفِيَّةُ »

2 ـ قال الحِلِّي :

ولَا يَنَالُ العُلَا إلَّا فَتىً شَرُفَتْ خِصَالُهُ فَأَطَاعَ الدَّهْرُ مَا أَمَرَا

3 ـ وقال جميل :

لَا مَنِي فِيكِ يَا بُثَيْنَةُ : صَحْبِي لَا تَلُومُوا قَدْ أَقْرَحَ الحُبُّ قَلبِي

4 ـ وقال آخر :

كَسَارِقَةِ الرُّمَّانِ مِنْ كَرْمِ جَارِهَا **تَعُودُ** بِهِ الْمَرْضَى وَتَطْمَعُ فِي الْفَضْلِ

التمرين الثالث :

صغ اسم المفعول من كل فعل مما يأتي ثم ضعه في جملة من إنشائك .

صان ـ رام ـ صاد ـ هان ـ باع ـ كال ـ قاس ـ شان ـ كاد .

التمرين الرابع :

هَلْ أَنَا قَائِدُ نَفْسِي فِي حَيَاتِي أَمْ مَقُودُ ؟

أَتَمَنَّى أَنَّنِي أَدْرِي وَلَكِنْ . . **لَسْتُ أَدْرِي**

1 ـ اشرح قول الشاعر بأسلوبك الخاص .

2 ـ بين ما في كلمتي « قائد » و « مقود » من اعلال

3 ـ أعرب ما تحته خط .

دراسة لمقـرر برنامج القواعد من الطَّـور الابتدائي إلى الطَّـور المتوسط لسنة 1979 م -1980م

لقد أجرت بعض اللجان التربوية على مستوى الغرب الجزائري خلال سنة 1979م -1980م دراسة حول برنامج التعليم الابتدائي والمتوسط لمادة القواعد فتمَّ من خلالها رصد النتائج الآتية:

أ- برنامج التعليم الابتدائي[1]:

- أنَّ برنامج السنة الخامسة أعطى أهمية لمادة النحو فمقرر السنة لايضم إلا بعضا من دروس التصريف فلا يمكن للمتعلم أن يدرك معنى الفاعل على أنه اسم قام بالفعل ما دام لم يدرك الفعل وزمن وقوعه مع العلم أنَّ حصة تركيب الجمل خصص لها في المرحلة الابتدائية 6 حصص ذات 15 دقيقة وحصة واحدة ذات 20 دقيقة للتمارين الكتابية.

ب - برنامج التعليم المتوسط[2]:

- أنَّ برنامج القواعد للسنة أولى متوسط مناسب لمستوى المتعلمين.

- أنَّ مادة القواعد المبرمجة للسنة الثانية متوسط تفوق مستوى المتعلمين بكثير، كما أن أغلب الدروس ترتكز على الصرف الدقيق واشتقاقاته التي لا يستوعبها المتعلم في هذه المرحلة.

- أنَّ دروس القواعد للسنة الثالثة متوسط تفوق مستوى المتعلمين إذ تصلح للسنة الرابعة.

- أنَّ برنامج قواعد للسنة الرابعة متوسط مناسب لمستوى المتعلمين؛ إذ هو عبارة عن مراجعة لبرامج السنوات الثلاث التي درسوها.

ثالثا- التعليم عن طريق المقـاربة بالكفاءات

[1]- يراجع الفشل المدرسي ص 22-23.
[2]- يراجع الفشل المدرسي ص 36.

عرفت الجزائر كغيرها من الدول حركة نشيطة في مراجعة وتحديث المنهاج في مختلف المراحل الدراسية نتيجة التطور المعرفي لاسيما المتعلق بتكنولوجيا المعلومات [1]؛ فبادرت وزارة التربية الوطنية إلى تحسين مناهج التدريس وتجاوز النمطية المألوفة في تناول النصوص الأدبية وتحليلها تماشيا مع المستجدات اللسانية والنقدية المعاصرة؛ إذ بات النظر في إعادة إعداد المناهج الدراسية واستحداثها مطلبا ضرويا.

1- ماهية التعليم بالمقاربة بالكفاءات

لقد رافق الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية ظهور الكثير من المصطلحات منها: المقاربة بالكفاءات[2]، وبيداغوجيا الإدماج[3]، والبنائية، المشاريع[4]، والمقاربة النصية[5] بهدف تطوير المنهج الذي يقوم على بيداغوجية الكفاءات التي تتطلب ممارسة بيداغوجية معاصرة، قصد تنمية قدرة التفكير عند المتعلم ما يؤدي إلى نمو القدرات العقلية، والسلوكية، وإعداد متعلمين للتفاعل مع وضعيات مختلفة، وهو الذي أدى إلى إدخال بيداغوجيا الكفاءات إلى المدارس؛ إذ يكون المعلم في وضعية قيادة المتعلم من خلال المقاربة بالكفاءات، التي يكتسب من خلالها

---

[1]- يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 02.

[2]- **المقاربة بالكفاءات** هي: بيداغوجية وظيفية، وهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من تثمين معارفه المدرسية لاستعمالها في مختلف مواقف الحياة، يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 11. وتعني كيفية دراسة مشكل لبلوغ غاية . يراجع في النهوض باللغة العربية ص 133 .

[3]- **الإدماج** أوالوضعية المستهدفة هو: مفهوم بيداغوجي ينظم من خلالها المتعلم عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيها مكتسباته القبلية ويدمجها مع المكتسبات الجديدة للربط بين النظري والتطبيقي. يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 19.

[4]- **المشروع** هو:أسلوب تعليمي محوره الأساسي المتعلم يركز على التعليم الإدماجي لاستثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة تنمي روح العمل الجماعي لجميع المتعلمين مع مراعاة العامل الزمني وموافقته للقيمة التربوية المستهدفة. يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 18.

[5]-**المقاربة** هي: مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه، وتتم حسب مستويات نوردها على النَّحو الآتي:

-المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموه.

-المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية، والفكرية، وأساليب الخطاب، والإقناع، والتصور، والموازنة والمقارنة..

-المستوى الثالث: ويقصد به نحو النص الذي يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب.

والنص: هو مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة، هو خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر محكم البناء. يراجع اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 ديسمبر 2012م لفائدة أساتذة التعليم الثانوي للغة العربية وآدابها، تحت شعار ـ الكفاءة تكوين ذاتي وتمكن من الأداء ورؤية نحو المستقبل ـ، بثانوية العقيد لطفي بوهران، يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص11.

هذا الأخير القدرة على التحليل، والبحث، والاكتشاف، والعمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية [1]؛ فالتعليم بالمقاربة بالأهداف يعتمد على تجزئة الأنشطة، أما الكفاءات فتدرس الموضوعات ضمن كتلة لغوية موحَّدة ضمن الكشف عن روافد النَّص نحوا، وصرفا، وبلاغة ونقدا؛ فتنمي مهارات مختلفة للمتعلم نحو مهارة القراءة والاستماع والقدرة على التذوق والإحساس بجمالية النص وذلك من خلال تفعيل موارد المتعلم التي تربطه بالواقع الخارجي [2].

والمقاربة بالكفاءات هي تصور مسبق لبناء مشروع قابل للانجاز باعتماد خطة معينة لتحقيق الآداء الفعال الذي يؤدي إلى تحصيل الكفاءة، والكفاءة [3] هي قدرة المتعلم على آداء نشاط معين وفق قواعد تجعله فعالا في مواقف معينة وهي عند **بيار جيلي** نظام من المعارف الإجرائية المنظمة لتحديد المشكل وحله [4]، كما تتطلب تسخير جملة من مكتسبات ، وإمكانات مختلفة من المعارف العلمية، والفعلية، والسلوكية تزده قدرة على إدراك تكامل المعرفة والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة، وهو ما يتَّضح من خلال هذا المخطط[5]:

[1]- يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 22-23 ، ومن قراءات المركز الكفاءة مفاهيم ونظريات 1/ 158 ، ودليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ص 2-3، و مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 4-5و31.

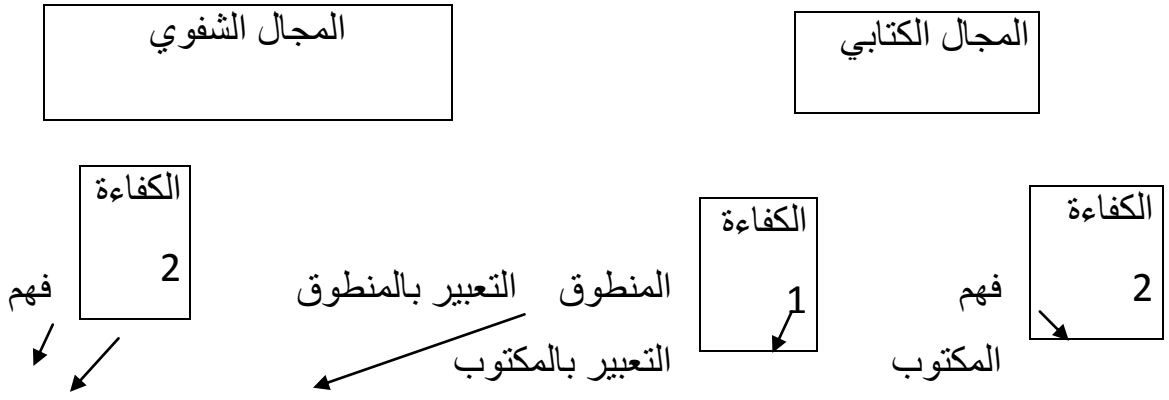
[2]- وهو ما جاء على لسان مفتش التربية الوطنية السيد طيبي عبد القادر خلال اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 نوفمبر 2012م بمقر ثانوية الشهيد [illegible] للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الكفاءة تكوين ذاتي وتمكن من الأداء ورؤية نحو المستقبل ـ، بثانوية العقيد لطفي بوهران. و يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 07.

[3]- يتداخل مع مصطلح الكفاءة مصطلحات أخرى وهي المهارة، (habilete)، والقدرة capacité)، الاستعداد(aptitude)، والذكاء المائع: القدرة على الاستدلال، والذكاء المتبلور: يستعمل في حال الاسترسال، والسلوك، والآداء والانجاز، والهدف، يراجع الكفاءة مفاهيم ونظريات من قراءات المركز 1/ 157، وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص11 و16. **والكفاءات أنواع** منها المعرفية، والآداء، والانجاز. يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 20 .

[4]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص74و 76، وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 19

[5]- يراجع دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام ص 4.

الكفاءة1



إنتاج نصوص ذات طابع وصفي ، أو سردي، كتابة نصوص وصفية، أوسردية، سردية، أو حجاجية في وضعيات مختلفة

أو حجاجي للتلخيص، أو عرض رأي، أو مناقشة فكرة..

2- أسس التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات

يرتكز المنهج الحديث في العملية التعليمية على أسس اجتماعية، وأسس بسيكولوجية، وأخرى سسيوثقافية ينبغي مراعاتها؛ فبعدما كان التَّعليم يرتكز على المضمون أضحى يهتم بالجانب المعرفي للمتلقي وكذا قدراته واستعداداته وأهدافه واحتياجاته (les besoins langagiers[1]، ويعتمد هذا المنهج على طرق حديثة في تقديم المادَّة العلميَّة اللغوية والتي

[1]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 15، ومدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص83- 84- 88 واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 142، و تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 204، محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة

تمثل بدورها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف، وقد تكون تعليمية بريادة المعلم أو تعلمية بريادة المتعلم[1] .

وتسمَّى طريقة التَّدريس بالكفاءات عند بعضهم بطريقة الوحدة [2] ؛ فقد ذهب دارسو اللغة المحدثين إلى أنَّ المبدأ الذي درج عليه النُّحاة العرب الأوائل في تناولهم للمادة كان سليما؛ فقد انتبه القدماء إلى أنَّ اللغة كيان واحد وهو كتلة متراصة فجاءت تأليفهم متداخلة بين العروض، والنَّحو، والصرف، والبلاغة معززة بالأمثال، والحكم، وفصيح الشعر، والنثر، نحو ما ورد في كتاب (**الكتاب)** لسيبويه (تـ180 هـ)، فمن خلال منهج القدماء نستشف أنَّهم عالجوا مسائل لغوية مختلفة في كتبهم باعتبار أنَّ النَّص اللغوي كل متكامل فروعه متصلة؛ فالمتعلم يتعلم اللغة ويسهم في توظيفها في الواقع اللغوي [3]، وهذه الطريقة تمكن المتعلم من اكتساب **مهارة الاستماع** من خلال الاستيعاب الجيد، **ومهارة القراءة** بالوقوف على المادة المكتوبة، **ومهارة الكتابة** من خلال حسن التعبير؛ فحتى ينتج المتعلم جملة كتابة عليه بإتقان قواعد الرَّسم الإملائي، وحتَّى يتمكَّن من قراءتها جيدا عليه أن يكون ملما بقواعد النَّحوية والصرفية[4]، وهنا تتحقَّق علاقة النَّص بروافده وهو ما تبحث فيه طريقة المقاربة بالكفاءات.

والمقاربة بالكفاءات طريقة تعليمية متكاملة (unites didactiques) تتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ؛ إذ يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية ، و الصرفية، والنحوية ، و الدلالية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية ، والثقافية، والاجتماعية) ، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعلمية بكل أبعادها.

ويتخذ النَّحو في هذه الطريقة التعليمية التعلمية مطية لفهم النص ، وإدراك تماسكه ، وتسلسل أفكاره، من خلال تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها ؛ بل ندرك بها نظام اللغة ، والدور

الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م. وطرائق التدريس واستراتجياته ص 29، و المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 4.

[1]- يراجع طرائق التدريس واستراتجياته ص 29.

[2]- وتسمى أيضا **بالطريقة التكاملية** . يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص59.

[3]- يراجع طرائق التدريس واستراتيجياته ص 124.

[4]- يراجع طرائق التدريس واستراتيجياته ص 126.

الذي تؤديه قوانينه- النحو – في مختلف أنماط النصوص المسموعة ، أو المقروءة ، أوالمكتوبة، وذلك بالتحكم في قواعد بناء النصوص وتركيبها لمنح المتعلم الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص متنوعة في وضعيات مختلفة[1].

رابعا- تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات

تعتبر القواعد من أهم المواد التي ينبغي الاعتناء بها في المراحل الأولى من التدريس، لذا لابد من مراعاة البساطة في تلقينها حتى تجري على اللسان؛ فتعصمه من اللَّحن في الأقوال، ويتم عرض درس القواعد اليوم بالاعتماد على المقاربة النصية [2]؛ حيث تستخرج أمثلة من النَّص المقروء (الأدبي[3] أو التواصلي[1])، وتكتب على السبورة، تم تقرأ قراءة نموذجية، ومن

[1]- يراجع ماجاء في اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 ديسمبر 2012م، لفائدة أساتذة التعليم الثانوي للغة العربية وآدابها، تحت شعار - الكفاءة تكوين ذاتي وتمكن من الأداء ورؤية نحو المستقبل -، بثانوية العقيد لطفي بوهران. وتيسير النحو ضرورة أم موضة ص 207 محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001

[2]- من خلال المراحل الآتية:
مرحلة الانطلاق تتضح من خلال تقديم أسئلت تمهيدية شريطة أن تكون لها علاقة بالمكتسبات القبلية تليها **مرحلة بناء التعلمات** وفيها يناقش المتعلم ويفهم ويستنتج المتعلم من الأمثلة ما له علاقة بالوضعية الجديدة ثم **مرحلة إحكام الموارد وضبطها.** يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات - الطور الثاني نموذجا ص 16-17،

[3]- **خطوات تعليمية النص الأدبي نوردها على النحو الآتي**:
التعريف بصاحب النص : تنطلق من القراءة الجهرية للنص حتى يتمكن المتعلم من فهم المقروء، **تقديم النص** : يكتسب من خلالها المتعلم مهارة النطق وحسن الأداء، **إثراء الرصيد اللغوي** : للمتعلم من خلال شرح المفردات

ثم يفتح باب الحوار والنقاش لاستخراج القاعدة المرتبطة بالنَّص المقروء، حتى لا تصبح القاعدة جافة وترسخ في ذهن المتلقي[2]؛ فالخطاب التربوي الواصف للنص الأدبي في الكتاب المدرسي اليوم لا يخرج عن هذه المقاربة في عقد قران بين ملكة التمثل المعرفي ومهارة الأداء التعبيري عن مضمون هذه المعرفة[3] .

والمقاربة بالكفاءات نشأت لتعديل الطرق القديمة السابقة؛ إذ تقوم على تدريس القواعد النحوية في أثناء تدريس المحفوظات أو نص من النصوص ضمن عناصر متكاملة [4]، من خلال الخطوات الآتية[5]:

أ- مرحلة الملاحظة : يتم فيها التعرف على النص و قراءته قراءة نموذجية ، ثم قراءات فردية.

ب - مرحلة بناء التعلم: يتم فيها تذليل بعض الصعوبات اللغوية لبعض الجمل والعبارات ، وحمل المتعلم على استحضار قواعد اللغة ذهنيا في أثناء القراءة، واستدراجه إلى فكرة من النص تنضوي تحتها القاعدة النحوية.

والتراكيب اللغوية فمهارة المتعلم في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي، **اكتشاف معطيات النص:** تمكن المتعلم من الوقوف على البنيات النصية من أساليب حقيقية ومجازية لتحقيق كفاءة الفهم، **مناقشة معطيات النص**: يوظف من خلالها المتعلم مكستباته ليسلط ملكته النقدية على معطيات النص، **تحديد بناء النص:** يمكن المتعلم من تحديد النمط النصي باعتباره حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا، **تفحص مظاهر الاتساق والانسجام** في تركيب فقرات النص: تمكن المتعلم من الوقوف على أدوات التشكيل النصي، **إجمال القول في تقدير النص:** تمكن المتعلم من اكتشاف أبرز الخصائص الفنية والفكرية والجمالية للنص. يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 13-15.

[1]- **النص التواصلي** هو رافد من روافد النص الأدبي يساعد المتعلم في التعمق في الظاهرة التي تناولها النص الأدبي والتفاعل معها وتبيان أبعادها. يراجع تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 15.

[2]- يراجع مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي ص 6. وبحث لتلاميذ السنة الرابعة معلم ابتدائي بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي ـ وهران ـ 11 جانفي 2012.

[3]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص80.

[4]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 220. و وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 115. و تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 207 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5]- يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 254- 255. ويراجع ما جاء في اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 ديسمبر 2012م، لفائدة أساتذة التعليم الثانوي للغة العربية وآدابها، تحت شعار ـ الكفاءة تكوين ذاتي وتمكن من الأداء ورؤية نحو المستقبل ـ، بثانوية العقيد لطفي بوهران.

ج ـ مرحلة تعميم الاستعمال: يتم ترقية الأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه.

1ـ مميزات منهج المقاربة بالكفاءات في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية

يتميز المنهج الحديث في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية بالآتـي ذكره:

أ ـ المعلم هو المرشد والموجه ما يجعل المتعلمين يقبلون عليه للأخذ عنه[1].

ب ـ تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة والاستفسار وتقديم الاقتراحات والبحث مما ينمي فيه روح الإبداع والابتكار، فيشعر بإيجابيته في المجتمع، ويتدرب على الاعتماد على النفس[2].

ج ـ الاطلاع على مهارات المتعلمين وإدراك الفروق بينهم، لاسيما وأنَّ التَّعليم علم له أصوله وقواعده، ويقوم على نظريات تربوية ونفسية[3].

دـ اعتناء المعلم بالمصطلحات واستخدامه لكلمات مألوفة [4]؛ لأنَّها تسهل عملية التحليل والتعميم، وتساعد على ضبط التفكير؛ فتعليم المصطلح ما هو إلا عملية نمو يمر بها التلميذ وينتقل فيها من الفهم الغامض إلى الفهم الواضح [5].

هـ عرض القاعدة بطرق متعددة، وفي مواقف متنوعة ما يؤدي إلى تعميق فهم التلاميذ للقاعدة مع الاهتمام بالجانب النظري والعملي[6].

وـ الربط بين القواعد السابقة والقاعدة الجديدة وعدم الاكتفاء بترديد القاعدة في الأمثلة التي تنطبق عليها فقط [7].

---

[1]ـ يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ص 43 .
[2]ـ يراجع المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرهاص 43 -45.
[3]ـ يراجع طرق التدريس العامة ص 15 (محمد عبد القادر)، والمناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها.ص 46، و257، و259.
[4]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 237.
[5]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 235
[6]ـ يراجع أصول التربية والتعليم ص293-295.
[7]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 236.

ز- تعليم القواعد في ظل اللغة والأدب، حتى لا يجد المتعلم انفصالا بين مادة القواعد وغيرها من المواد اللغوية، كما أنَّ دروس النصوص ماهي إلاَّ حافز لدفع المتعلم إلى دراسة القواعد؛ فإذا وقع في خطأ نحوي في أثناء التعبير شرح له القاعدة[1].

إنَّ التَّعليم بالمقاربة بالكفاءات قائم على مقولة **(معارف أقل ومهارات أكثر)** ، وهذا تصعيد عملي لعولمة التعليم وتدريس قواعد من منظور **المقاربة بالكفاءات** يهدف الآتي ذكره[2]:

ـ تمكين المتعلم من امتلاك الملكة اللسانية الصحيحة ، وكذا اكتساب ملكة تبليغية كتابة ومشافهة.

ـ **تنمية الملكة اللغوية**: تمكين المتعلم من إنتاج عبارات لغوية ومعجمية ذات بنيات مختلفة في مواقف مختلفة.

ـ **تنمية الملكة المعرفية** من خلال اكتساب رصيد معرفي .

ـ **تنمية الملكة الإدراكية** التي تمكن المتعلم من إدراك حقيقة النَّحو.

ـ **تمنية الملكة الإنتاجية** من خلال تعزيز قدرات التَّخاطب عند المتعلم، والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في مختلف أنواع الخطاب، وكذا الإلمام بأساليب التبليغ، والتَّخاطب، واستعمال عبارات محددة. وتفكيك رموز النص سواء أكان منطوقا أو مكتوبا.

---

[1]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 15، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 116.

[2]ـ يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 22، ودليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام ص 7، ويراجع منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) ص08 و 19، و مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 26. وتقرير حول فاعلية التدريس بالكفاءات النقائص والايجابيات من انجاز مجموعة أساتذة بالتعليم الثانوي ـ المقاطعة الرابعة ـ وكان ذلك خلال اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 ديسمبر 2012م ضمن عنوان تكوين ذاتي وتمكن من الآداء ورؤية نحو المستقبل، بثانوية لطفي بوهران.

ـ تنمية قدرات البحث في نفس المتعلم من خلال التفكير، والاستقصاء، والتحليل النقدي، وبالتالي دفعه إلى إتباع خطوات التفكير العلمي واكتشاف الخطأ اللغوي عند سماعه، أو مشاهدته مكتوبا ثم تصحيحه ما ينتج عنه تعميق الثَّروة اللغوية لدى المتعلم.

ـ بناء المتعلم لمعارفه بشكل ذاتي من خلال تشجيعه على الملاحظة، والربط، والموازنة بين التراكيب؛ حيث يقوم المعلم بدور الموجه.

- تقوية ميوله للتعبير، والتواصل الشفهي، والكتابي؛ فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، في مواقف تعبيرية مختلفة.

-الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون عملية النمو متكاملة.

ـ اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

ـ تعزز ثقة المتعلم بنفسه

ـإنَّ المتعلم يلعب دورا مهما وأساسيا في بناء معارف.

ـ ربط المعلم ما تعلمه بالواقع الخارجي والحياة.

ـ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

ـ أن يكون المتعلم قادرا وكفؤا على خوض الحياة العملية.

وقد تبنت المناهج العربية هذه الطريقة لتعليم القواعد في ظل اللغة؛ وهو ما يكسب المتعلم ثقافة الاتصال في مرحلة التَّعليم الابتدائي [1]، ثم البناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط؛

[1] ـ ينظرالملحق ص 333.

فالبحث والاكتشاف في مرحلة التعليم الثانوي [1]، بأن تختار الأمثلة من النصوص الأدبية المقترحة بما يتناسب وميول المتعلم[2]، ويمكن التمثل لذلك بالنماذج الآتية:

نموذج توضيحي للطريقة المتبعة في تعليمية النص الأدبي ورافده ـ القواعد ـ في الطور الثانوي مأخوذ من الوحدة التعليمية الأولى للسنة الأولى جذع مشترك آداب.

النص الأدبي النص التواصلي	القواعد	العروض البلاغة	التعبير الكتابي المشروع	المطالعة الموجهة بناء وضعيات مستهدفة
في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	الكتابة العروضية	مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها	إيماني بالمستقبل
ظاهرة الصلح	رفع الفعل	التشبيه	تحرير	بناء وضعيات

[1]- يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 09

[2]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص220.

والسلم في العصر الجاهلي	المضارع ونصبه	وأركانه	موضوع داخل القسم	مستهدفة

النشاط : نص أدبي وروافده

ـ الوضعية التعلمية: في الإشادة بالصلح والسلم والتحذير من ويلات الحرب لزهير بن أبي سلمى.

ـ الكفاءة المستهدفة: مزايا الحياة في ظل السلم والسلام ـ ويلات الحر وآثارها على حياة الإنسان

ـ الأهداف التعلمية: تحديد نمط النص وخصائصه

أن يتدرب المتعلم على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.

الفعل المضارع المجزوم(الأدوات التي تجزم فعلين)

استثمر موارد النص وأوظفها

رافد قواعد اللغة: جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين[1]

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم

[1]النموذج مأخوذ عن تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 23 .

وضعية الانطلاق	1)عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال: فأصبحتما منها على خير موطن بعيدين فيها من عقوق ومأثم عظيمين في عليا معد هديتما ومن يستبح كنزا من المجد يعظم. ألا أبلغ الأحلاف عني رسالة وذبيان هل أقسمتم كل مقسم فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يكتم الله يعلم وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم. وماهو عنها بالحديث المرجم متى تبعثوها تبعثوها ذميمة وضر إذا ضريتموها فتضرم.		تشخيصي
وضعية بناء التعلمات الاستثمار	2) تعلمت: متى يجزم الفعل المصارع؟ 3)أكتشف أحكام القاعدة عين الأفعال المضارعة الواردة في النص ـ كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة: من ، مهما، متى ؟ـ اذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين ـ أذكر أدوات الشرط الحروف والأدوات. 4)ابني أحكام القاعدة: ـ متى يجزم الفعل المضارع؟	يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي:لم ـ لما ـ لام الأمر ـ لا الناهية يجزم الفعل	تكويني تحصيلي

		المصارع إذا سبقته أحدى الأدوات الجازمة وهي قسمان: قسم يجزم فعلا واحدا وقسم يجزم فعلين. القسم الذي يجزم فعلين، أدوات الشرط فيه تربط بين جملتين. تسمى الأولى جملة الشرط والثانية جوابه وجزاؤه من أدوات الشرط حرفان هما: أن ، إذ ما ويفيدان ربط الجواب بالشرط وليس لهما محل من الإعراب. بقية الأدوات أسماء وهي صمن" للعاقل، "ما"، مهما" لغير العاقل.وتكون هذه الأسماء الثلاثة في	

		محل رفع مبتدأ إن كان فعل الشرط متعديا لم يستوف مفعوله."متى" و"أيان" للزمان و"أين" و"أنى" و"حيثما" للمكان وهذه الأسماء تكون في محل نصب على الظرفية الزمانية أو المكانية. **"كيفما" للحال وتكون في محل نصب على الحال إن كان فعل الشرط تاما، وخبرا للفعل الناقص إذا وليتها كان أو إحدى أخواتها.** **- "أي" وتكون بمعنى ما تضاف إليه وتنفرد بكونها معربة وتصلح لجميع الأحوال**	

		السابقة: أي كتاب تقرأ تستفد. فعلا الشرط والجواب يكونا مصارعين أو ماضيين أو مختلفين. من درس نجح إن تجتهد فزت.	

مذكرة نموذجية لدرس القواعد التمييز من منظور المقاربة بالكفاءات

المادة: اللغة العربية وآدابها — المستوى: السنة أولى ج. م. ع

النشاط التعلمي: قواعد اللغة — المرجع: الجديد في الأدب ل: ع. عبد المطلب في اللغة والأدب العربي

الوحدة التعلمية: صدر الإسلام

الوضعية التعلمية : التمييـــــــــز

أستثمر موارد النص التواصلي في مجال القواعد اللغوية.

الكفاءة المستهدفة:

1- أن يكون المتعلم كفء ا على إدراك التمييز وأنواعه

2- أن يوظف المتعلم التمييز في تعابير شفوية وكتابية.

الكفاءة المقيسة	المرحل	سير الدرس والمضامين	المراحل	المعيار الزمني
تعرف	تمهيد	ما هي المنسوبات التي درسناها . أحضري لي أحد عشر .....من الإدارة.	إلقائية	5د
لاحظ	تسجيل الأمثلة	-أ- 1-استصلحَ الجزائريون آلافَ الهكتاراتِ أرضًا، بعد الاستقلال . فأنتجت في أحد الأعوام أربعينَ ألفَ طنٍ قمحا. 2- قال الله تعلى: (إذ قالَ يوسفُ لأبيه يا أبتِ إني رأيتُ أحدَ عشرَ كوكبا) سورة يوسف ، الأية 4. 3- تناول المريض رطلَ عسلٍ رغبةً في الشفاءِ . أو من العسلِ. - ب-	حوارية	
بين		1-كانت أشواقُ الشاعرِ تملأُ جوانبَه حنينا، وتلدغ كبدَه أسًى 2-الرسولُ – صلى الله عليه وسلم- أفصحُ العربِ لسانا . 3- كانَ عمرُ بنُ عبدِ العزيزِ أشدَّ رجلٍ في تسيير أمورِ الخلافةِ. حاول قراء ة الجملة الأولى دون استخدام لفظة: أرضا، فهل يتم معنى الجملة بدون هذه الكلمة التي تحتها سطر؟ لا فالجملة وردت مبهمة؟ فماوظيفة هذه الكلمة إذن؟ تزيل إبهام ما قبلها، فكيف نسميها ؟	حوارية	15د

وضح	اكتشف أحكام القاعدة	نسميها تمييزا - كيف تجده من حيث التنكير والتعريف؟ نكرة ، - هل هو جامد أو مشتق؟ جامد. ما السؤال الذي نطرحه؟ يكون جوابا لماذا - أين هو المبهم أو الغامض الذي وضحه التمييز؟ هكتارات ، كيف نسميه؟ نسميه مميزا، هل هو مفرد أو جملة؟ مفرد. بما أن التمييز قد أزال الإبهام في المفرد ، فما نوع هذا التمييز ؟ تمييز مفرد، من يحدده في بقية الجمل.	حوارية
يكتشف علل		إذن ينقسم التمييز إلى نوعين 1- تمييز مفرد أو الذات هو ما يفسر إبهاما في اسم مفرد قبله ، ويرد بعد المقادير. مثال...............	
ستنتج		عد إلى المجموعة ب ، ولنقف عند ما درسناه حول شعر الفتوح لنأخذ المثال الأول ونحاول إحداث مقارنة بين المجموعة أ و ب.	حوارية
برهن		هل يمكن فهم المقصود من العبارات دون هذه الكلمات ؟ " حنينا "أسى" ؟ لا، لماذا لأننا قد نقع في لبس و إبهام . فالجملة غير واضحة. إذن فما دور هذه الكلمات ؟ جاءت لتزيل الإبهام في ما قبلها هل المبهم كلمة مفردة أم جملة ؟ جملة (نسبة) -كيف نسمي هذا النوع من التمييز ؟تمييز النسبة. هات مثالا على ذلك	
ستخلص		إذن ما تعريفكم للمميز، هو المبهم الذي يفسره التمييز، ويكون مفردا أو جملة.	حوارية
	أبني أحكام القاعدة	ما حكم التمييز : قد يرد منصوبا ، ويجوز جره بالإضافة او بمن (لبيان الذوات أو المفرد) لاحظ معي المثال الثالث ، أين اسم التفضيل؟ أشد أكثر ن جاءت اللفظة بعده لتفسر الإبهام ، كيف وردت منصوبة ن وفي الثانية وردت جاءت مجرورة بالإضافة -هل التمييز من جنس ما قبله في قوله: أشد عدلا ؟ لا، وجب نصبه وإذا كان من جنسه وجب ماذا ؟ جره. التمييز : هو اسم نكرة يفسر إبهاما في مفرد قبله أو في جملة وهو	

		نوعان:		
		تمييز الذات: أو المفرد، وهو ما يفسر إبهاما في اسم مفرد قبله من أسماء العدد ، أو من أسماء المقادير **تمييز النسبة**: وهو ما يفسر غموض جملة لوحظت فيها نسبة مبهمة. المميز: هو المبهم الذي يفسره التمييز ويكون مفردا أو جملة . **حكم التمييز** النصب ، ويجوز في تمييز المقادير الجر بالإضافة أو بـ: مِن - **تمييز اسم التفضيل** : ينصب وجوبا: إذا لم يكن التمييز من جنس ما قبله ، وإن كان من جنس ما قبله وجب جره-غالبا.	حوارية	15
يطبق	إحكام موارد المتعلم			
يوضح		1.بين التمييز ونوعه في الجمل الآتية قال الشاعر: دع الأيام تفعل ما تشاء وطِبْ نفسا إذا حكمَ القضاءُ وقال المتنبي: أرسلتها مملوءة غسلا وردتها مملوءة حمدا . وقال تعالى: (والله أشد بأسا وأشد تنكيلا) النساء اية 84. عاش-صلّى الله عليه وسلّم-ثلاثٌ وستين سنة. 2.مثل لتمييز المفرد بمثالين بحيث ينصب تارة ويجر تارة أخرى وبجملتين لتمييز الجملة. - اعرب ما يلي : فاضت نفوس الحجاج إيمانا في مجال احماد أحكام الدرس . لَقَدْ تَفشَّتْ ظاهِرة الغشِّ في مؤسساتنا التربوية، فأفسدت عقول المتعلِّمين وأضعفت مواهبهم - تحدثْ-في فقرة موجزة عن هذه الظاهرة مبيّنًا أسبابها ونتائجها موظفًا ما يناسب مِن تمييز : (الذات-النسبة)	مهارية	15د

يرى أنصار هذه الطريقة في التعليم أنَّها الأمثل في تحقيق الأهداف؛ إذ يتم من خلالها مزج القواعد بالتراكيب في ثنايا النصوص ما يضمن رسوخ القواعد في الأذهان، في حين يرى خصومها بأنَّها تعمل على إضعاف الطلبة؛ لأنَّ القواعد ينبغي أن تدرَّس مستقلة عن الموضوعات الأخرى، والنصوص لها موضع من القراءة، والنَّحو له باب خاص وما عدا ذلك فهو يصرف المتعلم عن القاعدة وتشغله بموضوع الإنشاء [1].

وخلاصة القول أنَّ تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات ينطلق من النَّص حتي يدرك المتعلم أنَّها وسيلة وليست غاية.[2].

[1]- يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 221-222، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 115.

[2]- يراجع دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام ص 12

2ـ طرائق تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات

إنَّ الكفاءة هي إدماج المعارف والمهارات الذي يتضح من خلال مقدرة المتعلم على فهم ما يقوم به، ولن يتأتَّى ذلك إلاَّ من خلال طرائق تدريس نشطة تسمح له باكتساب المهارات والكفاءات[1]؛ فلقواعد الصَّرف والنَّحو أهمية كبيرة في بناء النَّص الشفوي والكتابي بناء محكما، ويتناول التَّعليم بالمقاربة بالكفاءات مادَّتي الصَّرف والنَّحو من حيث إسهامها في عملية الارتقاء بالمستوى التعبير الشفوي والكتابي للمتعلم بغض النظر عن عرض القواعد الشاذة التي لاتتناسب مع اللغة المعاصرة؛ إذ لم تعد إجادة قواعد اللغة شرطا لتحسين الآداء في القراءة والكتابة فحسب؛ فهناك من يحفظ نصوص النَّحو ولكنَّه يعجز عن إنتاج نص سليم، والهدف الرئيسي من هذه الطريقة هو إمداد المتعلم بقدرة تواصلية محكمة، والفهم، والتفسير، والتحليل، وتحصينه بتفكير منطقي والقدرة على المناقشة والإقناع وكذا تزويده بمقومات لغوية وفكرية، ولتحقيق ذلك ينبغي مراعاة الآتـي[2]:

ـ أن تكون القواعد النَّحوية في خدمة المتعلمين

ـالإكثار من النشاطات التطبيقية لترسيخ الأحكام في ذهن المتعلم.

ـ الاعتماد على الطريقة الاستقرائية التي تنطلق من الواقع اللغوي في عرض الدرس النحوي وذلك بتحديد حدود الظاهرة النحوية.

ـ تدريب المتعلم على ضبط اللغة حديثا وقراءة وكتابة.

ـ التعرف على حاجات المتعلم .

ـ توظيف المعارف القبلية لاكتشاف معارف جديدة.

---

[1]ـ يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص16، ومنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) ص19، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص6.

[2]ـ يراجع منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) ص 10 و19، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 26.

تعتمد مناهج التعليم الحديثة **طرائق نشطة** لتحقيق الفاعلية في العملية التعليمية التعلمية من خلال البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن التلقين[1]، نوردها على النحو الآتي:

أ- طريقة حل المشكلات

إنَّ تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات يرتكز على وضعية حل المشكلة، والمشكلة هي سؤال محير يواجه المتعلم مما يدفعه إلى التفكير فيه وافتراض العديد من الفرضيات للوصول إلى نتيجة معينة وبالتالي تنشيط ذاكرة المتعلم [2]، وتعد هذه الطريقة من اعقد طرق التدريس لأنها توظف عمليات عقلية كثيرة نحو الفهم، والاستذكار، والتحليل، والتركيب، والاستبصار، والتجريد والتعميم، وهي عملية واقعية تربط مكتسبات المتعلم بالواقع الخارجي [3] ، و تسمى عند (جون ديوي) طريقة التفكير المنتج[4]، وتبرز أهمية هذه الطريقة في إثارة رغبة المتعلم وتوظيف مكتسباته القبلية لإيجاد النتيجة، وتنمية قدرته على المناقشة وكذا تعويده على التفكير العلمي من خلال(طرح الإشكال و تحديد الفرضيات ثم النتيجة) فضلا عن تنمية شعوره بالثقة [5]، وتتطلَّب هذه الطريقة تنظيم العمل الجماعي من خلال إثارة الأفكار، وفهم العمل المطلوب، وضبط المعارف[6].

ب - طريقة المناقشة

[1]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص78 ، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 31.
[2]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 46، ونظريات المناهج التربوية ص 279 .
[3]- يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 39، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 31، وطرق تدريس اللغة العربية ص239، وتعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات - الطور الثاني نموذجا - ص12.
[4]- يراجع نظريات المناهج التربوية ص 280.
[5]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 46-47، وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 38، ونظريات المناهج التربوية ص 281 ، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 6.
[6]- يراجع بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ص 38- 39 .

طريقة المناقشة تعليمية تعلمية تهتم بالتفاعل اللغوي وتبادل المواقف مابين المعلم الذي يجب أن يكون على درجة من الكفاءة والخبرة في تقديم المادَّة التعليميَّة للمتعلم؛ إذ تقوم على الحوار الشفوي المتمثل في مشاركة المعلم مع المتعلم في الفهم والتحليل، واكتشاف مواطن الاتفاق والاختلاف للوصول إلى نتيجة مقنعة، وتعد هذه الطريقة من أفضل الطرق العلمية في إلقاء وتلقي المعلومة؛ إذ يلعب فيها المعلم دور المساعد، والمرشد، والمعدل لا المستبد المملي[1]، ويقوم الموقف التعليمي من خلال المناقشة على أساس الاتصال اللغوي وفق الآتي ذكره[2]:

ـ أن يقوم المعلم بتوجيه الحديث إلى المتعلمين من خلال طرح إشكالية معينة بأسلوب مثير للانتباه.

ـ أن يقوم المتعلمون بتوجيه الحديث إلى المعلم.

ـ أن يتبادل فيه المتعلمون مع المعلمين الحديث والاستماع إلى بعضهم البعض لتحقيق التفكير البناء المبني على التعليل والتحليل.

1ـ أنواع المناقشة: إن طريقة المناقشة في التعليم تنقسم إلى أنواع نوردها على النحو الآتي[3]:

ـ المناقشة الحرة: تهدف إلى الحصول على أفكار جديدة بإعطاء الحرية للفكر لإنتاج عدد لامحدود من الأفكار ومن عيوبها أنها قد تنتهي دون الوصول إلى نتيجة.

ـ المناقشة الموجهة: تهدف إلى الحصول على أفكار معينة للوصول إلى نتيجة معينة.

2 ـ أهمية طريقة المناقشة

[1]ـ يراجع طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية ص 167، وطرائق التدريس واستراتيجياته ص 108. و نظريات المناهج التربوية ص 276.
[2]ـ يراجع نظريات المناهج التربوية ص 276، طرائق التدريس واستراتيجياته ص 108. وطرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية ص 168.
[3]ـ يراجع نظريات المناهج التربوية ص 277.

إن معظم الدراسات التعليمية تفضل **طريقة المناقشة** في العملية التعليمية التعلمية للأسباب الآتي ذكرها[1]:

ـ أنَّها تسلم بإيجابية المتعلم ودوره في العملية التعليمية.

ـ تسهم في تنمية قدرات المتعلم المعرفية، وتساعده على اكتساب مهارات الاتصال والاستماع وامتلاك آلية الحوار وآداب النقاش القائمة على احترام الآراء، مما يزيد النشاط، والتفاعل وكذا تحفيزه على التفكير.

ـ تساعد المتعلمين على حل مشاكلهم.

ج ـ التعليم بالمحاولة والخطأ

ارتبط هذا الإجراء التعليمي **بالعالم الأمريكي ثورندايك (1874م ـ 1949 م)**، وتقوم هذه الطريقة على أساس أنَّ التَّعليم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك واكتساب المهارات المختلفة؛ فاستجابات المتعلم للمثيرات ليست دائما اعتباطية وإنَّما هي معلَّلة؛ لأنَّها تحدث وفق نظام معين، وعلى ضوئها تمَّ توزيع سنوات التعليم إلى أطوار، قد يرقى إلى مستوى القانون، ونورد ذلك على النَّحو الآتي[2]:

ـ قانون الاستعداد : إذا لم يكن المتعلم مهيَّأ نفسيا لاكتساب المعرفة فإنَّ التواصل بينه وبين المتعلم سينعدم أكيد.

ـ قانون التدريب : يحدث هذا القانون عندما يكتشف المتعلم الصلة القائمة بين المثير والاستجابة؛ فتزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها.

---

[1]ـ يراجع نظريات المناهج التربوية ص 278، وطرائق التدريس واستراتيجياته ص 109. وتعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا ـ ص 15.

[2]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 61-62-63-64، والتعلم عند الغزالي ص 129-130.

ـ قانون الأثر: إنَّ المتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة الناجمة عن مثيرات معينة في حين يسقط الاستجابات التي لا أهمية لها.

3ـ نقائص تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات

ترتكز طريقة التعليم بالمقاربة بالكفاءات على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، وعلى الرغم من المساعي التي تقوم بها المنظومة التربوية في هذا المجال إلاَّ أنَّنا نلحظ ضعفا في المرودية من خلال ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب المدرسي، وعلى الرغم من أنَّ هذه الطريقة تتعامل مع الواقع اللغوي إلاَّ أنَّ لها نقائص معرفية وأخرى بيداغوجية نذكر منها[1]:

ـ عدم ملائمة نص واحد لصياغة روافد لغوية مختلفة ما يدفع أحيانا المعلم لاصطناع قوالب تضم القواعد المراد تدريسها ؛ فالقواعد مثلا تقدم من خلال نصوص متنوعة في سياقها اللغوي؛ ولكن هذه الطريقة لم تكن كافية ؛ إذ نادرا ما يتعذر للنص الواحد أن يستوعب جميع قواعد النحوية أوالصرفية، لذلك يلجأ المعلم إلى التأليف بين طريقتين يعتمد النص، ثم يحور أو يضيف بعض الأمثلة التي لم ترد فيه.

ـ كثافة البرنامج الدراسي، مما أرهق كاهل المتعلم وجعل المعلم في سباق مع الزمن لإتمامه في الآجال المحددة.

ـ اختزال التَّعليم في تنمية المهارات عوض الإلمام بالجانب المعرفي.

ـ صعوبة وطول بعض الأنشطة التي تجعل المتعلم عاجزا عن إنجاز النشاط في الساعة ذاتها، وإذا طلب المعلم من المتعلمين إتمام ذلك في البيت ربحا للوقت فانه يكون قد خرج عن طريقة التعليم بالكفاءات.

[1]ـ تقرير حول فاعلية التدريس بالكفاءات النقائص والايجابيات من انجاز مجموعة أساتذة بالتعليم الثانوي ـ المقاطعة الرابعة ـ وكان ذلك خلال اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم 17 ديسمبر 2012م ضمن عنوان تكوين ذاتي وتمكن من الآداء ورؤية نحو المستقبل، بثانوية لطفي بوهران.

ـ نقص التكوين المستمر للمعلمين.

ـ اكتظاظ الأقسام بالمتعلمين؛ إذ يفوق العدد 40 متعلما في القسم الواحد؛ في حين أنَّ التَّدريس بالكفاءات يتطلَّب عددا لايتجاوز25 متعلما، مع تجديد وضعيات الجلوس وطرائق التدريس.

ـ قلة وسائل الاتصال والتواصل والإعلام التي تسهم في تيسير الدرس نحو الإعلام الآلي وأجهزة العرض الخ...،ولذلك لابد من التزود بوسائل تسمح بترقية المنظومة التربوية لأنَّها مطالبة بمواكبة المستجدات التي تفرضها العولمة لتحقيق الآداء الفعال.

4ـ دراسة ميدانية تبحث عن مدى نجاعة تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات.

لقد استفسرنا عن مدى نجاعة تعليم الصيغ الافرادية والبنى الترطكيبية من منظور المقاربة بالكفاءات من خلال دراسة ميدانية **شملت آراء بعض أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها بالطور الثانوي**[1]**، ويتضح ذلك من خلال الآتي ذكره:**

الفئة المستهدفة: بعض أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها بثانويتي سيدي معروف الجديدة و الكرمة (07 أساتذة)، واتضحت آراءهم من خلال الاستبيانات الآتية:

تحليل الاستبيانات

	ناجح	النسبة المئوية	غير ناجح	النسبة المئوية
ما رأيك في التعليم عن طريق الكفاءات؟	**4**	**%20**	**3**	**%10**

[1]ـ ينظر الملحق334-337.

نلحظ من خلال الإحصاء المقدم أعلاه أن بعض المعلمين يرون في طريقة التعليم بالكفاءات طريقة ناجحة لتحقيق المهارات والكفاءات لدى المتعلم فهي ـ حسبهم ـ تعطي المتعلم دافع البحث والاستطلاع لتلقف المعلومة، وتعودهم على الاعتماد على النفس وتنمي فيهم روح العمل الجماعي لاسيما بالاعتماد على طريقة حل المشكل .

في حين يرى البعض أنها طريقة غير ناجحة وذلك أن هذه الطريقة تستدعي وجود عدد قليل من المتعلمين داخل القاعة وهو ما لا نلحظه حيث تزدحم القاعات بأكثر من 40 متعلما لاسيما في الأقسام الأولى من الطور الثانوي، وكذا ندرة استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وغيرها في حصة القواعد.وهو ما لا يتماشى مع التعليم بالكفاءات؛ إذ يجدر التفعيل بين هذه المنهجية والعصرنة، فضلا عن اهتمام المتعلم فقط بتحصيل العلامات ما يجعله بين مد وجزر بين المؤسسات التعليمية والدروس الخصوصية وهذا من شأنه أن يؤثر على درجة اكتسابه للمعلومة.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هل الحجم الساعي كافي لتحليل النصوص وفق المقاربة النصية ؟	3	%10	4	%20

نلحظ من خلا النسبة المحصل عليها أن الحجم الساعي غير كاف لتحليل النصوص وفق المقاربة النصية كما أنَّ وهو أمر ينبغي إعادة النظر فيه من قبل مقرري البرامج.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هل النصوص المبرمجة في الطور الثانوي تحقق المقروئية لدى المتعلم؟	5	%50	5	%50

نلحظ من خلال النسبة المحصل عليها تفاوت كبير ومرد ذلك يعود إلى الفروق الموجودة عند المتعلمين من اختلاف في درجة الانتباه ونسبة الذكاء و القدرة على التركيز.

	الشعرية	النسبة المئوية	النثرية	النسبة المئوية
ما نوع النصوص التي يحبذها المتعلم؟	2	%10	5	%50

نلحظ من خلال الإحصاء المذكور أعلاه أن المتعلم ينفر من قراء النص الشعري بسب غرابة الألفاظ وعمق المعاني ،وليس أدل على ذلك من القصائد الشعرية القديمة كما هو مبرمج في السنة الأولى من الطور الثانوي نحو قصائد عنتر بن شداد، وزهير بن أبي سلمى وغيرها، وهو ما لمسناه عند المتعلمين حيث فضلوا النصوص النثرية عن القصائد.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	بعضهم	النسبة المئوية
هل يوظف المتعلم المهارة الشفوية الصحيحة والسليمة من خلال ما تعلمه من قواعد في تعامله مع النصوص؟	3	%10	3	%10	1	%5

يشير الإحصاء المحصل عليه إلى أن نسبة توظيف المتعلم لمهارته الشفوية متفاوتة، وقد أرجع الأساتذة سبب ذلك إلى الكفاءة الفردية للمتعلم في اكتساب المعارف.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	احيانا	النسبة المئوية

هل تبسيط مادة القواعد يعين المتعلم على استيعابها؟	4	%20	1	%5	2	%10

نلحظ من خلال الإحصاء المقدم أعلاه أن أغلبية المعلمين اتفقوا على أن توظيف المصطلحات السهلة فضلا عن تبسيط الأفكار يثمر عن نتيجة ايجابية لدى المتعلم لاستيعاب مادة القواعد.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هل الموضوعات المقررة في القواعد تنمي الكفاءة اللسانية والمهارة الشفوية لدى المتعلم الثانوي؟	4	%20	3	%10

نلحظ من خلال الإحصاء أن هناك تباين في أراء المعلمين وقد أرجع هؤلاء سبب ذلك إلى المتعلم أساسا في مدى استعداده من الاستفادة من الدروس المقدمة اليه التي تمكنه من الاستخدام الصحيح للغة ولن يتأتى ذلك إلا بالممارسة والتعود.

	الطريقة القديمة	النسبة المئوية	الطريقة الحديثة	النسبة المئوية
أي الطرق التعليمية تعتمد في تقديمك لدرس القواعد؟	0		7	%100

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أن اتفاق المعلمين على اتباع الطريق الحديثة في تقديم المادة هي أساس نجاح العملية التعليمية؛إذ ترتكز على وضعية حل المشكل والمناقشة ويكون فيه المتعلم قطب العملية التعليمية التعلمية.

	الوسائل القديمة	النسبة المئوية	الوسائل الحديثة	النسبة المئوية
أي الوسائل تفضل في تقديمك لدرس القواعد؟	4	%20	3	%10

يرى بعض المعلمين أنَّ استعمال الطبشور والسبورة هي الوسيلة الناجعة لتحقيق عملية الفهم لدى التعلم؛ في حين يرى البعض الآخر أن توظيف الأجهزة السمعية البصرية في تعليم القواعد أمر بات لابد منه في التعليم بالكفاءات إلا أن بعض المؤسسات تفتقر لذلك.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هل الحجم الساعي كاف لحل ماهو متعلق بأحكام موارد المتعلم وضبطها؟	3	%10	5	%50

نلحظ من خلال هذا الإحصاء أن أكثر المعلمين يرون أن الحجم الساعي والمقدر بساعة لا يفي بالغرض المطلوب حتى تحل كل المسائل المتعلقة بأحكام موارد المتعلم وضبطها لاسيما ما تعلق بمجال إدماج أحكام الدرس حيث تتاح للمتعلم فرصة لتوظيف ما تعلمه ضمن تعبيره الخاص.

	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية

هل نجاح تقديم مادة القواعد مرهون بفهم المتعلم للنص الأدبي أو التواصلي ؟	**4**	**%20**	**3**	**%10**

نلحظ من خلال الإحصاء تفاوتا في نسب الإجابة ومرد ذلك حسب هؤلاء إلى الفروق الفردية للمتعلمين.فضلا عن الطريق المتبعة من قبل المعلم لتقديم درس القواعد .

8- مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث

نلحظ من خلال ما ذكرناه آنفا أنَّ مناهج وطرائق التعليم الحديثة ماهي إلا تطوير وتجديد للطرائق والمناهج التعليمية القديمة، وهو ما يتبيَّن من خلال الجدول الآتي[1]:

[1]- يراجع اللغة العربية بالمهجر ص 83 من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، والفعل التعليمي التعلمي ص 31- 33 .

أ- المعلـم

التعليم التقليدي	التعليم المتجدد
• يعتقد عن اقتناع بأنه مصدر معرفة، وهو المحور الأساسي في العملية التعليمية. • اللجوء إلى الكتب لتلخيص المعارف ونقل المعلومات دون الاهتمام بقدرات المتعلم. • يصنع السؤال لمعرفته بالجواب معتمدا على الإلقاء . • يفرض مراحل الدرس حسب نموذج معين . • يعتمد في تقويمه للمتعلمين على حفظ الخلاصة. • يكون التعليم جماعيا • يضع قوالب حسب مقاييس يحددها بنفسه ويعتبر كل متعلم يحيد عنها مخطئا، ويكون التقويم ارتجاليا وذاتيا	• يحرص على امتلاك أقصى ما يمكن من المعرفة ولهذا فهو يرى بأن تجديد تكوينه شيء ضروري. • يعرف الموضوعات المناسبة التي تثير انتباه التلاميذ وتنمي عندهم التصورات العقلية من خلال اتباع طريقة معينة. يحاول أن يصل بأكثر ما يمكن من التلاميذ إلى نموذج محدَّد تحديدا علميا. يهتم بمكتسبات المتعلم الاهتمام بطرائق التعليم.

ب - المتعلـم

التعليم التقليدي	التعليم المتجدد

• يكتفي بما استنتجه السابقون وحفظه عن ظهر قلب دون البحث فيه؛ فيكون متلقيا فقط	• لا يكتفي بتطبيق القواعد والقوانين التي تعلمها بل يقوم هو نفسه ببحوث تحت قيادة المعلم؛ فيكون مساهما فعالا في تسيير الدرس • يتدرب على التفكير المنطقي في إطار برنامج معين. • يطلب منه القيام بنشاطات غير أنَّ حريته في أخذ المبادرات تبقى محدودة. • يعمل أحيانا في نطاق المجموعة بقيادة المعلم
• يسمع ويطيع فقط. • المطلوب منه الإجابة عن الأسئلة ولا يسمح له بالخروج عنها. • يعاقب إذا تبيَّن أن تفكيره يخالف تفكير المعلم. • ليس له الحق في التحدث أو الاتصال بزملائه إلاَّ في أوقات الراحة.	

ج ـ التطبيـق

التعليم التقليدي	التعليم المتجدد
• الدرس المفيد هو الذي يشتمل على معلومات يكلف التلميذ باستيعابها كما هي.	• يختار المعلم الموضوعات التي يراها صالحة لأغلبية التلاميذ كما أنه هو الذي يختار محور البحث.

• التمارين المكررة هي عبارة عن تطبيق للقواعد المعدة للحفظ. • تكتفي هده المدرسة بالتطبيقات الآلية دون الاعتماد على أي تحليل. • تكون النتيجة حسب النقطة وحسب المرتبة ومن المحتمل أن تتوج الأعمال بجزاء أو عقاب	• يساعد التلاميذ علىالبحث والاكتشاف. • يستغل نتائج بحث التلاميذ، ويعمم الاكتشاف الجماعي بكيفية منهجية. • قد تتخلى هده المدرسة عن الجزاء السلبي وتستبدله بحث التلاميذ على الاجتهاد. • المعلم هو الذي يقوم بالتقويم.

تمهيد

إنَّ الطَّريقة التعليمية المتواترة ظلت تعتبر النَّحو والصَّرف مادَّة يجب أن تلقن بقواعدها وأحكامها، وهي نظرة علمية تقودنا إلى ضرورة إعادة النَّظر إلى كيفية تعل يم هذه المادة بما يتناسب مع مستوى التلميذ وقدراته الإدراكية ، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنَّ المناهج القديمة أضحت لا تفي بالغرض مما استدعى ضرورة إيجاد البديل الذي يقتضي إشراك المتعلم في تلقي المعلومة [1]؛ فظهرت مناهج حديثة تنتقد استبدادية المعلم للمتعلم وتعطي الأولوية للمتعلم حتى يمتلك آليات التفكير الغريزية؛ و يكون إيجابيا وفعالا بالاعتماد على سيكولوجية الملاحظة، ومبدأ الحاجة، ومبدأ الاهتمام، ومبدأ الحرية [2]، فلصبح مفهوم الطريقة الحديثة يركز على إيجاد الأسلوب الأمثل لتوجيه نشاط المتعلم[3].

أوَّلا- النَّحو القديم في نظر المحدثين الجزائريين

إنَ النَحو هو الضابط للكلام ومن خلاله توصف منظومة اللغة بصورة **(formel)** لولوج إلى العلوم المنضبطة **[4]**، ويتميز النَّحو القديم أو النَّحو التقليدي كما هو متعارف عليه عند اللغويين الجزائريين المحدثين**[5]** بالخصائص الآتي ذكرها:

1 - **إنَّ تعليم الصَّرف والنَّحو ليس غاية في ذاته** وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم لذلك أصبح المتعلم مطالبا بحفظ القواعد المختلفة بغض النظر عن حاجته إليها[6].

[1]- يراجع التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ص 15.
[2]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص31 .
[3]- يراجع طرائق التدريس واستراتجياته ص 50.
[4]- يراجع مقالات لغوية ص09.
[5]- يراجع اللسانيات النشأة والتطور - التوطئة، و في رحاب اللغة العربية ص128- 133.
[6]- يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 127، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 207.

2 ـ افتقار النَّحو التقليدي لمنهج موضوعي يعتمد على رصد الظاهرة النحوية باعتبارها نمطا يسهل رصدها [1]؛ كما لم يفصل معظم النحاة العرب بين المبنى والمعنى في التحليل النحوي(الإعراب)، وجعلوا لمنهجهم قاعدة مفادها أن الإعراب فرع المعنى[2].

فعندما ضبطوا أحكام القواعد فر ضوها على الشعراء والناثرين و أصحاب القراءات فما عابوه ظل معيبا وما استحسنوه ظل حسنا؛ والنصوص التي أبتها استقراءاتهم جنحوا فيها إلى التأويل، والحذف، وغيرها[3]، خدمة لمعتقداتهم المذهبية[4] بدليل قول الشاعر[5]:

وَهمْ القائلونَ الخَيرَ و الآمرُونه إذاَ ماخشَوا منْ مُحدث الأمرَ مُعظمَا

ومن ذلك ماروي عن عبد الله ابن أبي إسحاق الحضرمي (تـ117هـ) بسبب تخطئته الفرزدق في قوله:

وَعَضُّ زمانٍ يابن مروانَ لمْ يدَعْ مِنَ المالِ إلاَّ مُسحَتٌ أو مُجلَّفُ

بضرم القافية وكان حقها النصب لأنَّها معطوفة على لفظ (مُسْحَتٌ)[6] .

ونلحظ أن تخطئة النحوي لهذا الشاعر كانت مبنية على التعليل، ويمكن القول أنَّ هذه الملاحظات كانت بمثابة بوادر لنشوء نظرية العامل بدليل قول الفرزدق: "علي أن أقول

---

[1]ـ يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 73، العربية وعلم اللغة الحديث ص 169.

[2]ـ يراجع التداولية عند العلماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 175.

[3]ـ يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 73، و من أسرار اللغة ص 178- 179، و العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس إدريس ص 38 هجري حمروش أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001، ودراسات في اللغة والنحو ص 98، ومناهج البحث في اللغة ص 21.

[4]ـ يراجع مصادر اللغة السنة الثالثة الجامعي ص 51، وذهب **أحمد سليمان ياقوت** إلى أن ابن مضاء (تـ592هـ) دعا إلى هدم نظرية لعامل لسبب مذهبي وليس حبا في اللغة. يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 110.

[5]ـ الكتاب 188/14 ط هارون، يراجع دراسات في اللغة والنحو ص 98 .

[6]ـ يراجع العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس ص 39، هجري حمروش إدريس ، والنحو العربي والتقعيد الأولي المبسط في مسائله على أيام النحاة الأوائل ص 96 أحمد فلاق عريوات أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

وعليكم أن تحتجُّوا"، وما الاحتجاج إلا البحث عن الأسباب والعلل [1]، وعن هذه المسألة النحوية يقول ابن قتيبة:" فرفع آخر البيت ضرورة وأتعب أهل الإعراب في طلب العلَّة فقالوا وأكثروا ولم يأتوا فيه بشيء يرضي"[2].

3 ـ تأثر النَّحو التقليدي بالمنطق الفلسفي[3]، وفي هذا الصَّدد أجمع اللغويون المحدثون على عدم وجود أي اتصال بينه وبين المنطق الأرسطي خلال مرحلة نشوء النَّحو واكتمال نضجه على يد سيبويه(تـ**180**هـ)، أضف إلى ذلك أنَّ المنطق الذي اعتمده العرب كان طبيعيا، كما أن الثقافة الأجنبية لم تعرف طريقها إلى البيئة الإسلامية إلا في أواخر القرن الثاني للهجرة فلم يكن من العرب من يعرف اليونانية أو السانسكريتية بصورة تسمح له بالترجمة منها، أضف إلى ذلك أنَّ التفكير الفلسفي الغربي لا يتماشى مع خصائص لغة الضاد؛ فلقد أوتي العربي من نقاء الفكر ما يؤهله لأن يتذوق مظاهر القوة في لغته وأن يعلل لهذا التذوق، والنحاة العرب امتلكوا المعرفة فتهيأ لهم قراءة القرآن وفهم معانيه مع الإلمام الجيد برواية الأشعار وكلام العرب، ورواية الحديث [4]، لاسيما وأنَّ الدراسات النَّحوية كان منطلقها النصوص المقدسة المكتوبة نحو (**كتاب الفيدا**) عند الهنود[5]؛ فالفعل عند أرسطو ماجاء على صيغة الغائب وماعدا ذلك فهو كلام مركب، والمضارع هو مطلق أما الماضي فهو مصرف، والرباط عند أرسطو هو صوت مركب غير دال مفردا، ويسمى حرفا عند البصريين وأداة

---

[1]ـ ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص 64.

[2]ـ يراجع الشعر والشعراء89/1 .

[3]ـ يراجع الرسالة ص86

[4]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 42-43، و في رحاب اللغة العربية ص 15- 17، ومقالات لغوية ص 176، وأصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 43 و127، و العربية وعلم اللغة الحديث ص 169، ومن أسرار اللغة ص 115، والنحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه ص 18 محمد بن حو، والنحو العربي والتقعيد الأولي المبسط في مسائله على أيام النحاة الأوائل ص 91 احمد فلاق عريوات أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001 م.
ومن جانب آخر ذهب تمام حسان إلى أن كتب أرسطو كان لها نصيب الأسد في الكتب المترجمة إلى العربية، بدليل قوله:" ولعل لعرب لم يترجموا عن امة كما ترجموا عن اليونانية إما مباشرة أو عن طريق السريانية" مناهج البحث في اللغة ص 16 .
وهذا في رأيي ما يظهر تباين الآراء حول تأثر العرب بالمنطق الأرسطي.

[5]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص12.

عند الكوفيين[1]؛ والحد الأرسطي يبتغي الوصول إلى الماهية، في حين يقتضي الحد النحوي التمييز والفرق شاسع بين الاتجاهين [2]، وما يؤكد استقلال النحو العربي عن الفكر الأرسطي هو عدم التقائهما شكلا ومضمونا؛لأنَّ العلة في النحو العربي ثلاثة أضرب [3] وهي: **علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية** [4]؛ فالخليل(تـ175هـ) مثلا اعتمد على التعليل ففتح باب التفريع والتخريج في مسالك العلة بالاعتماد على العقل والحس اللغوي، وما نطقت به العرب فهو وسيلة لتوضيح الظواهر اللسانية وهو المعول عليه في الاستدلال [5]، فيعلل لاتصال النون النون بالفعل بأنَّ الفعل لايجر والجر علم الإضافة فلما اتَّصلت به ياء المفعول به جلبت له الكسرة المناسبة فقالوا:" ضربني" والنون **نون وقاية** لأنَّها وقت الفعل من الكسر، ولا تدخل على الاسم لأنَّ الكسر من طبيعته [6]، وفي هذا يقول أحد **الباحثين الجزائريين** :" ولم تكن تعليلاته مستمدة من الفلسفة، ولا ما يتصل بالفلسفة بل هي كما قلنا مستوحاة من روح العربية وقائمة على جمهور الشواهد التي تجمعت لديه..."[7] ، وهو ما ذهب إليه بعض المشارقة[8].

---

[1]- يراجع في رحاب اللغة العربية ص 15- 17، و24 .
وذهب **تمام حسان** إلى أنَّ الفعل عند أرسطو هو ما كان الزمن من مدلولاته ولا يدل جزء منه بمفرده و تعريف الأداة عند أرسطو هو تعريف الاسم، إلا أنها حين يضاف إليها الفعل لا يدل معها على إسناد. يراجع مناهج البحث في اللغة ص 15.

[2]- يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 52 ؛ في حين **يذهب تمام حسان** إلى أن أثر النحو العربي يبدو من جانبين أولهما جانب المقولات وتطبيقها في التفكير النحوي وثانيها الأقيسة والتعليلات في المسائل النحوية. يراجع مناهج البحث في اللغة ص 17. ويراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 45 .

[3]- **العلة التعليمية** هي التي يتوصل به إلى معرفة كلام العرب فلما سمع بعضه قيس عليه نحو قولك : "إنَّ زيدا قائمٌ" ؛ فإن قيل لم نصب زيدا؟ قلت: "لانه كذلك علمناه ونعلمه وبه ضبط كلام العرب"، **والعلة القياسية:** نحو قولك في "إنَّ زيدا قائمٌ"، فلم نصبت زيدا ؟ ، الجواب :هو أنَّ (إن) ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول؛ فحملت عليه وعملت عمله والمنصوب بها مشبه بالفاعل لفظا، فهي تشبه الأفعال ما تقدم مفعوله عن فاعله ولذلك تسمى الأحرف المشبهة بالفعل، **والعلة الجدلية** هي كل ما يعتل به نحو تساؤلك: لم إنَّ وأخواتها هي أحرف مشبهة بالفعل؟، أهي مشبهة بالأفعال الماضية أم بالمستقبلية؟...الخ. يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 52-53، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص 71و 174، وأصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص 119، والنواسخ الفعلية والفرعية دراسة تحليلية مقارنة ص 143 .

[4]- يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص52.

[5]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 55 ، و ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 66، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 77 .

[6]- ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص 67.

[7]- **القول لعبد الكريم بكري** أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص58

[8]- ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 67.

4ـ قيام النّحو العربي على أساس معياري (prescriptive)؛ أي الحكم على الاستعمال اللغوي بالصواب أو الخطأ؛ إذ لم يميز مابين اللغة المنطوقة والمكتوبة، هذا ما يجعله يتجه إلى التأويل عند اصطدامه بالاستعمال اللغوي في الواقع الخارجي [1]؛ إلاَّ أنَّ المحدثين أجمعوا على أن النَّحو العربي يجمع مابين **المعيارية**؛ التي تتمثل في القياس والتعليل، **والوصفية** التي تتمثل في السَّماع وتصنيف المسموع [2]؛ إذ اعتمدوا على المنهج الوصفي **(descriptive)** في رصد الظاهرة اللغوية من خلال السَّماع والقياس، فلم يميزوا مابين الآني والتعاقبي واعتمدوا على المنهج المعياري(prescriptive)؛ ولم يراعوا مستوياتها من حيث الرقي، والوسطية، والعامية، والابتذال، واللهجات[3].

5ـ تداخل المستويات اللغوية بين الصوتي، والصرفي(**morphology**)، والتركيبي(**syntaxe**)، والدلالي في الدرس النَّحوي القديم(**grammar**)، بدليل قول **أحد الباحثين**:" نشأت الدراسات اللغوية مختلطة في بداية أمرها" [4]، وهو ما يتجلَّى من خلال **كتاب سيبويه**(**180**هـ) فكان فيه النَّحو، والصرف، والصوت، والبلاغة، وغيرها متعرضا إليها بطريقة متداخلة؛ حيث يتحدَّد المعنى من خلال التأليف الكلي للنص [5]، وهذا ما جعل اللسانيين اللسانيين يعترفون بفضل سيبويه(**180**هـ) لاسيما في المجال الصوتي نحو ما ذهب إليه (روبنز)، فضلا عن الفراهيدي (تـ **175**هـ) الذي أرسي نظرية عربية شاملة ضمت كل مستويات التحليل اللساني [6]، وهو ما يبرز اكتمال نضج النظرية العربية اللغوية فتأسست

---

[1]ـ يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 191، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 169-170، ونحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية ص 116 تمام حسان،همزة الوصل، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب العدد السادس مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجزائر ط 1973، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 90 .

[2]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 38و44، والبنية التركيبية للحدث اللساني ص 43، و في رحاب اللغة العربية ص86، والمنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 8، والتحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 15 و59 ، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 170-171، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 103.

[3]ـ يراجع في رحاب اللغة العربية ص 86، و دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 240 .

[4]ـ **القول لبلعيد صالح**. في قضايا فقه اللغة العربية ص 30 .

[5]ـ يراجع فصول في اللغة والأدب ص 08- ،والمدارس اللسانية ص 15

[6]ـ يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص38 ، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 169.

الحضارة الإسلامية على التكامل بين ملكة التأمل النظري أو البعد الديني وملكة الاستثمار العملي أو البعد اللغوي فبدا تكامل الدرس اللساني وترابط ظواهره واضحا [1].

6- التفريق مابين النَّحو والقواعد : إنَ النَحو عند بعض المحدثين هو إعمال الفكر في الخلافات النحوية وفق مناهج اجتهادية، أما القواعد فهي جوهر اللغة ثابتة وهي لا تيسر ولا توجز ولا تتغير [2]؛ فمثلا (الجملة الفعلية) هي كل جملة تبتدئ بفعل فهذه قاعدة، أما حالات (وجوب تقدم الفعل)، و(تأخير المفعول) وغيرها فيما يشكل موقع خلاف بين المدارس لنحوية فهذا هو النحو بعينه[3].

7- التفريق مابين النَّحو العلمي والنَّحو التعليمي: لقد ذهب بعض المحدثين إلى التفريق مابين النَّحو العلمي التحليلي (grammaire scientifique analityque) وهو النحو الذي يصف بنية اللغة وجوهرها؛ إذ يقوم على نظرية دقيقة، والنَّحو التعليمي (grammaire pedagogique) هو النحو الذي يهتم ببناء منهجية تعليمية منظمة تعتمد على أسس نفسية ولسانية) ، ويهدف كل منهما إلى تكوين ملكة لغوية وتواصلية للمتعلم، ويتجلّى الفرق واضحا بين المصطلحين عند المحدثين من خلال الجدول الآتـي[4]:

النَّحو العلمـي	النَّحو التعليـمي
نظري	تطبيقي
تطبيق لكل القواعد	تطبيق لبعض القواعد
تحصيل الصناعة	تحصيل الملكة
كتبه علمية نحو الكامل للمبرد	كتبه تعليمية نحو المقتضب للمبرد

[1]- يراجع مقالات لغوية ص11، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 64.
[2]- يراجع مقالات لغوية ص 180. .
[3]- يراجع في النهوض باللغة العربية ص 163.
[4]- يراجع مقالات لغوية ص 232، والنحو العربي بين التعصير والتيسير ص 120، يحي بعيطيش ، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص، 185 و 206محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

كتبه من الأصول والمطولات	كتبه من المختصرات
لا ييسر	ييسر
تاريخي	معاصر

ثانيا ـ تيسير تعليم النحو في نظر الجزائريين المحدثين

لقد عرف الدَّرس النَّحوي خلال القرن الحالي بعض الاتجاهات اشتدَّت حدَّتها بين مؤيد، ومعارض، ومن يقف موقفا وسطا في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية، ويمكن عرض ذلك على النَحو الآتـي:

1- الفريق الأول : يصمم على تدريس القواعد كما هي بحجة أن اللغة العربية لغة قرآن، وشعر، ونثر وهي تشكل في مجموعها تراثا ضخما يعتز به فلا يجوز التغيير فيه؛ فالعربية تملك خصائص كثيرة نحو القياس والاشتقاق، والمجاز، والتركيب وغيرها ما يجعلها قادرة على العطاء وهو ما أسماه البعض بالتشدد للتراث اللغوي العربي فلا أصالة عند هؤلاء إلا

في التراث[1]، وعن ذلك يقول أحد الباحثين:" وهل أنَّ مجرد مس بعض قوانين اللغة يعني مس القرآن الكريم ، هذا القرآن الذي أنزله الله وحفظه"إنا نزلنا الذكر وإنا له لحافظون" فأنَّى للبشر أن يغيروه...أليس هذا تعويق... بل انغلاق يرين على التراث"[2].

2- الفريق الثاني: يعارض على تدريس القواعد بحجَّة أنَّها أضحت غير ملائمة للعصر الذي بات يشهد التطور العلمي، والقواعد عندهم من المواد الجافة فهي تدرس قوانين غامضة لا يمكن استيعابها، فتظهر دعوة هؤلاء واضحة لهجر الإعراب الذي مؤداه التخلي عن الفصحى[3]، وفي هذا المقام يقول أحد الباحثين:" إن وقوع الخطأ في رأيي خطأ أقل خطورة من خطأ التخلي عن القواعد والأعراب لأنَّ اختزال القواعد سيتلوه اختزال بعد اختزال" [4] ، وكان هذا بمثابة دعاوي مغرضة وسهام قاتلة صوبت إلى قلب اللغة العربية من قبل دعاة الإصلاح اللغوي هو ما ذهب إليه بعض المحدثين المشارقة [5]، لذلك من الأحسن الاكتفاء بتدريب المتعلم على الأساليب اللغوية قراءة وكتابة، ويرون أن للتقليد والمحاكاة أثر فعال في ضبط الألسنة[6] محتجين في ذلك على الآتي ذكره[1]:

---

[1]- يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص 36-37، ومقالات لغوية ص 269، وفي النهوض باللغة العربية ص 166، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 74، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص 182، محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- **القول لبلعيد صالح** . في قضايا فقه اللغة العربية 132- 133.

[3]- يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص 36-37، ومقالات لغوية ص 271، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 74، وقضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية ص 21، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 37، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص 182، محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- **القول لأحمد شامية** تيسير النحو العربي التيسير لا التكسير ص 174 أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5]- يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص 13، وذهب **تمام حسان** إلى أنَّ الخليل وسيبويه لم يكتشفا النحو وإنما اخترعا علة؛ فالباحث في رأيه يجب أن يكون قادرا على استعمال مقدرته الاختراعية، وكما اخترع النحاة جهاز النحو العربي اخترع الصرفيون الصيغ الصرفية واخترع القراء الجهاز الأصواتي وذلك مجال مفتوح للبحث ، يراجع مناهج البحث في اللغة ص 58.

[6]- يراجع أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 104، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص245، وطرق تدريس اللغة العربية ص 206 (زكريا إبراهيم) ، وتيسير النحو العربي التيسير لا

ـ أنَّ الأعراب كانت لغتها سليمة قبل نشوء القواعد، ولعلَّ الشعراء في نظمهم للشعر والخطباء في إلقاءهم للخطب لأكبر دليل على ذلك.

ـ يمكن تدريس القواعد عن طريق المحاكاة في سن مبكرة .

ـ القواعد مادَّة جافة وتجريدية والتلميذ يميل إلى المحسوس.

ـ القواعد لا تكسب التلميذ القدرة التامة على التعبير دون الوقوع في أخطاء.

ـ تدريس القواعد مفصولة عن بقية المواد يجعل التلميذ ينفر منها.

واقترحوا تدريس القواعد في حصص مستقلة بدراسة القواعد عرضا في أثناء النصوص والتعبير ضمن طريقة سميت بالعرضية [2].

3ـ الفريـق الثالث: يريد تدريس القواعد بعد تيسيرها وتبسيطها؛ فالشعور بصعوبة النَّحو له تاريخ قديم وهو نتيجة المبالغة في سوء فهمه وتوظيفه مما أدى إلى ظهور مصنفات عديدة لتبسيط المادَّة لنحوية من خلال إصلاح الكتاب النحوي ومادة النحو ومناهجه فأرست النحو التعليمي[3] نحو: محاولة خلف الأحمر (تـ 180هـ) مقدمة في النحو، والجاحظ (تـ 255هـ) في الحيوان، والمازني (تـ245هـ) في كتابه التصريف والزمخشري(تـ 538هـ) في (المفصل)، وعبد الرحمان بن اسحاق الزجاجي (تـ 340هـ) في(الجمل في النحو)، وأبي بكر الزبيدي الاشبيلي(تـ 379هـ) في الواضح، وابن جني (تـ 392هـ) في (اللمع في العربية).

وقد أشار أحد الباحثين إلى بعض المآخذ التي يؤاخذ عليها القدامى في وضعهم لمختصراتهم نحو الاهتمام بالنحو الافرادي، مع توظيف أمثلة جافة لا تهدف إلى خلق مهارات، وكذا

التكسير ص 175، أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[1]- يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 245، وطرق تدريس اللغة العربية ص 206. (زكريا إبراهيم)

[2]- يراجع أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص247.

[3]- في قضايا فقه اللغة العربية ص 193- 196، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 80 .

الاعتماد على الحفظ وإهمال الممارسة والاستعمال وغلبة الطابع الفلسفي عليها [1]، وبالمقابل يفند أحد الباحثين فضل القدامى بدليل قوله: "وليس لنا أن نعيب على القدماء استخدامهم للطرق التي ارتأوها صالحة للبحث في مسائل النحو واللغة هذه الطرق التي مكنتنا من أن نتكلم لغة العرب مضبوطة سليمة فأن مناهجهم وان تعددت وتشعبت في بعض الأحيان كانت تهدف إلى شيء واحد هو خدمة لغتهم"[2]، وعن أهمية التيسير يقول أحد الباحثين:" إن الوضع اللغوي ...يستدعي منا التفكير في إيجاد آليات جديدة للنحو...(بعد قتل التراث فهما)...لذا وجب تسهيله من أجل فهمه وتوظيفه ... للمساهمة في التقدم الحضاري الحديث"[3].

1- محاولة ابن مضاء القرطبي(تـ592هـ) في نظر المحدثين

إنَّ الحديث عن تيسير النحو يجرنا إلى التنويه بمحاولة ابن مضاء القرطبي (تـ 592هـ) في كتابه **(الرد على النحاة)** الذي أحدث ثورة ضد النحاة من خلال نظرية العامل، التي أسَّس النُّحاة من خلالها أصول النَّحو العربي؛ فأخذت حيِّزا واسعا من اهتماماتهم بين مفنِّد لها ومعارض فقد؛ فدعا بعنف إلى إلغاء نظرية العامل [4] والعلل الثواني والثوالث[5]؛ التي تفرعت

---

[1]- يراجع تيسير النحو موضة أم ضرورة ص 192، محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- **القول لعبد الكريم بكري** يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 74.

[3]- **القول لبلعيد صالح** يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 133.

[4]-**العامل** هو ضابط للكلمات لإهداء المتكلم إلى الحركة المطلوبة والضبط الصحيح قراءة وكتابة وهو قسمان لفظية نحو الأفعال في قولك: خرج زيد، ومعنوية نحو: الابتداء في الجملة الاسمية، يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 113-116، والعامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس ص 33، هجري حمروش إدريس، و تيسير النحو الربي التيسير لا التكسير ص 171، أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 61، ودراسات في اللغة والنحو ص 127 .

[5]- وفي **هذا يقول ابن مضاء(تـ 592هـ)**: " ومما يجب أن يسقط من النَّحو: العلل الثواني والثوالث وذلك مثل سؤال السائل عن زيد من قولنا: "قام زيدٌ لم رفع؟" فيقال: "لأنَّه فاعل وكل فاعل مرفوع"، فيقول ولم رفع الفاعل؟ فالصواب أن يقال له كذا نطقت به العرب" يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص76، وأصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 130.
ومن أمثلة **علل الثواني** قولك: "ميعَاد وميزَان" وما أشبهها؛ فالأصل فيهما: (موْعَاد وموْزان) فأبدل من الواو ياء لسكونها وانكسار ما قبلها، وكل واو سكنت وانكسر ما قبلها فإنها تبدل ياء لأن ذلك أخف فهذه علة واضحة يستغنى عنها عند ابن مضاء. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 136 .

عنها مسائل عرفت بالتعقيد والتعسف نحو: الحذف، والتنازع [1] والاشتغال[2]، والعلل وإبطال فكرة التقدير نتيجة كثرة الافتراضات والخلافات بين المدارس النحوية، ناهيك عن المختصرات التي أسرفت في الآراء الجدلية [3]، إذ يقول **ابن مضاء القرطبي(تـ 592هـ)** : "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه"[4]؛ فتخلص بذلك الدرس النحوي العربي لاسيما الإعراب من المشكلات التي افتعلها المنهج الشكلي البصري القائم على هذه النظرية[5].

وعلى الرغم من النظرية التي وضعها **ابن مضاء (تـ 592هـ)** بهدف تيسير النحو إلا أنَّه اعترف بفضل النُّحاة القدامى في قوله:"وقد وضع النحويون صناعة الكلام لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته عن التغيير فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا"[6]، وهو عكس ما ذهب إليه المحدثون اتجاه النحو العربي القديم بدليل قول الباحث:"

---

[1]- **التنازع** أن يتقدم عاملان على معمول كل منهما طالب له من جهة المعنى نحو قولك:" ضَرَبْت وأكْرمْت زيدا" يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص155.
ويرى أحد الباحثين أنه قد يكتفي الفاعل بإحداث فعل واحد، وأي مانع في تعدد الفعل مادام أن النُّحاة أجازوا تعدد الخبر وهو مسند أيضا نحو قوله تعالى:" وهو الغفور والودود ذو العرش المجيد فعال لما يريد" البروج 14،15، 16 ؛ فالمسند إليه واحد و المسند متعدد، يراجع آراء حول إعادة وصف القواعد النحوية ص 346 بلقاسم دفة، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- **الاشتغال** أن يتقدم اسم ويتأخر عنه فعل قد عمل في ضمير ذلك الاسم أو في سببه وهو المضاف إلى ضمير الاسم السابق نحو قولك: "زيدا ضَربته"، يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص141، والعامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس ص 33 هجري حمروش إدريس أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- يراجع وأصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 76، وأهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث ص 23 ومقالات لغوية ص13 و163، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 200. ومن أسرار اللغة ص 179، و قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية ص 11 -12، و ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 137

[4]- يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص131.

[5]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 18.

[6]- يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص76.

إنَّ النحاة المحدثين قد تلقفوا نظريته واتخذوها طريقا إلى دراسة اللغة وقواعدها بمنظور مبتدع...وطفقوا يهدمون كل الأسس والمعالم التي بناها النحاة الأقدمون"[1].

لقد ظلت نظرية العامل هي الأساس الذي تقوم عليها الأبحاث النحوية القديمة والحديثة وعن ذلك يقول أحد الدارسين:" لعلَّ الغاية التي كان يريد الوصول إليها ابن مضاء عندما دعا إلى إلغاء العامل والأقيسة هو التنويه بالحركة الإعرابية وما لها من دور وفضل في توجيه المعنى، وكل ما عدا ذلك فحشو يمكن للقارئ والمتكلم أن يستغنيا عنه؛ لأنَّ العلامة الإعرابية من عمل المتكلم وليست أثرا من أثار العوامل...ودليله في ذلك أنَ ابن جني قد نسب الإعراب لأي متكلم وليس إلى العوامل المحذوفة أو الظاهرة" [2]، ويعارض ما ذهب إليه ابن مضاء في ذلك بدليل قوله: "فهذا الافتراض لا تسنده طبيعة اللغة لأنَّ المتكلم لا يتكلم حسب هواه وإنَّما هو يشكل كلامه وفق نظم وقواعد متعارف عليها ...وابن جني... إنَّما نسب العمل للمتكلم من حيث هو وسيلة في يده يسترشد بها على الرفع ...وعلى النصب..."[3]، وهو بهذا يذهب مذهب بعض المشارقة[4]، فابن جني (تـ 392هـ) فهم وظيفة الإعراب باعتباره دليلا على اختلاف المعنى الوظيفي لأجزاء الكلام [5] ومن ذلك تجويز سيبويه الرفع والنصب والجر في قول: "مررت به المسكينُ؛" فترفع المسكين على التقديم

---

[1]- **القول لعبد الكريم بكري** ، يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 176، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص85 .

[2]- **القول لعبد الكريم بكري** أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 173، و يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 81، والنواسخ الفعلية والفرعية دراسة تحليلية مقارنة ص 147.

وهو ما **ذهب إليه المشارقة** إذ يقول أحمد سليمان ياقوت: "ولم يفطنوا إلى أنَّ العلل النحوية من صنع المتكلم" ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص 83، وأصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص 214.

وذهب محمد عيد إلى أنَّ رأي ابن جني اجتهاد عارض فلا يوجد لرأيه امتداد، أما ابن مضاء فقد جعل من رأيه نهجا فكريا التزمه في كل ما عرض له من المسائل النحوية يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص 214.

[3]- **القول لعبد الكريم بكري.** أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص133.

[4]- يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 75، ومناهج البحث في اللغة ص 23.

وذهب محمد عيد إلى أنَّ الفكرة اللغوية التي قال بها ابن مضاء تبرز أنَّ كيان اللغة يقوم بالإنسان المتكلم، وإنتاج الكلام لايتم بالمتكلم فقط وإنَّما ما يكتسبه من عادات لغوية في مجتمعه. يراجع أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ص 231.

[5]- يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 81 .

والتأخير، والنَّصب على إضمار فعل فيه معنى الترحم، وعلى الجر على الضمير المجرور به[1]؛ فكيف ينسب العمل للعامل وهو لا يعمل شيئا، وإنَّما الذي يعمل هو المتكلم فهو العامل على الرفع والنصب والجر لغاية نفسية معنوية، ومن ذلك كلام العرب نحو قولهم: **"تبا لك"**، الذي يفصح عم كان يدور في نفس المتكلم [2]، فنظرية العامل هي نظرية تعليمية إن تخلصت من الغلو في الحذف والتقرير[3].

ومن هنا يتبيَّن أنَّ الإشكالية الحقيقية في تيسير تعليم النحو إنَما تكمن في تحديد معايير المادة النحوية المدروسة ومن ثمَّ اختيار الطريقة المثلى لتقديمها للمتعلمين حتَّى تصير ملكة راسخة على الألسنة[4].

2- انتقادات بعض اللغويين الجزائريين لمسألة تيسير النَّحو

لقد انتقد بعض المحدثين الجزائريين ما ذهب إليه معظم اللغويين في كيفية تبسيط النَّحو وهو القانون الذي بني عليه اللسان العربي؛ فالتَّبسيط ـ حسبهم ـ يكون في الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم بمعني **تبسيط طرائق تعليم النحو**؛ لأنَ علم النَحو له قوانينه التي تضبطه ولا يمكن الطعن فيما خلفه العلماء القدامى، وفي هذا يقول أحد الباحثين:" ...أما

[1]- الكتاب 386/1، سيبويه بولاق 1948، يراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 67.

[2]- يراجع العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس ص 33 هجري حمروش إدريس أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001 م.

[3]- يراجع العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس ص 37 هجري حمروش إدريس أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 135، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص 182 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

أن تحذف بعض أبواب النحو فغير مسلم به ذلك أنَّ النَّحو علم محض لا يقبل أن ينتقص من قوانينه، وإن كانت ثمراته تقبل التطويع لتكون مستأنسة في النشاط اللغوي "[1].

فحري بنا التمييز بين ماهو عام وبين ماهو تطبيق لما هو عام، والقضية لا تكمن في صعوبة النَحو وإنَما في **طرائق تلقين النَحو** التي أضحت عقيمة وتقليدية ومن ذلك يقول أحمد سليمان ياقوت:" هاك طالبا قد حصل على الثانوية العامة ، وهو جاهل بأصول لغته وقواعدها ... ويدخل الجامعة ... يتبوأ مركز تدريس ...فأنى له أن يدرس النحو وهو نفسه لا يعرفه"[2]، والتيسير ضرورة تستدعيها المعطيات التعليمية[3]، كما لا يجب الخلط مابين التَيسير والاختصار؛ فالتَيسير هو التبسيط، والاختصار مخل بالتَحصيل [4]، و في ذات المقام انتقد **ابن خلدون(808هـ)** بعض المعلمين في أنَّ كثرة الاختصارات مخلة بالتعليم بدليل قوله:" ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار من الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن...تقريبا للحفظ كما فعله... وابن مالك في العربية... وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل...فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات ...هي ملكة قاصرة"[5].

3- مساعي بعض اللغويين الجزائريين لتيسير تعليم النحو

[1]- القول **لعبد الرحمان الحاج صالح**، يراجع قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن اجروم والمحاظر الشنقيطية انموذجا ص 144اعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]- ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 32، والصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر - دراسة تطبيقية - ص 103 عياد زويرة مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

[3]- يراجع مقالات لغوية ص 202، وفي النهوض باللغة العربية ص 152، واللسانيات ص 22 مجلة في علم اللسان البشري العدد الرابع 1973-1974م، والصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر - دراسة تطبيقية - ص 93 عياد زويرة مجلة اللغة العربية والاتصال العدد الثالث - 2006، والأثر التربوي والنفسي لكتاب النَّحو المدرسي في المرحل الأولى ص 451 ابن حويلي الاخضر ميدني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- يراجع مقالات لغوية ص 202، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص 193 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5]- المقدمة الفصل الثامن والعشرون في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم - ص588.

لقد سعى اللغويون الجزائريون إلى تطوير مناهج تعليم القواعد من خلال المختصرات التعليمية والكتب المدرسية ـ وما أكثر ماهو موجود عبر المكتبات الجزائرية الخاصة والعامة من كتب مبسطة لتعليم النحو ـ، فضلا عن البحوث والدراسات الميدانية لواقع تعليم النحو التي نوقشت في العديد من المؤتمرات، والملتقيات، والندوات، والأيام الدراسية [1] من خلال المجامع اللغوية والمعاهد [2] بهدف تيسير النَحو حتى تكون مادة سهلة الفهم والاستيعاب [3] نحو ماجاء في الآتي ذكره:

أ ـ ندوة تيسير تعليم اللغة العربية التي عقدها **اتحاد المجامع العربية الجزائر** أيام 28 حزيران ـ2 تموز من سنة 1984 وقد خلصت إلى الآتي ذكره[4] :

ـ اعتبار القرآن الكريم أغلى المصادر لاقتباس الشواهد.

ـ قصر محاولة تيسير النَحو على المرحلة الابتدائية والثانوية.

ـ الإكثار من دراسة النصوص والتعبير الشفهي.

ـ الجمع بين المفردات التي تؤدي معنى واحد في الجملة العربية،ومن ذلك: **أدوات النفي.**

ـ الوصل مابين علم المعاني **وعلم النَحو**، نحو: وجوب حذف الخبر أو تقديمه على المبتدأ

[1]ـ نحو ما جاء في الندوة الوطنية التي عقدها المجلس الأعلى للغة العربية حول إتقان اللغة العربية في التعليم يومي 09- 10 ابريل 2000 بمكتبة الحامة الجزائر، وملتقى تيسير النحو من تنظيم لمجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر سنة 2001م، ندوة أقامها المجلس الأعلى للغة العربية أيام 23-24 ابريل 2001 الجزائر ، وتيسير النحو عند المجمعيين المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2002 ، والمؤسسات العلمية وتيسير النحو العربي جامعة الأغواط 27-29 ابريل 2002م، والملتقى الوطني حول قضايا النحو العربي الواقع والآفاق يومي 21- 22 ماي 2007 بجامعة ابن خلدون تيارت . يراجع مقالات لغوية ص 173، 158، 204 و 222، و في النهوض باللغة العربية ص 151 .

[2]ـ نحو المجمع الجزائري للغة العربية الذي أنشئ عام 1998م، ومعهد اللسانيات في الجزائر الذي تحول إلى مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ببوزريعة بالجزائر. يراجع مقالات لغوية ص 80، و 83 و 245.

[3]ـ يراجع مقالات لغوية ص105.

[4]ـ يراجع اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 100-111.

ـ ضم بعض القضايا النَحوية إلى الصَرفية نحو: دراسة **جموع التكسير** عند دراسة جمع **المذكر و المؤنث السالمين**.

ب ـ ندوة تيسير تعليم اللغة العربية التي عقدها اتحاد المجامع **في الجزائر** سنة 1976م، وقد خلصت إلى الآتي ذكره[1]:

ـ **الاقتصار على المادة النَحوية** ما أمكن على ما يستعمله المتعلم في حياته

ـ الإبقاء على الإعراب التقديري نحو قولك: "فتى" يعرب بحركات مقدرة منع من ظهورها التعذر، وقولك:" القاضي" تقدر فيه حركات منع من ظهورها الثقل، وقولك:"غلامي" تقدر فيه الحركات منع من ظهورها حركة المناسبة، والمحلي نحو قولك: "هذا" مبني على السكون في محل رفع دون تعليل.

ـ **دراسة بعض التراكيب النحوية** دون التعرض لإعرابها التفصيلي.

ج ـ **ندوة تيسير النحو التي عقدها المجلس الأعلى** للغة العربية أيام 4-6 نوفمبر 2000م بالجزائر، وخلصت إلى الآتي ذكره[2]:

ـ **إعادة تحديد النَحو** ومراجعة المادة النحوية المدروسة.

ـ وضع أمثلة معاصرة من واقع المتعلم، وجعل اللغة وظيفية لها علاقة بالمواقف الحياتية.

ـ **إعطاء الأولوية للاحتجاج بالحديث** وتجد الإشارة في هذا المقام أن النحاة القدامى تحرجوا من الاحتجاج بالحديث على أساس أن بعضا منه روي بالمعنى، والأخر انقطع سنده، والأخر طعن في روايته؛ إلا أن المحدثين رأوا أن الحديث يحمل ثروة لغوية هامة فكيف يحتج بأقوال العرب ولا يحتج بقول الرسول ص ؟[3].

---

[1]ـ يراجع مقالات لغوية ص 222 .
[2]ـ يراجع مقالات لغوية ص 223.
[3]ـ يراجع مصادر اللغة السنة الثالثة جامعي ص 38-39، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 181 -183 .

ـ توظيف التكنولوجيا ووسائل تقنية حديثة لتعليم النحو.

وعلى الرغم من كل هذه النَّدوات والملتقيات إلا أنَنا نلحظ أنَّه لاشيء تغير؛ إذ لا تزال صعوبة الدرس النحوي قائمة، وعن ذلك يقول أحد الباحثين الجزائريين :" علينا أن نسلم بوجود خلل ملموس في فهم العربية وإتقانها بسبب النَحو، لقد مضى على هذا الأمر أكثر من سبعين سنة ولم يغلق باب تيسير النحو، وما نزال في المؤتمرات نكرر المكرور"[1].

ويقول أخر:" العيب ليس في النظرية النحوية القديمة، وإنما العيب فينا نحن المعاصرين ... الذين مازلنا نبني إصلاحاتنا على نظرية قديمة "[2]، ويقول آخر:" إن أزمة النحو التي تشكلت في الميدان التربوي من الصعب حلها بنجاعة بعيدا عن الحقائق التي أثبتها المختصون في حقل التعليمية"[3]، ويذهب **أحمد حساني** إلى أنَّ حركة التيسير لم تستطع أن تحقق أهدافها ومرد ذلك هو اقتران بعضها بنزعات إيديولوجية هدفت إلى إحداث نوع من التفكيك للمرتكزات الفاعلة في الحضارة العربية الإسلامية، وبعضها كان دعوات فردية معزولة لم تستطع أن تخترق المجامع اللغوية العربية[4].

---

[1]ـ القول **لبلعيد صالح**، يراجع مقالات لغوية ص128.

[2]ـالقول **ليحي بعطيش**، يراجع النحو العربي بين التعصير والتيسير ص 116 يحي بعيطيش أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ القول **لمحمد صاري**، يراجع تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 203 محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]ـ يراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 411 أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

ثالثا- جهود اللغويين الجزائريين لتيسر تعليم الصيغ الافرادية

إنَّ المستوى الصرفي هو أساس الدراسات القاعدية، وهو العمود الفقري لعلم اللغة؛ إذ يجدر بنا قبل تبيان الحالة الإعرابية للبنى التركيبية معرفة أبنية المفردات داخل السلسلة اللغوية، فلا يمكن بأيِّ حال من الأحوال فصل الدراسة المورفولوجية عن النَّحوية، وهو ما ذهب إليه العديد من العلماء من أمثال ابن جني(تـ 392هـ)[1]، ومن هنا لاحظ بعض اللغويين الجزائريين أنَّ حقل الصرف لا يعرف اهتماما كبيرا من قبل الباحثين الجزائريين، ماعدا بعض الجهود[2] المبذولة من قبل بعضهم من أمثال الباحث بوعناني مختار [3]، ويتجلى ذلك من خلال رصده لببلوغرافيا[4] التصانيف الجزائرية[5]، وكذا بعض الأبحاث والتآليف[6] التي اهتمت اهتمت بعلم الصَّرف في الجزائر [7]، فضلا عن تصنيفه للعلماء الذين ضلعوا في علم

---

[1]- يراجع الرسالة ص88

[2]- نحو جهود المكتبة الوطنية الجزائرية في هذا المجال، والتي أعادت طبع فهرس المخطوطات الذي ألفه "ادمون فانيان" والذي ضم بين طياته العديد من عناوين لمخطوطات نادرة منها ماهو في علم الصرف .
ادمون فاين ولد ببلجيكا سنة 1846م وتوفي بالجوائر سنة 1931م، حصل على الدكتوراه في الحقوق، ثم نال دبلوم مدرسة اللغات الشرقية في باريس في العربية والفارسية والتركية والعبرية، ثم التحق بقسم المخطوطات في المكتبة الوطنية بباريس ثم عين في الجمعية التاريخية الجزائرية من 1892الى غاية 1904 ، طبع هذا المؤلف في باريس 1893 ويقع في 690 صفحة، ويعد من نوادر المطبوعات؛ حيث يضم عناوين لمخطوطات نادرة منها ماهو مفقود. يراجع catalogue General des manuscrits de la bibliothèque nationale d'Algérie(première tranche du n1 au n1987. 1995.

[3]- يراجع في رحاب اللغة العربية ص 133.

[4]- إنَّ ما اصطلح على تسميته اليوم **بالببلوغرافيا** ظهر أول ما ظهر على يد الوراق ابن النديم من خلال تصنيفه للكتب التي حفلت بها الحضارة الإسلامية في أيامه، ليتطور هذا التصنيف فيما بعد على شكل (فهارس) عرفت باسم البرامج نحو فهرسة ابن عطية الأندلسي إلى أن جاء القرن (11هـ)؛ فقام بعض العلماء برصد كل ما جادت به قرائح المفكرين في ما يسمى اليوم بالببلوغرافيا. يراجع المجلة الجزائرية للمخطوطات ص 134، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م .

[5]- ومن هذه التصانيف نذكر: المصنفات اللغوية للأعلام الجزائرية عبر القرون مختار بوعناني، دار هومة ط2001م، ومصادر اللغة قسم النحو ط 2009م ضمن العدد 10 من مجلة القلم. ـ عدد خاص ـ، التصريف موضوعاته ومؤلفاته ط1، 1996.

[6]- يراجع التصريف موضوعاته ومؤلفاته ص 126-133، و ص 151- 155، و159.

[7]- ينظر الملحق338-339.

التَّصريف إلى مدارس صرفية وهو أمر جديد بالنسبة إلينا فما عهدناه عن النَّحو ارتبط أساسا بمدارس نحوية [1].

1- التأسيس للمدارس الصرفية واجتهادات جزائرية لتيسير تعليم الصرف

لقد اتَّجه جل الباحثين إلى دراسة والبحث في المدارس النحوية التي حضيت باهتمام كبير كما أومأنا إليه سالفا، فلا نجد ذكرا للمدارس الصرفية قديما أوحديثا إلى أن قام الباحث **بوعناني مختار** بهذا الانجاز، وقد صرح بذلك في كتابه بدليل قوله:" إنَّ كتابنا هذا يعد فيما توصلت إليه الكتاب الوحيد الذي خص الموضوعات الصرفية دون سواها بالدراسة وبنى على أساسها المدارس الصرفية لأول مرة في تاريخ اللغة العربية فيما نعلم"[2]؛ وقد قام بالجمع والمقارنة بين المؤلفات التي خصت الموضوعات الصرفية بالدراسة في تاريخ اللغة العربية، فقسم المدارس الصرفية إلى مدرستين نوردهما على النحو الآتي:

أ- المدرسة الصرفية الأولى : لقد انطلق الباحث في تصنيفه للمدارس الصرفية من المادة الصرفية الموجودة في كتاب التصريف للمازني (تـ 247هـ) الذي يعد أول كتاب في علم التَّصريف؛ حيث درس فيه صاحبه ثمانية عشر بابا حصر من خلالها الموضوعات الصرفية الآتية : الأبنية والأوزان، والزيادة، والإعلال، والإبدال، والقلب، والحذف، والنقل، والإدغام، والشاذ، وبناء مثال من مثال(مسائل التمارين) [3]، وقد وجد الباحث انطلاقا من هذا الكتاب أنَّ هناك كتبا دارت موضوعاتها في فلك ما جاء به المازني(تـ 247هـ) فصنف أصحابها ضمن مدرسة صرفية أسماها بالمدرسة الأولى [4] وهم: ابن جني(392هـ) في

---

[1] نحو الدارس في تاريخ المدارس للنعيمي الدمشقي(ت 927هـ)مط الترقي دمشق 1948م، ودروس في المذاهب النحوية عبده الراجحي ط دار النهضة العربية بيروت 1980، والمدارس النحوية شوقي صيف ط 2 مط دار المعارف القاهرة 1972، ومدرسة البصرة النحوية نشأتها وتطورها عبد الرحمن السيد ط 1 مط دار المعارف القاهرة مصر 1968م ، ومدرسة الكوفة ومناهجها في دراسة اللغة والنحو مهدي لمخزومي ط2 مط الحلبين مصر 1958، والمدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن الهجري عبد العال سالم مكرم ط 1 دار الشرق مصر 1980م، والمذاهب النحوية في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة مصطفى عبد العزيز السنجرجي ط1 المكتبة الفيصلية مكة المكرمة 1985.

[2]- يراجع المدارس الصرفية ص 99.

[3]- يراجع المدارس الصرفية 10- 15.

[4]- يراجع المدارس الصرفية ص 52- 68

التصريف الملوكي، المؤدب (ق 4هـ)دقائق التصريف، عبد القاهر الجرجاني(تـ 471هـ) في العمد، الميداني (تـ 531هـ)في نزهة الطرف في علم الصرف، الزنجاني (تـ 655هـ) في التصريف العزي، وابن عصفور (تـ 669هـ) في الممتع في التصريف، والقصيدة الكافية في التصريف (ق 7 هـ) لمجهول، أحمد بن مسعود (تـق 8هـ) في مراح الأرواح، والمكودي (تـ807هـ) في منظومة في التصريف، والمقصود في التصريف، والبركلي(تـ 981هـ) في كفاية المبتدئ في التصريف، واطفيش (تـ 1332هـ) في الكافي في التصريف، وقد اعتبر هؤلاء من خلال مصنفاتهم ـ حسب الباحث ـ أنَّ جمع التكسير، والتصغير، والنسب، والمقصور، والممدود، والمنقوص، والتذكير، والتأنيث، ومخارج الحروف، والوقف، والروم، والإشمام، والإمالة، والفصل، والوصل، والتقاء الساكنين، والمثنى، ليست من موضوعات التصريف بل هي موضوعات نحوية وقد علل الباحث ذلك بالآتي[1]:

ـ إنَّ الصيغ تتغيَّر لاختلاف المعاني المقصودة نحو: التصغير، والتكسير وهو القسم الذي الحق بالنحو.

ـ إنَّ التغيير الذي يطرأ على الصيغ لا علاقة له في المعنى نحو: الإبدال، والقلب وهو القسم الذي ألحق بعلم التصريف.

ونلحظ مما سبق ذكره أنَّ هذه المدرسة التي صنفت ضمن المدرسة الأولى لم تذكر كل الموضوعات الصرفية بدليل قول الباحث: " أن الموضوعات الصرفية عند المازني وفي كتابه التصريف لم تحط بكل الموضوعات الصرفية التي تعلمناها ونعلمها لطلبتنا... بخاصة في التعليم الجامعي" [2]، وهذا ما جعل الباحث يمعن البحث عن المصنَّفات التي تجمع كل الموضوعات الصرفية؛ فصنفها ضمن المدرسة الثانية.

ب ـ المدرسة الصرفية الثانية : لقد انطلق الباحث في تصنيفه للمدرسة الصرفية الثانية من كتاب التكملة للفارسي (تـ 377هـ) الذي أضاف موضوعات صرفية أخرى زيادة على ما

[1]ـ يراجع المدارس الصرفية ص 69 -71

[2]**ـ القول لبوعناني مختار** المدارس الصرفية ص77.

ذكره المازني (تـ247هـ) وهي: تخفيف الهمز، والتثنية والجمع ، والنسب، وجمع التكسير، والتصغير، والمقصور والممدود، والمصدر ومشتقاته [1]، وقد حصر الباحث انطلاقا من هذا الكتاب كتبا أخرى دارت موضوعاتها في فلك ما جاء به الفارسي(تـ 377هـ) فصنف أصحابها ضمن مدرسة صرفية أسماها بالمدرسة الثانية [2] وهم: ابن الحاجب(646هـ) في الشافية، والحملاوي (تـ 1351هـ) في شذا العرف في فن الصرف، وعبد الرحمان محمد شاهين في تصريف الأفعال وفي تصريف الأسماء.

ونخلص في الأخير إلى أنَّ تحديد وتصنيف الموضوعات الصرفية إلى مدرستين يجعل الباحث لا محالة يفصل مابين الموضوعات الصرفية والموضوعات النحوية وهو ما يسهم في تيسير تعليم التصريف[3] .

رابعا- الطريقة المثلى لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية في نظر المحدثين

إنَّ اللغة لا يمكن الاستغناء عنه بتاتا؛ والقواعد تساعد على تجنب الخطأ في النطق، لذلك وجب تخفيفها، وتنظيم مناهجها ممَّا يكفل إقبال الطلاب عليها [4]، وفي هذا المقام يقول أحد

[1]- يراجع المدارس الصرفية ص79- 85.
[2]- يراجع المدارس الصرفية ص 90- 98.
[3]- الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف مختار بوعناني ص 257، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.
[4]- يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص 36-37، ومفاتيح اللغة العربية ص ط من المقدمة، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 74، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 104، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 246. وطرق تدريس اللغة العربية ص 209. (زكريا إبراهيم)

الباحثين الجزائريين:" كفيل بنا ـ نحن المتخصصين ـ تحديد معالم التيسير بأنه طرح التأويل، والتعقيد، والتقدير، وإلغاء بعض الأبواب، وإدماج البعض الأخر، وعدم التعمق في البحث في العلل والمسائل الخلافية، والتفريق الجيد بين النحو التربوي والنحو التخصصي" [1] ولن يتأتّى ذلك إلاّ باتّباع الخطوات الآتيـة[2]:

أ ـ مراعاة العمر الزمني والعقلي للمتعلم [3]؛ إنَّ الطفل في أوَّل مراحل اكتسابه للغة ينتقل تدريجيا من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية ثم إلى الصوت اللغوي ثم تتشكل هذه الأصوات اللغوية في مقاطع تكون كلمات، والكلمة تنوب عن البنية لتركيبية لتعبر عن أغراض واضحة في إدراك الطفل وتنعت هذه البنية بالكلمة الجملة فهو عندما يقول:" كرة" وهو يريد أن يقول: "أنا أحمل كرة" فقد أضمر الفعل والفاعل ولم يظهر إلا المفعول به [4] ، ثم ينتقل إلى مرحلة الكلمتين[5]، فهو يستخدم اللغة على نفس الوتيرة التي ينطق بها أهله؛ وهو لا يعي شيئا عن النِّظام اللغوي القاعدي؛ وعند قوله: "شربت الحليب" لا يعرف الفعل من الفاعل، وهو أمر يتعلمه في المراحل التالية لنموه اللغوي؛ فيستعمل اللغة ثم النظام، فيتعلم المفردات قبل تركيبها وهو ما اصطلح على تسميته بالنظم[6] عند الجرجاني(تـ 471)[7]، وبعد

---

[1]ـ يراجع في النهوض باللغة العربية ص 170.

[2]ـ يراجع دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 ص 39-43. وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 108- 109، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 252. ومقالات لغوية ص 30 و 253، و في النهوض باللغة العربية ص 169، و اللغة العربية بالمهجر. من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين ص 55-57 مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982م، و الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته التيسيرية ص 107، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع مقالات لغوية ص 202.

[4]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللفات ص 110 و 120.

[5]ـ تشير الدراسات الحديثة إلى أنَّ الطفل يبدأ في تكوين البنى التركيبية المكونة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة ؛ أي عندما يقارب السنتين لتبدأ في التزايد إلى أن تصل إلى 300 زوج من الكلمات. يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 121.

[6]ـ **النظم** هو حسن المعنى القائم على حسن المبنى فلا يستحسن تجانس الكلم إلاّ إذا كان موقع معانيها من العقل مقبولا، يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 205.

[7]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 362، و ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ص 15-16، و طرق تدريس اللغة العربية ص 204، (زكريا إبراهيم)، والصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر ـ دراسة تطبيقية ـ ص 106 عياد زويرة مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث ـ 2006، و الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ص 454 ابن حويلي

وبعد أن يكتسب الطفل جميع العناصر الوظيفية تتكون البنية التركيبية في نظامه اللغوي فيبدأ بالاستعمال القواعدي الصحيح.

وتعليم القواعد ـ كما أشار الباحثون ـ يكون مع اكتمال النضج العقلي والنمو اللغوي للمتعلم الذي لا يكون قبل العاشرة، وقد استحسن البعض في تدريس القواعد في السن الرابعة عشر (14) حتى ينضج فكريا، ورأى آخرون أن سن الحادية عشر(11) هي الملائمة لتدريس القواعد وذهب آخرون إلى أن السن الثامنة(8) هي الأنسب[1] بعد أن يرتقي ابتداء من سن الخامسة إلى سن السابعة إلى مرحلة تصنيف المفردات في فئات أكثر تجريدا [2]، وفي الطور الأول من التعليم يتدرب الطفل على توظيف اللغة، ليبدأ في تلقف مبادئ القواعد ابتداء من السنة الرابعة أساسي [3] ويستحسن في المراحل الأساسية للتعليم التركيز على أساسيات النَحو لضمان حسن التعبير ـ أو ما يسمى بالنَحو التعليمي ـ في حين تترك القضايا العميقة في الدراسات العليا حيث يعمل الباحث فكره فيحصل النَحو التخصصي [4]؛ وهو ما عبر عنه الجاحظ في قوله:"أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلاَّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه"[5].

ب ـ الاهتمام بإعطاء الأولوية عند التَّعليم لوظائف الكلمات داخل التركيب وربطها بواقع المتعلم اللغوي وذلك لفهم المعاني المقروءة والمسموعة؛ فلا يمكن فهم معنى اللفظة إلاَّ من خلال السياق الذي ترد فيه حتى تترسَّخ في ذهن المتلقي لأنَّ اللغة استعمال وممارسة والنحو

الأخضر ميدني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[1]- وفي ذات المقام يقول بياجي:" ... وهو عاجز عن التعليل والتوفيق والربط ...وعاجز عن التفكير المنطقي المنظم ".يراجع العلوم أهدافها طريقة تدريسها ص 158، العربي لونيس، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975م، وأصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ص 247، والفشل المدرسي ص07.

[2]- دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص 120.

[3]- يراجع تعليميات النحو ص 529 لصنامي خديجة أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- يراجع مقالات لغوية ص254، وفي النهوض باللغة العربية ص 170 .

[5]- يراجع تيسير النحو العربي التيسيرلا التكسير ص 170 أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

يكون من استنباط المادة المستعملة عندنا فلغة اليوم هي غير لغة الأمس؛ لذلك لابد من الدقة في اختيار النموذج اللغوي (الشاهد) [1]، وعليه يجب اختيار نصوص جيدة التي تستطيع إيصال القاعدة إلى ذهن المتلقي والابتعاد عن النصوص الضعيفة الحاملة لشواهد ميتة محنطة[2] .

ج ـ تبسيط المصطلحات الإعرابية(الفلسفية والكلامية والفقهية) التي تستغرق شرحا موسعا ممَّا يثقل ذهن المتلقي نحو إعراب (أبي) عند قولك: مرفوع بالضمة المقدرة على ما قبل ياء المتكلم منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة المناسبة، وكذا الاستغناء عن بعض الأبواب نحو: التنازع والاشتغال، وأوزان الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف مثلا. والتخفيف من العلة والعامل ؛ إذ أنه مما أضر بالمتعلم في تحصيل العلم كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقه و مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك بدليل قول ابن خلدون(تـ808هـ):" اعلم أنَّ ممَّا أضر بالنَّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التَّعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلم له منصب التحصيل" [3]، كما أنَّ حشو ذهن المتعلم بالمسائل الصرفية، والنَّحوية قد تعيق تقدم المتعلم في اكتساب المهارة اللغوية والشفوية بدليل قوله:" ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير وكان

[1]ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية 42-43، وأصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ص252، وفي النهوض باللغة العربية ص 160 ، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص48.

[2]ـ يراجع النحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه ص 25 محمد بن حو ، والنظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 392 أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ المقدمة الفصل السابع والعشرون ـ في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل ـ ص 587.

التعليم سهلا ومأخذه قريبا" [1]، لذا وجب ربط المصطلحات النحوية بدلالاتها نحو قولك مثلا: "يطعمني"[2]؛ فالنون هي نون الوقاية فماهي دلالتها؟[3].

د ـ تجنب طرق الجداول المعقد ة التي تنزع الكلمة من واقعها اللغوي، لاسيما في الدرس الصرفي والابتعاد عن المسائل التعليلية.

ومن هنا نطرح مسألة النصوص الشعرية [4] المطولة التي تستغرق وقتا طويلا لمناقشتها ولا تتصل بتاتا بحياة وواقع المتعلم .

هـ ـ التسلسل في عرض القواعد اللغوية والابتعاد عن تقديمها دفعة واحدة لتبسيط عملية إدراك المتعلم لعلاقات الموجودة بينها وبين معاني الجمل**[5]**، وهو ما اصطلح على تسميته ب**التدرج من السهل إلى الصعب** في العملية التعليمية حتى يحصل الفهم؛ إذ يقول ابن خلدون(تـ808هـ): "إن تلقين العلوم إنَّما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا "[6]، مع مراعاة قوة عقل المتعلم واستعداده كما يجب وجوب الشرح على الأجمال قبل التصدي لشرح الجزئيات[7].

---

[1] المقدمة الفصل السابع والعشرون ـ في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل ـ ص 587، يراجع الرسالة ص98

[2]ـ يُطعمُني: يطعمُ فعل مضارع مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو والنون نون الوقاية والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به هكذا تعلمنا في المدارس.ونحن نجهل دلالة نون الوقاية.

[3]ـ يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص107، ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م. يراجع الرسالة ص 244.

[4]ـ نحو قصيدة عنتر بن شداد ص 37، وقصيدة كعب بن مالك ص 99 ينظر المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب .

[5]ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص 40، ويراجع النحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه ص 18 محمد بحو، وتعليميات النحو ص 533 خديجة لصنامي، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[6]ـ المقدمة الفصل التاسع والعشرون ـ في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته ـ ص 589.

[7]ـيراجع المقدمة الفصل التاسع والعشرون ـ في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته ـ ص 589.

فضلا عن اتخاذ المنهج الوصفي البعيد عن التعليل الذي يتناول وصف اللغة المكتوبة والمنطوقة بناء على مفاهيم لسانية[1].

ومن هنا نطرح مسألة تخفيف المناهج النحوية [2] من بعض المباحث التي يصعب استيعابها نحو: جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين، ولا النافية للجنس، والتمييز، والحال .

و ـ **استخدام المعلم للغة الفصيحة بدل العامية** وتشجيع المتعلم على الحديث الشفهي الفصيح، وتحفيظه القرآن والنثر الجيد والشعر الأصيل[3] .

ز ـ **اهتمام المعلم بالبلاغة:** يرى المحدثون أنَّه ينبغي ربط الدرس النحوي بالبلاغي؛ فالبلاغة من العلوم اللغوية ولذلك وجب تدريس النَّحو بصورة أبحاث تطبيقية في علوم المعاني والبيان فينطلق من النصوص الأدبية انطلاقة تحليلية لاكتساب عادات بلاغية لغوية ولأنَّ ملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى جودة النظم، ونظرية النظم للجرجاني(تـ 471 هـ) تهدف إلى جعل تنوع الدلالي في التركيب اللغوي هو موضوع النحو، والنحو عنده ليس تتبعا للحركة الإعرابية فقط بل تتجلى وظيفته في إبراز الفروق بين المستويات التداولية للتراكيب؛ فالسياق [4] اللغوي contexte linguistique) وقرينة المقام la situation يحددان المعاني المقصودة والعلامة الإعرابية تكون هي الحكم الفصل في التمييز بين المعاني في السياق نحو التقديم والتأخير في قوله تعالى : (الله يبسُطُ الرزْقَ لمنْ يشَاءُ ويقدر)[5] ويقدر)[5] ، وكذا الحذف والتعريف...الخ فيلجأ المتكلم إلى تغيير عناصر التركيب لأغراض

---

[1]ـ يراجع مقالات لغوية ص 201.

[2] ينظر مثلا في المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب .

[3]ـ يراجع صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ ص 40. ومقالات لغوية ص30 و127، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 201، وتيسير النحو العربي التيسير لا التكسير ص 175 أحمد شامية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]ـ **السياق** هو بناء لغوي ذو مضمون مركب من وظائف لغوية وأهواء نفسية ورموز اجتماعية وإشارات جمالية . يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 189 .

[5]ـ الرعد: 26 ؛ أي أنَّ الله وحده هو الذي يبسط الرزق، وقد أفاد تقديم لفظ الجلالة معنى التخصيص .

تداولية تحقيقا للانسجام [1]؛ فالإعراب هو التبيان والوضوح عن المعاني الوظيفية بالألفاظ، ففي قوله تعالى : (إنَّما يخْشى الله من عبادِه العلماءُ)[2]؛ فالحركة الإعرابية هي التي بينت أن الخشية حاصلة من العلماء دون غيرهم ولو أخر ذكر اسم الله وقدم العلماء لصار المعنى على ضد ماهو عليه [3]، ومن هنا كان الدرس النحوي مرتبط بالأسلوب البلاغي حتى يتدرب المتعلم على ربط القاعدة النحوية والصرفية بما تؤديه من معان؛ فالنظم في الجوهر هو النَّحو في الضوابط والبلاغة هي امتداد للنحو ولمعاني الأساليب أثر واضح في التحليل النحوي ؛ وللنمط الأسلوبي للجملة قرينة نحوية تساعد على تحليل الوظائف داخلها كما أكده المحدثون [4] ومن ذلك مثلا: النفي في(ما لنفي للحال) في قولك: "ماذهبت"، و(لا لنفي الاستقبال) في قولك: "لا أذهب" وقولك: "أنا سمعت، وما سمعت أنا" [5]، وأيضا وجوه إيراد الخبر نحو قولك : "زيدٌ مُنطلقٌ/ وزيدٌ ينْطلقُ/ ويَنطلقُ زيدٌ/ والمُنطلقُ زيدٌ /زَيدٌ هوَ المُنطلِق/ زيدٌ هوَ ينطلِق"[6]، وليس أدل على ذلك من ذلك الحوار الذي حدث بين الدؤلي(تـ 69هـ) وابنته في

---

[1]- يراجع مقالات لغوية ص 166، والتداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 204، والتراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 44، وفي النهوض باللغة العربية ص 169، ودراسات في اللغة والنحو ص 126 ، و مناهج البحث في اللغة ص206، وأثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 116 نور الدين زرادي مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث 2006، والمنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد لنحو العربي ص 280 عبد الجبار توامة، وتعليميات النحو ص 534، خديجة لصنامي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، ،
وقد ذهب **عبد الكريم مجاهد** إلى أنَّ **ابن جني**(تـ392هـ) ادرك الأسس والمستويات التي يقوم عليها المعنى وهي السياق contextual) والتحليل الصوتي (phonology)، والصرفي(morphology) ونحوي(syntactic) ومعجمي(lexical) وقد جاءت متفرقة في كتبه، وبهذا يكون له السبق في إرساء قواعد نظرية المعنى قبل العالم اللساني فيرث . يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص376 .

[2]- فاطر 28

[3]- يراجع فقه اللغة العربية ص 69، وأصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 169 ، التداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 203، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 102 ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[4]- يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 36، والتداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 178.

[5]- يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص107، ناصر لوحيشي، و إستراتيجية التبليغ في تدريس النحو ص 491 بشير ابرير، يراجع تعليميات النحو لصنامي خديجة ص 533، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[6]- يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 42.

قولها: "ما أجملُ السماءِ؟" للدلالة على الاستفهام وهي تبتغي التعجب فأجابها الدؤلي (تـ69هـ): "النجومُ"، والصواب قولها: "ما أجملَ السَّماءَ !"، ومن هنا يتَّضح أنَّ الحركات الإعرابية وضحت الفروق المعنوية والمعنى المعجمي هو الذي يحدد المعنى الوظيفي وفي ذلك يقول عبد القاهر الجرجاني(تـ 471هـ):" ليس الغرض بنظم الكلم إن توالت ألفاظها في النطق بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل " [1]، فالأعرابي قديما لم يعرف النَّحو ولكنه يدرك الفرق بين قول : "جاءني زيدٌ راكباً" (حال)، وقول: "جاءني زيدٌ الراكبُ" (صفة)[2] ، وهذا يقودنا للحديث إلى أنَ ذلك الشرخ الذي حدث في اللغة خلال القرن السادس هجري والذي خلق قوالب بعيدة عن روح الاستعمال سببه الفصل بين النحو والبلاغة[3].

ح ـ **إعداد حصص للتركيز على صعوبة معينة** تجابه المتعلم في درس القواعد تدريبه على استعمال القاعدة، وكذا إتاحة الفرصة له في درس التعبير لتطبيق القاعدة، وهو ما يعرف في علم النفس **بقانون الاستعمال،** ومن هنا ينبغي البحث عن مسألة نحو الأخطاء من خلال تطبيق مجموعة من النظريات اللسانية و السيكولسانية كمناهج لبحوث ميدانية لتصنيف الأخطاء وتحليلها[4]، ناهيك عن تحفيز المتعلم لاستزادة من الدرس النحوي بقول بيت شعري أو طرفة تبعث على بث الروح في نفس المتلقي[5].

ط ـ ضرورة توظيف علم النفس اللغوي (psychological linguistics) [6] في مجال التعليمية: إن التعليمية مجال يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي [1] و يهتم علم النفس

---

[1] دلائل الاعجازص 44 دار المنار 1366هـ، ويراجع ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم ص82 .

[2]ـ يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 195.

[3]ـ وهو ما ذهب إليه **الحاج عبد الرحمان صالح،** يراجع اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 91 و 144.

[4]يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 131 ، وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 213-214..

[5]ـ يراجع الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107، ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[6]ـ يختلف علم النفس اللغوي عن علم اللغة النفسي تاريخيا وموضوعيا، ويراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ص92 .

التربوي اهتماما كبيرا بنظرية التعلم؛ إذ يعول عليه في تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية؛ فالتعلم يرتكز أساسا على منهج سلوكي استقرائي، وآخر عقلي استدلالي [2]، و علم النفس اللغوي يدرس اللغة والسلوك الذي يعد حلقة وصل بين علم اللغة الذي يبحث في جوانب اللغة بكل مستوياتها وعلم النفس يركز اهتمامه على العمليات العقلية النفسية التي تسبق إنتاج الكلام، فيكشف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة نحو: التعلم، والإدراك، والقدرات، كما يدرس ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي في كيفية تحويل المتحدث الاستجابة إلى رموز لغوية، ومن تم يترجم هذه الرموز في ذهنه إلى معنى[3]، وقد ظهر علم النفس اللغوي أوَّل ما ظهر بأوروبا وأمريكا [4]؛ حيث تأثَّر تعليم اللغات آنذاك بالنظرية البنيوية لاهتمامها بالبنى اللغوية، والنظرية التوليدية لاهتمامها بكيفية اكتساب الطفل للغة[5]؛ إذ يرى (تشومسكي) أن عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية (innate characteristics) تجعله قادرا على تعلم اللغة الإنسانية وتكوين قواعد لغته إبداعا من خلال الكلام الذي يسمعه لأنه يستطيع أن يؤلف عدد لامتناهي من الجمل النحوية [6]، ولقد اعتمد **ابن خلدون** (808هـ) في وضعه للمبادئ التربوية على علم النفس فسار عبر أغواره وجعل يحلل خباياه، إذ يقول:"إنَّ إرهاق الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيَّما في أصاغر الولد لأنَّه من سوء الملكة، ومن كان مربَاه بالعَسْف والقهر من المتعلمين أوالمماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب

---

[1]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص 139.

[2]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 138، وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 28.

[3]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 16- 17.

[4]- بدأت بوادر **النزعة اللسانية النفسية تظهر** إلى الوجود سنة 1930م، وقد تدعمت بآراء واتسون مؤسس علم النفس السلوكي لتأخذ طابعا علميا على يد سكينر 1957م الذي أسهم في تطوير نظرية التعلم ، ومن ثم عمل بلوم فلد على تطوير المنهج الوصفي للظاهرة اللغوية، هذا وقد قام ياكبسون بدراسة الأمراض اللغوية وعلاقتها باكتساب اللغة، ليستنتج أنَّه ثمة نظام داخلي عام يكتسب من خلاله كل الأطفال لغتهم الأم وفق قوانينه الكليةunivresal laws يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص 39- 40، واللسانيات النشأة والتطور ص 149.

[5]- يراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 149، ومدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ص 20، مجلة اللسانيات في علم اللسان البشري العدد الرابع 1973-1974.

[6]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص 40، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ص 100، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 91.

والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة لذلك صارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية"[1].

ي ـ **إتاحة الفرصة للمتعلم للأداء الفعلي كلاما والكتابة** ؛ ليشعر بحاجته إلى القواعد فيبذل جهدا لتعلمها وهو ما يعرف في علم النفس **بقانون الأثر والنتيجة**[2]، وهو وجود دافع للتعلم [3] وذلك من خلال التركيز على الخطاب النحوي المسموع؛ أي على المادة والمحتوى والبنية العميقة وتحبيب مادة النحو للمتعلم [4]، وفي ذلك يقول ابن خلدون(تـ 808هـ):" وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[5]

ك ـ ضرورة إعداد درس القواعد والانتقاء الجيد للمادة مع ضبط خطة منهجية لتقريب القواعد إلى الأذهان ومراعاة العامل الزمني وكذا الاستعداد النفسي للتلاميذ، وكذا تعويدهم على التعليل، والملاحظة، والاستنتاج، والقياس المنطقي، والبحث العلمي، والاعتماد على الطريقة التكاملية؛ أي الانطلاق من النص باعتباره وحدة لغوية يجمع مابين الصيغ الصرفية والبنى التركيبية فلا مجال لفصل مابين المفرد والمثنى والإثبات والنفي وغيرها حتى يحصل تقابل وظيفي فينشأ ترابط دلالي في ذهن المتعلم[6].

---

[1]ـ المقدمة الفصل الثاني والثلاثون ـ في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم ـ ص 597.

[2]ـ وقد أشرنا إلى ذلك في طرائق الحديثة لتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية التعلم بالمحاولة والخطأ. يراجع الرسالة ص 229

[3]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 213-214.

[4]ـ يراجع مقالات لغوية ص 201ط 2009 ، وفي النهوض باللغة العربية ص 166 .

[5]ـ المقدمة الفصل الثاني في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع ص 478- 479.

[6] ـ يراجع في قضايا فقه اللغة العربية ص 129 و 131، وإستراتيجية التبليغ في تدريس النحو ص 502 بشير ابرير أستاذ جامعة عنابة، تعليميات النحو ص532 خديجة لصنامي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001 م.

وهو ما أشار إليه ابن خلدون(تـ 808هـ) في قوله :" كذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع مابينها لأنَّه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض؛ فيعسر حصول الملكة بتفريقها..."[1].

ل ـ **تحديد موضوعات النَّحو:** يجب أن يسبق اختيار الموضوعات النحوية بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية من خلال إعادة بناء المناهج التعليمية في كل مرحلة من مراحل التعليم بما يتفق مع النمو العقلي للمتعلم وحاجاته [2] ويحببه في المادة النحوية بدليل قول ابن خلدون(تـ808هـ): "لأنَّ المتعلم إذا حصَّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول مابقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى مافوق حتى يستولي على غايات العلم "[3].

م ـ استخدام وسائل تعليمية حديثة من مخابر، وأجهزة سمعية، وبصرية، وعاكسة وغيرها؛ وحسب إحصائية الديوان الوطني للإحصائيات فإنه ما يقارب عن (6400000) من الجزائريين تعشعش فيهم الأمية نتيجة عدم استخدام الوسائل المتطورة في العملية التعليمية[4].

وبعدما أدرك المعلم أن الكلام وحده عاجز على أن ينقل المعلومة إلى المتعلم، كان لابد من استعمال وسائل معينة لتحسين عملية التعلم وترقيتها ما يضفي على الدرس التشويق والمتعة ويحبب المتعلم في النَحو والصَرف؛ فاللغة تؤخذ بالسَماع والمحاكاة، إذ يقول أحد الباحثين:" لاحظت قصورا في بعض طرائق التدريس التقليدية المعتمدة على الطبشور والسبورة" [5]، وعليه فمن شأن وسائل الإعلام أن تقوم الألسنة وترفع بالملكة اللسانية إلى الفصاحة فتعمل على تحسين آداء المعلم ورفع درجة كفاءته وإثارة دافعية المتعلم [6]، وكما يرى العالم

---

[1]ـ المقدمة الفصل التاسع والعشرون ـ في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته ـ ص 590

[2]ـ يراجع طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ص 210. وإستراتيجية التبليغ في تدريس النحو ص 502 بشير ابرر أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ المقدمة الفصل التاسع والعشرون ـ في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته ـ ص 590.

[4]ـ يراجع في النهوض باللغة العربية ص 94.

[5]ـ **القول لصالح بلعيد** .دروس في اللسانيات التطبيقية ص 87.

[6]ـ يراجع ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص **152**، وفي النهوض باللغة العربية ص 157،ومقالات لغوية ص 196، و أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص 109، والدرس النحوي

باستالوزي(**pastalodzy**) أنَّ زيادة قدرة المتعلم ودافعيته نحو التعليم أهم من إعطاءه المعرفة[1]، وعن هذا يقول أحد الباحثين الجزائريين:" إنَّه من الممكن اكتساب الملكة اللسانية إذا وضع التلميذ والطالب في حمام لغوي إعلامي صحيح"[2].

وقد كشفت البحوث أن المتعلم يتعلم بطرق مختلفة فالبعض يتعلم بالقراءة والبعض الآخر بالاستماع ومعظمهم عن طريق القراءة والاستماع، والقراءة تحتاج إلى الكتب والمرئيات وتحتاج تنمية مهارة الاستماع إلى وسائل إعلامية سمعية [3]، فالمدرسة التقليدية في نظر المحدثين لا تساير الاختلافات الفزيولوجية والمعرفية والنفسية للمتعلم [4]، على عكس التعليم الحديث الذي تستعمل فيه الوسائل السمعية البصرية والتي تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية، إذ أثبتت التجارب أن التعلم بهذه الوسائل يوفر من الوقت والجهد على المتعلم ما مقداره **38- 40%**[5].

مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص 107 ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، و أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 33، أحمد بودربالة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

[1] يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 41 أحمد بودربالة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

[2]- **القول لبلعيد صالح.** في النهوض باللغة العربية ص 157، و يراجع مقالات لغوية ص 196، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص **152**، وأساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص109، والدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ص107 ناصر لوحيشي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 35، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

[4]-يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 36، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

[5]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 42، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

ولنا أن نستعرض أهم الوسائل التعليمية الحديثة التي تسهم في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية في العملية التعلمية التعليمية، والتي يجب أن تكون لها قاعدة نظرية تعتمد على النظريات النفسية والمعرفية لمتعلم عبر مختلف الأطوار[1]، ونورد ذلك على النحو الآتي:

1- الكتاب المدرسي: **إنَّ** الكتاب هو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية كما أنَّه الإطار المرجعي الذي يستند إليه المتعلم في عملية القراءة بهدف التأثير والتبليغ ، وهو وسيلة تربوية علمية تهدف إلى تنمية دقة الملاحظة وقدرات التفكير والتعبير [2]، كما **يعد** المصدر الأول لحصول الملكة عند المتعلم؛ إلا أنَّه ومع التقدم الحاصل أضحى هذا المصدر تعتريه بعض العيوب؛ وفي ذات المقام يقول أحد الباحثين :" فاستنتجت ضرورة تفعيل المدرسة الجزائرية في شكلها العام لتتماشى وتحديات القرن الحالي، وخاصة مضمون الكتاب المدرسي... فما يزال فيه فكر التاريخانية وحضارة السَّماع وثقافة الأذن ونصوص اصطناعية توحي بمضمون اعتقد ولا تنتقد، ونصوص شبه أسطورية لا تنسجم وواقع التلميذ." [3]

2 - الإنترنت: تظهر أهميتها في عملية التعلم من خلال التعليم الالكتروني؛ حيث يحدث التفاعل بين المعلم والمتعلم، وهو ما تشهده حاليا الجامعة الجزائرية من خلال ما يسمى بالجامعة الافتراضية [4]، وفي ذات المقام يمكن الإشارة إلى ما قام به **أحد رواد الفكر الجزائري وهو عبد الرحمان الحاج صالح من خلال مشروعه الذخيرة اللغوية** بهدف توحيد لغة المتعلم بإنجازه معجما تاريخيا للغة العربية تسهيلا للوصول إلى المادة[5].

فقد وضعت اللبنات الأولى للمشروع منذ نهاية الستينات؛ وتم من خلاله رصد النصوص القديمة والحديثة الحاملة للتراث العربي من العصر الجاهلي إلى الوقت الحالي للإشارة إلى

---

[1]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 39، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

[2]- يراجع في النهوض باللغة العربية ص 135، والأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ص 445 ابن حويلي الاخضر ميدني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- **القول لبلعيد صالح** في النهوض باللغة العربية ص 133.

[4]- يراجع اللغة العربية في شبكة الانترنت الواقع والآفاق ص 21 ، حمداني محمد ، براهامي منور مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث - 2006م.

[5]- يراجع في النهوض باللغة العربية ص 114، ومصادر اللغة ص 129.

انتماء الكلمة أو العبارة داخل السياق الذي وردت فيه، ولا يخترع الأمثلة كما هو موجود في القواميس الحديثة مع الانطلاق من المعاني وترتيبها ترتيبا أبجديا، باتباع أسس تقنية تعمل على التوظيب والفهرسة على شكل تسجيل في ذاكرة الحاسوب من خلال جذاذية عادية ومصغرة (ميكروفيشات) تحتوي كل منها على (60 صفحة)، وتأخذ شكل موسوعة لغوية[1].

3- الحاسوب: ظهر في أمريكا سنة 1915م، وهو مجموعة من الآليات تسمح للمتعلم بتلقي مبرمج في غياب المعلم؛ ويتم من خلاله تعليم القواعد [2] وهو ما أسماه البعض بالنحو المحوسب[3]؛ فيمد المتعلم بالخبرات العقلية، وينمي لديه التفكير البنائي[4].

4- التلفزيون: يعد من الوسائل التعليمية للتي تسهم في تقديم الدروس التعليمية فهو وسيلة إعلام مؤثرة ، فالطفل يقضي ساعات طوال أمام التلفزيون لاكتساب المهارات اللغوية من خلال البرامج المقدمة إليه [5]، وقد أجمع علماء النفس على أن التلفزيون يغير سلوك الإنسان نتيجة تعرضه للمثيرات، كما أنَّ الاعتماد على حاستي السمع والبصر يؤدي إلى سرعة استيعاب المعلومة وثباتها في الذهن [6].

5- المذياع: إنَّ الوسائل السمعية تتميز لغتها بالوضوح والسهولة وليس من المستبعد أن تحل الفصحى مكان العامية، وهذا يجرنا للحديث مجددا عن أهمية السماع في العملية التعليمية؛ لأنه مع استمرار السماع يتضح الأسلوب وتتبين الطريقة؛ فتتولد المحاكاة ما يدفع للارتقاء باللغة[7]، شريطة أن يكون البرنامج الإذاعي مرتبط بمناهج التعليم المقررة في المدارس [8]،

---

[1]- يراجع في النهوض باللغة العربية ص 114 ، ومصادر اللغة ص 129.
[2]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 107، وفي النهوض باللغة العربية ص 100 .
[3]- يراجع مقالات لغوية ص 196.
[4]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 46، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.
[5]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 113، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 209 .
[6]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 45، أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.
[7]- يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 124 و127 نور الدين زرادي مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.
[8]- يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 45 أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

وقد أكدت الأبحاث اللسانية أن أفضل طريقة لتعليم اللغة هو خلق بيئة سماعية تنطق فيها اللغة العربية[1] .

وقد أسهمت هذه الوسائل في إحياء بعض المفردات المهجورة نحو: (الرزنامة)، (القطار)، و(السيارة)[2]، فضلا عن إيجاد ألفاظ جديدة في مفردات اللغة من خلال القلب، والإبدال، والاشتقاق نحو قولك: "قنن" من القانون، و"مول" من المال، وكذا توليد بعض المفردات المجازية للتعبير عن معاني حقيقية نحو قولك: " غسل يديه من المسألة"؛ أي تبرأ منها، وكذا قولك:" السوق السوداء" بمعنى التجارة غير المشروعة وغيرها[3].

إنَّ استعمال هذه الوسائل الحديثة ليس معناه الاستغناء عن المتعلم بل هي معينات تعليمية وعليه يجب أن تخضع لإستراتيجية علمية دقيقة وذلك لتحديث التعليم وإخراجه من دائرة النمطية التلقينية لإنجاح العملية التعليمية[4].

ن ـ الاهتمام بالتَّمارين التطبيقية الكتابية والشفوية؛ لأنها وسيلة لكشف الخطأ اللغوي[5] الذي الذي يتعلق أساسا فيما بينته إحدى الدراسات الميدانية التي أجريت سنة 1981م بالحركات الإعرابية والتحويل بالتقديم والتأخير، والحذف، والإضمار.

والتمرين يعد مرتكزا مهما يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي سواء أكان منطوقا أو مكتوبا، وهو وسيلة تعليمية جوهرية تسهم في ترقية العادات اللُّغوية والكتابيَّة عند المتعلم، وتكسبه المهارات الكافية في استعمال البنى الفونولوجية،

---

[1]ـ يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 124، نور الدين زرادي مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث ـ 2006م.

[2]ـ يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 125 نور الدين زرادي ،مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م.

[3] ـ يراجع أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية ص 126 نور الدين زرادي مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال العدد الثالث 2006م ، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 288 .

[4]ـ يراجع أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية ص 47 أحمد بودربالة مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة العدد الثاني ماي 2006م.

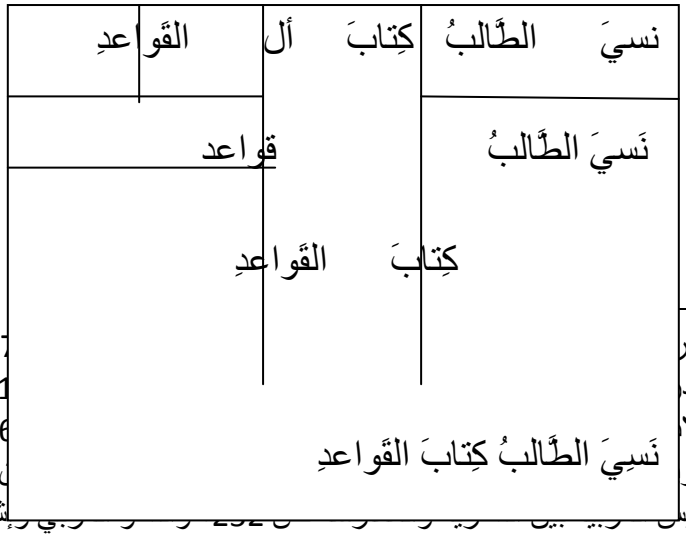
[5]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ص 148.

والمورفولوجية، والتركيبية التي تشكل النموذج التلفظي [1]، ما يضمن رسوخ وتثبيت القواعد في الأذهان، والإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال اختيار تمارين بسيطة ومتنوعة تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم استعمال مكثف للغة بخلق آليات للاستعمال اللغوي وتطبيقها في صيغ مختلفة لإكسابه القدرة الإبداعية واللغوية على النطق الصحيح والتصرف في البنى اللغوية الكتابية والشفوية بطريقة عفوية، وامتلاك ثروة معجمية للتواصل مع الآخرين[2].

وكرد فعل على إفراط المعلم في الشروح النحوية النظرية وحشو ذهن المتعلم بمعطيات مجردة، ظهرت في التَّعليمية بعض المناهج الحديثة الخاصة بالتحليل اللغوي للبنى التركيبية والصيغ الافرادية من أهمها:

- **التمارين البنيوية** [3] (les exercicees structuraux)، وهي تقنية حديثة تعرف باسم التحليل إلى المكونات المباشرة (immediate constituents analysis ، وتتمثل

في تقسيم الجملة إلى مكونين اثنين، ثم نقسم هذين المكونين إلى مكونين آخرين إلى غاية الوصول إلى المورفيمات نحو قولك مثلا:

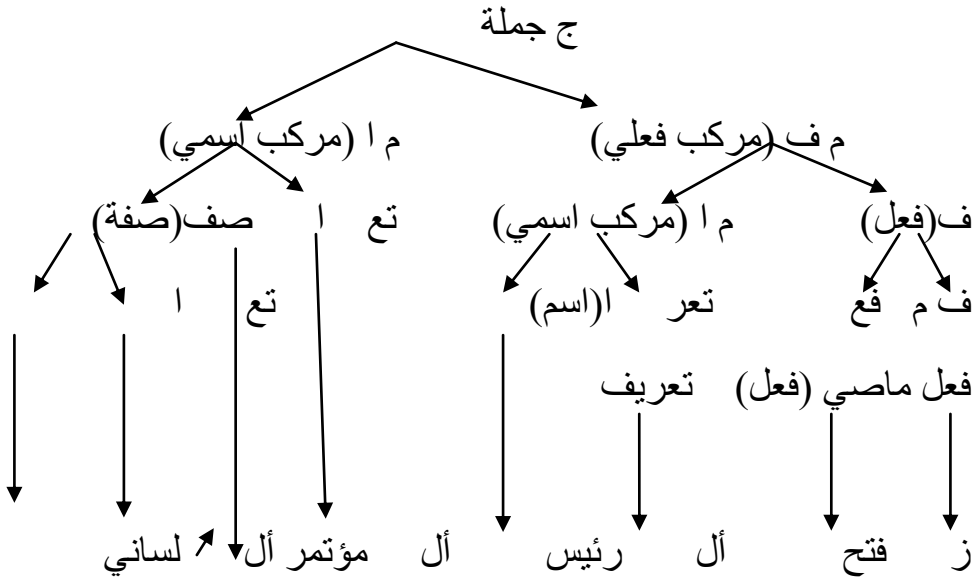


[1]- يرا 147 -149.

[2]- د 1، ودروس في اللسانيات التطبيقية ص 34، و مقالا 16، ودروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكو ل النظرية والتطبيق ص 108- 109، وأصول تدريس إشكاليات تدريسه ص 522عمر لحسن أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- **التمارين البنيوية** تقنية جديدة نشأت في ظل المدرسة اللسانية الوصفية (البنيوية)، والنظرية السلوكية النفسية. يراجع تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 208 محمد صاري جامعة باجي مختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001، واللسانيات النشأة والتطور ص 198-199.

ـ المشجرات (les arbre) وهو رسم تجريدي يمثل البنية التركيبية للجملة بصورة مبسطة تمكن المتعلم من اكتساب مادة النحو بطريقة سهلة وبسيطة، و يتضح ذلك من خلال الرسم الآتي[1]:



ولإعداد التمارين ينبغي مراعاة الآتي[2]:

ـ اختيار البنية من خلال الانطلاق من النموذج اللغوي الذي اطلع عليه المتعلم.

ـ استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه

ـ الانطلاق من نموذج أساسي

[1]ـ هذا النموذج مأخوذ من **مقال لعبد الرحمان الحاج صالح** يراجع تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 209 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، ويراجع اللسانيات النشأة والتطور ص 199.

[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 35، و دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ 149.

ـ التدرج في التمارين من السهل إلى المعقد.

ـ اختيار نصوص من الواقع

ـ أن يكون التمرين واضحا في شكله ومعناه.، وكل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة.

وأنواع التمارين كثيرة ـ حسب المحدثين ـ نوردها على النحو الآتي:

1ـ التمرين التكراري [1] **((exercice de repetition**: يهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح بالاعتماد على الأصل والفرع نحو: الدنيَا جميلةٌ، الفروع هي: إنَّ الدنيَا جميلةٌ، مازالت الدنيَا جميلة، ستكونُ الدنيَا جميلةٌ.

2ـ تمرين الاستبدال [2]: يعتمد التناوب بين العناصر الغوية المتكافئة والتوزيعات المكانية مع الحفاظ على نفس الأبنيه التركيبية نحو قولك: سيصلُ عمرُ غداً من الرحلةِ (الرجوع).

سيرجعُ عمرُ غداً من الرحلةِ(العودة).

سيعودُ عمرُ غدًا من الرحلةِ.

3ـ تمرين التحويل [3] **(exercice de transformation** : تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البني اللسانية من حيث تفكيكها وتركيبها بطرف مختلفة، وتقوم عل مبدأ التقابل نحو قولك: ما عرفَ متى جَاء/ ما أعرفُ متى يجيءُ/ ماعرفتُ متى جاءُوا/ ما أعرفُ متى يجيئونَ.

[1]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص36.

[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 3736، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ 150 .

[3]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 3736، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ 150.

4 ـ تمارين التكملة [1] **exercice de completion**: وتهدف إلى إتمام جملة نحو قولك: ستشرع الحكومة في .....

5 ـ تمارين الزيادة [2] **exercice dexpantion** : تهدف إلى إضافة عنصر لغوي في الجملة الأصلية للحصول على جمل فرعية نحو قولك: نال التلاميذُ الجوائزَ.

نَال التلاميذُ السَّنة السادسَة الجوائز

6 ـ تمارين الحوار الموجه [3] **dialogue dirigee** :يتميز بالعفوية ويهدف إلى تقليص النص؛ حيث يتدرب المتعلم على استعمال اللغة شفهيا وكتابيا، ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله[4] .

ولقد انتقدت هذه التمارين بدعوى أنها تنطلق من تراكيب معزولة؛ فالمتعلم يكتسب البنى اللغوية لكنه يعجز عن استعمالها بما يقتضيه الخطاب فضلا عن اهتمامها بالشفهي وإهمالها الكتابي[5] .

ص ـ الابتعاد عن الأساليب القديمة في التَّعليم التي تكتفي بذكر الجوانب الوظيفيَّة فقط وتعتمد على السرد، وضرورة دراسة القواعد وفق ما يمليه المنهج اللغوي في ضوء اللسانيات التربوية؛ أي الاستفادة من الدراسات اللسانية المعاصرة حتى تتكيف القواعد مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة [6]، وعن ذلك يقول أحد الباحثين:"هذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات حتى يسعى أنصاره إلى عرض

---

[1]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 38-39.
[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 38-39، ودراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ 150.
[3]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 38-39.
[4]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص ـ 38-39.
[5]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 39-40 .
[6]ـ يراجع مقالات لغوية ص 166، في النهوض باللغة العربية ص 153، وتيسير النحو موضة أم ضرورة ص 183 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

القواعد النحوية على المتعلمين عرضا وظيفيا من خلال تراكيب بنيوية وأنماط لغوية متدرجة"[1]. وهو ما سنتعرض إليه في الفصل الرابع.

[1]- **القول لمحمد صاري** . تيسير النحو موضة أم ضرورة ص 187 محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

تمهيد

تقوم اللغة على الاستعمال اللغوي المرتكز على النظام القاعدي الضابط لكيفيات التوظيف اللغوي؛ فتأليف الكلام إلى بنية تركيبية، ونسق تنظيمي وعناصر اللغوية يحتاج إلى قواعد نحوية لتتحدد وظائفه [1]، و اللسانيات علم وصفي (descriptive) يهدف إلى اكتشاف القواعد المستعملة من قبل أفراد مجموعة لغوية معينة وتسجيلها بطريقة مختصرة ودقيقة[2].

وقد استطاع الدرس اللغوي العربي أن يؤسس لنفسه مدرسة ليسانية [3] تخضع إلى مبادئ، وأسس، ومصطلحات تميزها عن غيرها ومنهج تعتمده في تحليل الظاهرة النحوية نحو ما قام به سيبويه (تـ 180هـ)، وأيضا عبد القاهر الجرجاني في نظرية النظم [4]، فعلم النحو ركن أساسي في علم اللغة يتمكن من خلاله إقامة بناء شامل للظاهرة اللغوية وفق ما تتطلبه عملية النظم[5].

[1]- **الوظيفة** هي المنزلة التي يتبوأها أي عنصر من عناصر في السلسلة الكلامية نحو الوحدة الصوتية (الفونيم)، أو الوحدة الصرفية (المورفيم)، أو (البنية النحوية) يراجع البنية اللغوية لبردة البوصري ص 152.

[2]- يراجع اللسانيات النشأة والتطور التوطئة

[3]- **علم اللسان** يقابله (linguistics) جذره الأصلي لاتيني تعني (lingui)تعني اللسان. يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 18.

[4]- يراجع المدارس اللسانية ص74-75.

[5]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 49

أوَّلا- مستويات التحليل اللغوي عند الجزائريين المحدثين

إنَّ التَّحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى وصفها وتحديد بنيتها لأنَّ القواعد التربوية التعليمية تقوم باختيار مادة تعليمية بالاعتماد على القواعد اللسانية العلمية لذلك وجب وضرورة التمييز بين تعلم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة.

إنَّ الفهم الدقيق للنظام اللغوي العربي يتطلب تحديد مستوياته التي تعكس هندسته وانسجامه واتساقه، والدراسات اللغوية الجزائرية الحديثة كغيرها تتفق في دراساتها للغة على أربعة عناصر مهمة، نذكرها على النحو الآتي[1]:

1 - المستوى الصوتي (الفونولوجي)

يبحث المستوى الصوتي في الأصوات التي يتكون منها الكلام؛ إذ يهدف البحث الفونولوجي إلى معرفة العناصر المكونة للوحدات اللغوية ضمن السلسلة الكلامية و الصوت هو أصغر وحدة منطوقة ولا يحمل معنى، والفونيم أصغر وحدة فيه نحو قولك: (ق)القاف في (قَال)، و(ن) النون في(نَال).

وفي ذات الشأن تجدر الإشارة إلى أنَّ الصَّوت في اللسان العربي يحمل دلالة ويقف على معنى جزئي؛ في حين أكدت الدراسات اللسانية الحديثة الغربية أنَّه لا معنى للصوت خارج السلسلة الكلامية[2].

[1]- يراجع اللسان العربي وقضايا العصر رؤية علمية في الفهم - المنهج - الخصائص - التعليم - التحليل ص 44، والمصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص 102-103و230، و الدلالة لإيحائية في الصيغة الافرادية ص 19- 20، وفي رحاب اللغة العربية ص 113-116 و 156، ومحاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص13و15، ومباحث في اللسانيات ص 16، وفي قضايا فقه اللغة العربية ص 17 - 18 علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 21، ودراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات ص 69- 70، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 102-107، واللسانية موقف من القواعد ص61 منذر عياشي الفيصل، مجلة ثقافية شهرية العدد 93 ربيع الأول 1405هـ كانون الأول ديسمبر 1984م.

[2]- ويراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص104.

2 ـ المستوى الافرادي (المورفولوجي)

يبحث المستوى الافرادي في بنية الكلمة والتغيرات التي تطرأ عليها، و **(المورفيم)** هو أصغر وحدة دلالية يمكن النطق بها، ويكون مؤلفا من (**فونيم** واحد)، أو(**فونيمات عديدة)**، و(**المورفيم)** أصغر وحدة فيه؛ فالمفردة ـ عند الألسنيين المحدثين ـ هي كمية من الأصوات متتابعة منسجمة خفيفة على النطق مبينة للمعنى، ومن خصائص المفردة ماهو خاص بها داخل التركيب وخارج التركيب نحو: الاشتقاقية، والاجتماعية، والدلالية، والحركية، والتاريخية، والفاعلية، والانسجامية، والبيانية[1]، والصرف أقرب إلى الصوت منه إلى النحو؛ فمادة المفردة ما هي إلا بنيات فونولوجية[2].

3ـ المستوى النحوي (التركيبي)

إنَّ النَّحو من المفهوم اللساني علم يعرف به أحكام الكلم العربية إفرادا وتركيبا ، والفصل بين العلمين ما هو إلا مسألة منهجية [3]، والتركيب هو الإسناد [4]؛ إذ يستند إلى علامات الإعراب وفق ما قالت به العرب[5].

وعليه فالنَّحو هو وصف كلي للغة يتضمن الدراسة الفونولوجية، والسانتكس، واليكسكولوجيا (المعجمية)، والدراسة الدلالية. [6].

ترتكز علاقات التركيب اللغوي على الإعراب باعتباره تلك العلامات المميزة للكلمات التي تشكل البنية اللغوية، وهو الذي يدل السامع على الفاعل، والمفعول، والتمييز، وقد أشار الألسنيون إلى أهمية **الإعراب** حينما بيَّنوا أنَّ توزيع العناصر اللغوية في الحدث اللساني يتم

---

[1]ـ يراجع المصطلح في اللسان العربي ـ من آلية الفهم إلى أداة الصناعة ص01 .

[2]ـ يراجع في رحاب اللغة العربية ص 135.

[3]ـ يراجع علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 8 و 54،.

[4]ـ **الإسناد** في النحو هو ضم كلمة إلى أخرى لإفادة السامع إفادة تامة ويشمل الإنشاء أو الإخبار. يراجع التداولية عند العلماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 177.

[5]ـ يراجع فقه اللغة العربية ص 108، ويراجع الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى ص 449 ابن حويلي الأخضر ميدني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[6]ـ يراجع في رحاب اللغة العربية ص 148-149، والبنية اللغوية لبردة البوصري ص 151- 152.

وفق المحور الاستبدالي والركني، كما أنَّ البناء الشكلي للحدث اللساني يخضع لاعتبارات تنظيمية من خلال **الموقعية والارتباط الداخلي** بين الوحدات اللغوية [1].

يعتمد النَّحوي في التعليمية الحديثة التحليل القاعدي القديم ولكنه يستثمره استثمارا يخالف به هدف القدماء، وسنذكر من طرق استثماره عدة أنواع تظهر عندما يبدأ بتحليل جملة من الجمل[2] ، وسنضرب على ذلك مثلا في الجملة الآتية:

يَكتُبُ الطَّالبُ الدَّرْسَ.

فالتركيب البنيوي لهذه الجملة يتكون من العناصر الآتية:

- **فعل+اسم+اسم.**
- **فعل مضارع+ أل تعريف+اسم+أل تعريف+اسم.**
- **فعل مضارع مرفوع +مفرد فاعل مرفوع+ مفعول به منصوب.**

وإذا نظرنا إلى الجملة مرة أخرى نرى أنها مكونة من عدة عناصر (الكلمات)، وكل عنصر يحمل معنى محددا في الجملة **(يَكْتُبُ)**، **(الطَّالبُ)**، **(الدَّرسَ)**، فإذا خطر لنا أن نستبدل أحدى الكلمات نحو **(الطَّالبُ)** مثلا بكلمة أخرى ولتكن **(التلميذُ)**، فسنرى أنَّ الجملة قد حافظت على معناها دونما أي تغير يذكر.

[1]- يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص78-81 ، و البنية اللغوية لبردة البوصري ص 151- 152، وظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 21، و لغويات ص 49، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 132.

[2]- اللسانية موقف من القواعد ص60 ، منذر عياشي الفيصل، مجلة ثقافية شهرية العدد 93، ربيع الأول 1405هـ كانون الأول ديسمبر 1984م.

وقد ندرس الكلمات أيضا دون النظر إلى العلاقات القائمة بينها، فنقول مثلا أن صيغة الفعل **(يَكْتُبُ)** هي نفس صيغة الفعل **(يَسْهُلُ)** وبهذا نكون قد درسنا المفردات دراسة صرفية.

والمفردات في الجملة السالفة الذكر لها وظائف مختلفة بحسب نظام البنية في اللغة العربية؛ إذ لا نستطيع مثلا إبدال الوظيفة التي تتقلدها كلمة **(الطَّالبُ)** بالوظيفة التي تتقلدها كلمة **(الدَّرسَ)** وبهذا نكون قد درسنا المفردات دراسة نحوية.

وخلاصة القول أنَّه إذا نظرنا إلى مفردات الجملة السابقة نجد أنَّها تقبل أن تتخذ أشكالا عديدة يسمح بها النظام اللغوي، وإذا غيرنا بناء كلمة أو صيغتها فسيتغير آليا المعنى الأساسي للجملة، نحو قولك مثلا: **"يقيمُ البَنَّاءُ الجدارَ"**

فإذا حوَّلنا كلمة (**البَنَّاءُ**) (مورفيم مقيد) إلى البناءون(مورفيم حر) في الجمع، تصبح الجملة (يقيمُ البناءون الجدارَ).وقد تتقدم كلمة (لبنَّاءونَ) على الفعل (يقيمُ) فيحدث تغييرا آخر يمس هذه المرة الفعل ونظام الجملة في نفس الوقت(البنَّاءونَ يقيمونَّ الجِدارَ).

كما يمكننا أن نغير زمن الفعل فننقله من الحاضر إلى الماضي ومن الماضي إلى المستقبل، وسنلاحظ في الحالتين وجود تعديلات شكلية في بناء الفعل.(أقامَ البناءُ الجدارَ) و(سيقيمُ البنَّاءُ الجدارَ)، وهذه العلاقات هو ما تعني به التعليمية الحديثة.

ـ المصطلحات اللسانية للنـحو

للنَّحو في العرف اللساني مصطلحات لسانية كثيرة، حضيت باهتمام من قبل الباحثين الجزائريين فتناولوها بالدراسة في مصنفاتهم ومنها:

أ- النَّحو المعيـاري: وهو النحو الذي يدل على اجتهاد النحاة القدامى في تقصي أصول القواعد اللغوية من خلال رصد الظواهر اللغوية بالأخذ عن الأعراب الفصحاء مباشرة والاعتماد على أصول معيارية ترتكز على مبدأ الخطأ والصواب حتى يتسنى لكل متكلم صياغة عدد لا متناهي من الجمل ضمن هذه القوانين، فمعنى النحو هو المعيار الضابط لصور التشكيل اللغوي [1].

ب ـ النَّحو التعليمي: ظهر النَّحو التعليمي من خلال ألفية ابن معط (تـ 628هـ)، وألفية ابن مالك (تـ 637هـ)[2]، وهو يتسم بالمعيارية ويعنى بتعليم المتعلم كيفية ووقت استعمال جمل نحوية صحيحة بعد إنتاجها [3] يقوم على أسس لغوية، ونفسية، وتربوية، يهتم بالآداء اللغوي والكفاية اللغوية وهو الاستخدام الفعلي للغة[4].

ومجاله **اللسانيات التطبيقية** [5] ـ علم اللغة التطبيقي ـ وهي التي تبحث في معطيات العمليَّة التعليميَّة الخاصة بالمعلم، والمتعلم، وطريقة التعليم، قصد تطوير طرق تعليمها [6]، وهي حقل يميز مابين النحو العلمي والتعليمي[7].

ج ـ النَّحو التوليـدي : **نشأ النحو التوليدي** من رحم المذهب اللساني السلوكي منتقدا موقف السلوكيين في أن الإنسان لا يولد صفحة بيضاء؛ فقواعد اللغة بناء نظري كامن في ذهن المتكلم، أمَّا النطق فهو فعل الفرد الصوتي في حدود لغته؛ إذ هو قادر على أن ينشئ

جملا وتراكيب جديدة لا حصر لها ومهيأ لفهم عدد لا متناه من الجمل والصيغ [1]، حيث تنتظم الصلة بين الكلام الداخلي والخارجي عن طريق القواعد التحويلية فقولك: "كان موتُ الأستاذِ مهيبًا"؛ لا ندري من خلاله إن كان الأستاذ هو الذي أحدث الموت أم هو الذي مات[2].

---

[1]- يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص43 ، وفي رحاب اللغة العربية ص 149.
[2]- يراجع فقه اللغة العربية ص 37 ، واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 91 .
[3]- يراجع علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص 31.
[4]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 14-15، ويراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 74 .
[5]- يراجع محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ص 17.
[6]- يراجع مباحث في اللسانيات ص17-18.
[7] - يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص11 - 13.

4 ـ المستوى الدلالـي

يبحث المستوى الدلالي في دراسة المعاني اللغوية وتغيرها وعلاقاتها بالألفاظ صوتا، وصرفا، ونحوا، وسياقا، وهو متضمَّن في كل المستويات.

ومن خلال ما ذكر سابق نخلص إلى أنَّ وظيفة اللسانيات تتجلَّى في أنَّها تعيد النظر في ذلك التداخل الموجود بين المستويات اللغوية في المصدر الواحد [3] لتشكل لنا سلسلة كلامية صحيحة وقد تجلت بوضوح من خلال الكتب النحوية القديمة وفي الدرس النحوي القديم؛ إذ أحاط العلماء العرب القدامى بكل المستويات بالاعتماد على الإدراك العميق والنظر الثاقب على الرغم من البعد الزمني، وقلة وسائل البحث[4].

كما أنَّ البحث اللغوي الحديث يدرس المستويات اللغوية على أنَّها كل متكامل؛ إذ لا يجوز الفصل بينها؛ فالصرف يعتمد على الأصوات نحو ظاهرتي الإعلال والإبدال،

والنَّحو يعتمد على الأصوات والصرف فكل هاته المستويات إنَّما تدل على أنَّ النَّص اللغوي كل لا يتجزأ بأيِّ حال من الأحوال[5].

وهو ما يشكل عند الالسنيين الحدث اللساني الذي يمر بثلاث مراحل عند إنجازه؛ فأما المرحلة الأولى فتتكون من خلالها الرسالة اللغوية تصدر على شكل أصوات، والمرحلة الثانية تنتقل من خلالها الرسالة اللغوية عبر الهواء عن طريق التموجات الصوتية التي تصل إلى أذن السامع، والمرحلة الثالثة ترتبط بالمستمع الذي يعمل على تفكيك الأداء اللغوي

---

[1]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 27 .
[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص28.
[3]ـ يراجع المدارس اللسانية ص12.
[4]ـ يراجع في رحاب اللغة العربية ص 156، وأهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث ص 19.
[5]ـ يراجع المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى آداه الصناعة ص 102-103، والعربية وعلم اللغة الحديث ص 108.

لإدراك المعنى، وما يمكن أن يستخلص من خلال هذه المراحل هو المعطى التشكيلي التفكيكي للحدث اللساني[1].

ثانيا ـ تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من المنظور اللساني

تلتقي بعض الاتجاهات النحو العربي في دراسة [2] اللغة مع اللسانيات الحديثة في تحديد أهداف التحليل اللساني كما أن الدراسات الغربية استفادت كثيرا من الدرس النحوي العربي،

[1]ـ يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص16-17 .

[2]ـ يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص 15، والمنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 18.

ولنا أن نتساءل عن العناصر المكونة للقواعد وطريقة عمل القواعد في اللسانيات؛ وعليه حاولنا رصد بعض الاجتهادات التي قام بها بعض اللغويين الجزائريين في حقل تعليمة الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من المنظور اللساني، وقد انطلق بعض الباحثين الجزائريين في دراساتهم اللسانية بالبحث في التراث القديم؛ لأنَّ كل مجدد يفترض أن يكون ملما بالتراث حتى يتزود بالمعرفة اللسانية المعاصرة على حد تعبير أحد اللغويين [1].

1- تعليمية الصيغ الافرادية من المنظور اللساني

من موضوعات الصيغ الافرادية التي لقيت اهتماما من قبل الباحثين نذكر:

أ- صيغة (إذا فعَل)

لقد قسَّم السيوطي(تـ 911هـ) صيغة **(إذا فعَل)** للدلالة على الزمن الماضي والحال والاستقبال، والأمثلة التي اختارها السيوطي(تـ 911هـ) للدَّلالة على زمن الماضي نحو **قوله تعالى: (والنَّجْمُ إذا هَوَى)**[2]، فرأى بعض الباحثين في هذه الآية أنَّ النجمَ هوى، وسيظل يهوي إلى أن يشاء الله، وهذا على مذهب من يفسر هذه الآية بالنجم الذي يرجم به، إنَما إذا فسرت الآية بالنجم إذا قرب وانتشر يوم القيامة فلن تكون دلالته غير

[1]- يراجع المدارس اللسانية ص 15 .
[2]- النجم: 53، ويراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 14-15.

الاستقبال[1]، وهو ما ذهب إليه ابن هشام [2]، في حين ذهب نحاة آخرون إلى أنَّها تدل على الحال في هذه الآية[3] .

وهي عند بعضهم الآخر جملة قسم مؤلفة من الوحدة الاسنادية المضارعية للقسم وهي محولة بحذف المسند (الفعل) والمسند إليه (الفاعل) وبنيتها العميقة هي (أقسم بالنجم)، مؤلفة من (إذا) ظرف زمان وهو مضاف، والوحدة الاسنادية الماضوية (هوى) المؤدية وظيفة المضاف إليه[4] .

ب ـ صيـغة (اِفْعَل)

ينقسم زمن الفعل إلى ماضي، ومضارع، وأمر كما هو مبين في المخطط الآتي[5]**:**

الصيغة	**فعل**	**يَفعلُ**	**يفعَلُ**	**اِفْعَل**

[1]ـ يراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 14-15، وزمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ص38.
[2]ـ يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ص38.
[3]ـ يراجع معاني النحو 206/2.
[4]ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 131 .
[5]ـ يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 35 .

الزمن	**الماضي مطلقا (الحدث التام)**	**الحال (الحدث الذي لم يتم)**	**الاستقبال(الحدث المنتظر)**	**الاستقبال(طلب الفعل)**

إلا أنَّ بعض الأصوليين [1] أنكروا زمنية فعل الأمر [2]؛ بحجَّة أنَّه يقوم على عدم مصاحبة الحدث للفعل، وهو ما ذهب إليه بعض اللغويين المحدثين، وحسبهم في ذلك أن صيغ الأوامر ألفاظ إنشائية خالصة كالترجي والتمني، والانشائيات لا اقتران لها بزمن [3]، وذهب النُّحاة القدامى إلى أنَّه يدل على الاستقبال [4] ، ومن ذلك يقول أطفيش(تـ1332ه): "الأمر

[1]- **النحو عند الأصوليين** ليس منظومة من القواعد المجردة فقط بل هو أيضا لفظ معين يؤديه متكلم معين في مقام معين لأداء غرض تواصلي معين . يراجع التداولية عند العلماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 174.

[2]- **الأصوليون** هم الذين استنبطوا من الصيغ الإنشائية لاسيما الأمر والنهي أفعالا متضمنة في القول عن الأفعال الكلامية الأصلية نحو الإذن والإباحة والكراهة وغيرها ، وقد اعتبر نحو الأصوليين نحو دلالة. يراجع التداولية عند العلماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 109 و 131.

[3] ـ يراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 126، و زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ص 5، ومن أسرار اللغة ص 143.

[4] ـ يراجع شرح كافية ابن الحاجب ص 296، والكافي في التصريف ص 117، ويراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 126، يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ص 5- 6، يراجع مفاتيح اللغة العربية ص 65.

ويذهب **عبد الله بوخلخال** إلى أنَّ الأمر في اللغة العربية يشبه الأمر في اللغة العبرية فهو مأخوذ من الفعل المضارع بحذف حرف المضارعة. يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 144.

كانت **صيغة فعل الأمر (إفعَل)** محل خلاف بين البصريين والكوفيين؛ فالنحاة البصرة يعدونه قسيما للفعل الماضي (فعَلَ) ويشترك مع المضارع في الزمن المستقبل وزمانه عند الكوفيين مقتطع من الفعل المضارع (يفعَلُ). يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 33 .

ـ كما علمت ـ مشتق من المصدر، وقيل: من المضارع لأنَّه تابع له في أموره، ومناسب له في الاستقبال، لا من الماضي لعدم دليل على اشتقاقه منه"[1] وهو ما ذهب إليه

الكثير من النحاة[2]، في حين أضاف أحد اللغويين الجزائريين أنَّ هناك فروقا نسبية بين أزمنة الفعل حسب السياق الذي يرد فيه نحو قولك: "استقم"، يوحي بزمن غير زمن قول **الضابط : "استعد"**، أما الفارق الزمني بين التلفظ بصيغة (افعل) ووقوع الحدث فانه يمحى [3] نحو قوله تعالى:**(فقالَ لهَا وللأرضِ ائتيا طوعا أو كرهًا قالتْ أتَينا طائعين)[4].**

ولكن هناك أفعال أمر تبين القرائن أنَّها وقعت فعلا في حيز الماضي و إن جاءت للدلالة على الاستقبال[5] نحو قوله تعالى: **(وقيلَ يا أرضُ ابلعِي مَاءَكِ ويَا سَمَاءَ اقْلعِي)**[6]؛ فالفعلان (ابلعي، (ابلعي، و اقلعي) ماضيان بالنسبة لزمن النزول ونحو قوله تعالى :" يابني اذهبوا فتحسَّسوا من يوسف وأخيه"[7].

ج ـ كان وأخواتها ودلالتها الزمنية

[1] ـ الكافي في التصريف ص 117.
[2] ـ يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 145 و 158.
[3] يراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 38-39.
[4] يراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 38-39.
[5] يراجع الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه ص 126-127.
[6] ـ هود44/11
[7] يوسف87/12

من المتعارف عليه أنَّ الكلام اسم وفعل وحرف، وأمَّا الفعل فهو الدال على حدث مقترن بزمن مقيد ؛ **إلاَّ أنَّ** النحاة الأوائل لم يبينوا الفروق الموجودة بين الأفعال الناقصة نحو الفرق الزمني بين كان وأخواتها، فصنفت في خانة النَّواسخ ودلالتها خالية من الحدث.

وهي أفعال لفظية لا حقيقية إن دخلت على الجملة الاسمية، والعلاقة الاسنادية في الركن الاسنادي الاسمي مجردة من الزمن قائمة على أساس ارتباط المسند بالمسند إليه عكس الركن الاسنادي الفعلي، وهي إما زائدة أوأدوات إن دخلت على الفعل فتلحق الفعل بوصفها سوابق توزيعية فيكون موقعها استبداليا في مواقع الأدوات، وهو ما أكده

المحدثون[1]؛ في حين ذهب بعضهم إلى اعتبارها أدوات فعلية زمنية؛ فالزمن مقترن بمعناها وهي إن دخلت على الجملة الاسمية جعلت الاسم في زمان معين، فهي تفيد بصيغتها الماضية الدلالة على الزمن الماضي وإن دخلت على الفعل حددت اتجاهه الزمني للدلالة على وقت خاص[2]، نحو قوله تعالى: **(وقد كَانَ فريقٌ منهم يَسْمعُون كلاَمَ الله ثمَّ يحرِّفونَه)**[3]، وقولك: "أصبح زيدٌ قائمًا" تدل على حصول فعل القيام في الزمن الماضي وقت الإصباح[4].

فبعض المحدثين يرون أنَّ القدماء يدرسون (**كان)** من حيث تمامها، ونقصانها، واسمها، وخبرها، دون الالتفات إلى دراسة المركبات التي تنشأ من انضمامها إلى أفعال أخرى، والصيغ المركبة المعبرة عن جهات الزمن معروفة بـ (concordence de temps)[5]،

---

[1]- يراجع و التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 147، والنظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 409 أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001، و علم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص362 ، و النواسخ الفعلية والفرعية دراسة تحليلية مقارنة ص 9 و 246.

[2]- يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته - دراسات في النحو العربي ص 44-45. والتعبير الزمني عند النحاة العرب - منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري - دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 120، و التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 147، و ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ص 22 . وذهب **تمام حسان** إلى أنَّها أدوات لأداء وظيفة التعبير عن الجهة لا أفعال، يراجع مناهج البحث في اللغة ص 209.

[3]- البقرة: 85

[4]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 149.

[5]- يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته - دراسات في النحو العربي - ص 75-79.

وذلك من خلال اقترانها ببعض الأدوات نحو: (قد)، أو تقديم فعل (**كان)** عليها نحو: (**كَانَ** قَدْ فَعَلَ)، (سيَكُونُ قَدْ فَعَلَ)؛ إذ تحصر هذه الأزمنة في ستة عشرة جهة وهي: ثمانية للماضي، وثلاثة للحاضر، وخمسة للمستقبل [1]، وفي هذا يرى أحد الباحثين أنَّ السياق الحالي والمقامي يحمل من القرائن اللفظية والحالية ما يعين على فهم الدلالة الزمنية وهو من هذا المنظور يتقارب مع علم البلاغة العربية[2].

د- الجهة الزمنية للأفعال[3]

لقد قسَّم النحاة العرب زمن الفعل إلى ماضي، ومستقبل، وحاضر، وحصروه في ثلاث صيغ وهي (فَعَلَ، ويَفْعَلُ، واِفْعَل) [4] ،ومرد ذلك أن النحاة نظروا إلى الصيغ الفعلية من الجانب الصرفي الافرادي فقط ولم يهتموا بالسياق، فلم يتطرقوا إلى أساليب الدلالة عليه بدقة ولم يتخذوا لها اصطلاحا خاصا بها ما جعل المستشرقين يعيبون الاجرومية؛ إذ أنَّ النحاة لم

---

[1]- **جهات الماضي هي** : الماضي البسيط، المؤكد، والمتصل بالحاضر، والمنقطع، والاستمراري، والاستقبالي، والشروعي، والمقاربي، اما جهات الحاضر هي : الحال العادي، والاستثماري، والحكائي، اما جهات المستقبل فهي: المستقبل البسيط، والقريب، وفي الماضي، والاستمراري، والمقاربي. يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته - دراسات في النحو العربي - ص 103-104، ومعاني النحو 3/308- 319 .

[2]- قرائن المعنى عند النحاة ص 66 مسعود بودوخة أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- **الزمن** هو الوقت النحوي الذي يعبر عنه بالفعل الماضي والمضارع تعبيرا لا يستند إلى دلالات زمنية ، **والجهة** ما يشرح موقفا معينا في الحدث الفعلي نحو التعدي واللزوم؛ إذ يفرق بينهما بالهمز والتشديد نحو: (شاعَ وأشاَّع) ، يراجع مناهج البحث في اللغة ص 209و 214 .

[4]- وقد أرجع **عبد الله بوخلخال** سبب هذا التقسيم إلى أنَّه من اللغات السامية القديمة مالا يدل في الأصل على الأزمنة بالمعنى الدقيق لمصطلح الزمن، والزمن فيها يعني تمام حدوث الحدث أو عدم تمامه، ثم لما تطورت هذه اللغات اهتمت بتحديد الوقت بإضافة أدوات خاصة وأفعال مساعدة. يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب - منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري - دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 24و32 .

يطيلوا النظر في الصيغ المركبة التي تتصل بالمعنى أكثر من اتصالها بالشكل [1]؛ نحو قولك مثلا : "إنْ جَاءني ضيفٌ فرحتُ به"؛ فالدلالة الزمنية تحولت من الماضي إلى المستقبل فالزمن هنا ليس زمن الفعل وإنما زمن الأسلوب الشرطي ، وأيضا قد يقلب

زمن الفعل المضارع من المستقبل إلى الماضي إذا اقترن بحرف جزم نحو قولك: " لمْ ألعَبْ"[2]، وما أكثر ما نجده في القرآن الكريم من صيغ في المضارع تفيد الاستمرار في الماضي والحال والاستقبال، ومرد هذا التحول ـ عند الباحثين ـ أنَّه نتيجة ورود صيغة

الماضي مع غيرها في تراكيب لغوية واقترانها بقرائن تساعد على تعيين الجهة الزمنية المقصود التعبير عنها ، فيما اعتبر آخرون هذا التحول من الأضداد[3].

هـ ـ الممنوع من الصرف

يرى ابن مضاء القرطبي (تـ 592هـ) أنَّ هناك أسماء شابهت الأفعال وهي متصرفة نحو قولك: "إقامة" فهي مؤنثة وفيها من الفروع والعلل ما يجعلها تمنع الاسم من الصرف، ويقول أحد المفكرين معرضا قول ابن مضاء في قوله: " ويبدو أن اعتراض ابن مضاء قد جانب هذه المرة ما كان يقصده النحاة، إذ المراد بالتأنيث المانع من الصرف ما دخلته هاء التأنيث وكان معرفة في نحو قولك : "طلحة وحمدة وضمرة"، وليس ما توهمه ابن مضاء (تـ592هـ) من قياس تاء التأنيث في قولك:" إقامة" التي هي اسم مشتق نكرة على حمزة وطلحة وحمدة التي هي أسماء أصلية اعترتها تاء التأنيث"[4].

---

[1]ـ يراجع زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ـ دراسات في النحو العربي ـ ص 75-79، و التعبير الزمني عند النحاة العرب منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 131.

[2]ـ يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 38.

[3]ـ **الأضداد** تدل على المعنى وضده، يراجع التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها 1/ 64.

[4]ـ يراجع أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ص 110-111.

و ـ الصيـغ الافرادية

لقد تناول اللغويون الجزائريون مسألة الصيغ الافرادية بالتحليل وهي عندهم تنقسم إلى: حدثية، وذاتية، ووصفية، فأمَّا الحدثية فتكمن دلالتها في وسطها؛ الضم يدل على الثَّبات نحو قولك: "حسُن"، والكسر يدل على التغيير نحو قولك: "فرح"، والفتح يدل على الحياد نحو قولك: "خرَج"، وأما الوصفية فتكمن دلالتها في وسطها نحو: (القِسط وهو العدل)، و(القَسط وهو الجُور)، و(القُسط وهو عود الطيب)[1].

وتتفرع الصيغة الافرادية الحدثية بدورها إلى الآتي ذكره[2]:

ـ ثلاثية وغير ثلاثية وذلك من حيث تركيبها الصوتي.

ـ صحيحة ومعتلة من حيث نوع عناصرها.

ـ متعدية ولازمة من حيث وظيفتها.

وهو ما يتضح من خلال هذا الجدول:

صيغة الفعل	نوعه	وظيفته	دلالته
فعَل	ثلاثي	متعديا ولازما 2500 فعلا	الدلالة على حدث، وحالة فيزيولوجية حالة بسيكولوجية، والاضطراب الهدوء، السكون، والمنح، والأخذ، والصوت، والاختفاء

[1]- يراجع الدلالة الإيحائية ص31، و المقررات الصوتية ص 97 .
[2]- يراجع الدلالة الإيحائية ص43- 83

فعِل	ثلاثي	1517 لازما 83 متعديا	العلة، والحزن، والفرح، والألوان والعيوب، وحالة بسيكولوجية، وحالة فيزيولوجية، وبيولوجية.
فعُل	ثلاثي	لازمة وتتعدى إن دلت على التضمين أو التحويل	الطبائع والسجايا
فَعلل	رباعي	متعديا ولازما	الاضطراب، والاختصار والحكاية
أفعل	مزيد	متعديا ولازما	التعدية، والتعريض، والصيرورة، والحينونة، والدخول إلى المكان
فعَّل	مزيد	متعديا ولازما	والتكثير، والتعدية، والسلب، والدعاء، والصيرورة

فاعل	مزيد	متعديا ولازما	المشاركة

أما **الصيغة الذاتية** فيقصد بها الاسم الدال على ذات وهو موجود ومقيس، والاسم لفظ مركب من أصوات حاملة لمعنى معين خالي من الزمان، وهو علامة على المسمى قد يكون إنسانا أو حيوانا أو نباتا أو جمادا أو شيئا[1].

والتحويل في الصيغ الافرادية يقصد به الإعلال بالحذف، والقلب ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي[2]:

البنية السطحية	البنية العميقة	الدلالة
قوله تعالى: **(وكُلُوا مِن حَيْثُ شئتُم)**[3]، كلوا على وزن علوا	(أأكلوا) على وزن (افعلوا)	حذفت الهمزة الثانية التي هي فاء الفعل تجنبا لتكرار الهمزتين تم حذفت همزة الوصل.

[1]- يراجع الدلالة الإيحائية ص 109.
[2]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 179، و191.
[3]- الأعراف: 161

قال تعالى: **(دَعَانا لجَنبه)**[1] قال تعالى: **(هَمَّاز مشَاء بنَمِيم)**[2]	(دَعوَ) على وزن (فَعل) مشاي	قلبت الواو ألفا لانفتاح ماقبلها قلبت الياء همزة للخفة
قال تعالى: **(إنِّي اصْطفيتَك عَلَى النَّاس)**[3].	(اصْطفَيْتك) على وزن (افتَعلْتُك)	استثقل اجتماع التاء وهي حرف مهموس غير مستعل والصاد وهي حرف مطبق مستعل.

ز- مسألة التصغير

لقد توصل ابن جني (تـ 392هـ) إلى أن التصغير يرجع اللفظ إلى أصله وحقيقته؛ فـ(حَمْرَاء وسُوَيْداء) على وزن (فَعلاء) تصغيرهما (حُمَيْراء و سُوَيْداء) مؤنثهما حقيقيان، أما (علباء) تصغيره (عليبي) مؤنثه غير حقيقي وهو ما استشفه **ابن جني(ت 392 هـ)** من خلال مساءلة عبد الله الشجري وابن عمه في أثناء جمعه للمادة اللغوية، ويقترب ذلك إلى

[1]- يونس:12
[2]- القلم: 11
[3]- الاعراف: 144

منهج المدرسة التوزيعية ومحاولات البحث في التغيرات الفونولوجية من خلال الشكل [1]؛ حيث اهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي؛ فأضحي تقسيمهم لفئات الكلم

مبنيا على توزيع تلك الفئات ضمن سياقها اللساني المألوف وهدف النحو عندها هو حصر التراكيب وتصنيفها حسب الاستعمال ودرجة التواتر، واللغة ليست غير الكلام المسموع من قبل المتلفظ[2].

وعن المنهج التوزيعي [3] يرى بعض الباحثين الجزائريين أنَّ العرب كان لهم السبق في هذا المنهج فعندما تعذر عليهم تعميم العلاقات الوظيفية الضمنية استبدلوه بمبدأ الموقعية فاعتمد العربي على الاستبدال بإقامة وحدة اسنادية مقام وحدة اسنادية أخرى[4] نحو قوله تعالى:

(وأنْ تصُومُوا خيرٌ لكُم)[5]؛ إذ تستبدل (وأنْ تصُومُوا) بالمصدر المؤول: (صَومُكمْ) [6]، ويتضح ذلك من خلال منهج عبد القاهر الجرجاني(تـ 471هـ) في كتابه الجمل عندما تناوله الفعل من خلال موقعه وعلاقته بالعناصر اللسانية السابقة له واللاحقة [7]، وكذلك

---

[1]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو ص 18.

[2]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص33، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 23، ويراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 403، أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]- **التوزيع** هو الموقع الذي يحتله العنصر اللساني صمن حواليته المعروفة ، وقد ظهر عند الغرب مع بلومفلد 1887م -1949م بظهور كتابه (le langue عام 1933م، حيث استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي وأسقطها على المنهج الوصفي اللساني فأقر مبدئيا أنَّ الجانب الدلالي في التواصل اللغوي لا تعدو إن تكون الموقف الذي يقوم فيه المتكلم بالإنتاج الفعلي للكلام ورد الفعل من قبل المستمع . يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 20 - 21.

[4]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 21، والتحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 60، ويراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 405، أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[5]- البقرة : 184

[6]- يرى رابح بومعزة أنَّ استبدال المصدر الصريح بالمؤول هو تصور غير دقيق لعدم وجود تطابق تام بينهما. يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 61.

[7]- يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 22 ، و يراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 405، أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001

نحو أداة الاستفهام في قوله تعالى: **(قالَ أرَاغبٌ أنْتَ عَنْ آلهَتِي يا إبرَاهِيمُ)**[1]؛ فالوحدة الاسنادية التوليدية هي ترغب تحولت إلى وحدة اسنادية اسمية [2] ، ويتَّضح الأمر أكثر ـ كما ذهب إلى ذلك أحمد حساني ـ في ما فعله ابن مالك (تـ 635 هـ) في تقسيمه للكلام في الألفية حينما أعطى التعريف حقه بتحديد الحوالية(environnement) التي تتباين وفقها العناصر اللسانية من حيث تواترها في السلسلة الكلامية المنطوقة؛ وهو ما ذهب إليه التوزيعيون الغرب[3]، و من ذلك **قول ابن مالك(تـ635هـ)**:

بالجر والتَنوين والنِدا وال ومُسندٌ للاسم تَمييزٌ حَصَل

بتَا فعلَت وأتَت ويَا افْعلي ونُون اقبلْن فعلٌ ينْجَلي

[1]ـ مريم :46

[2]ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 69.

[3]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 23.

2- تعليمية البنى التركيبية من المنظور اللساني

لقد لقيت موضوعات البنى التركيبية اهتماما كبيرا من قبل الباحثين منها:

أ ـ مسألة العامل

إنّ العامل من أهم القضايا التي يرتكز عليها علم النحو **وهو** عند الخليل(تـ175هـ) التحليل الشكلي للظواهر النَّحوية نحو: علاقة المبتدأ بالخبر، والفعل بالفاعل وهو من أهم مبادئ النحو الوصفي عند التوزيعيين [1]، ويرى المحدثون أن العرب جمعوا في هذا مابين العمل والاختصاص بحكم أن العلائق الوظيفية بين العناصر اللسانية تقتضي تجاورا يصل إلى درجة التلازم؛ فهناك حروف مختصة بالفعل نحو: (لم) وأخرى مختصة بالاسم نحو: (في)؛ إذ كانوا يمارسون هذه العلائق الوظيفية عن طريق الآداء الفعلي للكلام دون إدراكهم لحدود العلل[2] .

ـ النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح:

لقد عمل **عبد الرحمان الحاج صالح** على التوفيق مابين النظرية العربية القديمة والدراسات اللسانية الحديثة فعمد إلى خلق نظام دقيق يحاول أن يضبط تحته كل مفردات الظاهرة اللغوية **فأصل لنحو بنيوي عربي** استمد مبادئه من منهج الخليل بن أحمد الفراهيدي (تـ175هـ) من خلال دراسة مقارناتية فعلل، وقاس، وقال بالعوامل مع الاهتداء ببعض مقولات النظرية الغربية والقائمة على مبدأ الوضع والاستعمال؛ فاللغة نظام من الدوال يختار منها المتعلم ما يحتاجه لاستعماله، وبالتالي ميز مابين القياس والاستعمال فقوانين الاستعمال غير قوانين النَحو والقياس وهو ما تجاهله النحاة الأوائل، ومن هنا وجب مراعاة الاستعمال

[1]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 63.
[2]- يراجع المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني ص 63، ويراجع النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي ص 393 - 394، احمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية مما يستلزم العناية بالبلاغة والنحو معا [1]؛ فقولك مثلا في الجملة الاسمية :"المجتهدُ نجحَ" جاء المبتدأ فيها مرفوعا فإذا حذف هو أصبحت الجملة "ينجحُ المجتهدُ ؛ أي أن الجملة الاسمية مكونة من ثلاثة عناصر سطحية هي: المبتدأ، والفعل المضارع، وفاعله مستتر، ورأى أنَّ العامل في كلمة المجتهد معنى مستتر فيه اصطلاح على تسمية بالابتداء ويتضح ذلك من خلال الآتي[2]:

العلة(العامل)	المسنداليه	المسند
0	المجتهدُ	ينجحُ
إنَّ	المجتهدَ	ينجحُ
كاد	المجتهدُ	ينجح

والجملة من المنظور اللساني الحديث تتركب من مؤلفين مباشرين مركب اسمي: (المجتهد) ومركب فعلي : (ينجح) .

وقد ارتكز الباحث في نظريته على جملة من المبادئ منها : **مبدأ الباب** وهو مجموعة من العناصر تجمعها بنية واحدة ويسمى النظام اللغوي[3]، **ومبدأ المثال(sheme generateur)** وهو مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها وهو البناء نحو ما جاء على وزن (مَفْعَل)؛ **فالمثال** يحصل بتركيب عملية تجريدية وترتيبية[4].

ب ـ مسألة الأصـل

[1]ـ يراجع مقالات لغوية ص -39-42 ط 2009 ، ويراجع النحو العربي بين التعصير والتيسير ص117 يحي بعيطيش أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[2]ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 27 .

[3]ـ يراجع مقالات لغوية ص 44.

[4]ـ يراجع مقالات لغوية ص 44، وعلم اللسان العربي فقه اللغة العربية ص 351.

إنَّ الأصل كما هو معروف عند النحاة العرب هو العنصر الثابت والفرع هو الأصل بالزيادة[1] ؛ ولقد تعرض (تشومسكي) إلى هذه المسألة من خلال نظريته التوليدية التحويلية؛ ويذهب بعض المحدثين إلى أن مسألة الأصلية والفرعية أساسية في المنهج التحويلي [2] لفهم البنية العميقة وتحويلها إلى بنية سطحية[3]؛ فالتحويل من البنية السطحية إلى العميقة ما هو إلاَّ إلاَّ التحويل التقديري الذي يقدر فيه لكل معنى لفظ والتي تكون حاصلة في الحذف والتقديم والتأخير، ونحاة العربية هم أول من لجا إلى التقدير [4]؛ وهو ما يهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح.

ويتضح التحويل من البنى العميقة إلى السطحية في البنية التركيبية من خلال ما ذهب إليه بعض المحدثين في قولك مثلا: "الدنيا جميلةٌ" يمثل (الأصل) ، و(الفروع) هي(الدنيَا جميلةٌ) ، (مَازالت الدنيَا جميلة)، (ستكونُ الدنيا جميلةً) [5] ونحو قولك أيضا: "كانَ زيدٌ قائمًا" وتمثل (بنية ظاهرية) تقابلها زيد قائم (بنية عميقة)، وقولك: "أكلَ الرجلُ الخبزَ"/"الخبزُ أكلهُ الرجلُ"/ "الرجلُ أكلَ الخبزَ"/" سيأكلُ الرجلُ الخبزَ"/" أكلَ الخبزَ"؛ فالجمل المحولة من

---

[1]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 78.

[2]- **والتحويل** كما عرفه **الحاج عبد الرحمان صالح** هو إجراء أو حمل شيء على شيء يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 211.

[3]- يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 47.

[4]- **والنحو العربي** - حسب **عبد الرحمان الحاج صالح** - وضع على أسس ابستيمولوجية مغايرة لأسس اللسانيات البنيوية، كما أنَّ اللسانيات التوليدية التحويلية أخذت عن النحو العربي، منوها على عبقرية (تشومسكي) الذي استفاد من (الاجرومية العربية)؛ فأدخل في (التَحليل مفهوم التَحويل) القائم على أساس (البنية السطحية والعميقة) لينظر(التَحويل التقديري في العربية). يراجع مقالات لغوية ص 51، واللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة ص 105، والتحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 45.

والتقدير كما عرفه **عبد الرحمان الحاج صالح** هو أن نقدر بنية حسب ما يقتضيه القياس ، ونحاول أن نجد التحويلات التي توصلنا إلى المعيار الموجود. يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 211.

[5]- يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص36.

جملة النواة موجودة في البنية العميقة [1]، والصيغ الصرفية التي لم يقع فيها تحويل نحو الإعلال والإبدال لا تحتاج إلى بنية عميقة[2].

وتتَّضح المسألة أكثر من خلال الجدول الآتي[3]:

البنية السطحية	البنية العميقة	الدلالة
قوله تعالى: **(والمؤتفكة أهوى)**[4]	أهوى المؤتفكة	التقديم والتأخير بغرض الاختصاص
قال تعالى:**(واشْتعل الرَّأس شَيبا)**[5]	اشتَعل شيْبُ الرأس	التقديم والتأخير بغرض الاختصاص
قال تعالى: **(إيَّاك نَعْبُد)**[6]	نَعبُد إيَّاك	لإفادة الاختصاص والقصر
قال تعالى: **(ومَا كَان الله ليعذبَهم وأنْت فيهم")**[7]	بمعذبهم	توكيد المنفي

[1]ـ التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 221و 227 .
[2]ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 46.
[3] ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 53 و54و 74 و 149 .
[4]ـ النجم:53
[5]ـ مريم :4
[6]ـ الفاتحة: 5
[7]ـ الانفال: 33

ج ـ تصنيف الكلام

لقد وضع سيبويه أبوابا تتفق مع أسس النظرية البنيوية ومع أسس النظرية [1] التوليدية[2] وتعامل مع الجملة العربية من منظور البنية العميقة والسطحية في باب(باب ما ينتصب على إضمار الفعل المتروك إظهاره استغناء عنه) ومثّل لذلك بأمثلة عديدة نحو قوله: بهرك الله بهرا، ويمثل لها بالرسم الآتي[3]:

البنية العميقه التحويل البنية السطحية

بَهرَك الله ⟵ بَهْرا

فالمبادئ التي ارتكز عليها سيبويه في تصنيف الكلام إلى المستقيم الحسن هو الذي يراعى فيه الأصول اللغوية التي توافق الاستعمال اللغوي؛ فصحة الجملة غير كافية إذا لم نراعي دلالتها نحو:

---

[1]ـ بدأ المنهج المميز للإجراء التوليدي التحويلي منذ أن نشر تشومسكي كتابه الأول البنى التركيبية سنة 1957 والتحليل العلمي للحدث اللغوي حسبه ليس وصفا خارجيا لما تلفظ به المتكلم وإنَّما هو تعليل العمليات الذهنية التي تمكن الإنسان التكلم بجمل جديدة لاستكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم ـ المستمع ؛ فأصبحت هذه النظرية تنعت بالنظرية النموذجية. يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 25 و 26 .

[2]ـ يراجع أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث ص 21 .

ومفهوم التحويل والتوليد والبنية السطحية والعميقة الذي ارتبط ظهورها بالمدرسة التحويلية التوليدية على يد تشومسكي يقترب من مفهومه في الدرس العربي القديم دون التصريح به، يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 45 .

واضع المنهج البنيوي هو(دي سوسور) وقد جاء كرد فعل على المنهج المقارن التاريخي في دراسة النصوص النحوية ومن مبادئه: تقديم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج من خلال تبادل الأسئلة بين المعلم والمتعلم، وأيضا تعليم النحو عن طريق الاستنباط من خلال النطق، يراجع دروس في اللسانيات التطبيقية ص32.

[3]ـ يراجع التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 229.

(سَـآتيك غدا: = زمن الاستقبال)

↓

السين" أداة لا تدخل إلا على المضارع وتخلصه للاستقبال + آتيك" فعل مضارع صالح للحال والاستقبال وتعين هنا للاستقبال بدخول السين عليه +"غدا" اسم من أسماء الزمان الخاصة بالمستقبل أبدا.

والمحال: وهو أن ينقض أول الكلام آخره نحو:

(سَـآتيك أمس)= زمن متناقض بين ماهو ماض وماهو مستقبل.

↓

"السين" أداة لا تدخل إلا على المضارع وتخلصه للاستقبال +" آتيك" فعل مضارع صالح للحال والاستقبال وتعين هنا للاستقبال بدخول السين عليه +"غدا" اسم من أسماء الزمان الدالة على الماضي أبدا، وقد لاحظ احد الباحثين ان سيبويه لم ينعت هذا الصنف من الكلام بالاستقامة أو الكذب ما يدل على عدم الاعتداد به تداوليا في اللسانيات العربية،

وعدم كفايته تواصليا وبالتالي فالعرب ركزوا في دراستهم للجملة على دعامة الإفادة[1].

والمستقيم الكذب وهي المقبولة تركيبا والمنحرفة دلاليا لكونها محولة نحو(حملت الجبل) ويعتد بعض الباحثين في ذلك إلى أن النحاة ذهبوا إلى ينبغي للوحدة الاسنادية الوظيفية التوليدية التي تتكون من اسم +اسم أو فعل +اسم أن يكون الاسم أو الفعل الداخل في عملية الإسناد مستعملا استعمالا عرفيا [2].

[1]- يراجع التداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ص 52 .

[2]- التحويل في النحو العربي مفهومه - أنواعه - صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 218

والمستقيم القبيح وهو وضع اللفظ في غير مكانه نحو: (قد زيدا رأيت)[1].

والمتمعن في القواعد التي اعتمدها (تشومسكي) في أثناء حديثه عن الكفاية اللغوية والأداء الكلامي ـ حسب ما أكده الباحثون ـ يلحظ تشابها كبيرا [2] بين ما ذهب إليه وما سبقه إليه سيبويه وغيره من علماء العرب وهو ما يتضح من خلال المكون التركيبي؛ حيث أقر علماء اللغة أنَّ جوهر الحدث اللساني إنَّما يتَّضح في التراكيب ولذلك طغى مفهوم التركيب على النَحو في الضبط مابين الوحدات اللغوية؛ فالمتكلم يولد عددا لا متناهيا من الجمل وعندما انطلق تشومسكي في تعريفه للغة مقتفيا أثر همبلد (1767م - 1835م) في أنَّ اللغة استعمال غير متناه بوسائل متناهية كان الآمدي(تـ 631) قد أشار

إلى ذلك ـ حسب أحمد حساني ـ في كتابه الإحكام في أصول الأحكام بدليل قوله:" إنَّ الأسماء وإن كانت مركبة من الحروف المتناهية فلا يلزم أن تكون متناهية" [3]، والدراسة الحديثة في بناء الجملة تهتم بترتيب الوحدات ضمن مستوياتها اللغوية فالنحو والعقل

يبحثان في اللفظ والمعنى [4]، وهو ما نجده مجسدا في أعمال الجرجاني(تـ 471هـ)؛ فالتركيب اللغوي عنده هو مجموعة من العلاقات النحوية التي تتولد عنها المعاني؛ إذ هي

[1]ـ يراجع كتاب سيبويه ج 1/25-26، و يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص 30 ، و التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها1/72.

[2]ـ يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص30، وفي رحاب اللغة العربية ص 169، و النحو والاتجاه العقلي بين الجرجاني وتشومسكي ص 365،كمال عطاب أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

[3]ـ يراجع دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ص 26 .

[4]ـ يراجع البنية التركيبية للحدث اللساني ص41-42 ، و النحو والاتجاه العقلي بين الجرجاني وتشومسكي ص 357 كمال عطاب أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م.

المنطلق لتحليل الوحدات الاسنادية [1] ففي قوله تعالى: "إنَّ اللهَ غفُورٌ رَحيمٌ" نجد الناسخ (أنَّ)عنصر حول الجملة من معنى إلى معنى تأكيد [2]، وتتَّضح المسألة أكثر في قولك: هل ناجحٌ المجتهدُ؟ فهذه الجملة اسمية ظاهريا وهي فعلية في حقيقتها، جاء فيها المبتدأ محولا عن الفعل المضارع؛ إذ بنيتها العميقة هي : "هل ينجحُ المجتهدُ؟" فجاء اسم الفاعل محولا عن المضارع لمشابهته به[3].

[1] ـ يراجع النحو والاتجاه العقلي بين الجرجاني وتشومسكي ص 362 كمال عطاب أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001م، والتراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ص 229، والتحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 104.

[2] ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 68.

[3] ـ يراجع التحويل في النحو العربي مفهومه ـ أنواعه ـ صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة ص 105.

الخـاتمـة

في ختام هذا العمل المتواضع الذي سعينا من خلاله إلى استجلاء موضوعات التعليم ومناهجه في الجزائر حاولنا إبراز الجانب التعليمي الذي عرفته الأمة الجزائرية منذ العهد الحفصي مرورا إلى العهد التركي ثم العهد الاستعماري ووصولا إلى عهد ما بعد الاستقلال من خلال معرفة الأسس التي قام عليها وكذا المناهج والطرائق القديمة والحديثة المتبعة في تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية، فبحثنا في أهم الأسباب التي تدفع بالمتعلمين إلى النفور من تعلم القواعد اللغوية والتي تعود أساسا إلى طريقة تقديمها، وهو ما دفع بنا إلى دراسة الطرائق القديمة المتبعة من قبل اللغويين الجزائريين في تقديمهم للدرس الصرفي والنحوي والبحث في منهجهم في التأليف في هذا العلم، ثم عرجنا إلى عهد ما بعد الاستقلال حيث تعرضنا إلى أهم المناهج والطرق المتبعة في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية ، مبرزين جهود بعض اللغويين الجزائريين في هذا الحقل.

ومن جملة ما انتهي إليه البحث الآتـي ذكره:

1- يعتبر العهد الحفصي من أغنى العهود التي عاشتها الجزائر ثقافيا وعلميا، ما أدى إلى بروز العديد من العلماء الذين ذاع صيتهم في المغرب.

2- لم يقتصر التَّعليم في العهد الحفصي على التلقي والسَّرد بل تعدَّاه إلى تفعيل الطَّالب للمشاركة وإبداء رأيه في من خلال الجدل.

3- كان للمدرسة الأندلسية تأثير كبير على التفكير المغربي عامة والجزائري خاصة .

4- إنَّ أبرز ما تميَّزت به التعليم الجزائر في العهد العثماني انتشار الزوايا والطرق الصوفية، ما دفع بعلماء المساجد إلى تبسيط طرق التَّعليم حتى لا يفر الطلبة إلى مثل هذه الزوايا ؛ حيث اقتصر هؤلاء على تدريس الفروع دون الأصول.

5- إنَّ محمد بن أبي جمعة الوهراني في رسالته(جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما بين المعلمين والصبيان) هو أوَّل مؤلف تناول قواعد التعليم والتربية ومناهج التدريس في الجزائر في العهد العثماني.

6- لقد سعت جمعية العلماء المسلمين إلى خلق أسلوب تعليمي عصري يقوم على الإلقاء والمحاضرة وتلقين الطلبة قواعد بسيطة في أمثلة سهلة، مع الاهتمام بالمعنى والإكثار من التمارين لتقويم الألسنة.

7-إنَّ تيسير مادَّة الصَّرف والنَّحو للصبية المبتدئين كان السّبب الأساسي الذي دفع بالعلماء الجزائريين لوضع تصانيف في هذين العلمين، طالما أنّ الكثير من هؤلاء يعزفون عنهما لصعوبتهما وتشعب مسائلهما.

8- اهتمام اللغوين الجزائريين بالتأليف في علمي الصَّرف والنَّحو على الرغم من قلَّة وسائل البحث وأدوات الكتابة.

9- اعتمد القدامى على **الطَّريقة الإلقائية القياسية** في تدريس النحو العربي وأهم مؤلف اعتمد هذه الطريقة كتاب ابن عقيل(تـ 769هـ)؛ حيث تأخذ المعرفة فيها شكلا هرميًّا؛ و يبدأ المعلم بالقاعدة الكبرى، ثم يشرع في تكسيرها إلى قواعد أصغر.

10- ظلت الدروس النَّحوية تعتمد الكتب القديمة نحو: قطر النَّدى، والألفيَّة، وشرح ابن عقيل للألفية، وشرح الأجرومية لما تتميز به من وضوح المعاني وسلاسة الأسلوب لتقديم المادة الصرفية والنحوية عن طريق الإلقاء والإملاء من قبل المعلمين، والاستماع والحفظ من قبل المتعلمين.

11- لقد اهتم التَّعليم القديم بالحفظ اهتماما كبيرا وجعله من أهم الأولويات في العملية التَّعليمية، فكان الاعتماد على حفظ والتكرار سبيل إلى الإجادة في كتابة النص وتدوينه والإحاطة بمسائله حتى تنشأ الملكة.

12- لقد عملت الجزائر بعد الاستقلال على تعزيز وتطوير النظام التعليمي ؛ فوضعت سبلا قصد إيجاد سياسة معينة لتطوير التعليم، بالجزأرة والتقنين، وتعزيز المؤسسات التعليمية بالهياكل البيداغوجية.

13- إنَّ حقل الصرف لا يعرف اهتماما كبيرا من قبل الباحثين الجزائريين المحدثين، ماعدا بعض الجهود المبذولة من قبل بعضهم على عكس ما كان عليه قديما.

14- إنَّ تيسير النحو من وجهة نظر المحدثين هو **تبسيط طرائق تعليم النحو** ؛ لأنَ علم النَحو له قوانينه التي تضبطه ولا يمكن الطعن فيما خلفه العلماء القدامى.

15- إنَّ التَّعليم بالمقاربة بالأهداف يعتمد على تجزئة الأنشطة، أما التَّعليم بالمقاربة بالكفاءات فتدرس الموضوعات ضمن كتلة لغوية موحَّدة ضمن الكشف عن روافد النَّص؛ فتنمي مهارات مختلفة للمتعلم نحو مهارة القراءة والاستماع والقدرة على التذوق والإحساس بجمالية النص وذلك من خلال تفعيل موارد المتعلم التي تربطه بالواقع الخارجي .

16- اهتمام اللغويين الجزائريين باللسانيات المعاصرة في حقل تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية وهو ما بدا واضحا من خلال رصد لبعض الاجتهادات.

17- إنَّ اتجاهات النَّحو العربي تلتقي مع اللسانيات الحديثة في تحديد أهداف التحليل اللساني،إذ يبدو الفرق في المنهج فقط؛ فاللغوي في التعليمية يعتمد التحليل القاعدي القديم ولكنه يستثمره استثمارا يخالف به القدماء باستعمال أساليب حديثة .

18- إنَّ التعليمية مجال يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي و يهتم علم النفس التربوي اهتماما كبيرا بنظرية التعلم؛ إذ يعول عليه في تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية؛ فالتعلم يرتكز أساسا على منهج سلوكي استقرائي، وآخر عقلي استدلالي.

19- ضرورة دراسة القواعد وفق ما يمليه المنهج اللغوي في ضوء اللسانيات التربوية؛ أي الاستفادة من الدراسات اللسانية المعاصرة حتى تتكيف القواعد مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة.

20 - إنَّ استعمال الوسائل التعليمية الحديثة ليس معناه الاستغناء عن المتعلم بل هي معينات تعليمية وعليه يجب أن تخضع لإستراتيجية علمية دقيقة وذلك لتحديث التعليم وإخراجه من دائرة النمطية التلقينية لإنجاح العملية التعليمية.

أما النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث فنوردها على النَّحو الآتـي:

1- إنَّ فشل المتعلم في إدراك القواعد الصَّرفية والنَّحوية لا يرجع إلى المادة المقدمة له بقدر ما يعود إلى الطَّريقة التي يقدم بها المعلم الدَّرس.

2- ذهب بعض الباحثين إلى أنَّ الطريقة القديمة هي الأفضل في إنجاح العملية التعليمية لسهولتها؛ ويرى آخرون أنها طريقة رجعية تسلطية؛ فنظرية العصا تبعث على فقدان المتعلم ما

اكتسبه من أفكار فرضت عليه بأسلوب قاهر، كما تجعل من المحتوى الركيزة الأساسية لتقديم المعارف فيطغى على التعليم الطابع المعرفي المبني على الحفظ بدل الفه ، دون مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، كما أنها لا تعتمد المنطق الرياضي الذي ينمي التفكير الإبداعي للمتعلم .

3- لقد رجَّح بعض الباحثين أنَّ الطَّريقة الاستقرائية هي أحسن طرق تدريس القواعد حيث ينتقل العقل من الجزئي إلى القانون العام وفق تنظيم فكري محكم، كما أنها تتطلب الكثير من الأمثلة الملموسة وتقوم على أساس الحوار والمناقشة، وتعوِّد المتعلم على دقة الملاحظة، وهي خير سبيل لتدريس القاعدة النحوية.

4- أثبتت الدراسات الحديثة أنَّ طريقة الحفظ أكثر نجاحا في تثبيت المعارف؛ وذلك بحفظ الكل؛ فدرجة التَّعليم تتوقف أساسا على الوحدة الموجودة بين الأجزاء، كما أثبتت أنَّ النسيان تكون نسبته عالية في الجزئيات.

5- إنَّ مزج القراءة بالتَّسميع أجدى في الحفظ المواد ذات المعنى من حفظ الأجزاء التي لا معنى لها، كما ينتج عن التسميع تعلم العديد من الاستجابات.

6- توصل الباحثون المحدثون إلى إن البيئة السماعية هي الأفضل في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية.

7- أفادت دراسات الباحثين أنَّ التعليم القديم يسهم في تنمية مهارة الاستماع الذي يعد مهما جدا في العمل التعليمي التواصلي حتى أن نسبة نجاح تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع تصل الى 25%، بينما تصل عن طريق الكلام إلى 23%، وعن طريق الكتابة تصل إلى 17%، وعليه فالسَّماع هو أساس التواصل اللغوي.

8- لقد كشفت البحوث أنَّ المتعلم يتعلم بطرق مختلفة فالبعض يتعلم بالقراءة والبعض الآخر بالاستماع ومعظمهم عن طريق القراءة والاستماع، والقراءة تحتاج إلى الكتب والمرئيات وتحتاج تنمية مهارة الاستماع إلى وسائل إعلامية سمعية.

9- إنَّ المدرسة التقليدية في نظر المحدثين لا تساير الاختلافات الفزيولوجية والمعرفية والنفسية للمتعلم، على عكس المدرسة الحديثة التي تستعمل الوسائل السمعية البصرية والتي تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية، إذ أثبتت التجارب أن التعلم بهذه الوسائل يوفر من الوقت والجهد على المتعلم ما مقداره **38- 40%**، وحسب إحصائية الديوان الوطني للإحصائيات فإن ما يقارب عن (6400000) من الجزائريين تعشعش فيهم الأمية نتيجة عدم استخدام وسائل متطورة في التعليم.

10- أكد علماء النفس التربوي أن استيعاب التراكيب اللغوية يكون جيدا إذا كان مصحوبا بالصور التوضيحية؛ فهذه الوسائل تثير الحركة في العملية التعليمية ما يخلق المتعة ويزيد في إقبال المتعلم إلى تلقى المعارف.

11- لقد أسهمت الوسائل التعليمية الحديثة في إحياء بعض المفردات المهجورة نحو: (الرزنامة)، و(القطار) فضلا عن إيجاد ألفاظ جديدة في مفردات اللغة من خلال القلب، والإبدال، والاشتقاق نحو قولك: "قنن" من القانون، و"مول" من المال.

أضف إلى ذلك ماقام به الحاج عبد الرحمان صالح من خلال مشروعه الذخيرة اللغوية بهدف توحيد لغة المتعلم بإنجازه معجما تاريخيا للغة العربية تسهيلا للوصول إلى المادة.

12- لقد أجمع علماء النفس على أنَّ التلفزيون يغير سلوك الإنسان نتيجة تعرضه للمثيرات، كما أنَّ الاعتماد على حاستي السمع والبصر يؤدي إلى سرعة استيعاب المعلومة وثباتها في الذهن

13- إنَّ التعليم الحديث ـ بالمقاربة بالكفاءات ـ ماهو إلا تطبيق لتحليل اللساني الشامل لكل المستويات من حيث اعتبار النص وحدة كلية تجتمع فيه جميع الروافد (جميع مستويات التحليل اللساني). وتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية ينطلق من النَّص حتي يدرك المتعلم أنَّها وسيلة وليست غاية.

14- يرى المحدثون أنَّه ينبغي ربط الدرس النحوي بالدرس البلاغي؛ فالبلاغة من العلوم اللغوية ولذلك وجب تدريس النَّحو بصورة أبحاث تطبيقية في علوم المعاني والبيان فينطلق من النصوص الأدبية انطلاقة تحليلية لاكتساب عادات بلاغية لغوية.

15- إنَّ الطريقة الحديثة في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية تقوم أساسا على حل المشكلات والمناقشة والتعلم بالمحاولة والخطأ، وتهتم بالاطلاع على مهارات المتعلمين وإدراك الفروق بينهم وتقوم على نظريات تربوية، وهو ما يكسب المتعلم ثقافة الاتصال في مرحلة التَّعليم الابتدائي، ثم البناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط؛ فالبحث والاكتشاف في مرحلة التعليم الثانوي.

16- يرى المحدثون أنَّ التَّعليم بالكفاءات هو الأمثل في تحقيق الأهداف ؛ إذ يتم من خلالها مزج القواعد بالتراكيب في ثنايا النصوص ما يضمن رسوخ القواعد في الأذهان، في حين يرى خصومها بأنَّها تعمل على إضعاف الطلبة؛ لأنَّ القواعد ينبغي أن تدرَّس مستقلة عن الموضوعات الأخرى، والنصوص لها موضع من القراءة، والنَّحو له باب خاص وما عدا ذلك فهو يصرف المتعلم عن القاعدة ويشغله بموضوع الإنشاء.

17- على الرغم من المساعي التي تقوم بها المنظومة التربوية في تطوير التعليم عن طريق الكفاءات إلاَّ أنَّنا نلحظ ضعفا في المرودية من خلال ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب المدرسي، وعلى الرغم من أنَّ هذه الطريقة تتعامل مع الواقع اللغوي إلاَّ أن لها نقائص معرفية وأخرى بيداغوجية .

18- إنَّ المقررات الدراسية باتت تشهد ضعفا لذلك ينبغي مراجعة مناهج اللغة وكتبها من قبل متخصصين ذوي خبرة علمية؛ فمحتوى ما يقدم في المدرسة الجزائرية اليوم هش وكان من المفترض أن يقوم على أصول وثوابت وفقا للمنهج العلمي التعليمي .

19- حركة تيسير تعليم النحو في الجزائر لم تستطع أن تحقق أهدافها ومرد ذلك هو اقتران بعضها بنزعات إيديولوجية هدفت إلى إحداث نوع من التفكيك للمرتكزات الفاعلة في الحضارة العربية الإسلامية، وبعضها كان دعوات فردية معزولة لم تستطع أن تخترق المجامع اللغوية العربية.

20- إنَّ تحديد وتصنيف الموضوعات الصرفية إلى مدرستين يجعل الباحث لا محالة يفصل مابين الموضوعات الصرفية والموضوعات النحوية وهو ما يسهم في تيسير تعليم التصريف.

21- عدم تفرقة المتعلمين مابين الموضوعات الصَّرفية والنَّحوية.

22- قد أثبتت الدراسات العلمية أنَّ الدراسة اللسانية تساعد المعلم في انتقاء العناصر اللغوية والقواعد اللسانية المراد تعليمها والمرتبطة بمستوى المتعلم والمادة المدروسة والمدة الزمنية، كما أنَّ استثمار النظرية اللسانية في حقل التعليمية ينتج تقاطعا منهجيا بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي وطرائق التبليغ البيداغوجي.

23- لقد انطلق بعض الباحثين الجزائريين في دراساتهم اللسانية بالبحث في التراث القديم؛ لأنَّ كل مجدد يفترض أن يكون ملما بالتراث حتَّى يتزوَّد بالمعرفة اللسانية المعاصرة .

24 - لقد عمل **عبد الرحمان الحاج صالح** على التوفيق مابين النظرية العربية القديمة والدراسات اللسانية الحديثة في وضعه للنظرية الخليلية فعمد إلى خلق نظام دقيق يحاول أن يضبط تحته كل مفردات الظاهرة اللغوية **فأصل لنحو بنيوي عربي** استمد مبادئه من منهج الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت-175هـ) .

وفي الختام نأمل أننا قد سعينا من خلال هذا البحث إلى الإسهام في تبيان دور التعليمية للارتقاء باللغة العربية ، وبتبيان سبل تجديد منطلقات البحث العلمي في مجال تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية ، لنضمَّ جهدنا إلى الجهود التي تصب في خدمة اللغة العربية في الجزائر.

حوار أجري مع أحد الطلبة بالمدرسة القرآنية ـ زيتوني أحمد ـ

س: متى تأسست هذه المدرسة؟

ج: لقد كانت هذه المدرسة تابعة لمسجد حمو على، وهي منطقة واقعة بالجهة الشمالية لبلدية طافراوي، وقد شيدت هذه المدرسة بالبلدية ذاتها سنة 2006م.

س: كم تضم إليها من طالب؟

ج: تضم إليها حوالي 120 طالبا.

س : هل تختلف هذه المدارس عن الزوايا؟

ج: نعم فالزاوية تعتمد مربيا أو مريدا في تدريس العلوم القرآنية واللغوية؛ والذي يجب أن يكون صاحب طريقة معينة كالقادرية مثلا.

س:ماهي المراحل التي يمر عبرها الطالب حتى يتمكن من امتلاك ناصية العلوم اللغوية، وأقصد بذلك القواعد من صرف ونحو؟

ج : هناك مرحلتين؛ فالمرحلة الأولى يكون فيه الطالب مبتدئا يتلقى فيها حفظ وفهم المتون السهلة، لينتقل بعدها إلى حفظ المتون الصعبة.

س:ماهي المتون النحوية التي يحفظها الطالب ؟

ج: يحفظ الطالب في المرحلة الأولى المتون النحوية المختصرة التي تكون سهلة الحفظ نحو الأجرومية والنحو الواضح وغيرها.،وبعد تمكنه منها يشرع في حفظ المتون المطولة نحو ألفية ابن مالك، وقطر الندى وبل الصدى، وشذور الذهب وغيرها.

س: كيف تتم عملية تعليم الدرس النحوي؟

ج يجلس الطلبة داخل قاعة المدرسة وبين أيديهم الكتب المراد حفظها، ويقابلهم شيخهم الذي يقوم بعملية الإلقاء والتحفيظ .

س: هل بإمكان الطالب مساءلة الشيخ في حالة عدم وقوع الفهم؟

ج: طبعا، وهناك أيضا ما يسمى بالوقفات التي تجرى مابين الطلبة لمناقشة مسألة معينة تعذر فهمها عند بعضهم.

برنامج التوزيع السنوي للقواعد للسنوات الرابعة متوسط، والسنة الأولى والثالثة ثانوي أدب جذع مشترك

برنامج السنة رابعة متوسط[1]	برنامج السنة الأولى ثانوي[2] آداب	برنامج السنة الثالثة ثانوي آداب
ـ ترتيب عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية: ـالجملة الاسمية: ـتقديم المبتدأ وجوبا وجوازا. ـ تقديم الخبر وجوبا وجوازا. الجملة الفعلية: ـ تقديم المفعول وجوبا وجوازا. ـ حذف عناصر الجملة: الجملة الاسمية: ـ حذف المبتدأ وجوبا وجوازا. ـ حذف الخبر وجوبا وجوازا. الجملة الفعلية: حذف المفعول. ـالوظيفة النحوية للجملة: ـ الجملة المركبة والجملة البسيطة. ـ الجملة الواقعة مفعولا به. ـ الجملة حالا. ـ الجملة نعتا. ـ الجملة مضافا إليه. ـ الجملة جواب شرط.	ـ جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. ـ رفع الفعل المضارع ونصبه ـالمبتدأ والخبر وأنواعهما ـ كان وأخواتها ـ الأحرف المشبهة بالفعل ـ كاد وأخواتها ـ لا النافية للجنس ـ المفعول به المنادى ـ المفعول المطلق الحال ـ ـ المفعول لأجله ـ العدد الأصلي والعدد الترتيبي. ـ التمييز ـ النعت بنوعيه. ـ التوكيد ـ البدل ـ الفعل ودلالته الزمنية ـ الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. ـاسم الفاعل وصيغ المبالغة ـ اسم المفعول ـ الممنوع من الصرف ـ اسم الزمان والمكان	ـ الإعراب التقديري ـ معاني حروف الجر ـ المضاف إلى ياء المتكلم ـ إعراب المعتل الآخر ـ معاني حروف العطف ـ نون الوقاية ـ (إذا إذن إذ حينئذ) ـ الجمل التي لها محل من الإعراب ـ الجمل التي لا محل لها من الإعراب ـ إعراب المسند والمسند إليه ـ أحكام التمييز والحال ـالفضلة وإعرابها ـ صيغ منتهى الجموع وقياسها ـ البدل وعطف البيان ـ لولا ـ لو ـ لوما ـ جموع القلة ـ اسم الجنس الإرادي والجمعي. ـمعاني الأحرف المشبهة بالفعل أي ، إي ـ نونا التوكيد مع الأفعال ـ اسم الجمع

[1]- يراجع مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج جويلية 2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص29-30.

[2]- يراجع المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب .

ـ الجملة الواقعة خبر لمبتدأ أو ناسخ. ـ الجملة الموصولة. ـ الصرف: ـ التصغير. ـ الإدغام. ـ صيغ المبالغة. ـ اسم التفضيل	والآلة ـ الصفة المشبهة	ـ كم كذا

نص الاستمارة الموجهة لمتعلمي المرحلة الثانوية

في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة (x) أمام الجواب الذي تختاره.

الإسم :

1ـــ ما هو الهدف من تعلمك اللغة العربية ؟ للتحدث بها (X) للدراسة بها فقط ( )

2ـــ هل ترى صعوبة في تعلمك اللغة العربية؟ نعم (X) لا( )

3ـــ أين تكمن الصعوبة ؟ اللغة العربية في حد ذاتها( ) برنامج اللغة العربية ( ) طريقة تدريس المعلم (X)

4ـــ ما هي أهم حصة دراسية تحبذها؟ النصوص الأدبية (X) النحو والصرف ( ) البلاغة العروض المطالعة ( ) المشروع( )

5ـــ ما رأيك في دروس القواعد المقدمة إليك ؟ صعبة الفهم سهلة الفهم متوسطة الفهم

6ـــ ماهي أكثر الدروس المعقدة في درس القواعد؟ الاسند إ

7ـــ ماهي أسباب هذا التعقيد في تقديم درس القواعد حسب رأيك؟

.....كثرة.....

8ـــ هل تستطيع التمييز بين الصرف والنحو من خلال الدروس المقدمة إليك؟ نعم ( ) لا(X)

9ـــ ما رأيك في طريقة شرح المعلم لدرس القواعد؟ جيدة ( ) متوسطة (X) ضعيفة( )

10ـــ هل يستعمل المعلم اللغة العامية في شرحه ؟ نعم ( ) لا(X)

11ـــ ماهي اللغة التي توظفها للتحاور مع المعلم داخل القاعة؟ الفصحى(X) العامية ( ) الفصحى مع العامية (X)

12ـــ هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك الصرفية و النحوية ؟ نعم (X) لا ( )

13ـــ ماهي الطريقة المثلى التي تجدها مناسبة حتى يتحقق لديك الفهم في درس القواعد ؟

.....أن يكون الدرس مبسطا وسهل الفهم.....

نص الاستمارة الموجهة لمتعلمي المرحلة الثانوية

في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة (x) أمام الجواب الذي تختاره.

الإسم : بن زاوي مريم

1ـــ ما هو الهدف من تعلمك اللغة العربية ؟ للتحدث بها ( ) للدراسة بها فقط (X)

2ـــ هل ترى صعوبة في تعلمك اللغة العربية؟ نعم ( ) لا(X)

3ـــ أين تكمن الصعوبة ؟ اللغة العربية في حد ذاتها( ) برنامج اللغة العربية (X) طريقة تدريس المعلم ( )

4ـــ ما هي أهم حصة دراسية تحبذها؟ النصوص الأدبية ( ) النحو والصرف ( ) البلاغة العروض المطالعة (X) المشروع( )

5ـــ ما رأيك في دروس القواعد المقدمة إليك ؟ صعبة الفهم سهلة الفهمX متوسطة الفهم

6ـــ ماهي أكثر الدروس المعقدة في درس القواعد؟

أكثر الدروس المعقدة هو التمرين

7ـــ ماهي أسباب هذا التعقيد في تقديم درس القواعد حسب رأيك؟

صعوبة فهم درس عدم دراسة مثل ملحق في المتوسطة

8ـــ هل تستطيع التمييز بين الصرف والنحو من خلال الدروس المقدمة إليك؟ نعم (X) لا( )

9ـــ ما رأيك في طريقة شرح المعلم لدرس القواعد؟ جيدة (X) متوسطة ( ) ضعيفة( )

10ـــ هل يستعمل المعلم اللغة العامية في شرحه ؟ نعم ( ) لا(X)

11ـــ ماهي اللغة التي توظفها للتحاور مع المعلم داخل القاعة؟ الفصحى(X) العامية ( ) الفصحى مع العامية ( )

12ـــ هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك الصرفية و النحوية ؟ نعم (X) لا ( )

13ـــ ماهي الطريقة المثلى التي تجدها مناسبة حتى يتحقق لديك الفهم في درس القواعد ؟

إعادة الدرس في البيت وكثرة المراجعة وحل التمارين مع كثرة طرح الأسئلة على الأستاذ

نص الاستمارة الموجهة لطلبة المرحلة الجامعية

في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة (x) أمام الجواب الذي تختاره.

الإسم : سراالله حدّيجة

1ـ ـ ما هو الهدف من تعلمك اللغة العربية ؟ للتحدث بها ( ) للدراسة بها فقط (X)

2ـ هل ترى صعوبة في تعلمك اللغة العربية؟ نعم ( ) لا(X)

3ـ أين تكمن الصعوبة ؟ اللغة العربية في حد ذاتها( ) برنامج اللغة العربية ( ) طريقة تدريس المعلم (X)

4ـ ما هي أهم حصة دراسية تحبذها؟ أدب شعبي

5ـ ما رأيك في دروس الصرف والنحو المقدمة إليك ؟ صعبة الفهم سهلة الفهم متوسطة الفهم X

6ـ ماهي أكثر الدروس المعقدة في دروس الصرف والنحو؟ العامل س3 + س4 استخراج الشواهد

7ـ ماهي أسباب هذا التعقيد في تقديم دروس الصرف والنحو حسب رأيك؟

.....حسب.....طريقة.....تعليم.....الأستاذ.....للطلبة.....

8ـ هل تستطيع التمييز بين الصرف والنحو من خلال الدروس المقدمة إليك؟ نعم ( ) لا(X)

9ـ ما رأيك في طريقة شرح المعلم لدرس الصرف والنحو؟ جيدة ( ) متوسطة (X) ضعيفة( )

10ـ هل يستعمل المعلم اللغة العامية في شرحه ؟ نعم (X) لا(/)

11ـ ماهي اللغة التي توظفها للتحاور مع المعلم داخل القاعة؟ الفصحى( ) العامية ( ) الفصحى مع العامية (X)

12ـ هل ينبهك المعلم إلى أخطائك الصرفية و النحوية ؟ نعم ( ) لا ( ) أحيانا (X)

13ـ ماهي الطريقة المثلى التي تجدها مناسبة حتى يتحقق لديك الفهم في درس القواعد ؟

.....إعطاء.....الأستاذ.....حرية.....الطالب.....في.....التحاور.....وإبداء.....الآراء.....
و تشجيعه والتنسيق قدراته من خلال تفعيله داخل القاعة

سبـــــــــــــر آراء

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

المـــــادة : أصول النحو ومدارسه

السـنة: الثـالثة كلاســـيك **يوم 2013/01/23**

الأستاذة : رحموني

اسم ولقب الطالب	ماهو رأيك في تعلم مادتي الصرف والنحو؟	ماذا تقترح؟ ماهي الطريقة المثلى في تلقي الدرس النحوي؟
لخضر بن مدّوق	مادة الصرف والنحو جدّ مهمة وممتعة في نفس الوقت، لاننكر أننا بحاجة الى تعلم الصرف قبل النحو، ذلك أن بعض الأساتذة لايعلمون الصرف أحدها سهلة وقابلة للاستيعاب.	دراسة النحو تعتمد على الأمثلة واستعمال الصور والسبورة كأداة لايصال المعلومة. الشواهد النحوية من أبيات وأقوال وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية تزيد من فهم الدرس النحوي.
بن صالح ياسين	تعلم الصرف والنحو أمر له أهمية كبيرة، ويجب الاعتناء به إلا أن المقررات الدراسية غير منتهجة وغير منسقة.	- أقترح اتباع طريقة القدماء في التدريس وذلك بالبدء بالأهم فالمهم وحفظ المتون في هذا الباب كالآجرومية والألفية مثلا حتى تكون لنا مرجعية راسخة في الذهن.

سبـــــــــــــر آراء

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

المـــــادة : أصول النحو ومدارسه

السـنة: الثـالثة كلاســـيك **يوم 2013/01/23**

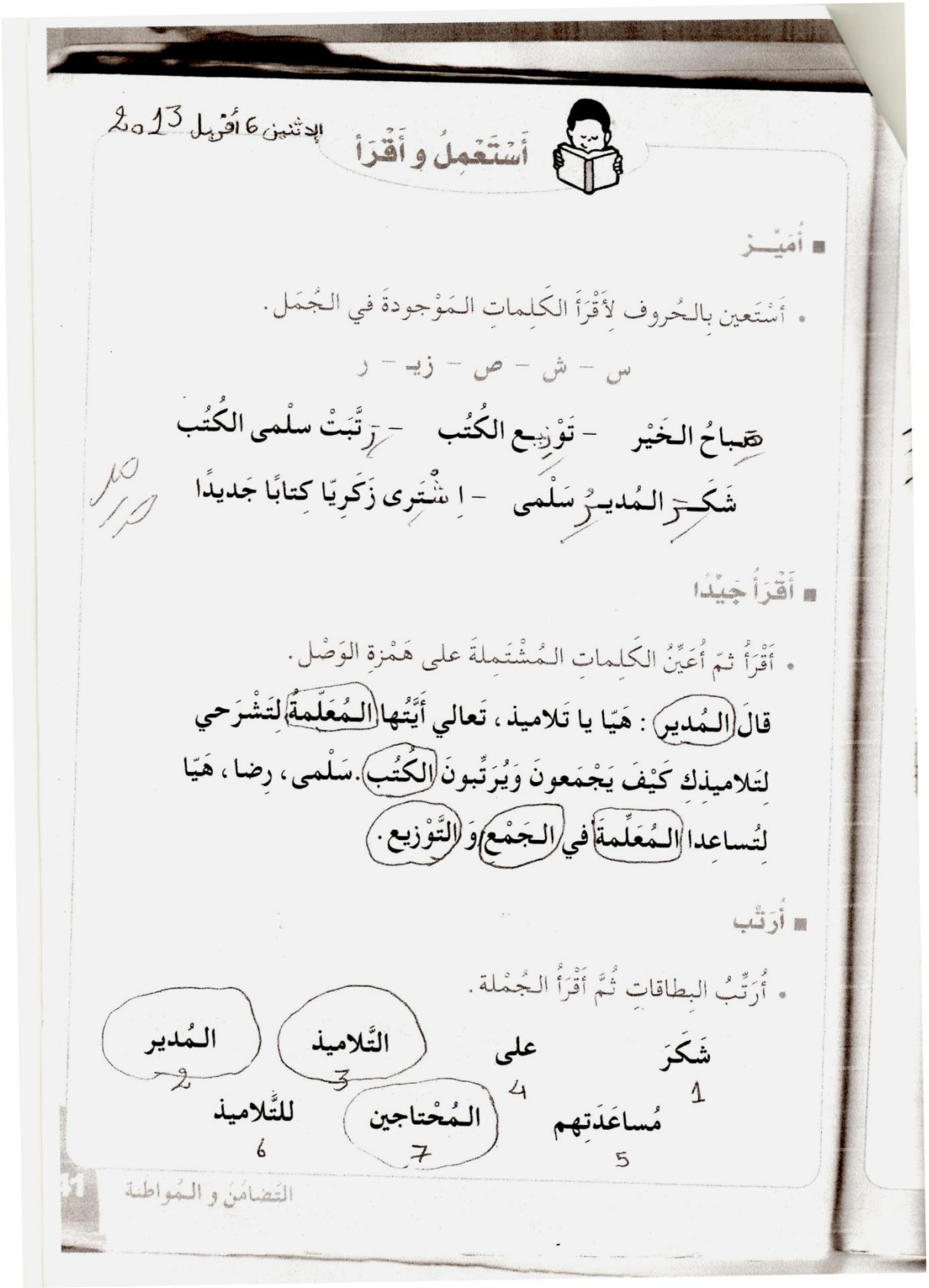
الأستاذة : رحموني

اسم ولقب الطالب	ماهو رأيك في تعلم مادتي الصرف والنحو؟	ماذا تقترح؟ ماهي الطريقة المثلى في تلقي الدرس النحوي؟
زياني صباح	الصرف والنحو هو القاعدة الأساسية الأولى التي لابد أن تعلم بعد الكتابة و القراءة مع حصص للتطبيق القواعد وكثرة الأمثلة من الأولى	التذكير بالقواعد الأولى و أهم شيء كثرة الأمثلة وليس فقط ذكر القواعد النحوية (الجافة) مما يصبح حافة بدون الأمثلة على حسب القاعدة أكيد وعلى الأستاذ أيضا أن يكون مناسب للتعليم وبطريقة جيدة لتوصيل الفكرة
مخوخ حليمة	تعلم مادتي النحو والصرف هو شيء ممتع والتعلم يكون سهلا للطلبة إذا كانت طريقة التدريس سهلة وضمن منهجية جيدة؛ كالتطبيقات وإعطاء قواعد مفهومة وبسيطة غير معقدة. وعلى الطالب أيضا المراجعة والتعلم ومحاولة الفهم بعد تلقي الدرس	- الطريقة المثلى في تلقي الدرس النحوي في اعتقادي هي الشرح الجيد والمفهوم والبسيط ضمن أمثلة وتطبيقات تمارس.
[illegible]	تعلم مادتي النحو والصرف مهم لأنه تعلم - أنه تكون سهلة بكثرة التطبيقات والشرح الجيد للدروس.	الطريقة المثلى التي يتبعها الأستاذ الكفيلة بتمكنه من مادة النحو و معرفة تمكنه جيدا

بسم الله الرحمن الرحيم صلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم

الحمد لله صارف الضر بمولي اللطف والبر مضاعف زوائد الامتنان المنزه عن الجور والحيف مكمل نفوس الخلق بالكسير ميسر العسير وبعد فهذا تاليف في الصرف يشتمل على أبحاث ومسائل يحتاج اليها المبتدي في غيره بعضها ان شاء الله عز وجل خاتمة ما جل وقل وسميته بالكافي والله الولي الكافي وقد رتبته على مقدمة وسبعة ابواب الاولى مقدمة الصرف امام العلوم والنحو ابوها شبهوا الصرف بالام من حيث التولد كما ان الام سبب لتولد الاولاد كذلك علم الصرف سبب لتولد الكلمات والصرف اصل للكلمات كما ان الام منشأ للولد وهي ايضا اصل له لان مادتها يختلط بمادة الاب وشبهوا النحو بالاب من حيث الاصلاح كما ان الاب سبب لاصلاح الولد كذلك النحو سبب لاصلاح اللفظ والصرف لغة الرد والتغيير واصطلاحا تحويل الاصل الواحد وهو المجرد الى صيغة او صيغتين او صيغ لمعنى او معنيين او معان ويسمى التصريف ايضا لغة لكثرة تصرفات هذا الفن وتصرفات الالفاظ وذكرته بلفظة الصرف ليناسب لفظ النحو الذي قرنته به ولان لفظ الصرف اصل للفظ التصريف ويطلقان ايضا على معرفة احوال الصيغ وعلى غير ذلك فانظر المرادي وحاشيتي عليه والاشتقاق فك مغير وكبير واكبر والصغير خروج اللفظ من لفظ اخر وارد او بقوة الوارد منه بالحروف والترتيب مخالف له في التحريك او الاسكان او فيهما او مخالفه بالزيادة والنقص احدهما بتغيير ما دونه او موافقه له في ذلك او موافق له في اصل المعنى نحو النصر يخرج منه نصر وينصر وانصر وناصر ونصور وانصر كافضل ومنصر بفتح الميم والصاد اي نصرا وموضع النصر او زمانه ونصير ومنصار ونصور ونظار ومنصار كثيرا النصر او الة النصر ونحو القتال بزيادة الالف بعد التاء على قاتل بفتح التاء واسقاطها قبلها بعد قلبها ياء والاصل قيتال وقد ورد كذلك شذوذا ونحو عدة بالتجريد بالاصل وعد باسكان العين بحذف الواو وعوضه عنها التاء ونحو وزن فانهما مشتقان من مصدر لم يرد من كلام العرب لكنه في قوة الوارد ونحو تعلم بمعنى اعلم بانه مشتق من لفظ التعلم بمعنى العلم وهو في قوة الوارد وانما قلت خرج ولم اقل اخراج قصدا الى لفظ اشتق الازم وان شئت فقل اخراج اللفظ الخ قصدا الى التعدية فان اشتق يستعمل لازما ومتعديا وهو المناسب لقولهم مشتق [illegible] والله والهمزة و تعديته اما لتضمين معنى الاخراج او التوليد وانما اليوافقة الجرد والاصل الزيادة على انه مطاوع شق التعدية واحد وهذا النوع الاول يسمى بالصغير هو الذي يكون في النحو والتصريف وقد علمت انه لا بد فيه من الموافقة في اصل المعنى وانما سمي صغيرا لتضييقه بالفيود لكثرة الترتيب وفيه الموافقة في الجرد فذا ما ظهر لي في تخليف المقام واعلم انه كل حركة او سكون في المشتق او المشتق منه غير ما في الامر فتحة الهمزة والام في الطلب مصدرا غيرها في طلب فعلا وكذا ما بين المشتقات فكسرة راء ضارب غير كسرة راء يضرب وقيل انما سمي هذا النوع صغيرا لان من نظر الى نصر مثلا يعلم بدون تامل انه مشتق من النصر والكبير هو وجود المناسبة في اللفظ والمعنى سواء وجد الترتيب ام لا وهو اعم فكل

الصفحة الثانية من المخطوط (أ).



الإثنين 6 أفريل 2013

أَسْتَعْمِلُ و أَقْرَأ

■ أُمَيِّـز

• أَسْتَعين بِالحُروف لِأَقْرَأَ الكَلِماتِ المَوْجودةَ في الجُمَل.

س – ش – ص – زي – ر

صَباحُ الخَيْر – تَوْزيع الكُتُب – رَتَّبَتْ سلْمى الكُتُب

شَكَرَ المُديرُ سَلْمى – اِشْتَرى زَكَريّا كِتابًا جَديدًا

■ أَقْرَأُ جَيِّدًا

• أَقْرَأُ ثمّ أُعَيِّنُ الكَلِماتِ المُشْتَمِلةَ على هَمْزةِ الوَصْل.

قالَ المُدير : هَيّا يا تَلاميذ ، تَعالي أَيَّتُها المُعَلِّمةُ لِتَشْرَحي لِتَلاميذِكِ كَيْفَ يَجْمَعونَ وَيُرَتِّبونَ الكُتُب. سَلْمى ، رِضا ، هَيّا لِتُساعِدا المُعَلِّمةَ في الجَمْعِ وَ التَّوْزيع.

■ أُرَتِّب

• أُرَتِّبُ البِطاقاتِ ثُمَّ أَقْرَأُ الجُمْلة.

شَكَرَ	على	التَّلاميذ	المُدير	مُساعَدَتِهم	المُحْتاجين	للتَّلاميذ
1	4	3	2	5	7	6

التَضامُن و المُواطنة

نص الاستمارة الموجهة لمعلمي المرحلة الثانوية

سيدي الأستاذ المحترم
سيدتي الأستاذة المحترمة
في إجابتك عن معظم الأسئلة الآتية ضع علامة x أمام الجواب المختار.
الاسم :

1ـ ما رأيك في التعليم عن طريق الكفاءات؟ ناجح (X) غير ناجح ( )

2ـ هل الحجم الساعي كافي لتحليل النصوص وفق المقاربة النصية؟ نعم ( ) لا (X)

3ـ هل النصوص المبرمجة تحقق المقروئية لدى المتعلم؟ نعم(X) لا ( )

4ـ ما نوع النصوص التي يحبذها المتعلم؟ الشعرية ( ) النثرية (X)

5ـ هل تستعمل العامية خلال درس القواعد؟ لا أستعملها(X) دائما ( ) غالبا ( )

6ـ هل برنامج اللغة العربية يحتاج إلى تغيير حسب رأيك ؟ نعم (X) لا( )

7ـ هل تعتبر الكتابة باللغة العربية من دون استعمال الحركات الإعرابية التي تكتب بها النصوص الكتب المدرسية عاملا يعرقل سير القراءة ويؤثر سلبا على درس القواعد من خلال ضعف المتعلم في توظيفه لما تعلمه ؟ نعم (X) لا( )

8ـ هل يوظف المتعلم المهارة الشفوية الصحيحة والسليمة من خلال ما تعلمه من قواعد في تعامله مع النصوص ؟ نعم( ) لا ( ) جزء منها فقط (X)

9ـ هل الموضوعات المقررة في القواعد تنمي الكفاءة اللسانية والمهارة الشفوية لدى المتعلم الثانوي؟ نعم (X) لا ( ) جزء منها فقط( )

10ـ هل حقا صعوبة مادة القواعد في المرحلة الثانوية تكمن في احتواء البرنامج بعض المواد الدراسية التي تفوق مستوى المتعلمين؟ نعم (X) لا ( )

11ـ ماهي الموضوعات التي يجد فيها المتعلم صعوبة في الفهم ؟

حسبي بعض الموضوعات التطبيقية التي يجد المتعلم الوهم فيها كـ:
تحديد المبتدأ والخبر وكذا محل الجمل من الإعراب وقد يصل
الحد بالمتعلم أحيانا عدم القدرة على التمييز بين اللغة السببي
أو الحقيقي والحال كذا التمييز بأنواعه.

12ـ ولماذا يجد المتعلم هذه الصعوبة حسب رأيك؟ كثافة البرنامج وقلة الساعات المخصصة لتغطية الموارد داخل القسم

13ـ هل تبسيط مادة القواعد يعين المتعلم على استيعابها؟ نعم ( ) لا ( )

14ـ هل الأمثلة المبرمجة في درس القواعد كافية لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ نعم( )

لا ( ) أحيانا (X)

15ـ هل الحجم الساعي كاف لحل ماهو متعلق بأحكام موارد المتعلم وضبطها نعم ( )

لا(X)

16ـ ماهي أحسن الطرائق في تعليم اللغة العربية؟ الحديثة (X) القديمة( )

17ـ إذا كان جوبك (الحديثة) فما هي الطريقة الحديثة التي تحبذها؟

.....تشرك المتعلم في العملية التعليمية من خلال وضعه في وضعيات تواصلية.....

18ـ إذا كان جوابك (القديمة) فما هي الطريقة القديمة التي تحبذها؟

.....

19ـ أي الوسائل تفصل في تقديمك لدرس القواعد؟ القديمة ( ) الحديثة (X)

20ـ ماهي الطريقة المثلى التي تقترحها لتقديم الدرس النحوي؟

.....تكون المواضيع مستخلصة من حياة المتعلم اليومية ثم نجري عليها الدرس حتى يتمكن المتعلم فيما بعد من توظيفها توظيفا سليما ضمن قاعدة سليمة إذا استلزم الأمر.

نص الاستمارة الموجهة لمعلمي المرحلة الثانوية

سيدي الأستاذ المحترم
سيدتي الأستاذة المحترمة بوكليكة سعاد .
في إجابتك عن معظم الأسئلة الآتية ضع علامة x أمام الجواب المختار.
الاسم :

1ـ ما رأيك في التعليم عن طريق الكفاءات؟ ناجح (X) غير ناجح (X)

2ـ هل الحجم الساعي كافي لتحليل النصوص وفق المقاربة النصية؟ نعم ( ) لا (X)

3ـ هل النصوص المبرمجة تحقق المقروئية لدى المتعلم؟ نعم( ) لا (X)

4ـ ما نوع النصوص التي يحبذها المتعلم؟ الشعرية ( ) النثرية (X)

5ـ هل تستعمل العامية خلال درس القواعد؟ لا أستعملها(X) دائما ( ) غالبا ( )

6ـ هل برنامج اللغة العربية يحتاج إلى تغيير حسب رأيك ؟ نعم (X) لا( )

7ـ هل تعتبر الكتابة باللغة العربية من دون استعمال الحركات الإعرابية التي تكتب بها النصوص الكتب المدرسية عاملا يعرقل سير القراءة ويؤثر سلبا على درس القواعد من خلال ضعف المتعلم في توظيفه لما تعلمه ؟ نعم ( ) لا( )

8ـ هل يوظف المتعلم المهارة الشفوية الصحيحة والسليمة من خلال ما تعلمه من قواعد في تعامله مع النصوص ؟ نعم( ) لا (X) جزء منها فقط ( )

9ـ هل الموضوعات المقررة في القواعد تنمي الكفاءة اللسانية والمهارة الشفوية لدى المتعلم الثانوي؟ نعم ( ) لا (X) جزء منها فقط( )

10ـ هل حقا صعوبة مادة القواعد في المرحلة الثانوية تكمن في احتواء البرنامج بعض المواد الدراسية التي تفوق مستوى المتعلمين؟ نعم (X) لا ( )

11ـ ماهي الموضوعات التي يجد فيها المتعلم صعوبة في الفهم ؟

.....

1

12– ولماذا يجد المتعلم هذه الصعوبة حسب رأيك؟ لأنها تتوقف قراءته و مكتسباته

13– هل تبسيط مادة القواعد يعين المتعلم على استيعابها؟ نعم (X) لا ( )

14– هل الأمثلة المبرمجة في درس القواعد كافية لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ نعم( )

لا ( ) أحيانا (X)

15– هل الحجم الساعي كاف لحل ماهو متعلق بأحكام موارد المتعلم وضبطها نعم ( )

لا(X)

16– ماهي أحسن الطرائق في تعليم اللغة العربية؟ الحديثة (X) القديمة (X)

17– إذا كان جوبك (الحديثة) فما هي الطريقة الحديثة التي تحبذها؟

أن يوضع المتعلم في وضعية مشكلة.....

18– إذا كان جوابك (القديمة) فما هي الطريقة القديمة التي تحبذها؟

.....

19– أي الوسائل تفضل في تقديمك لدرس القواعد؟ القديمة (X) الحديثة (X)

20– ماهي الطريقة المثلى التي تقترحها لتقديم الدرس النحوي؟

① عدد قليل من 15 إلى 20 داخل القسم ليسهل الإتصال والتواصل.

② - الاعتماد على المكتسبات القبلية و الانطلاق منها وحيدا لبناء وضعية جديدة.

③ - زيادة الحجم الساعي للوضعية الوحدة من أجل تحقيق الكفاءة.

④ - أن يتجنب المتعلم الشقاط بعد بحث وتحصيل مسبق.

بعض الأطروحات[3] التي اهتمت بعلم الصرف	بعض التأليف التي اهتمت بعلم الصرف
باب التصريف من شرح جمل الزجاجي لابن عصفور تحقيق ، قسنطينة . ـ حاشية محمد الطالب بن حمدون د. وهران 1983م. ـ ـ الابدال في اللغة العربية. م باتنة الجزائر 1984. ـ الأبنية الصرفية بين ابن مالك والمكودي م. وهران ـ الاشتقاق ودوره في نمو اللغة العربية م قسنطينة 1986م. ـ دراسة المشتقات وآثارها البلاغية في المعلقات العشر الجاهليات د الجزائر 1982م. ـ دلالة الصيغ د الجزائر 1987م. ـ شرح لامية الأفعال لبدر الدين بن مالك تحقيق م تيزي وزو 1990م. ـ الاشتقاق اللغوي عند ابن دريد وابن جني م وهران 1993م. المسائل الصرفية في لسان العرب لابن مندور لخصر عسال 2001. ـ الكافي في التصريف لاطفيش 1332هـ تحقيق وهران 2002. ـ ـ مدارج التصريف في فتح اللطيف لابي حفض الزموري(تـ 1990م) غانم خيرة وهران م2005. ـالدلالات الزمنية للفعل في ديوان قدور بن عشور الزرهوني ت 1983 م مسعودة مرسلي وهران 2006. ـ المفعل والمفعل ومعانيهما لمحمد بن	ـالصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية م ج الجزائر 1992م ـ إدغام القراء للسيرافي دراسة وتحقيق محمد علي عبد الكريم المرديني دار الشهاب باتنة. ـ أفعال الأمر التي تبقى على حرف واحد لابن مالك تحقيق و دراسة مختار بوعناني ط1 1996الجزائر. ـ التكملة لأبي علي الفارسي تحقيق حسن شاذلي فرهود ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984،. ـ علل التثنية لابن جني تحقيق صبيح التميمي ط2 دار الهدى عين مليلة الجزائر 1991م. ـ ما يحتاج إليه الكاتب من مهموز ومقصور وممدود لابن جني تح عبد الباقي الخزرجي دار الشهاب باتنة. ـ الأفعال المعتلة ـ دراسة تحليلية من خلال مؤلفات النحويين والصرفيين القدماء، د ضيف الله محمد الأخضر ديوان المطبوعات الجامعية . ـالعقد الجوهري على النظم المسمى بالعبقري للشيخ مولاي احمد الطاهر الإدريسي الحسني ط 1 المطبعة العلوية مستغانم 1993م. ـ فتح اللطيف في التصريف على البسط والتعريف للعلامة عمر بن أبي حفص المعروف المعروف بالشيخ عمر عمر بوحفص الزموري، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1991م. ـ متن لامية الأفعال لابن مالك مع مقدمة نور الدين عبد القادر مط الثعالبية

[3]ـ ينظر التصريف موضوعاته ومؤلفاته.

العباس التلمساني (تـ 871هـ) تحقيق ودراسة بوزيان م وهران 2007. ـ شرح لامية الافعال لمحمد بن برجي البجائي(تـ744هـ) تحقيق ودراسة م العزري عيسى 2007. ـ تصريف الفعل لأبي بكر التجيني المضاوي تحقيق ودراسة م خالد بن يعقوب 2007م. ـ أثر التوظيف الصرفي وتيسير التفسير لاطفيش م تحقيق ودراسة م مجاهدي 2008 صباح وهران.	الجزائر1940م. ـ منظومة المكودي في التصريف ضمن كتاب فتح اللطيف في التصريف على البسط والتعريف للعلامة عمر بن أبي حفص ديوان المطبوعات الجامعية 1991م.

فهرس المصادر والمراجع

أوّلا- القرآن الكريم برواية ورش، دار ابن كثير للطباعة والنشرالطبعة السابعة- 1404 دمشق.

ثانيا: المطبوعات

1. أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830- 1962)، د عمار هلال، ديوان المطبوعات الجامعية 1995م.
2. أبنية الصرف .د خديجة الحديثي ط1 2003م
3. أدوات ملاحظة التدريس ـ مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية د محمد زياد حمدان، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ط1886م.
4. ارتشاف الضرب على لسان العرب لأبي حيان الأندلسي (ت 740هـ) تعليق وتحقيق مصطفى أحمد النخاس الطبعة الأولى 1409-1989م، المكتبة الأزهرية للتراث العربي القاهرة.
5. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، د راتب قاسم عاشور و د. محمد فؤاد الحوامدة، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط3 2010.
6. أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي، دـ بكري عبد الكريم دار الكتاب الحديث ط1الاولى 1999م.
7. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ، د محمد عيد، عالم الكتب القاهرة، ط4 1989م.
8. أصول الطريقة الطيبية وسيرة الصوفي سيدي الحسني الوهراني، تأليف العربي بوعمامة، وبومدين بوزيد، وحمدادو بن عمر منشورات دار الأديب ط 1، 2007م.

9. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة(المرحلة الأساسية العليا). د. عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 1999.
10. أصول التربية والتعليم د ـ تركي رابح ديوان المطبوعات الجامعية، 1990م.
11. إعراب الجمل نور الدين عبد القادر، المطبعة الثعالبية ـ الجزائر 1377هـ.
12. أنفس الذخائر وأطيب المآثر في أهم ما اتفق لي في الماضي والحاضر تأليف:الشيخ الطيب المهاجي، مطبعة الشركة الجزائرية للطبع والأوراق بوهران.
13. أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث ، حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية 1994م.
14. الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، وأساليب تدريسه د محمد منير مرسي دار النهضة العربية 1992م.
15. الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، محمد رجب فضل الله 1998م.
16. الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي 13000- 1389هـ 1881- 1969م، تصنيف وترتيب الهواري ملاح، مراجعة عبد المجيد بن نعمية مخبر مخطوطات الحضارة الإسلامية جامعة وهران ، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع ط1 2004م.
17. الإحاطة في النحو (السنة الأولى الجامعية) بلعيد صالح ط 1994م.
18. الأسس العامة للتدريس د.رشدي لبيب، د جابر عبد الحميد جبار، منير عطا الله، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت ط1- 1983.
19. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين والبصريين والكوفيين لكمال الدين البركات الأنباري تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية بيروت لبنان الطبعة الأولى 1424-2003م.
20. الإيديولوجية والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة دار الفكر العربي ط 1 1976م.

21. البنية اللغوية لبردة البوصري،رابح بوحوش،ديوان المطبوعات الجامعية 1993م
22. البنية التركيبية للحدث اللساني عبد الحليم بن عيسى، منشورات دارالأديب ط 2006م.
23. البوعنانية في المصادر اللسانية بوعناني مختار، ط 2005م جامعة وهران.
24. التحويل في النحو العربي مفهومه أنواعه صوره البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحولة، رابح بومعزة، عالم الكتب الحديث جدار للكتاب العالمي ط1 2008م.
25. التداولية عند العلماء العرب ـ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي بقسم اللغة العربية بجامعة الاغواط، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت لبنان، ط1يوليو 2005م.
26. التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير و نور الدين خالدي مراجعة محمد بن عيشة واحمد صرصار ط2 1995 الجزائر.
27. التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، دروس جامعية صالح بلعيد ، ديوان المطبوعات الجامعية 1994م.
28. التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، د عبد الله عبد الدائم، دار العلم لملايين ـ بيروت ـ ط7، 1997م
29. التربية ومتطلباتها، بوفلجة غياث ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984م.
30. التربية والتكوين بالجزائر مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية ، د بوفلجة غيات، دار الغرب للنشر والتوزيع الكتاب 02، ط1 2002.
31. التربية والتكوين بالجزائر، د بوفلجة غياث معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران ديوان المطبوعات الجامعية 1992م.
32. التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، عيسى العباسي دار الغرب للنشر والتوزيع.

33. التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، تأليف أحمد مختار عضاضة مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر لبنان، ط3 1962م.
34. التصريف موضوعاته ومؤلفاته ، مختار بوعناني ط 1996م.
35. التصريف الملوكي لابن جني تحقيق ديزيره سقال، الطبعة الأولى 1991م، دار الفكر العربي للطباعة والنشر بيروت لبنان.
36. التعليم القومي والشخصية الوطنية 1931-1956 دراسة تربوية للشخصية الجزائرية، تأليف د تركي رابح، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع 1975م ـ ملحق خاص بتقرير عن التعليم العربي الحر بوادي ميزاب سنة 1972ـ.
37. التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، تأليف الطاهر زرهوني، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ـ الجزائر ـ ط 1993- 1994ـ.
38. التعلم عند الغزالي حمان البخاري،ط2 المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر1991م.
39. التعلم ونظرياته لفاخر عاقل، دار العلم للملايين بيروت ط1 1996م.
40. التعلم دراسة نفسيةـ تفسيرية ـ توجيهية ،د. رمزية الغريب 1977، ط مكتبة الأنجلو المصرية
41. التعبير الزمني عند النحاة العرب ـ منذ نشأة النحو العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري ـ دراسة في مقاييس الدلالة على الزمن في اللغة العربية وأساليبها، عبد الله بوخلخال ديوان المطبوعات الجامعية1987م.
42. التّكملة لأبي علي الفارسي(ت 377هـ) تحقيق حسن شاذلي فرهود، 1984م ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
43. الخصائص لابن جني تحقيق محمد عبلي النجار دار الكتب المصرية 1952م.
44. الدلالة الإيحائية في الصيغة الافرادية، صفية مطهري، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق 2003م.

45. الزمن في القرآن الكريم دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه، بكري عبد الكريم، دار الفجر للنشر والتوزيع مصر ط1 1997م.
46. الشعر والشعراء، تحقيق أحمد شاكر، دار المعارف بمصر 1966م.
47. العربية وعلم اللغة الحديث .د.محمد محمد داوود دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة2001م.
48. الفروق اللغوية للإمام أبي هلال العسكري، ضبطه وحققه حسام الدين القدسي ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
49. الفشل المدرسي، من إعداد لجنة من التربويين مديرية التربية والشبيبة مستغانم، نيابة مديرية التكوين السنة 1979 - 1980م
50. الفعل التعليمي التعلمي، محمد شارف سرسر ونور الدين خالدي ط 1998م.
51. القاموس المحيط، لفيروز آبادي دار الجيل بيروت.
52. القراء والقراءات بالمغرب، سعيد إعراب الطبعة الأولى 1990 دار الغرب الإسلامي بيروت لبنان.
53. القطاع الوهراني ما بين 1850و1919، دراسة حول المجتمع الجزائري، الثقافة والهوية الوطنية ، د إبراهيم مهديد، منشورات دار الأديب.
54. القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والاشموني، تأليف السيد أحمد الهاشمي دار الكتب العلمية بيروت.
55. الكتاب لسيبويه تحقيق عبد السلام هارون مكتبة الخانجي بالقاهرة.
56. الكتاب سيبويه بولاق 1948 م

57. اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي، عبد الجليل مرتاض دار الغرب للنشر والتوزيع ط 2003م.

58. اللسانيات النشأة والتطور أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط3 2007م
59. اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، حنيفي بناصر، مختار لزعر ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون الجزائر، ط 2009م.
60. اللسان العربي وقضايا العصر رؤية علمية في الفهم ـ المنهج ـ الخصائص ـ التعليم ـ التحليل، ا. عمار ساسي، عالم الكتب الحديث الأردن، ط 2009م.
61. اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، صالح بلعيد ديوان المطبوعات الجامعية ط1995م.
62. اللغة والنحو بين القديم والحديث، دـ حسن عباس، دار المعارف مصر 1966م.
63. المجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية، د مكي درار، دار الأديب للنشر والتوزيع ط 2004م.
64. المدارس الصرفية لمختار بوعناني، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية ـ بوهران ـ الجزائر، الطبعة الثانية1998.
65. المدارس اللسانية أعلامها، مبادئها، ومناهج تحليلها للأداء التواصلي احمد عزوز دار الأديب للنشر والتوزيع2005م
66. المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي، شرح وتعليق: محمد جاد المولى بك، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي، الطبعة 1987،المكتبة العصرية صيدا –بيروت-.
67. المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر ـالقطاع القسنطيني ـ محمد الحسن فضلاء ،شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ـ الجزائرط1-1999م.
68. المصطلح في اللسان العربي ـ من آلية الفهم إلى أداة الصناعة د.عمار ساسي جامعة سعد دحلب البليدة ـ الجزائر، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، دار للكتاب العالمي الأردن، ط1 2009م.

69. المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي، عز الدين إسماعيل، دار النهضة العربية بيروت لبنان .
70. المصنفات اللغوية للأعلام الجزائرية عبر القرون د بوعناني مختار ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ، ط 2001م.
71. المعجم المفصل في علم الصرف، من إعداد راجي الأسمر مراجعة ايميل يعقوب دار الكتب العلمية ط 1998م.
72. المعجم الوجيز ، مجمع اللغة العربية 1994.
73. المقدمة للعلامة عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الجزء الأول كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر دار الجيل بيروت .
74. المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية، إعداد د مكي درار، وبسناسي سعاد، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ط2 2009م.
75. الممتع الكبير في التصريف لابن عصفور الاشبيلي تحقيق فخر الدين قباوة مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى 1996م.
76. المنصف شرح ابن جني لكتاب التصريف، أبي عثمان المازني تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، الطبعة الأولى مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده القاهرة مصر 1954م.
77. المنهج اللغوي العربي والبحث اللساني دراسة مقاربتية في اللسانيات وأصول النحو، رشيد حليم دار قرطبة للنشر والتوزيع ط1، 2011م،
78. المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، د عبد الطيف فؤاد إبراهيم ط 4 مكتبة مصر، دار الطباعة لحديثة.
79. النواسخ الفعلية والفرعية دراسة تحليلية مقارنة، أحمد سليمان ياقوت دار المعرفة الجامعية 2004م.

80. الوافي الحديث في فن التصريف لمحمد محمود هلال، كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية جامعة بنغازي الإسلامية، الدار البيضاء1974م.
81. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ـ الأبعاد والمتطلبات ـ فريد حاجي دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر ط 2005م.
82. بقايا من عهود الزمن وجذور المحن عمار المهاجي ط 2007م
83. تاريخ الجزائر الثقافي لأبي القاسم سعد الله 1500هـ 1830م، دار الغرب الإسلامي ط 1 سنة 1998م.
84. تاريخ الأدب في المغرب العربي، لحنا الفاخوري دار الجيل طبعة جديدة ط 1. 1996م.
85. تاريخ الجزائر في القديم والحديث، مبارك الميلي دار الكتاب العربي الجزائر ط 2007م.
86. تدريس فنون اللغة العربية أحمد مذكور دار الفكر العربي ط 2000م.
87. تطور الفكر واللغة في المغرب الحديث،عبد العزيز بن عبد الله، دار لسان العرب بيروت.
88. تعليم العربية في الجامعات ـ مهاراته، أساليبه، تقويمه، د شايان عبد الطيف أبو زنادة تقديم رشدي احمد طعيمة، ط1 2005 دار الفكر العربي القاهرة.
89. تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي، عبد القادر بن عسلة مخبر اللغة العربية والاتصال جامعة وهران 2006.
90. جامع الزيتونة ومدارس العلم في العهدين الحفصي والتركي.من سنة 1206/603 إلى 1705/1117 الطاهر معموري، الدار العربية للكتاب 1980مطبعة الشركة التونسية لفنون الرسم

91. جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان ، لأحمد بن أبي جمعة المغراوي(تـ 920هـ)، تحقيق وتعليق أحمد جلولي البدوي ورابح بونار، الشركة الوطنية للمشر والتوزيع ، الجزائر
92. جامع الدروس العربية لمصفى الغلاييني ،راجعها محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية ـ صيدا ، بيروتـ ط 37، جديدة ومنقحة 2000م.
93. دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، دأحمد حساني ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون2000م.
94. دراسات في اللغة والنحو، عبد الكريم مجاهد دار أسامة المشرق الثقافي الأردن عمان ط1 2006م.
95. دراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية 2005.
96. دراسات في الأدب المغربي دـ عبد الله حمادي.دار البعث للطباعة والنشر قسنطينة ـ الجزائر،ط 1- 1406- 1986م.
97. دروس في اللسانيات التطبيقية .صالح بلعيد دار هومة ط3 . 2000م.
98. دروس في كتب النحو لعبده الراجحي، دار النهضة العربيةـ بيروت ط1975م.
99. ـ دروس تطبيقية عامة، المديرية الفرعية للتكوين 1972-1973 .
100. دروس تطبيقية عامة المديرية الفرعية للتكوين والتربية خارج المدرسة 1973-1974 الطباعة الشعبية للجيش.
101. دليل الحيران وأنيس السَّهران في أخبار مدينة وهران، تأليف محمد بن يوسف الزياتي، تقديم وتعليق المهدي البوعبدلي الشركة الوطنية للنشر والتوزيع 1978 م، إصدارات المكتبة الوطنية .ـ الدراسات التاريخية2.
102. دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني دار المنار 1366هـ.

103. زاوية سيدي محمد بن عمر، تاريخها ونشأتها، تأليف قدور إبراهيم عمار ، ط 1997 ديوان المطبوعات الجامعية.
104. زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته ـ دراسات في النحو العربي ـ عبد الجبار توامة، ديوان المطبوعات الجامعية1994 بن عكنون الجزائر،
105. سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، عبد القادر حلوش ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ـ الجزائر ط1 1999م.
106. شذا العرف في فن الصرف لأحمد الحملاوي – دار الفكر للطباعة والنشر، طبعة2003 بيروت.
107. شرح الدرَّة المضيَّة في القراءات الثلاثة المروية للإمام محمد بن محمد أبي القاسم النويري(ت897هـ) تحقيق: عبد الرافع بن رضوان بن علي الشرقاوي، الطبعة الأولى 2003، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع المملكة العربية السعودية
108. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، حققه وبوبه حنا الفاخوري دار الجيل بيروت لبنان، الطبعة الخامسة 1417هـ -1997م
109. شرح شافية ابن الحاجب لأبي الفضائل ركن الدين الإستراباذي تحقيق: عبد المقصود محمد عبدالمقصود الناشر مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى 2004.
110. شرح كافية ابن الحاجب لبدر الدين ابن جماعة (ت833هـ) تحقيق محمد محمد داود دار المنار للنشر والتوزيع.
111. شرح التصريف لعمرو بن ثابت الثمانيني (ت 424هـ) تحقيق:د. إبراهيم بن سليمان البعيمي، الطبعة الأولى 1999م مكتبة الرشد الرياض المملكة العربية السعودية .
112. صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية ـ تأليف علي لعوينات ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ـ بن عكنون ـ الجزائر.ط 1992.،

113. ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) د صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ط2009 الجزائر.
114. ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم أحمد سليمان ياقوت ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1983م.
115. طرق تدريس اللغة العربية، دـ عبد المنعم سيد عبد العال مكتبة الغريب.
116. طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إبراهيم ، دار المعرفة الجامعية 1999م
117. طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. د محمود رشدي خاطر، يوسف الحمادي د. محمد عزت عبد الموجود.د. رشدي احمد طعيمة، حسن شحاتة ط 4 1989م.
118. طرق التدريس العامة، د محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، ط 2 1998م.
119. طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، تأليف ا. وليد احمد جابر، تقديم سعيد محمد سعيد ،ا. أبو السعود محمد احمد ط3 2009 دار الفكر الأردن .
120. طرق التدريس العامة ، د عبد الرازق الصالحي الطشاني جامعة عمر المختار البيضاء ط1 1998.
121. طرائق التدريس واستراتجياته، دار الكتاب الجامعي العين ط2 2002م.
122. علم اللسان العربي فقه اللغة العربية، عبد الكريم مجاهد، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن، ط2009م.
123. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط 1992م.
124. فصول في اللغة والأدب ـ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ـ، ديوان المطبوعات الجامعية 1998م.

125. فتح اللطيف في التصريف على البسط والتعريف لعمر ابن أبي حفص الزموري، الطبعة الثانية 1993، ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر-.
126. فقه اللغة العربية (موافق لبرنامج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) السنة الأولى جامعية ـ أقسام الآداب العربية ـ صالح بلعيد دار هومة، للطباعة والنشر والتوزيع ، ط- 2003م .
127. فن الإلقاء تأليف سامي عبد الحميد،بدري حسون فريد المكتبة الوطنية ببغداد. ط1980م.
128. في قضايا فقه اللغة العربية، صالح بلعيد ديوان المطبوعات الجامعية. ط1995م.
129. في النهوض باللغة العربية صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر 2008م.
130. في رحاب اللغة العربية عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر،2003م. 2004م
131. قضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح، تقديم محمد الشاذلي النيفر مراجعة حمادي الساحلي، ط1 1995م.
132. قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، محمد عيد عالم الكتب ط 1989م القاهرة.
133. كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون ، تقديم د محمود عبد المولى مطبعة الرأي الجديد ـ ذخائر المغرب العربي.
134. كتاب سيبويه لآبي بشر عثمان بن فنبر تحقيق عبد السلام هارون، بيروت ، دار الجيل .
135. كلام على الإملاء العربي وبحث مفصل في رسم القلم القرآني، الشيخ جلال حنفي، دار الحرية للطباعة. بغداد.
136. لغويات عبد العزيز قليقلة، دار الفكر العربي 1990م.

137. مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ط 1999م.
138. مصادر اللغة السنة الثالثة جامعي صالح بلعيد، ديوان المطبوعات الجامعية ط1994 .
139. معاني النحو، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط 1 2000م.
140. مفاتيح اللغة العربية، بوعلام بن حمود ديوان المطبوعات الجامعية ط 2000م.
141. من تاريخ الجزائر الحديث، تأليف عميراوي أحميدة، دار الهدى عين مليلة ـ الجزائر. ط5- 2009م.
142. من أسرار اللغة إبراهيم أنيس ، ط8 مكتبة الانجلو المصرية 2003م.
143. من قراءات المركز مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت د عامر إبراهيم قندليجي، د ربيحي، مصطفى عليان، د إيمان فضل السامرائي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع دمشق 2000، إعداد ملحقة قسنطينة الجهوية.
144. من قراءات المركز من واقع التوجيه في الجزائر، من إعداد مصطفى بن حبيلس نائب مدير الإعلام التربوي (cndp)، المركز الوطني للوثائق التربوية 2009 قسم الترجمة مراجعة وتصحيح عثمان آيت مهدي.
145. من قراءات المركز إشكالية الفلسفة في البكالوريا بين الحفظ والفهم إعداد سلامة عبيد الزريعي، مادة الفلسفة ثانوية عبد المجيد مزيان بالمسيلة .
146. من قراءات المركز، الكفاءة مفاهيم ونظريات ا.فاطمة الزهراء بوكرمة دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر 2008، إعداد ملحقة باتنة الجهوية.
147. من أعلام الفكر البيداغوجي ، د. صالح حاجي ط2000.،
148. مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية محمد الدريج ط2 1991م.

149. مقالات لغوية، صالح بلعيد، ط 2009 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
150. محاضرات ودراسات تاريخية حول الجزائر، د أنيسة بركات. ـ منشورات المتحف الوطني للمجاهد ـ،
151. محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، تأليف بوفرة نعمان.، منشورات جامعة باجي مختار ـ عنابة ـ 2006م،
152. مستقبل اللغة العربية بأقلام كبار العلماء والأدباء والكتاب في القرن العشرين محمد صالح الصديق دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ط 2007م.
153. معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس ابن زكريا تحقيق عبد السلام محمد هارون دار الجيل بيروت.
154. معركة الإسلام والصليبية في الجزائر سنة 1830- 1962- دراسة تحليلية- صالح عوض ط1،1989، ط 2 1992 .
155. مناهج البحث في اللغة تمام حسان دت، دط.
156. نحو الجمل ـ التعليقات الوافية على شرح الأبيات الثمانية للعلامة عبد العزيز محمد بن يوسف الهادي ـ تحقيق ودراسة بوعناني مختار- الفجر للكتابة ولنشر 1995م.
157. نزهة الطرف في علم الصرف لأحمد بن محمد الميداني(ت 518هـ) شرح ودراسة د. يسرية محمد إبراهيم حسن، الطبعة الأولى 1993، المكتبة الأزهرية للتراث.
158. نظريات المناهج التربوية، د علي احمد مدكور دار الفكر ، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة العربي، ط 1 1997م.
159. وقائع لغوية وأنظار نحوية لسالم العلوي، دار هومة ط2000م .
160. catalogue General des manuscrits de la bibliothèque nationale d'Algérie(première tranche du n1 au n1987. 1995.

ثالثـا: المجـلات

1. أثر وسائل الإعلام في تنمية الملكة اللغوية نور الدين زرادي، مجلة اللغة العربية ووسائل مخبر اللغة العربية والاتصال، العدد الثالث 2006م.
2. إسهام العلماء الأندلسيين في الحركة العلمية بتلمسان خلال القرن السابع هجري عبد القادر بوباية، مجلة عصور الجديدة العدد الثاني خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.د
3. إسهام مؤسسات التعليم الوطنية في الحفاظ على المرجعية الفقهية المالكية للجزائر (1830- 1962م) مصطفى مغزاوي، مجلة عصور الجديدة العدد السادس عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م.
4. أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية أحمد بودربالة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة العدد الثاني ماي 2006م
5. التربية الدينية والمدنية والخلقية لمحمد الحسن فضلاء، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974-1975م
6. الثنائية اللغوية للعربية ومشكل الفصحى والعامية وأثرها في تعلم وتعليم العربية عمار ساسي مجلة اللغة والاتصال ،العدد الثالث، 2006م
7. ـالحركة الطلابية الجزائرية خلال الاحتلال الفرنسي رصيد الوعي بالذات والمصير عبد الجليل قريان عصور الجديدة العدد السادس سنة 2012م ـ عدد خاص بخمسينية الاستقلال ربيع 1433هـ 2012م.
8. السياسة التعليمية في الجزائر 1923- 1972 أحمد الصغيري مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة العدد الثاني ماي 2006م.

9. الشيخ عبد القادر المجاوي التلمساني (تـ 1332هـ 1914م) حسني بليل عصور الجديدة العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ
10. الشروط الأساسية في إعداد الدروس محمد الطاهر بن عباس، همزة الوصل العدد السابع 1974- 1975 .
11. الصحافة اليومية المكتوبة في الجزائر ـ دراسة تطبيقية ـ عياد زويرة مجلة اللغة و الاتصال ، مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث 2006م
12. العلوم أهدافها طريقة تدريسها العربي لونيس، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975م.
13. اللسانية موقف من القواعد د منذر عياشي الفيصل، مجلة ثقافية شهرية العدد 93، ربيع الأول 1405هـ كانون الأول ديسمبر 1984.
14. اللغة العربية بالمهجر. من إعداد المصلحة التربوية بودادية الجزائريين بأوروبا، مجلة التربية، مجلة تربوية ثقافية، العدد الأول فبراير 1982 .
15. اللغة العربية والإشهار مصطفى شويرف مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال مخبر اللغة العربية والاتصال العدد03- 2006م.
16. اللغة العربية في شبكة الانترنت الواقع والآفاق، حمداني محمد، براهامي منور مجلة اللغة العربية ووسائل الاتصال مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث ـ 2006م.
17. اللغة العربية ووسائل الاتصال (قراءة في السلبيات والايجابيات) إبراهيم مناد مجلة اللغة والاتصال مخبر اللغة العربية والاتصال العدد الثالث 2006م.
18. الورق والوراقون وأثرهما في ظهور خزائن المخطوطات محمد صاحبي قسم علم المكتبات والمعلومات جامعة وهران المجلة الجزائرية للمخطوطات العدد

الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م، مجلة يصدرها مخبر مخطوطات الحضارة الإسلامية في شمال إفريقيا.

19. المدرسة الريفية تاريخها رسالتها في الوضع الحالي لمحمد الطيب العلوي نقلا عن ملتقى مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات وسط الجزائر المنعقد بمدينة الأصنام من 06- 09 ماي 1974م ، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975 .

20. المدارس العلمية بتلمسان على عهد بني زيان إشعاع فكري وحضاري ، فايزة بوسلاح عصور الجديدة العدد الثاني عدد خاص بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.

21. عرض حول محو الأمية وأثره في التعليم، نقلا عن الملتقى الجهوي للمفتشين والمستشارين التربويين المنعقد بالمنيعة مارس 1973 همزة الوصل مجلة التكوين والتربية العدد السابع 1974- 1975 .

22. مخطوطات خزانة الشيخ البشير محمودي ـ حمدادو بن عمر جامعة وهرانـ اللسانية، المجلة الجزائرية للمخطوطات ،العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م،

23. مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر ـ معهد العلوم اللسانية والصوتية ، العدد الرابع،1973-1974 م.

24. مصادر اللغة قسم النحو القلم العدد العاشر د بوعناني مختار، جامعة السانية 2009م.

25. مكتبة الأستاذ محمد بن بكير ارشوم ببريان وأهمية المخطوطات المصورة بها، يطو عائشة، كلية الآداب جامعة مستغانم، المجلة الجزائرية للمخطوطات، العدد الأول 1424 ربيع الثاني جوان 2003م.

26. موقف علماء تلمسان من التواجد العثماني في الجزائر 13ه/19م ، محمد بوشنافي عصور الجديدة العدد 2 عدد خاض بتلمسان عاصمة الثقافة الإسلامية 2011م/1432هـ.
27. نحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية تمام حسان، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجزائر همزة الوصل العدد السادس 1973م.
28. نقلا عن مجلة المربي بالمعهد التكنولوجي تلمسان 23جوان1974م، مجلة همزة الوصل، العدد السابع 1974-1975.
29. وسائل الاتصال بين مغبة اللحن والعجز عن تخريج الصواب ص 44 عبد القادر سلامي مجلة اللغة والاتصال ،العدد الثالث، 2006.

رابعا: الأعمـال والنَّدوات

1. إستراتيجية التبليغ في تدريس النحو بشير ابرير، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
2. آراء حول إعادة وصف القواعد النحوية بلقاسم دفة، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر
3. الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحل الأولى ابن حويلي الأخضر ميدني، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001

4. الدرس النحوي مشكلاته ومقترحاته تيسيرية ناصر لوحيشي، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001
5. المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد لنحو العربي عبد الجبار توامة،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.
6. العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس هجري، حمروش إدريس أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
7. الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف مختار بوعناني ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر
8. النحو العربي بين التعصير والتيسير يحي بعيطيش، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.
9. ـ النحو العربي والتقعيد الأولي المبسط في مسائله على أيام النحاة الأوائل أحمد فلاق عريوات، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001.
10. النحو العربي في مرحلته الأولى صناعته وتعليمه محمد بن حو ص 18،المركز الجامعي بشار، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزئر.

11. النَّحو العربي وإشكاليات تدريسه عمر لحسن ص 515 أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2001

12. النَّحو والاتجاه العقلي بين الجرجاني وتشومسكي ،كمال عطاب ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .

13. النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، أحمد حساني أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .

14. تعليميات النَّحو خديجة لصنامي، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

15. تعليمية النَّحو قاسمي الحسني محمد المختار أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .

16. تقويم مدونة لنحو العربي محمد كراكبي أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .

17. تعليم اللغة العربية الأسس والإجراءات محاضرة من إعداد محمد العيد رتيمة 2001- 2002 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم مقدمة للملتقى التكويني لموجهي التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين أيام 12 -13- 05/14 2002م.

18. تيسير النحو العربي التيسير لا التكسير احمد شامية ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
19. تيسير النحو موضة أم ضرورة ص 186،محمد صاري أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
20. شكوى مدرس النحو من مادة النحو ص 429 صالح بلعيد أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
21. قرائن المعنى عند النحاة مسعود بودوخة، كلية الآداب جامعة بجاية أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
22. قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن اجروم والمحاظر الشنقيطية انموذجا أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر .
23. اليوم الدراسي حول التدريس بالكفاءات المنعقد يوم17 ديسمبر2012م لفائدة أساتذة التعليم الثانوي للغة العربية وآدابها، تحت شعار ـ الكفاءة تكوين ذاتي وتمكن من الأداء ورؤية نحو المستقبل ـ، بثانوية العقيد لطفي بوهران

خامسا: الرسائل الجامعية والمذكرات

1. الأبنية الصرفية في ألفية ابن معطي (تـ 628هـ) موازنة مع أب علي الفارسي (تـ377هـ) إعداد محمد بن عزوز إشراف بوعناني مختار رسالة ماجستير 2005م.
2. الكافي في التصريف لمحمد بن يوسف اطفيش ،ـ رسالة ماجستير من إعداد عائشة يطو، وبإشراف مختار بوعناني، سنة 2002/2001م.
3. المفعل والمفعل ومعانيها لمحمد بن العباس التلمساني (تـ 871هـ)، إشراف بوعناني مختار 2007، جامعة وهران رسالة ماجستير.
4. الموضوعات الصرفية في كتابي (تمتع الطرف في علم الصرف) لمحمد بن عبد الكريم الطرفاوي البيضي (تـ 1978م)، ومبادئ الصرف للطيب المهاجي (تـ1969م)، موازنة في المحتوى والطريقة، إشراف د. بوعناني مختار 2009م، جامعة وهران، رسالة ماجستير.
5. تعليمية النص الأدبي وروافده ضمن المقاربة بالكفاءات ـ الطور الثاني نموذجا مذكرة نهاية التكوين لأساتذة التعليم الثانوي إعداد قدوري عائشة وبومالي أمينة إشراف هواري براهيتي 2013م معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ابن شنهو عبد الحميد وهران.
6. تصريف الفعل لأبي بكر التجيني المضاوي تحقيق ودراسة م خالد بن يعقوب إشراف بوعناني مختار 2007، جامعة وهران رسالة ماجستير.
7. شرح لامية الأفعال لمحمد البجائي(تـ 744هـ) تحقيق ودراسة م العزري عيسى.إشراف بوعناني مختار 2007، جامعة وهران رسالة ماجستير.
8. شرح الأجرومية لأحمد بن علي بن منصور البجائي (تـ837هـ)-تحقيق ودراسة- سعاد أمنة بوعناني، إشراف د. بكري عبد الكريم ، 1998، جامعة وهران، رسالة ماجستير.

9. شرح روضة النسرين في مسائل التمرين لمحمد بن أب المزمري (تـ 1160هـ) ص 13 ـ 14تحقيق ودراسة ، من إعداد احمد جعفري بإشراف مختار بوعناني شهادة ماجستير 2003.
10. مبادئ الصرف للطيب المهاجي-تحقيق ودراسة- إعداد عبد الرحمان فاطمة الزهراء، إشراف بوعناني مختار 2005، جامعة وهران رسالة ماجستير.

سادسا: المطبوعات المدرسية

1. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الإشراف حسين شلوف مفتش التربية والتكوين تأليف: حسين شلوف، محفوظ كحوال، محمد خيط 2011- 2012 مصادق عليه من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية بتاريخ 03 ماي 2009م.
2. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب ـ الإشراف حسين شلوف مفتش التربية والتكوين تأليف: حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي 2011- 2012 مصادق عليه من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية بتاريخ 03 ماي 2009م.
3. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ـ تأليف : بوبكر الصادق سعد الله .
4. مناهج التعليم الأساسي للطور الأول، وزارة التربية الوطنية، طبعة 1966 .
5. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج جويلية 2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ط 2005م.

6. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي مارس 2006م.
7. بحث لتلاميذ السنة الرابعة معلم ابتدائي بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي - وهران - 11 جانفي 2012.

فهـــــرس الموضـــــوعات

المـــــدخل 02- 31

1- مفهوم التَّعلـم..... 03
2- تحليل عمليـة التعلُّم..... 04
3- مفهوم التَّعليم..... 06
4- مراحل التعليم..... 06
5- مفهـوم التَّعليميَّـة (الديداكتيك)..... 07
6- العلاقة بين التَّدريس والتَّعلم..... 09
7- أسس العمليَّة التَّعليميَّة..... 09
أوَّلا- المعلِّم 10
ثانيا ـ المتعلم..... 20
ثالثا ـ طريقة عرض المادة..... 21
8- تحليل العمليَة التعليميَّة..... 23
9- نماذج تحليل العملية التعليمية..... 25
10 صعوبات تحليل العملية التعليمية..... 28
11- المشاكل التي تجابه العملية التعليمية..... 29
12- الحلول المقترحة..... 30

البـاب الأول

تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين القدامى

الفصل الأوَّل: حركة التَّعليم في الجزائر قبل الاستقلال34- 76

أوَّلا- حركة التعليم عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي..... 34
1- المؤسسات التعليمية عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي.....35
أ- مرحلة الكتَّاب..... 35
ب ـ مرحلة المساجد والزوايا..... 36
ج ـ مرحلة المدارس..... ...36

2- علماء المغاربة في العهدين الحفصي والتركي.....36
3- خصائص التعليم عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي.....37
4- الإنتاج العلمي والأدبي عند المغاربة في العهدين الحفصي والتركي.....38
ثانيا- التعليم في الجزائر في العهد الحفصي.....39
1- المؤسسات التعليمية في الجزائر في العهد الحفصي.....40
2- علماء الجزائر في العهد الحفصي.....41
3- خصائص التَّعليم في الجزائر في العهد الحفصي.....41
ثالثا- التعليم في الجزائر في العهد التركي.....42
1- المؤسسات التعليمية في الجزائر في العهد التركي.....43
أ- الأوقاف.....43
ب - الكتاب.....43
ج - المساجد والجوامع.....44
د - الزوايا 44
هـ - المدارس.....47
و- الدراسات العليا.....48
2- علماء الجزائر في العهد التركي.....49
3- خصائص التَّعليم في الجزائر في العهد التركي.....49
رابعا - التَّعليم في الجزائر في العهد الاستعماري .....51 1- واقع التعليم قبيل الاحتلال الفرنسي.....51
2- واقع التعليم أثناء الاحتلال الفرنسي.....53
3- السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر 54
4- المؤسسات التعليمية في العهد الفرنسي.....59
أ- مدارس التعليم الابتدائي.....60
ب - التعليم الثَّانوي.....62
ج - التعليم العالي.....63
5- مراحل تطور التعليم في العهد الاستعماري.....66
أ- مرحلة الانكماش.....66
ب - مرحلة الركود.....66
ج - مرحلة الانتعاش.....68
6- نتائج السياسة الفرنسية التَّعليميَّة.....68
7- جهود جمعية العلماء المسلمين في الميدان التعليمي.....69
8- المؤسسات التعليمية في عهد جمعية العلماء المسلمين.....70
أ- الزوايا والمساجد 70

ب ـ المدارس العصرية والمعاهد 71
9ـ مراحل التَّعليم في عهد جمعية العلماء المسلمين 72
أ ـ المرحلة الابتـدائية..... 72
ب ـ المرحلة الثانوية 72
ج ـ مرحلة القسم العالى 72
10ـ الإنتاج العلمي والأدبي في العهد الاستعماري..... 73

الفصل الثَّاني: أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية 78- 115

أوَّلا ـ ماهية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية..... 79
1ـ نشوء الدرس الصرفي والنحوي عند العرب..... 80
2ـ تأثير الصوت في نشوء الدرس النحوي..... 83
3ـ تأثير المنطق على الدرس النحوي..... 86
4ـ شمولية علم النحو وأسبقية علم الصرف عنه 87
5ـ مفهوم علم الصَّرف..... 89
أ ـ معاني علم الصرف..... 90
ب ـ موضوعات علم الصَّرف..... 92
ج ـ العلاقة بين الصَّرف والتّصريف..... 92
د ـ واضع علم التّصريف..... 93
6 ـ مفهوم علم النَّحو..... 94
أ ـ معاني علم النحو 95
7ـ أهميَّة الصَّرف والنَّحو **96**
ثانيا ـ أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية.....98
1ـ أسباب صعوبة تعلم وتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية..... **98**
2ـ دراسة ميدانية تبحث عن أسباب عزوف المتعلمين عن تعلم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية..... **106**

الفصل الثَّالث: طرائق تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند القدامى 117-149

أوَّلا ـ اهتمام الجزائريين القدامى بعلمي الصرف والنحو..... 117

1ـ دواعي التأليف في علمي الصرف والنحو عند أصحاب المخطوطات..... **120**
2ـ منهجية تعليم الصيغ الإفرادية والبنى التركيبية عند أصحاب المخطوطات..... **121**
ثانيا- أسس الاتجاه القديم في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبة..... 129
أـ الاهتمام بالحفظ والتَّلقين..... 129
ب ـ ارتباط الحفظ بالتسميع..... 132
ج ـ ارتباط التسميع بالقراءة الجهرية..... 136
دـ الاهتمام بالمادَّة وتنظيمها تنظيما منطقيا 138
و ـ لجوء المعلم إلى أسلوب العقاب..... 138
هـ ـ الاهتمام بالمعلم..... 138
ثالثا ـ الطرائق القديمة لتعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية.....139
1ـالطريقة الإلقائية (الإخبارية)..... 139
أـ مفهوم الإلقاء..... 140
ب ـ شروط الإلقاء..... 141
ج ـ عيوب الإلقاء 141
2 ـ أقسام الطريقة الإلقائية..... 142
أ ـ الطَّريقة القياسية..... 142
ب ـ الطريقة الاستقرائية..... 144
3 ـ خصائص الطريقة الإلقائية..... 146
1ـ المعلم التقليدي..... 146
2ـ المتعلم التقليدي..... 147
3 ـ التَّمرين التقليدي..... 148
رابعا- عيوب الطريقة القديمة في التعليم من وجهة نظر الجزائريين المحدثين..... 148

الباب الثاني

تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين المحدثين

الفصل الأول: حركة التَّعليم في الجزائر بعد الاستقلال 152- 181

أوَّلا ـ حركة التعليم في الجزائر غداة الاستقلال 152
ثانيا- المخططات الأولى للحكومة الجزائرية لإصلاح التعليم.....153
ثالثا- مراحل إصلاح التعليم في الجزائر..... 155
1- المرحلة الأولى من إصلاح التعليم بالجزائر..... 155
أ- إعادة هيكلة نظام التعليم..... 157
- المرحلة الأولى وتشمل التعليم الابتدائي والثانوي..... 156
ـ المرحلة الثانية وتشمل التعليم المتوسط..... 157
ب ـ تعريب التعليم..... 158
ج ـتعميم التعليم..... 159
2 ـ نتائج المرحلة الأولى من الإصلاح التعليم بالجزائر بعد الاستقلال..... 162
أ- التعليم الابتدائي..... 162
ب ـ التعليم المتوسط..... 163
ج ـ التعليم الثانوي..... 164
3- المرحلة الثانية من إصلاح التعليم بالجزائر..... 164
أ- إجبارية التعليم..... 165
ب - مجانية التعليم..... 165
ج ـ إعادة هيكلة نظام التعليم..... 165
4- نتائج المرحلة الثانية من الإصلاح التعليم بالجزائر بعد الاستقلال.....168
أ- التعليم الابتدائي..... 168
ب ـ التعليم المتوسط..... 169
5- المرحلة الثالثة من إصلاح التعليم بالجزائر 171
أ- إعادة هيكلة نظام التعليم..... 171
ب ـ أهم المناهج التعليمية التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال..... 180

الفصل الثاني: مناهج وطرائق تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند المحدثين 183-239

أوَّلا- التعليم عن طريق المقاربة بالأهداف..... 183
1- ماهية التعليم بالمقاربة بالأهداف..... 183
2- أسس التَّعليم عن طريق المقاربة بالأهداف..... 184
3- التقويم من منظور التَّعليم بالمقاربة بالأهداف..... 186
ثانيا ـ تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالأهداف 187

1 ـ الطريقة الاستنباطية طريقة هربارت..... 187
ثالثا- التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات..... 207
1- ماهية التعليم بالمقاربة بالكفاءات 207
2- أسس التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات 210
رابعا- تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات..... 212
1- مميزات منهج المقاربة بالكفاءات في تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية..... 213
2- طرائق تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات.... 226
أ- طريقة حل المشكلات..... 227
ب ـ طريـقة المنـاقشة..... 228
ج ـ التعلم بالمحاولة والخطأ..... 229
3- نقائص تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات
..... 230
4- دراسة ميدانية تبحث عن مدى نجاعة تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من منظور المقاربة بالكفاءات..... 231
8- جدول مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث..... 237

الفصل الثالث: جهود اللغويين الجزائريين لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية 241- 281

أوَّلا- النَّحو القديم في نظر المحدثين الجزائريين.....241
ثانيا ـ تيسير تعليم النحو في نظر الجزائريين المحدثين.....248
1- محاولة ابن مضاء القرطبي(تـ592هـ) في نظر المحدثين..... 251
2- انتقادات بعض اللغويين الجزائريين لمسألة تيسير النَحو.....254
3- مساعي بعض اللغويين الجزائريين لتيسير تعليم النحو..... 255
ثالثا- جهود اللغويين الجزائريين لتيسر تعليم الصيغ الافرادية.....259
1- التأسيس للمدارس الصرفية واجتهادات جزائرية لتيسير تعليم الصرف.....260
أ- المدرسة الصرفية الأولى..... 260
ب ـ المدرسة الصرفية الثانية 262

رابعا- الطريقة المثلى لتيسير تعليم الصيغ الافرادية والبنى التركيبية في نظر المحدثين263

الفصل الرابع: تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من المنظور اللساني 283- 312

أوَّلا- مستويات التحليل اللغوي عند الجزائريين المحدثين.....**284**
1 ـ المستوى الصوتي (الفونولوجي).....284
2 ـ المستوى الافرادي (المورفولوجي).....285
3- المستوى النحوي (التركيبي).....285
4 ـ المستوى الدلالي.....289
ثانيا ـ تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية من المنظور اللساني.....291
1- تعليمية الصيغ الافرادية من المنظور اللساني.....291
أ- صيغة (إذا فَعَل).....291
ب ـ صيغة (اِفْعَل).....292
ج ـ كان وأخواتها ودلالتها الزمنية.....295
د- الجهة الزمنية للأفعال.....297
هـ ـ الممنوع من الصرف.....298
و ـ الصيغ الافرادية.....298
ز- مسألة التصغير.....302
2- تعليمية البنى التركيبية من المنظور اللساني.....305
أ ـ مسألة العامل.....305
ـ النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح.....305
ب ـ مسألة الأصل.....307
ج ـ تصنيف الكلام.....309
الخاتمة.....314
الملحق.....324
فهرس المصادر والمراجع.....340
فهرس الموضوعات.....364