

الفصل الثاني

دراسة وتحليل المنهج

تمهيد:

من المعلوم أن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي تستغرق ثلاثة أعوام، تدرس فيها مواد مختلفة، علمية وأدبية. تنتهي باجتياز امتحان البكالوريا بفروعها الثلاثة، العلمي والأدبي، والتقني. وحيث إن اللغة العربية هي لغة الدراسة لكل المواد والأنشطة المدرجة في المنهاج، فإن التركيز على قواعد اللغة العربية، ومنها النحو للتمكن من القدرة على التعامل بهذه اللغة، يعد مهمًا جدًا، ومن شأنه أن يسهم في تعزيز الملكة اللغوية عند التلاميذ، حتى لا يكون ضعفهم في اللغة عائقًا أمام التعمق والتخصص في مختلف فروع المعرفة بما فيها فروع اللغة في المرحلة الجامعية. ولذلك فمن الأهمية بمكان أن جاء الجانب التطبيقي من كتابنا هذا على وجه التحديد في المرحلة الثانوية محصورًا اهتمامه في نشاط من أخطر أنشطة اللغة، هو نشاط النحو.

ومن خلاله صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية التي لاحظنا أنها لم تُعْطَ العناية اللائقة بها، إن في المحتوى، وإن في كيفية تقديم هذا المحتوى للتعليم والتعلم. وحتى يؤدي هذا الجانب التطبيقي أكله، ويحقق الهدف المتوخى منه، اقتضى منهجه أن نستنطق المنهاج الرسمي للغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام من حيث الأهداف، والمضامين، والطرائق، والوسائل، وأساليب التقويم.

وقبل الشروع في تحليل المنهاج ودراسته، يحسن بنا أن نقف وقفة تأمل عند مفهوم المنهج التربوي، وعند لفظي "برنامج" و "منهاج"، اللذين كثيرًا ما تتداخل دلالتهما الاصطلاحية، فيطلق أحدهما على الآخر، وقل أن يُتَفَقَّنَ للفرق الذي بينهما.

أولاً - مفهوم المنهج التربوي:

هو مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية التي تساعد على تنمية النشء، من النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ليتمكن من أن يحيا حياة سوية طيبة في البيئة التي يعيش فيها^(١).

وعليه فالمنهج في الميدان الدراسي - باعتبار أنه يشمل أنواع الخبرات التي توصلها المدرسة إلى التلميذ - بالغ أمره في حياة الشعوب، على نحو جعل أحد السياسيين يذهب إلى أن مستقبل الأمة مرهون به، حين سئل عن رأيه في مستقبل أمة ما قائلاً: "ضعوا أمامي مناهجها الدراسية أنبئكم بمستقبلها"^(٢).

ثانياً - مفهوم لفظي: برنامج ومنهاج:

أما لفظاً "برنامج" و"منهاج" فإن ثمة فرقاً جوهرياً بينهما، ذلك أن "البرنامج" باعتباره مجموعة من مواد منظوية على موضوعات ذات مواقيت محددة، مقررة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه على التعليم الذهني.

وأساس ذلك أن التربية عنده التي تقدم إلى المتعلم، في حين أن "المنهاج" - لكونه مجموعة من العمليات الدراسية المخططة، المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم - إنما تتحقق عن طريق كم ضخم من المعارف الجاهزة تتجه العناية فيه إلى الأخذ بيد المتعلم للتعليم على النحو الشامل والمتوازن، قصد الوصول إلى تعديل سلوكه^(٣).

ولئن كان "المنهاج" ينطلق من التركيز على التعلم بدل التعليم - وذلك بمنح المتعلم دوراً فعالاً، من شأنه أن يوفر فرص استثمار خبراته، وتوظيف قدراته

(١) تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦٢، ص ١٠٧.

(٢) إبراهيم عبد العليم: الوجه الفني للمدرسي اللغة العربية، ص ٣٥.

(٣) منهاج اللغة العربية وأدائها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٥، ص ٧.

الإبداعية- فإنه يكون بذلك قد تجاوز موروث التربية القديمة التي اهتمت بتلقين التلاميذ المعارف، متخذة عقولهم أوعية لها، مغفلة دورهم.

ومرد ذلك إلى تجاهلها قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم^(١) وحاجاتهم.

ويكون المنهاج كذلك قد اعتنى بالمعارف، وطرائق تبليغها حين سعيه إلى زيادة الفعالية التربوية بالتحول من الممارسة العفوية للفعل التربوي إلى الممارسة المخططة، التي تمكن المتعلم من تفكير وعمل أكثر ملاءمة مع الحياة المعاصرة، وإتاحة الفرصة له من أجل تنمية قدراته على اكتساب المعرفة بنفسه، وعلى التكيف مع مختلف المواقف، وكذا على التأثير الإيجابي في بيئته^(٢). لذلك ينبغي أن يكون في هذا المحتوى ما يساعد المتعلم على إبداع اللغة، وليس فقط أن ينتجها من خلال الاستجابة الآلية^(٣).

ومن هنا يتبدى أن الانتقال من البرنامج إلى المنهاج اختيار منهجي وتربوي، أملتة التربية الحديثة، التي ينطوي " المنهاج " على مطالب له ولها، فما هذه المطالب؟

حين ننعم النظر في الفصل الأول من " المنهاج " نبين مدى تركيزه وإلحاحه على ضرورة التكامل بين أنشطة اللغة العربية وآدابها التي يتعين أن ينتهي بتقويم تحصيلي^(٤). كما يتبدى لنا تأكيد على وجوب توزيع الأنشطة^(٥)، وتنويع طرائق تبليغها بما يتوافق وطبيعتها. وكذا الحرص على تنفيذ المنهاج على أساس "بيداغوجية الأهداف"^(٦) التي تؤكد على الحضور القوي للتقويم بأنواعه الثلاثة: التشخيصي،

(١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧.

(٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨.

(٤) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، ص ٣٠، ٣١.

(٥) أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي هي: النصوص، القواعد، البلاغة، العروض، التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المطالعة الموجهة، تقديم العروض.

(٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١٠١، ١٢٣.

والتكويني، والتحصيلي في العملية التعليمية بما ينسجم وأهداف المنهاج انطلاقاً من أن قيمة المنهاج تتمثل في مدى تنفيذه عملياً.

١ - الأهداف:

إذا أنعمنا النظر في الفصل الثاني من " المنهاج " وجدناه تمحور حول الأهداف المتوخاة منه. وقد قسمها إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة. فالأهداف العامة المنشودة من دروس القواعد النحوية، كشف عن أنه يرمي من ورائها إلى جعل المتعلمين يصلون إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها وإجادة توظيفها، وذلك بإثراء رصيدهم المعرفي، وتوسيع مجال أفكارهم بإكسابهم المنهجية العلمية للتفكير والعمل، إعداداً لهم لمتابعة الدراسات العليا، مع التأكيد على أن هذه الأهداف تقتضي أن يؤخذ بعين الاعتبار ضرورة تمتين الصلة بتراث الأمة الفكري، واللغوي، والأدبي، والاعتزاز بعظم إنجازها الحضاري عبر التاريخ، لترسيخ روح الانتماء إليها^(١).

أما الأهداف الخاصة التي تُستشف من المنهاج، هي أن هذا المنهاج يسعى من خلال نشاط القواعد في الجانب المعرفي إلى تعزيز مكتسبات المتعلم في علوم اللغة وتعميقها، بحيث يمتلك القدرة على دقة الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والتعليل والحكم، ويتمكن من تنظيم معارفه وتوسيعها، والتدريب على التحكم في توظيفها في مختلف المواقف^(٢).

وفي الجانب التعليمي قد تبين أنه يصبو إلى الوصول بالمتعلم إلى القدرة على أن يعبر شفهيّاً بلغة واضحة ملائمة لمقتضى الحال، وعند ممارسته الكتابية يكون قادراً على مراعاة قواعد اللغة العربية المكتسبة^(٣).

(١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١١.

(٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ١٢.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١٣.

وفي الجانب المنهجي قد اتضح أنه يهدف إلى إكساب المتعلم منهجية استغلال المصادر والمراجع، والمعاجم^(١) - وتبقى أمام كل ذلك دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية غير مفصّل عنها - ليصل من خلال تلك الأهداف بنوعيتها العام والخاص إلى رسم ملمح^(٢) التلميذ المتخرج في الثانوية في الشعب الأدبية والعلمية، تتحقّق في هذا التلميذ جملة من المواصفات. بحيث يكون متمكّنًا من القواعد الأساسية للغة العربية من نحو، وصرف، قادرًا على استعمالها في ممارسته اللغوية، وكذا يكون قادرًا على الفهم السليم لما يقرأ، بعد أن صار منهجيًا في عمله، منطقيًا في تفكيره، مقتنعًا في نقاشه، وفوق كل ذلك أصبح ذا شخصية قوية، معتدًا بلغته العربية^(٣).

و قد تم اختيار المضامين^(٤) التي ستسهم في تحقيق تلك الأهداف موزعة على وحدات تعليمية، أشار "المنهاج" إلى أنها "بمجرد شكل تنظيمي.

و ليست اختياريًا منهجيًا على أمل أن تتاح فرصة إعادة بنائه - أي المنهاج - على أسس ملائمة أكثر"^(٥).

٢ - المضامين (المحتوى) :

وهذه قراءة في مضامين الدروس التي تنتظم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي انطوى عليها المنهاج.

(١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١٢.

(٢) الملحق: مواصفات معينة تظهر عند المعلم في نهاية مرحلة تعليمية معينة. ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١١٧.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ١٤، ١٥.

(٤) "المضامين: هي مجموعة المعارف والحقائق والمبادئ والمفاهيم التي يحتويها منهاج تربوي معين، بغية إكساب المتعلم الخبرات المتنوعة تحقيقًا لنموه الشامل، وفقًا للاختيارات التربوية للأمة". منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٢٩.

(٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٢٩.

أولاً - السنة الأولى الثانوية:

١ - بالنسبة إلى السنة الأولى جذع مشترك آداب كانت الدروس المتضمنة تلك الصور هي: المصدر المؤول^(١)، واسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها^(٢)، واسم المفعول وعمله^(٣)، والمبتدأ والخبر^(٤)، والحال المفردة، والحال الجملة^(٥)، والنعت السببي.

٢ - بالنسبة إلى السنة الأولى في الشعب العلمية و التكنولوجيا كانت الدروس المتضمنة تلك الصور متمثلة في المبتدأ والخبر^(٦)، و ترتيب عناصر الجملة الفعلية، والفعل المضارع المنصوب بأن المضمر^(٧)، والمضارع المجزوم بأدوات الشرط، والحال^(٨)، والنعت بنوعيه^(٩).

ثانياً - السنة الثانية الثانوية:

١ - بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

كانت الدروس التي يفترض أن تعالج فيها صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب^(١٠)، والجمل التي لا محل لها من الإعراب^(١١)، والتعجب بصيغتي: "ما أفعله"، و"أفعل به"، وصيغ المدح والذم، "نعم" و"بئس"^(١٢)، والاختصاص^(١٣).

-
- (١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣١.
 - (٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.
 - (٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.
 - (٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٣.
 - (٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٤.
 - (٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٩.
 - (٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٨٠.
 - (٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨١.
 - (٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٢.
 - (١٠) وهي ما اصطلح عليها كتابنا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.
 - (١١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٧.
 - (١٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٨.
 - (١٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٩.

٢ - بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب و اللغات الأجنبية:

الدروس التي كان يُفترض أنها معنية بصور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية هي:

الجميل التي لها محل من الإعراب، والتقديم والتأخير وأثرهما في الكلام^(١)، والجميل التي لا محل لها من الإعراب، والتعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به^(٢).

٣ - بالنسبة إلى السنة الثانية الشعب العلمية و التكنولوجيا:

الدروس التي رصدها المنهاج لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: الجمل التي لها محل من الإعراب^(٣)، والجميل التي لا محل لها من الإعراب^(٤) والتعجب بصيغتي ما أفعله، و أفعل به، و صيغ المدح و الذم^(٥)، والاختصاص^(٦).

ثالثاً - السنة الثالثة الثانوية^(٧):

١ - بالنسبة إلى شعبة الآداب و العلوم الإنسانية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني و إعراب إذ، إذا، إذاً^(٨)، والخبر و أضربه

(١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٦٥.

(٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٦٦.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٨٦.

(٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٧.

(٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٨.

(٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٩.

(٧) بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية بمختلف شعبها يسجل عدم إدراج المنهاج نشاط القواعد النحوية، ولكن وضع مكانه نشاط الأعمال التطبيقية، وأدرجت فيه دروس تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٤.

وأغراضه^(١) واسم الموصول وصلته وعائده، ولو، ولولا، وأسلوب التعجب^(٢)، وأنواع الحال^(٣)، ووظائف لا العاملة عمل ليس، و لا النافية للجنس^(٤)، والتقديم والتأخير^(٥)، وجملة^(٦) مقول القول^(٧).

٢ - بالنسبة إلى شعبة الآداب والعلوم الشرعية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية قد وردت في المنهاج على النحو التالي: معاني وإعراب إذ، إذا، إذا^(٨)، وأسلوب التعجب، والعرض، والتحضيض وأضرب الخبر، واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة^(٩) واسم الفعل وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده^(١٠)، و"لو"

و"لولا"، والحال وأنواعها، ورب، وربما^(١١)، و"لا" العاملة عمل ليس و"لا" النافية للجنس^(١٢).

٣ - بالنسبة إلى الشعب العلمية والتكنولوجية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني وإعراب إذ، وإذا، وإذا^(١٣)، واسم الفعل

-
- (١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٥.
 - (٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٦.
 - (٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٧.
 - (٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٨.
 - (٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٩.
 - (٦) يقصد بجملة ما يسمى في كتابنا هذا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.
 - (٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٤٩.
 - (٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٥٨.
 - (٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٥٩.
 - (١٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٦٠.
 - (١١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٦١.
 - (١٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٦٣.
 - (١٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٣.

واسم الفاعل^(١)، وأساليب التعجب و التمني، وإعراب مقول القول^(٢)
واسم الموصول وصلته^(٣)، وأضرب الخبر، ونواصب المضارع الظاهرة
والمضمرة^(٤) ولو، ولولا، والحال وأنواعها^(٥)، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها^(٦).

٤ - بالنسبة إلى شعبة الآداب واللغات الأجنبية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة و الوحدة
الإسنادية الوظيفية قد وردت في المنهاج على النحو التالي:

معاني و إعراب إذ، إذا، إذا^(٧)، وأسلوب التعجب والعرض والتحضيض
وأضرب الخبر، واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة^(٨) واسم
الفعل، وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده^(٩)، ولو،
ولولا، والحال وأنواعها، ورب، وربما^(١٠)، ولا العاملة عمل ليس، ولا النافية
للجنس^(١١).

كيفية تناول المنهاج الدروس التي تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية
الوظيفية:

-
- (١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٤.
 - (٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٥.
 - (٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٦.
 - (٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص ٩٧.
 - (٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٨.
 - (٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٩٩.
 - (٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٢.
 - (٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٣.
 - (٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٤.
 - (١٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٥.
 - (١١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٧٧.

إننا بقراءة أولية لمضامين المنهاج من صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية السالفة الذكر ننهر لكثافة هذا المحتوى على نحو نكاد نظمئن فيه إلى أنه يكاد يحيط بما تمس حاجة المتعلمين إليه من صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية، مما يجعله قادرًا على تحقيق الأهداف المرجوة التي رسمها من هذه الدروس لو أن تلك المضامين كانت حقيقة متجهة إلى خدمة تلك الصور^(١). لكننا حين ننظر إلى مضامين المنهاج نظرة فاحصة ثابتة نقف على نقص بيّن، إن في الكم، وإن في الكيف (النوع). ولعل أول ملاحظة لافتة للانتباه هي تلك التي تسجل حول غياب أنواع من الجمل من مثل الجملة الاستئنافية، وجملة القسم، وجملة الشرط غيابًا تامًا. ثم إنه لوحظ في كتاب السنة الثانية الثانوية الإشارة إلى المحاور المتضمنة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية التي خصت بثلاث حصص في أحسن الأحوال^(٢).

فدرس "الجملة"^(٣) التي لها محل من الإعراب" عند الرجوع إلى القاعدة المدونة في الكتاب المدرسي^(٤) التي كانت صياغتها كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب هي التي تؤول بمفرد، و تعرب كالمفرد الذي تؤول به

و هي سبع:

١ - الجملة الواقعة مفعولاً به.

٢ - الجملة الواقعة خبرًا.

٣ - الجملة الواقعة حالاً.

(١) إلا أنه في واقع التعليم الثانوي لم تبرمج هذه الدروس لمعالجة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٢) أي أن السنة الثانية شعبة آداب و علوم إنسانية و شرعية فقط هي التي حظيت بثلاث حصص. أما بقية السنوات الثانوية بمختلف الشعب فلم يخصص لها إلا حصتان ذواتا ساعة واحدة.

(٣) يقصد بالجملة ما سمي في كتابنا هذا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٤) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د.ت. ص ٧٦.

٤ - الجملة الواقعة نعتًا.

٥ - الجملة الواقعة مضافًا إليه.

٦ - الجملة التابعة لجملة لها محل من الإعراب.

٧ - الجملة الواقعة جواب شرط جازم المقترنة بالفاء أو إذا الفجائية^(١).

حين العودة إلى هذه القاعدة نفهم أن الوحدات الإسنادية الوظيفية^(٢) محصورة في سبع.

ونلاحظ أن القاعدة قد أغفلت الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ واسم الناسخ وخبره. ويسجل أن القاعدة قد جانبها السداد حين عدت الوحدة الإسنادية^(٣) الواقعة جوابًا لشرط جازم المقترنة بالفاء أو "إذا" الفجائية ذات وظيفة نحوية. فهي في محل جزم^(٤). ومن قراءة عناصر القاعدة يسجل أن هذه القاعدة قد اكتفت بتحديد الوحدات الإسنادية الوظيفية السبع دون أن تعرض لصور هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية ولدلالاتها، ولكيفية استبدالها. و تبعًا لذلك سنجد أن التمرين التطبيقي الأول يكتفي بمطالبة التلاميذ بتبيان الجمل^(٥) التي لها محل من الإعراب، وذكر نوع ذلك المحل^(٦).

والجمل التي لا محل لها من الإعراب خصت بدرس واحد مس الجملة الابتدائية، و التفسيرية، والاعتراضية، والتابعة لجملة لا محل لها من الإعراب^(٧).

(١) المختار في القواعد و البلاغة و العروض، السنة الثانية الثانوية: المرجع السابق، ص ١٤.

(٢) الوحدات الإسنادية الوظيفية التي عبر عنها الكتاب المدرسي بالجملة الواقعة مفعولاً به أو خبرًا..... إلخ.

(٣) أي حين عدت القاعدة الجملة الواقعة جواب شرط جازم.

(٤) ينظر المختار في القواعد و البلاغة و العروض، السنة الثانية، ص ١٣.

(٥) يقصد بالجمل الوحدات الإسنادية الوظيفية.

(٦) يقصد بذكر ذلك المحل أي الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم.

(٧) ينظر المختار في القواعد و البلاغة و العروض، السنة الثانية الثانوية، ص ١٩.

وعَدَّ الكتاب المدرسي الوحدة الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي وصلته جملة، كما عد الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم والوحدة الإسنادية التي لجواب الشرط غير الجازم، أو الجازم غير المقترن بالفاء وإذا الفجائية جملاً وما هي بجمل. والقاعدة المنصوص عليها في الكتاب المدرسي هي "الجملة التي لها محل من الإعراب هي الجملة التي لا تؤول بمفرد وهي سبع:

- ١ - الابتدائية وهي التي تقع في صدر الكلام.
- ٢ - التفسيرية وهي التي تفسر ما قبلها.
- ٣ - الاعتراضية: وهي المتوسطة بين أجزاء الجملة أو بين جملتين مرتبطتين.
- ٤ - الجملة الواقعة صلة للموصول^(١).
- ٥ - الواقعة جواباً للقسم.
- ٦ - الواقعة جواباً لشرط غير جازم أو هي في جواب شرط جازم غير مقترنة بالفاء أو إذا.
- ٧ - التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب^(٢).

و ما يسجل من ملاحظات على هذا الدرس هو أن دراسة الجمل التي لا محل لها من الإعراب كانت دراسة سطحية اكتفي فيها بتعريف هذه الجمل دون تحليل لمكوناتها، ودون عرض لأهم صورها^(٣). كما يسجل أن الأنواع الثلاثة (٤، ٥، ٦) التي عدتها قاعدة الكتاب جملاً إن هي إلا وحدات إسنادية وظيفية.

وفي درس أحرف التنبيه و التفسير يلاحظ أن الكتاب المدرسي كان بإمكانه استثمار هذا الدرس في ترسيخ صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول

(١) والذي يطمأن إليه هو أن صلة الموصول مع موصولها يكونان وحدة إسنادية تؤدي وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو المضاف إليه... إلخ.

(٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص ١٩.

(٣) ينظر رابع بومعزة : المرجع السابق ، صور الجملة الاعتراضية والابتدائية والقسمية والاستثنائية، ص ٤٢١، ٤٣٥، ٤٥٠، ٤٩٦.

القول^(١) لو لم يغيرها عن سياقها؛ فالوحدات الإسنادية المصدرة بأحرف التنبيه والتفسير "ألا" و"أن" و"يا" هي وحدات إسنادية فعلية أو اسمية مؤدية وظيفة مقول القول. ونحن نرى أن سكوت المعلم عن هذه الوظيفة إن هو إلا قصور في فهم وظيفة النحو، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وفي درس أحرف الجواب ورد في قاعدة الكتاب المدرسي:

١- من أحرف المعاني ما يستخدم للجواب و هي: نعم، إي، وبلي، و أجل، في حالة الإثبات، و لا في حالة النفي.

٢- "إي" و لا بد أن يليها قسم.

٣- "بلى" يجاب بها للإثبات بعد الاستفهام الذي دخل على نفي (...).

تقوم أحرف الجواب مقام جملة^(٢) محذوفة^(٣) إذ إن هذا الدرس لم يراع فيه معيار البرمجة الذي يلح على ضرورة أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وأن يقدم هذا المحتوى متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره ويكمله^(٤)، ذلك أن تنظيم المحتوى ينبغي ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج و المعايير الأساسية الثلاثة الواجب توافرها في المحتوى المنظم، وهي الاستمرارية و التتابع والتكامل^(٥). ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتم في مراحل، وفي كل مرحلة يتلقى المتعلم جرعة تساعد على أن ينتقل منها إلى غيرها. ثم إن الخبرة السابقة أساس للخبرة الحالية^(٦).

لذلك كان يمكن أن يشير المعلم و يستثمر أحرف الجواب المذكورة المكونة

(١) وليس معنى هذا أن يحول هذا الدرس إلى درس وصفي تحليلي للوحدة الإسنادية المؤدية هذه الوظيفة، وإنما يعني ربط هذا الدرس بذلك الدرس.

(٢) يقصد بجملة وحدة إسنادية وظيفية.

(٣) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص ٧٤.

(٤) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٥.

(٥) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٤.

(٦) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ١٣٠.

مع مدخولها وحدات إسنادية وظيفية محولة بالحذف مؤدية وظيفة مقول القول^(١).

وفي درس "أحرف العرض والتحضيض" يسجل أن الأمثلة المستخرجة من نص "نقض الصحيفة":

١- ألا يلين قلبك.

٢- لولا ترضى بالمعروف.

٣- لولا تشقون هذه الصحيفة الظالمة.

٤- هلا تضع لفجورك نهاية يا أبا جهل^(٢).

يسجل ورود هذه الأمثلة مبتورة عن سياقها، فلو ربطت بسياقها وجاءت على النحو الآتي:

١- قال شيخ مسن لأبي جهل: ألا يلين قلبك.

٢- وقال له: لولا ترضى بالمعروف.

٣- فصاح القوم كلهم يقولون: هلا تضع لفجورك نهاية.

لكان يمكن استثمارها في تبيان صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول^(٣). وفي درس "الاختصاص" جاء في قاعدة الكتاب:

١- الاختصاص هو نصب الاسم بفعل محذوف وجوبًا تقديره أخص أو أعني.

٢- يتكون أسلوب الاختصاص من عنصرين أساسيين أولهما الضمير، ولا يكون إلا ضمير متكلم أو مخاطب. وثانيهما المخصوص، وهو اسم واجب النصب على المفعولية. ويشترط فيه أن يكون معرفًا بالألف واللام أو مضافًا إلى معرفة، أو

(١) وليس يعني ذلك أن يتحول الدرس إلى درس لدراسة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول.

(٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص ٦٧.

(٣) ولا نقصد بأن يتحول هذا الدرس إلى درس تحليل وصفي لصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول بقدر ما نتوخى فيه توظيفًا للتكامل بين الدروس بحيث يكون السابق منها يخدم اللاحق.

يكون لفظ " أيها " في التذكير، و " أيتها " في التأنيث منعتين بما فيه الألف واللام^(١). وكان يمكن استثمار هذا الدرس في خدمة الجملة الاعتراضية، ذلك أن البنية العميقة للجملة المضارعية المحولة بالحذف المكونة من الفعل المضارع المحذوف " أخص، أو أعني"، وفاعله المضمر الذي لا ينفك عنه " أنا " هي جملة اعتراضية^(٢).

وفي درس " عمل اسم الفاعل وصيغ المبالغة"^(٣) لم يتم تناول الجمل المراد إبراز عمل الوصف فيها عمل فعله تناولاً من شأنه أن يساعد المتعلمين على الوصول إلى الهدف المبتغى. حيث اكتفى الكتاب المدرسي بعرض الأمثلة الواردة فيها تلك التراكيب الإسنادية المحولة، وكان الأجدر به أن يتناول التراكيب الإسنادية التوليدية لها حتى يتسنى للتلاميذ ملاحظة الفروق في الشكل والدلالة. كأن يشار إلى أن أصل جملة " أنا الغارس الشجر " هو " أنا الذي يغرس الشجر"، وأصل جملة " أجان ثمار ما غرست؟ " هو " أتجني ثمار ما غرست؟". ويفعل ذلك مع بقية الأمثلة. وما قيل في هذا الدرس ينسحب على درس الحال^(٤) الذي لم تعالج فيه صور الحال معالجة تعمل على تحقيق الكفاية اللسانية والتبليغية المنشودتين منه، وكذا ينسحب على درس النعت^(٥) الذي هو الآخر لم يعرض فيه للبنيات التوليدية للوحدات الإسنادية المحولة المؤدية وظيفية النعت. وفي درس " عناصر الجملة الفعلية"^(٦) حين معالجة تلك الجمل كان ينبغي للمعلم أن يدرك أنها محولة بالترتيب، ومن ثم ينبغي له أن يعرض بنياتها التوليدية إلى جانب بنياتها التحويلية

(١) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص ٤٨.

(٢) ينظر رابع بومعزة : المرجع السابق، صور الجملة الاعتراضية المضارعية المحولة بالحذف، ص ٤٣٧.

(٣) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ١٦٧ - ١٦٩.

(٤) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ٣٤ - ٤٠.

(٥) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ٥٠ - ٥٥.

(٦) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ١٦، ١٧.

(البدء بالأصل ثم الفرع)، "لكي يحدث تقابل، وبالتالي يسهل تعلم اللغة"^(١) ليتسنى للتلاميذ المقارنة وإدراك الغرض من عدم مجيء عناصرها على أصولها، لأن من مظاهر الفهم المقارنة بين خصائص أمرين. وإدراك خصائصهما يقود إلى تقديم أحدهما على الآخر^(٢) وبذلك يعرفون أن هذه الجملة لغرض القصر، وتلك للاستفهام. ويتحقق ذلك حين الوصل بين علم المعاني^(٣)، والنحو الذي يقصده به الانتحاء في مثل هذه الدروس المحولة جملها ووحداتها الإسنادية.

وفي درس "المصدر المؤول" ورد في قاعدة الكتاب:

"المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح، ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"^(٤). حيث لم تشر القاعدة إلى الوظائف التي يؤديها المصدر المؤول. وبذلك يسجل افتقاد الربط بين الجانب الشكلي والجانب الوظيفي.

وهو أمر في غاية الخطورة ما كان ينبغي لها أن تسكت عنه، إذ بذلك فَقَدَ مثل هذا الدرس ثمرته، وهي معرفة المتعلم أن هذا المصدر المؤول مؤد وظيفة المبتدأ أو الخبر - مثلاً. وتعدى هذا السكوت ليمتد إلى التمارين^(٥). إن مثل هذا التعامل مع المصادر المؤولة كان يمكن أن يكون مقبولاً لو كان المنهاج يسير في رحاب النظرية السلوكية التي تريد الوصول بالمتعلم إلى أن يكون سلوكه اللغوي آلياً. وفي نشاط "الأعمال التطبيقية" للسنة الثالثة الثانوية اللائق جداً أن تعالج محتوياته وتدرس بالصور لكون هذا النشاط متمحوراً حول التمارين من جهة، ولكون المواضيع

(١) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ص ٦٤.

(٢) ينظر عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٦٤.

(٣) ينظر نشر تعليم اللغة العربية: اتحاد المجامع العلمية العربية، سجل ندوة الجزائر، ١٩٧٦، ص ١٥.

(٤) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ١٤٦.

(٥) فالتمرين الثالث طالب التلاميذ باستبدال المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة؛ وكان من الواجب عليه أن يطالبهم بالوظيفة التي يؤديها ذلك المصدر المؤول (الوحدة الإسنادية الوظيفية).

المنطوي عليها سبق أن درست في السنوات السالفة ، إلا أنه سجل أن هذا النشاط يعامل معاملة نشاط "القواعد النحوية" وكأن مضامينه جديدة بالنسبة إلى المتعلمين. ففي درس "أضرب الخبر وأغراضه" على سبيل المثال، كان ينبغي أن تتمحور هذه الحصة حول الانغماس اللغوي، بعرض ثلاثة نماذج للخبر: الخبر الابتدائي، والطلبى، والإنكاري في الجملة الفعلية والاسمية، ثم يفسح المجال للتلاميذ لنسج ما لا حصر له من هذه الأضرب، مع إبراز أغراض كل ضرب وتبيان المؤكدات التي تحول الخبر الابتدائي إلى طلبى أو إنكاري. والملاحظة اللافتة المسجلة على كل الدروس النحوية هي اكتفاؤها بعرض صورة واحدة للظاهرة المراد تعلمها، وهو ما لا ينسجم وما تدعو إليه اللسانيات التطبيقية^(١). وفي مسار التوجيه التربوي الجديد يسجل أن طريقة عرض المحتوى غير ملائمة لافتقارها إلى الانسجام الذي تقتضيه بيداغوجية التدريس الهادف، كما أن المحتوى غير قادر على الاستجابة لحاجات المتعلمين من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. فثمة صور كثيرة من التراكيب الإسنادية هي في غاية الأهمية، وحاجة المتعلمين إليها ميسسة في هذه المرحلة، مسكوت عنها من مثل صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ الماضوية والمضارعية والاسمية البسيطة منها والمركبة^(٢)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر الماضوية المثبتة والمؤكددة، والمضارعية المثبتة والمؤكددة والمنفية^(٣) وصور الوحدة الإسنادية المضارعية والاسمية المؤديتين وظيفة الفاعل أو نائب الفاعل^(٤)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال الماضوية

(١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص ٤٣ - ٤٦.

(٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، واسم الناسخ، ص ٩٦ - ١٢٣.

(٣) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، ص ١٢٦ - ١٥٣.

(٤) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل، ص ١٨٤ - ٢٠٩.

المؤكدة والمثبتة ، والمضارعية المثبتة والمنفية والاسمية المؤكدة^(١) وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت الماضية المؤكدة الاسمية المنفية والمنسوخة^(٢)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه المضارعية^(٣)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى المضارعية^(٤).

٣ - الطرائق والوسائل:

يلح المنهاج على ضرورة اختيار الطرائق النشيطة و الملائمة، التي تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة، من توظيف الوسائل والتقنيات الناجحة التي تساعد على تبليغ المعلومات إلى المتعلم^(٥). وكشف المنهاج عن أن الأهداف المنتظرة من هذه الطرائق التي تتمحور حول تزويد المتعلم بآليات التفكير المنهجي السليم، القائم على استثمار ما أمكن من العمليات العقلية المتمثلة في الفهم، والتحليل، والموازنة، والتعليل، والاستدلال، والنقد، والحكم^(٦). كل ذلك من أجل غاية سامية تسعى إلى جعل المتعلم يتجه إلى تعليم ذاته. وقد أبرز المنهاج مزايا هذه الطرائق^(٧) التربوية النشيطة، ومبررات إثارتها باعتبار أنها تحرص على إضفاء الحيوية على نفوس التلاميذ في أثناء تعلمهم، ضمانة لمشاركتهم الإيجابية في مختلف مراحل الدرس، وتنمية لعقولهم بتعويدهم التفكير المنطقي. كما بين المنهاج أن في هذه الطرائق دفعا قويا للأستاذ نحو التجديد في أساليب عمله بما يجنبه الرتابة ومغبتها^(٨).

-
- (١) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال، ص ٢٨٠-٣٠٠.
 - (٢) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، ص ٣٠١-٣٣٥.
 - (٣) ينظر بومعزة رابع: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه، ص ٣٤٦-٣٧٤.
 - (٤) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى، ص ٣٨٠-٣٩٠.
 - (٥) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١، ١٠٢.
 - (٦) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، ص ١٠٠.
 - (٧) مازال المنهاج مترددا مضطربا يستعمل أحيانا لفظة " الطرق " و هو يقصد " الطرائق ". انظر ص ١٠١، ١٠٠ من منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام.
 - (٨) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.

وفي مساق الحديث عن كفاية الإعداد لتطبيق الطرائق النشيطة، أكد المنهاج على إلزامية الأستاذ وضع تخطيط دقيق للأهداف المتوخاة من درسه، و ضبطها في شكل أهداف إجرائية معرفية كانت أو مهارية^(١). انطلاقاً من بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف التي تبناها^(٢). وختم المنهاج حديثه عن " الطرائق و الوسائل " ببسط طريقة تسيير نشاط القواعد، فأكد في بداية تقديم هذا النشاط على ضرورة التمهيد بنوعيه الأدبي و العلمي. فالأدبي منه يقدم فيه نص، وبواسطة أسئلة محددة توجه من قبل الأستاذ إلى التلاميذ، يتم استخراج الأمثلة المشتملة على معظم الأحكام المستهدفة من الدرس. وبعد المناقشة تستنبط الأحكام الجزئية، التي تصاغ في قاعدة عامة يلح المنهاج على وجوب إجراء التقويم المرحلي على كل حكم منها لتثبيتها. ويختتم نشاط القواعد بتمارين متنوعة متدرجة من السهل إلى الصعب ينجز جزء منها في القسم، ويكلف التلاميذ بإنجاز الباقي في المنزل. والتمهيد العلمي يكون بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس. هذه الطريقة هي طريقة "هربرث"^(٣) المعدلة^(٤)، التي تعتمد على خطوات التفكير الخمس: التمهيد، والعرض، والموازنة، والاستنباط والتطبيق^(٥). إن طريقة اختيار أمثلة القواعد النحوية من نص مساعد، تستخرج منه الأمثلة لئن كانت تمتاز بأنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات، وألوان الثقافة والمعرفة - لكونها تربط بين القواعد و اللغة، و تجعل دراسة القواعد في ظل اللغة، لتكون بذلك مؤكدة ما قيل من أن القواعد وسيلة وليست غاية، و أنها في خدمة التعبير. وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بأنها المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد^(٦)، فإنه يؤخذ عليها أن علاجها علاجاً وافياً

-
- (١) ينظر منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.
 - (٢) ينظر منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦.
 - (٣) ينظر منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠٠.
 - (٤) ينظر منهاج اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠٥.
 - (٥) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢١٩.
 - (٦) يقصد بالمعدلة: التي يمكن أن تستغني عن النص المساعد بعرض الأمثلة مباشرة. والإلاحاح في رأينا يزداد أكثر إذا كانت هذه الأمثلة مقتبسة من القرآن الكريم باعتبار أن القرآن أغنى المصادر في هذا الشأن، بينما نجد المنهاج يرفض الاستغناء عن النص المساعد.

يتضمن تمهيداً للنص المتخذ وسيلة، ثم قراءة هذا النص ومناقشة معناه ليتسنى استخراج الأمثلة منه. فأمام كل هذا يستهلك حتماً وقت طویل، ينتقص من حق المناقشات النحوية، التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدرب عليها تدريباً كافياً. وانتقاص فرصة المناقشات يجعل المتعلمين يخرجون من الحصة دون أن يفوزوا بالأهم المتمثل في الأهداف الإجرائية المرسومة لدرس النحو المتمثلة في وقوف التلاميذ على صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة للمحاكاة والنسج على منوالها.

٤. التقويم التربوي وأساليبه :

مفهوم التقويم :

يثار أحياناً خلاف حول مفهومي "التقويم" و"التقييم"، فيستعمل بعضهم مصطلح "التقويم" لإصلاح المعوج من الأشياء، ويستعمل مصطلح "التقييم" لإعطاء قيمة لشيء ما. والذي يطمأن إليه هو أن مصطلح "التقويم" مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينه "قوم". نقول: قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه، أو قدر قيمته^(١). و مصطلح "التقييم" لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا. ذلك أن مصطلح "التقويم" شامل يؤدي المعنيين. ويعد التقويم عنصراً أساسياً من العناصر الأربعة في العملية التعليمية التعليمية، بل يعد من أهم أركان هذه العملية، إذ يصاحبها في كل خطواتها. ولقد كان السبب الرئيس في فقر المناهج في كثير من المؤسسات التربوية عدم وجود تقويم ماهر يظهر مدى صحة الفروض في هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التي حددتها، ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه^(٢).

(١) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٢٠، ٢٢١.

(٢) إبراهيم عبد العليم: المرجع السابق، ص ٢١٧.

ذلك أن العمل التربوي يندرج ضمن خطة شاملة هدفها إحداث التغيير الإيجابي في مستويات المتعلمين. وبغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلاميذ في القسم أو خارج المدرسة، فإن التقويم البيداغوجي إن استغل عن تبصر، فإن بإمكان فائدته أن تعود لا على التلاميذ فحسب، بل وحتى على المشرفين على تعلم هذا التلميذ. لذلك عده المنهاج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية بوصفه وسيلة مهمة، تحدد مدى الجهد التعليمي بصفة مباشرة، وكذا تحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، فهو الذي يمد الأستاذ بالمعلومات الضرورية عن المتعلمين، ويجعله يقف على مواطن ضعفهم، مما يدفعه إلى تداركها بإعادة النظر في صياغة أهدافه الإجرائية وجعلها أكثر دقة وملاءمة. والتقويم هو الذي يجعل الأستاذ دائم التطوير للطرائق والوسائل والأساليب التي يطبقها ويستعين بها. و ذكر المنهاج أنواعاً ثلاثة للتقويم:

١. التقويم التشخيصي:

أشار المنهاج إلى أن هذا النوع من التقويم هو تقويم يمكن الأستاذ من تعرف مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، ويساعده على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة^(١). وهنا نسجل أن هذا المنهاج كثيراً ما ينطلق في دروسه من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي لمعلومات معينة. في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً، أو مرت على دراستها فترات طويلة على نحو تكون فيه قد نسيت^(٢). فمثل هذا التقويم لا يحقق الغاية المرجوة منه. ومرد ذلك إلى أنه لم يكن ثمة تواصل، ولا تسلسل بين الدروس. فعلى سبيل المثال - لا الحصر - يدرس درس المصادر المؤولة في منتصف السنة الأولى الثانوية،

(١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١١١.

(٢) هناك عدد كبير من التلاميذ يظهرون معدلاً سريعاً لنسيان المعلومات بعد تعلمها. وفي دراسة نشرها "ميومان" خلص فيها إلى أن التلاميذ عادة ينسون ٥٠٪ من المعلومات التي اكتسبوها بعد عام من انتهائهم من دراستها. و ٧٥٪ من المعلومات بعد مرور عامين. تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص ١٠٧.

ويؤتى في السنة الثانية الثانوية لتدرس الجمل التي لها محل من الإعراب التي غالبًا ما يكون مدار الكلام فيها حول تلك المصادر المؤولة^(١).

٢. التقويم التكويني:

وقفنا في التقويم التكويني الذي يهدف إلى تكوين المتعلم^(٢)، من خلال معرفة الصعوبات التي تعترضه في أثناء العملية التعليمية - وقفنا على ما من شأنه أن يعيق العملية التربوية، حين وجدنا أنه أحيانًا تستخلص من القاعدة أحكام، بنيت على مجرد افتراضات مجانبية لبيداغوجية التدريس الهادف. ذلك أنه تبين أن المتعلمين لم يسبق لهم أن درسوا المصادر والظروف المتضمنة معنى الشرط، وصيغ الجزء المتعلق به في قاعدة الكتاب، التي من الواجب أن تكون من المشاركة الفعالة لهؤلاء المتعلمين. وضبط ذلك الجزء من القاعدة كما يلي: "المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"^(٣).

فالمنهاج أمام هذا النوع من التقويم يجبر الأساتذة على التلقين، إزاء الصعوبة الناشئة عن عدم معرفة التلاميذ هذا النوع من الجمل. وهذا الجزء من القاعدة لو لم يكن ملقنًا فمعناه أن التلاميذ قادرون على معرفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفه المضاف إليه بعد "إذا" الظرفية^(٤).

٢. التقويم التحصيلي:

وهو ثالث أنواع التقويم، ويسمى التقويم الإجمالي^(٥). ويعتبره المنهاج فرصة

(١) وحين يجد الأستاذ تلامذته لم يكونوا على علم بهذه المصادر المؤولة التي سيبنى عليها درسه في دراسة صور الجمل التي لها محل من الإعراب يضطر إلى إجراء تقويم تكويني على حساب التقويم التشخيصي الذي سيتفحص فيه وقت من حق الدرس كان يفترض أن يستثمر في تحقيق الأهداف الإجرائية المتوخاة من الدرس.

(٢) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٩، ص ١١٣.

(٣) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص ١٤.

(٤) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع السابق ص ١٤ - ١٦.

(٥) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١١٣.

مواتية لإصدار الحكم المؤسس على مجمل نشاطات التعليم عقب الانتهاء من درس^(١) أو من مقرر فصلي، أو سنوي - أو عمل طور بكامله أو مرحلة تعليمية معينة. إذ على ضوء نتائجه يتم تشخيص مواطن الضعف ونواحي القوة. فترمج عمليات الدعم، والاستدراك^(٢)، والتعزيز. ولئن كانت بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف تلح على أن يكون التقويم متنوعاً و دقيقاً، فإننا إذا تأملنا التمارين التقويمية التي في الكتاب المدرسي - باعتبار أن التمارين إحدى الوسائل المهمة في هذا المجال - وجدنا أن هذه التمارين ليست في مستوى هذه البيداغوجية. وحتى يكون نقدنا موضوعياً، لا مناص من أن نعرض عينات من هذه التمارين:

١ - التمارين التطبيقية الخاصة بالجمال التي لها محل من الإعراب:

في درس "الجمال التي لها محل من الإعراب" كانت تمارين الكتاب المخصصة له على النحو التالي:

التمرين الأول:

يَبِّنَ الجَمَلَ التي لها محل من الإعراب، واذكر نوع ذلك المحل فيما يلي:

الزهرة رائحتها ذكية، المطالعة أي: القراءة الدائبة مفتاح الثقافة.

قال الجاني: إني متهم - الشمس أكبر من الأرض - مررت بطفل يبكي.

إن الاجتهاد يحمل على الاحترام - وطلع من أقصى الشارع رجل يركض - جاء الأولاد أباهم عشاءً ييكون - مهما تفعل من خير فإنك تلاقيه.

التمرين الثاني:

أدخل كل جملة من الجمل التالية في تعبير بحيث يكون لها محل من الإعراب:

(١) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١١٠.

(٢) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١١١.

ينفع صاحبه - طبيعتها خلابة - طاب الهواء - والسماء ممطرة - إنه آسف على ما كان منه - تغريده جميل - فسوف تندم^(١).

التمرين الثالث:

أعرب الجمل التي لها محل من الإعراب:

أ- المواعيد تتقيد بزمان ومكان.

ب- جاء الذي نجح أخوه.

ج- جلست في حقل جمعت عنه الشمس آخر شعاع.

د- إذا تم عقل المرء قل كلامه.

هـ- دخل التلاميذ يحملون الأعلام^(٢).

٢ - التمارين التطبيقية الخاصة بالجمل التي لا محل لها من الإعراب:

التمرين الأول:

ميز فيما يلي الجمل التي لها محل من الإعراب من الجمل التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

أ- أصابت أبا الطيب المتنبي علة وهو بمصر، فكان بعض إخوانه يكثر الإلمام به، فلما أبلّ قطعه^(٣)، فكتب إليه يقول: وصلتنى - أعزك الله - معتلاً وقطعتني مبلأً، فإن رأيت ألا تكدر الصحة عليّ، وتحبب العلة إليّ فعلت.

ب- وقال الأصمعي: سمعت أعرابياً يعظ رجلاً وهو يقول: إن فلاناً وإن ضحك إليك، فإنه يضحك منك، ولئن أظهر الشفقة عليك إن عقاربه لتسري إليك، فإن لم تتخذ عدواً في علانيتك، فلا تجعله صديقاً في سريرتك.

(١) المختار في القواعد و البلاغة و العروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٤.

(٢) المختار في القواعد و البلاغة و العروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٥.

(٣) أبلّ: شفي - قطعه: انقطع عن زيارته.

التمرين الثاني:

- أ- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب.
ب- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

التمرين الثالث:

- أ- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لها محل من الإعراب، ووضح هذا المحل وسببه.
ب- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لا محل لها من الإعراب.

التمرين الرابع:

ميز الجمل التي لها محل من الإعراب من التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

- ١ - النشاط يورث الغنى.
- ٢ - سمعت العصفور يغرد.
- ٣ - عاد الذين سافروا أمس.
- ٤ - من استعان بك فأعنه.
- ٥ - في التآني - أدامك الله - السلامة^(١).

التمارين التطبيقية الخاصة بدرس المصدر المفعول:

التمرين الأول:

عين المصادر الصريحة، والمصادر المؤولة فيما يأتي:

- ١ - لا ينبغي للعاقل أن يطلب طاعة غيره، وطاعة نفسه ممتعة.
- ٢ - الجود أن تكون بهالك متبرعاً، وعن مال غيرك متورعاً.

(١) المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع السابق، ص ١٩ - ٢٠.

التمرين الثاني:

وضح فيما يأتي الحروف المصدرية، ونوع صلة كل حرف منها:

- ١ - ينبغي للعاقل أن يكسب ببعض ماله المحمودة.
- ٢ - خالق الناس ما حييت بخلق حسن.
- ٣ - ارحم من في الأرض لكى يرحمك من في السماء.
- ٤ - وددت لو تصلح من شأنك.

التمرين الثالث:

استبدل المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة فيما يأتي:

- ١ - وعلى أن أسعى وليس عليّ إدراك النجاح.
- ٢ - افعل الخير ما استطعت وإن كان قليلاً.
- ٣ - علمت أن من أقبح المعاييب أن يمن الفتى بما يسديه.
- ٤ - أود لو أشاركك طعامك.
- ٥ - قال الشاعر:

حليف الندى ما عاش يرضى به الندى وإن مات لم يرض الندى ببديل
٦ - أنت العزيز ما التحفت بالقناعة.

التمرين الرابع:

استبدل بالمصادر الصريحة فيما يأتي مصادر مؤولة.

- ١ - يجدر بك مساعدة المحتاج.
- ٢ - بلغني عزمك على اطراح الكسل واجتناب القعود.
- ٣ - يسوءني إهمالك واجباتك.
- ٤ - لن أنسى فضل أساتذتي مدة حياتي.

٥ - علمت بمساعدتك المحتاج وإغاثتك الملهوف.

٦ - أحب نسيان ظلم الناس لي.

٧ - أحيوا الحياء بمجاورة من يستحيا منه.

التمرين الخامس:

أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

أ- قال شاعر في وصف بخيل:

ليس لي ما حييت ذنب إليه غير أني يوماً تغديت عنه^(١)

التمرين:

هو إجراء تدريبي منصّب على التطبيق والمعالجة بصياغة أسئلة إجرائية^(٢). وإننا من قراءتنا المتأنية لمحتويات هذه التمارين نسجل إزاءها ملاحظات من الأهمية بمكان أن تؤخذ بعين الاعتبار. فبعض الأسئلة لم تكن تستجيب لأحد أهم الشروط الأساسية في عملية التقويم الناجحة، وهو صدق المحتوى، الذي معناه أن تقيس الأسئلة فعلاً ما درس التلاميذ، وتغطي مضامين الدرس، وليس معطيات جزئية منه^(٣). إذ إن من أبرز خصائص التقويم خصيصة الصدق، الذي يقصد به أن تكون أساليب التقويم على صلة وثيقة بالمحتوى، وأن تمثله تمثيلاً مناسباً. فقبل صياغة الأسئلة لا بد من النظر في الأهداف والمحتوى. فالتمارين المخصصة لدرس صور الجملة الوظيفية كانت ثلاثة فقط، وهي تعكس عدم احترام صدق المحتوى. كما أن صدق المحتوى لم يُحترم في عملية التقويم التي انتظمت الجزء المتعلق بالوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه حين استهدف سؤال التمرين الثالث معطيات

(١) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، المرجع السابق، ص ١٤٧، ١٤٨.

(٢) ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات والنصوص، ص ٩٩.

(٣) وزارة التربية الوطنية: (خصائص عملية التقويم)، همزة الوصل، العدد ٦، ١٩٩٥، ص ٧٤،

غير مدروسة، فطالب التلاميذ بتحديد وظيفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد "إذا" الظرفية^(١). وجاء السؤال الثالث من التمرين الأول فطالب التلاميذ بتعيين المصدر المؤول الذي قوامه الحرف المصدر "أن" والناسخ "كان"^(٢). وتكاد التمارين المتمحورة حول الجمل التي لها محل من الإعراب^(٣) تغفل صور هذه الجمل التي أشير إليها في قاعدة الكتاب^(٤) على نحو نجد أن من مجموع اثني عشر سؤالاً دارت حول الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لا أثر لسؤال واحد طالب المتعلمين بالإتيان بصور الوحدة الإسنادية الوظيفية أو بصور الجملة التي لا محل لها من الإعراب، لذلك فإن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة والأهداف المصوغة لم يكن تمثيلاً شاملاً وصادقاً مثل ما تنص عليه أساليب التقويم^(٥). ويلاحظ أيضاً أن أشكال التمارين المقدمة لم تراعى جانب التوازن بين الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي والأخرى التي توجه إلى الجانب التركيبي، هذا الأخير يكاد يكون غائباً، حيث لا نعثر على أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل تتضمن وحدات إسنادية وظيفية مؤدية وظيفة الخبر، أو النعت، أو الحال.... إلخ.

ذلك أن التمارين تعد وسائل تبليغ تعليمي مسهمة في ترسيخ العادة اللغوية^(٦) وثمة تمارين تفتقر إلى خصيصة الوضوح والدقة التي تنادي بها بيداغوجية التدريس الهادف في نحو التمرين الأول الذي طالب التلاميذ بتبيان نوع الجمل التي لها محل من الإعراب وذكر نوع ذلك المحل^(٧) لأن القول: إن هذا المصدر المؤول في محل

(١) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص ١٥.

(٢) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، ص ١٤٧.

(٣) أي الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما.

(٤) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص ١٤، ١٥.

(٥) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٦٩، ٧٠.

(٦) ينظر د. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات والنصوص، ص ٩٩.

(٧) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص ١٤.

رفع - مثلاً - لا يعكس معرفة المتعلم بأن هذا المصدر مؤد وظيفة الفاعل، أو نائب الفاعل، أو المبتدأ، أو الخبر، فهي كلها ترد في محل رفع. فكان حرياً بالسؤال أن يأتي على النحو التالي: حدد الوظيفة التي تؤديها تلك المصادر. وهذه الملاحظة تنسحب على التمرين الثالث الذي طالب فيه السؤال التلاميذ بإعراب الجمل التي لها محل من الإعراب^(١)، ولم يطالبهم بتحديد الوظيفة التي تؤديها هذه الجمل (الوحدات الإسنادية الوظيفية). لأن الأهداف السلوكية تقتضي أن تصاغ بعبارات يسهل فهمها ليتسنى تحديد مستوى الأداء المراد الوصول إليه^(٢). ويلاحظ على بعض التمارين افتقارها إلى الربط بين الشكل والمضمون في نحو التمرين الثالث في درس المصدر المؤول الذي طالب التلاميذ باستبدال المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة. وكان عليه أن يطالبهم بتحديد الوظيفة التي تؤديها هذه المصادر المؤولة^(٣)، وكذا صورة هذه المصادر. ولقد سبق أن أشرنا إلى أن درس "المصدر المؤول" قد اقتصر على الجانب الشكلي وانصرف عن المعنى، وتبدى ذلك في قاعدة الكتاب التي عرضت لمكونات هذا المصدر المؤول ممثلة في الحرف المصدرى وصلته، ولبعض صوره دون ربط ذلك بالوظائف التي يؤديها هذا المصدر. فكان طبيعياً أن ينعكس ذلك بشكل واضح في التمارين التطبيقية. وفقدان مثل هذا الربط نقف عليه في التمرين الثاني المسوق في الكتاب المدرسي الذي جاء فيه: هات من الآيات التالية أحرف الجواب مبيناً المعنى الذي استخدم له كل حرف منها، ثم علل لما تقول.

١ - قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالُوا لِفِرْعَوْنَ أَإِنَّا لَنَأْجُرُكَ إِن كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ ﴾ قَالَ نَعَمْ (الشعراء / ٤١، ٤٢).

(١) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص ١٥.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٤١.

(٣) المصادر المؤولة هي ما سمي في كتابنا هذا بالوحدات الإسنادية الوظيفية.

(٤) "نحن" هنا ضمير فصل للتوكيد.

٢- ﴿وَيَوْمَ يُعْرَضُ الَّذِينَ كَفَرُوا عَلَى النَّارِ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَىٰ وَرَبِّنَا﴾ (الأحقاف / ٣٤).

٣- ﴿وَيَسْتَدْفِعُونَكَ أَهَقَّ هُوَ قُلْ إِي وَرَبِّي إِنَّهُ لَحَقٌّ﴾ (يونس / ٥٣). كان يمكن أن يستثمر المدرس أحرف الجواب في خدمة درس الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفية مقول القول بإدراكه أن أحرف الجواب تلك هي وحدات إسنادية محولة بالحذف مؤدية وظيفية مقول القول. إذ إن البنية العميقة لحرف الجواب "نعم" في الآية الأولى هي وحدة إسنادية اسمية مؤكدة "نعم إن لكم لأجراً" محولة أيضاً بالترتيب^(١). والبنية العميقة للوحدة الإسنادية في الآية الثانية "بلي وربنا"^(٢) هو "الحق وربنا". والآية الثالثة "إي وربّي إنه لحق" هي وحدة إسنادية قسمية مؤلفة من الوحدة الإسنادية المضارعية التي للقسم "إي وربّي"، والوحدة الإسنادية الاسمية المؤكدة "إنه لحق" التي لجواب القسم مؤدية وظيفية مقول القول لفعل الأمر "قل"، وبذلك يشعر المتعلم بأن دروس النحو متكاملة، السابق منها يخدم اللاحق. وبخاصة إذا علمنا أن قاعدة الكتاب أشارت إلى أن أحرف الجواب تقوم مقام جملة محذوفة^(٣). "إذ من الواجب في مجال تحليل التراكيب دراسة الصيغ ذاتها دون الاكتفاء ببيان آثارها الإعرابية وحدها. فإن في تصنيف الأبواب على حسب الآثار الإعرابية وقوفاً عند شكل هذه الآثار دون تحليل دقيق لمقدماتها"^(٤). انطلاقاً من أن اكتساب المتعلم اللغة هو اكتساب لمهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب، ذلك "أن المتعلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي له أن تكون معرفته له فاعلاً محكماً للكلام ليكون نوع تلك المعرفة من المهارات لا من نوع المعرفة العلمية"^(٥)، لأن الكفاية التي ننشدها هي تلك التي تكون "مهارة وقدرة على

(١) ينظر راجع بومعزة: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية الاسمية التي لجواب القسم، ص ٤٢٢.

(٢) مقول القول ورد وحدة إسنادية مضارعية محولاً بتقديم الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم.

(٣) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص ٧٢.

(٤) د. علي أبو المكارم: تقويم الفكر النحوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت، ص ١٤١.

(٥) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد ٢، ١٩٨٥، ص ٧٨.

إجراء القواعد (...) وعلى التصرف في الكلام^(١)، ولأن الترسخ لا ينحصر في تحصيل المعطيات من الدروس النحوية، بل في خلق القدرة على التصرف فيها^(٢).

ونعود إلى الأمرين: تحديد نوع الوحدة الإسنادية الوظيفية، وكذا صورتها لنلفت الانتباه إلى أنها يكادان يكونان مُغفَلَيْنِ في جميع التمارين المقدّمة. ثم إنه لا يصح إغفال الأهداف التي تتعلق بالعمليات العقلية العليا^(٣) والتركيز على تلك التي تتعلق بالحفظ والتذكر^(٤)، ذلك أن مثل أساليب التقويم هذه من شأنها أن تقضي على الأمل في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير^(٥).

ولعل طابع الرتابة والنمطية التي اتسمت به هذه التمارين، وكذا عقم الأسلوب الذي قدمت به، - حيث تم فصل الجانب الشكلي عن المضمون - هو ما يجعل المتعلمين لا يقدرّون على توظيف مكتسباتهم على نحو لو غيرنا فيه صيغ تلك الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة. ونحسب أن في ذلك النمط من الأسئلة تعميقاً لضعف التلاميذ في هذا النوع من الدروس، ومواصلة لسيرهم سيراً آلياً إزاء إجابات قد تكون صحيحة، ولكنها لا تنم عن استيعابهم مضامين الدروس. وهيئات أن يكون لتلك الأسئلة ذلك، وهي لا تعير كبير اهتمام لمقولات "بلوم"^(٦).

(١) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص ٧٩.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات ص ٧٤.

(٣) الأهداف السلوكية قسمت في المجال المعرفي إلى مستويين رئيسين: المستوى الأول، ويضم الأهداف المتعلقة بالفهم والتذكر. والمستوى الثاني، ويضم الأهداف ذات الصلة بالعمليات العقلية العليا. ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٥.

(٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٢٦، ٢٧.

(٥) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٤٣.

(٦) ينظر مادي حسن: الأهداف والتقويم، ص ٤٩-٥٣.