

الفصل الثالث

**المشروع المقترح لكيفية تيسير تعلم صور الجملة
والوحدة الإسنادية الوظيفية**

تقييد:

إن عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية. وهذه المكونات^(١)، وجدنا أنه ليست منسجمة مع بعضها حتى يكتب لها ذلك التفاعل الإيجابي. فمضامين دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية^(٢) التي في المنهاج انتهينا إلى أنها غير متكافئة وغير متوازنة مع قدرة المتعلمين وحاجتهم الملحة في المرحلة الثانوية، إن في الكم وإن في النوع^(٣).

كما أنها كانت نقلا وتكرارًا لما هو مسطر في المناهج التقليدية التي تستمد مادتها من المصادر القديمة دون تمحيص؛ مما أدى إلى تكريس المشاكل النحوية التي يسجل تراكمها مرحلة بعد مرحلة بدءًا بالمرحلة الأساسية^(٤)، وانتهاء بالمرحلة الثانوية.

والطرائق المتبعة لإكساب التلاميذ تلك المضامين خلصنا إلى أنها توصف بالعقم. ذلك أن ما يؤخذ على دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا دروس الجملة هو عدم دقتها في تصوير العناصر اللغوية، ومرد ذلك إلى كونها في التحليل لا تهتم

(١) هذه المكونات هي: جميع هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية وهذه الجمل.

(٢) وقد عبر عنها المنهاج والكتاب المدرسي "المختار" بالجميل التي لها محل من الإعراب والجميل التي لا محل لها من الإعراب. وقد بسطنا القول في هذه المسألة. ينظر رابع بومعزة: المرجع السابق، تعريف الوحدة الإسنادية الوظيفية، ص ٨٥.

(٣) لم يعرض لصور الوحدة الإسنادية الوظيفية وصور الجمل التي لها محل من الإعراب.

(٤) ينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٨، ص ٣١-٥٠. وينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٧، ص ٢٠-٥٠.

بالجانب البنوي للكلام^(١). حيث يسجل عدم تناول قواعدها النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف المتعلم بجانبها الشكلي. ولا يغيب عن أحد مدى أهمية المتعلم إدراك نتيجة ما يتعلمه من الإقبال عليه عن رغبة ومحبة، لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضاً يشعر بأنه في حاجة ماسة إليه، فإنه حتماً سينصرف عن تعلم ذلك الشيء. فالطريقة المتبعة في تدريس المحتوى الذي يمس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية لا يعتمد على تصنيف هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية حسب صورها، ولا يلتفت إلى ما تؤديه هذه الصورة من دلالات. ففي درس أحرف الجواب مثلاً لا يتم ربط هذا الدرس بدرس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول، و من ثم لا يفهم التلاميذ منه إلا الشيء اليسير، لأن التلاميذ كثيراً ما يتذكرون المعلومات في صورة أجزاء منفصلة بعضها عن بعض، لكنهم يعجزون عن ربط هذه الأجزاء في صورة منتظمة، و يعجزون عن إدراك العلائق التي بينها^(٢). والطرائق الحديثة تلج على ضرورة ربط المعلومات القديمة بالحديثة^(٣).

والتقويم الذي يعد من أهم تلك المكونات يلاحظ فيه غياب التقويم التربوي الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الغايات من تعلم هذه الدروس، وفي مقدمة تلك الغايات درجة قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه توظيفاً فاعلاً؛ إذ يسجل أحياناً عدم التطابق بين الأهداف والعناصر^(٤) المستعملة لقياس مدى بلوغ تلك الأهداف.

(١) على الرغم من أن بعض الطرائق الحديثة توصي بتعلم النحو الوظيفي. ينظر خولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم التراكيب اللغوية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١٩٨١، ص ٦٤.

(٢) ينظر تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص ١٠٧.

(٣) ينظر د. صبري الخواجي زهدي: دروس في اللغة العربية، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ١٩٦١، ص ٢٠.

(٤) يقصد بالعناصر تلك الأسئلة المصوغة.

وأحياناً أخرى يسجل أن أسئلة التقويم لم يكن فيها تنوع من حيث اختيارها مستوى القدرات المستهدفة. حيث غالباً ما يهمل فيها مستوى التركيب أو التحليل الذي إن وجد، فإنه يكون في مستوياته البسيطة الدنيا، كأن يطالب التلميذ بتركيب جملة لها محل من الإعراب. كما أنه لم يتوصل بعد إلى إدراك أن النحو بمعنى الانتحاء مهارة من المهارات يكتسب بكثرة المران ومعاشرة التمارين، والتدريب عليها تدريباً متكرراً في المواقف المختلفة حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة^(١) التي نطمئن إلى أنه يستعاض منها بالانغماس اللغوي.

وإذن فصعوبة استيعاب هذه الدروس و ما ينسب إليها من إخفاق في تحقيق الهدف المرجو منها نرى أن القواعد النحوية و الصرفية نفسها بريئة من هذا الاتهام. ذلك أن ثمة أموراً أخرى يرجع إليها ذلك الإخفاق، لعل أهم هذه الأمور شكل المحتوى، وطريقة عرضه، وأساليب التقويم. ولإصلاح الخلل وتحسين مردود مثل هذه الدروس النحوية وفق المسار التربوي الجديد الذي تبنى بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، نطمئن إلى أنه ينبغي لدروس النحو أن تنزع منزعاً تيسيرياً يعتمد التبسيط والوضوح والتكامل فيما بينها^(٢).

كيفية تيسير تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

الاقتراحات التي يتطلبها ذلك التيسير في المرحلة الثانوية تمس المواطن الثلاثة التي سجل فيها الخلل وهي:

١ - المضمون (المحتوى):

ويقصد بالمحتوى النحوي البعد المعرفي، و هو مجموع المعارف والمهارات التي

(١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد ٢، ١٩٨٥، ص ١٩.

(٢) فقد ورد في اقتراحات اللجنة الوزارية المصرية المكلفة بدراسة تبسيط القواعد ضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية حين يكون هناك ارتباط ويؤدي هذا الصنيع إلى التيسير. ينظر د. أحمد ابن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨١، ص ٣٩٢، ٣٩٣.

يستهدف تعلمها^(١). ويشمل مجموع العناصر اللسانية و غير اللسانية^(٢) التي تكون مادة دراسية تقدم للمتعلم^(٣) لتحقيق الأهداف السلوكية المرجوة التي رسمها اللسانياتيون و أهل النحو. وهو جزء من المعرفة اللغوية والثقافية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي فيها مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل^(٤).

وبالنسبة إلى القواعد النحوية التي تمثل المناعة الذاتية، فإن ما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص يجب الإبقاء عليه، بل ينبغي أن يعرض عليه بالواجب^(٥). وهذا المحتوى هو ما يعرف بالنحو التربوي التعليمي الذي يمثل المستوى الوصفي الشائع^(٦) لتقويم اللسان و سلامة الخطاب و أداء الغرض و ترجمة الحاجة لكونه يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، و لكونه يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي^(٧)، مع تكييفها تكييفاً محكماً خدمة لأهداف العملية التعليمية^(٨) ومن ثم ينبغي التفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار القواعد النحوية المقررة بحيث يختار للمتعلم ما يحتاج إليه فعلاً من القواعد، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة النحوية وتحليلها^(٩).

واختيار المادة يشمل الدروس ونوع الأمثلة المساعدة على استيعاب هذه

(١) ينظر د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١٩٩٩، ص ١٨٩.

(٢) يقصد بغير اللسانية: القرائن الحالية و الظروف والملابسات و الرموز غير اللغوية.

(٣) ينظر د. حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، ص ٦١ - ٧٢.

(٤) ينظر د. بشير إيرير: توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، ص ١٠١، ١٠٢.

(٥) ينظر نايف معروف: خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٨٠.

(٦) اللسانيات التطبيقية من أهم مبادئها النفعية والانتقائية، فهي تلح بأن لا نعلم إلا ما ينفع المتعلم، ولا داعي للفضول والترف النحوي.

(٧) يقصد بالنحو العلمي القوانين.

(٨) ينظر د. محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص ١٤٢، ١٤٥.

(٩) ينظر أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط ١، ١٩٨٤، ص ١٣٦.

الدروس، التي ينبغي التخلص فيها من الأمثلة التي لا صلة لها بالواقع^(١) لأن الاستشهاد بتلك الأمثلة العقيمة التي ما فتئت كتب النحو تدعم بها قواعدها أمر من شأنه أن يطعن في مصداقية القاعدة وفاعلية تطبيقها في الواقع المعيش^(٢).

وانتقاد المحتوى مرتبط بتحليل الحاجات التبليغية للمتعلم. ذلك أن "كل مسعى منهجي محترم ينطلق من تحليل حاجات الجمهور المقصود"^(٣). وإن تحليل هذه الحاجات غاية في الأهمية لكونه قد بوأ المتعلم مركز الصدارة والاهتمام. وانبجاس مفهوم الحاجة مرده إلى انشغال اللسانيات بالسعي إلى تكييف التعلم بحيث يستجيب للأوضاع الاجتماعية لارتباط اللغة بالواقع^(٤) ذلك أن تحديد حاجات المتعلمين هو الذي يساعدنا على تحديد محتوى التعلم الواجب اعتماده في العملية التعليمية، وإذا أحسن اختيار المحتوى المناسب فإن ذلك يساعد المتعلم على اكتساب النماذج الصحيحة من الاستعمالات^(٥).

وتحديد هذه الحاجات يقتضي معرفة الأوضاع التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها أي تحليل الميادين المختلفة التي سيجد المتعلمون أنفسهم فيها مطالبين باستخدام هذه الجمل أو الوحدات الإسنادية بمختلف صورها.

وأساس ذلك أن تدريس النحو يقتضي من المعلم أن يعرف ماذا يريد أن يتعلم المتعلم من اللغة ولماذا؟ وهذا الانتقاء للمادة النحوية ينبغي أن يكون علمياً يتضمن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة المدرّسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها مع إعداد

(١) ينظر أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص ٤١٥.

(٢) ينظر عمر بلحسن: (النحو العربي وإشكالية تدريس في الجامعة)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص ٥٢٢.

(٣) Bess. R. Calisson: Polénique en Didactique, ed, seuil, paris, 1980, P54.

(٤) ينظر محمد الصغير بناني: النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤، ص ١١٦.

(٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملقح: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٠، ٢٥١.

لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا^(١). فالسنة الثانية الثانوية^(٢) التي يشمل محتواها الموضوعات التي تمس دراسة صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية^(٣) المؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر، أو الفاعل أو النعت، أو الحال أو المفعول به، أو المضاف إليه يتم رصد صور الوحدات الإسنادية الوظيفية المتواترة في الأداء الفعلي للكلام مع وضع لائحة مفتوحة للتراكيب المختلفة في اللسان العربي القديم والحديث. ونلفت الانتباه إلى أن النظرية اللغوية ترفض الانتقاء المعتمد في النظرية السلوكية الذي هو انتقاء لتراكيب بأعيانها سليمة نحويًا وصرفيًا ودلاليًا، ومحاولة تخزينها في ذهن المتعلم عن طريق تكرارها هي دون سواها.

واللسانيات التطبيقية تؤكد على أن الانتقاء الموضوعي الجيد والحسي لمحتوى المفردات النحوية كماً وكيفاً هو الذي يسهم في ضمان تعليم جيد لتلك المادة.

ولابد أن يكون هذا المحتوى الجيد قد اختيرت له طريقة العرض الجيدة^(٤).

والحرص الشديد على التحري والتقصي عند اختيار النموذج اللغوي وربطه بالواقع الذي يحيط بالعملية التعليمية مرده إلى أن اللغة استعمال و ممارسة^(٥)، ولأن

(١) ينظر د. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب ودراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء ط ١ / ١٩٩١، ص ٣٩.

(٢) التي نتخذها نموذجاً لتناول الأقطاب الأربعة التي ينبغي أن تتضافر لتحقيق تعلم فاعل.

(٣) والحاجة تمس التركيز على الوظائف التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية في السياقات والنصوص التي ترد فيها تبعاً للأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها. و النحو من حيث محتواه الحالي و طرائق تدريسه السائدة لا يركز على تربية الكفاية التبليغية و اللسانية، وإنما فقط على تعليم صناعة القواعد النحوية الخاصة بهذه التراكيب تعليمياً آلياً.

(٤) د. عيسى الشريفون: (اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لتعليمي العربية من غير الناطقين بها)، الموقف الأدبي، العدد ٢، ١٩٩٨، ص ٤٧.

(٥) أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، المرجع نفسه، ص ٤١٥.

المتعلم في أثناء تعلمه إنما يقلد الاستعمالات التي يستعين بها على قضاء شؤونه^(١) أي التواصل مع غيره.

ومادام الأمر كذلك فما الذي يمنع المنهاج من تبني الاتجاه الهادف إلى تقديم أمثلة وشواهد متنوعة ومختارة من القرآن الكريم ومن أعمال كبار الكتاب لاستخدامها في التدريبات اللغوية بدلاً عن الأمثلة البسيطة^(٢).

إذ إن الهدف الأسمى من تدريس النحو (الانتحاء) في اللسانيات التطبيقية هو الوصول بالمتعلم إلى اكتساب الكفاية التبليغية التي تمكنه من التحكم الآلي^(٣) في المهارات اللغوية الأربعة ممثلة في الفهم والإفهام، والاستماع، والكلام أي إقدار المتعلمين على استخدام الصور والبنى التركيبية، أي أن يكون المتعلم قادرًا على فك رموز اللغة عندما يسمعها، وقادرًا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره^(٤). والطرائق الحديثة تلح على ضرورة إيلاء العناية القصوى والتحري حين انتقاء الأمثلة الحية والنماذج الأصلية المحتذاة التي ينسج المتعلم على منوالها؛ ذلك أن التراكم الوارد عليها صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها هي أعلى ما يمكن محاكاته في تعلم اللغة^(٥). إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجًا يقتدى به وينسج على منواله. والقواعد النحوية، التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية،^(٦) يرى ابن خلدون أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تدرس عن طريق النصوص الرفيعة؛ يستشف ذلك من قوله الذي استشهد فيه بكتاب سيبويه الذي جاء فيه " وقد نجد بعض

(١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣.

(٢) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ١٠٥.

(٣) يكون هذا التحكم الآلي بعد حصول المتعلم على الكفاية التبليغية العاكسة أداءه الكلامي.

(٤) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣.

(٥) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه ص ٤٧.

(٦) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ندوة اللغة العربية في الجامعات المنعقدة في رحاب جامعة الجزائر، ١٤٠٤هـ، ص ٢٤٩.

المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بهذه الملكة، وهو قليل. (...) وأكثر ما يقع للمخاطبين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"^(١).

"وليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة - بلا مرأى - من القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدرًا للسلامة الفكر ومنبعًا لصحة النطق، ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء"^(٢). ويفضل أن تكون صيغ صور الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجملة المراد تعلمها صيغًا مأنوسة، كثيرة الدوران، وأن تشمل على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة العربية"^(٣) مع إبراز جوانب التحويل فيها، من تقديم وتأخير وحذف وزيادة واستبدال. وهذا ما يساعد على ارتسامها في الذاكرة، ويسهل على المتعلمين استعادتها إلى حيز الشعور"^(٤). كما أن اللسانيات تؤكد على ضرورة الإكثار من هذه النماذج لأنها هي التي تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، ولأنها هي التي تثير رصيده اللغوي الوظيفي و تدربه على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر"^(٥). ثم إن هذه النماذج المتنوعة بصورها المختلفة ستسمح للمتعلمين على اختلاف فروقهم الفردية بتلبية حاجاتهم؛ وبذلك لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة"^(٦). كما أن مثل هذا المحتوى يمكن المتعلم من معرفة

(١) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٢٧.

(٢) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرًا رفعوا إليها أصابع الانعام تحية)، مجلة العربي، العدد ١٩٩١، ٤٥، ص ٧١.

(٣) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ص ٢٥٧.

(٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص ١٥.

(٥) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣.

(٦) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٥.

خصائص لغته ويجعله يدرك مواطن الجمال في أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بترائه اللغوي^(١) و الانتهاء إليه. و لا شك أن الاتصال المستمر بالنماذج الجيدة ييسر للمتعلم الوقوف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء أكان ذلك من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب، أم من حيث العلاقات الخاصة التي بين المفردات و التراكيب.

وهذا الاتصال هو الذي يسهم في إكساب المتعلم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية المحدودة^(٢) التي تعلمها والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في توظيفها^(٣).

ومن المثل والنماذج يجب السعي إلى الانتقال بالمتعلم إلى أن ينسج على منوالها . وأساس ذلك أن اللسانيات التوليدية تسعى بصفة خاصة إلى أن يعلم المتعلم كيف يتعلم، لأن النشاط اللغوي الذي يجري في القسم مهما كان مكثفًا، فإنه محدود لا يمثل إلا جزءًا صغيرًا من النشاط اللغوي الممارس خارج القسم^(٤).

إن المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة . لذلك صار من الضروري إجراء التصنيف التربوي التعليمي اللازم لمحتوى دروس الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية موضوع التعلم والدراسة في كتابنا هذا وفقًا لحاجات المتعلمين وانسجامًا مع أهداف المنهاج، بحيث يكون التخطيط للعناصر التي تتكون منها مادة هذه الدروس دقيقًا ، و ذلك بتوزيع هذه العناصر توزيعًا منظمًا حسب المدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق كأن يأتي درس أحرف العرض بعد درس الوحدات الإسنادية التي لها وظيفة ما (الجملة التي

(١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٤.

(٢) يقصد بالمحدودة المغلقة التي لا يحتاج فهمها إلى اللجوء إلى بنائها العميقة، فهي لا بنية عميقة لها.

(٣) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٨٣.

(٤) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٦.

لها محل من الإعراب) مع الوصل بين علم المعاني والنحو في درس التقديم والتأخير وأحرف الجواب ونحوهما، وضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية من نحو عمل اسم الفاعل و اسم المفعول، فتصير بذلك أهدافها الإجرائية أكثر تحديداً و أكثر دقة، ونكون بذلك قد راعينا ما تدعو إليه اللسانيات الحديثة من ضرورة التكامل بين الدروس و خدمة بعضها بعضاً.

وقبل أن نعرض لاقتراح كيفية تصنيف هذه الدروس، نلفت الانتباه إلى أن هناك أسساً ومفاهيم يركز عليها في دراسة مثل هذه الدروس، من مثل الأصل والفرع^(١) والحمل^(٢)، والجملة، والوحدة الإسنادية الوظيفية^(٣). إذ من الأهمية بمكان أن يعرض لها في بداية هذه الدروس باعتبار أنها مقدمات و مفاتيح لدخول أبواب تدريس صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بسلام، على أن تعطى المواقيت التي تمنح أفضل الفرص لإنجاز محتوى هذه الدروس، وتحقيق الأهداف المبتغاة منها. ذلك أن ساعة واحدة يقدم فيها درس يجمع الوحدات الإسنادية السبع المؤدية وظائف ما (الجملة التي لها محل من الإعراب)^(٤) لا يحقق إلا بعض الجوانب الشكلية. نقول هذا لأننا ندرك أن الحجم الساعي المحدد في المنهاج لكل درس لا يستطيع مدرس النحو تجاوزه.

وهذه كيفية يمكن أن تصنف على ضوئها هذه الدروس:

ينظر في المحتوى المبرمج من دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية وتصنف في مجموعتين.

أ- المجموعة المرتبطة بعلاقة معينة: و فيها نقف على الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفية ما (الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفية الركن الأساسي في الجملة) ممثلة في

(١) ينظر بومعزة رابع: المرجع السابق، ص ٥٧٢.

(٢) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، ص ٥٧١.

(٣) ينظر بومعزة رابع: المرجع نفسه، ص ٨٥.

(٤) ينظر المختار في القواعد و البلاغة و العروض للسنة الثانية الثانوية ص ١٤ - ١٥.

الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ^(١)، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل، أو نائب الفاعل.

ب- الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم في الجملة ممثلة في (الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المفعول به، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، والمؤدية وظيفة الحال، والمؤدية وظيفة المضاف إليه).

أما بالنسبة إلى الجملة فيمكن أن تصنف مضامين هذه الدروس في مجموعتين:

أ- مجموعة الجمل الابتدائية، والاستثنائية، والتفسيرية، والاعتراضية.

ب- جملة أسلوب القسم، والجملة الشرطية.

وفي كل درس يعرض لأهم الصور المسهمة في تحقيق الكفاية التبليغية للتلاميذ.

فبالنسبة إلى دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية (الجملة التي لها محل من الإعراب):

أ - فمثلاً حين تناول صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ يعرض للوحدة الإسنادية التي قوامها "أن" والفعل المضارع ومرفوعه، أو "أن" ومعمولها. أو التي قوامها الموصول الاسمي و صلته، سواء أكانت هذه الوحدة الإسنادية ماضوية أم مضارعية أم اسمية. كما يعرض لهذه الوحدة الإسنادية من حيث الإثبات أو النفي أو التأكيد. والأمر نفسه يتبع في دراسة صور باقي الوحدات الإسنادية المنشودة. وبالنسبة إلى نشاط "الأعمال التطبيقية" في درس "الموصول، صلته وعائده" ينبغي أن يتعامل مع الموصول الاسمي وصلته على أنه وحدة إسنادية مؤدية وظيفة ما. ويتم الانغماس اللغوي بهذه الوحدة الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ، والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل ونائبه، والمفعول به، والنعت، سواء أكان المنعوت نكرة أم معرفة، والمضاف إليه وذلك بالمران على مختلف صور هذه

(١) ويضم إليها الوحدة الإسنادية التي تقوم مقام اسم الناسخ وخبر الناسخ.

الوحدات الإسنادية الماضية، والمضارعية، والاسمية من حيث الإثبات والنفي والتأكيد.

٢ - الطريقة:

إن الطرائق التربوية تتفاضل فيما بينها تبعاً لما تحقّقه من أغراض. ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها. فإذا كان منتهى همنا أننا نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل السليم الذي يجعله قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره^(١) - ولا نحسب أن الغاية المثلى من نشاط النحو الذي هو انتحاء سمت كلام العرب إلا كذلك، لأن النحو منذ البداية قصد له أن يضطلع بمهمة محاكاة غير العربيّ العربيّ في طريقة كلامه، وأن يلحق به في استخدام أساليب لغته^(٢) - فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية الرتيبة التي يعالج بها نشاط القواعد في الكتاب المدرسي للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية^(٣) فالمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة بتبليغه. فعلى قدر حسن اختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر. والطريقة تعني الخطة الإجمالية الشاملة لنشاط ما، "أي مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة. إنها باختصار ديناميكية العملية التعليمية"^(٤) فبعد أن يحدد الأستاذ المحتوى المراد إكسابه متعلميه ينبغي له أن يبحث عن الكيفية التي تمكنه من أداء رسالته بصورة فاعلة ومتكاملة^(٥)، وذلك بالطرائق والأساليب التي تجعل دراسة القواعد النحوية وسيلة^(٦) فعالة في تنمية

(١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣.

(٢) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/ ٣٤.

(٣) ينظر د. ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص ١٢.

(٤) د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداد، تدريبه، ص ١٩٨.

(٥) ينظر د. ميشال زكرياء: المرجع نفسه، ص ١٤.

(٦) ينظر د. عبد الله حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى، ص ٢٤٩.

الكفاية التبليغية التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية^(١). وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعليمية لدروس النحو يراعى فيها ما يلي:

١- السياقية والاجتماعية: وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة.

٢- البرمجة: وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد. بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره.

٣- الفردية: وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة. وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين.

٤- النمذجة: وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة^(٢).

٥- التفاعل: ويقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية^(٣). وذلك باستمرار التصحيح الارتجاعي. والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في أداء رسالته على " التصحيح الارتجاعي " القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه لكونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية، إذ بواسطته يتم التأكد من أن المتعلم قد حفظ وفهم جيداً. فهو يهدف إلى إقامة وتثبيت علاقة تربوية مستمرة مع كل متعلم^(٤). والتصحيح الارتجاعي يجعل نظام التخاطب دائرياً لا

(١) ينظر أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٣٢، ٣٣٣.

(٢) لمعرفة نوع الأمثلة الحرة بالمحاكاة. ينظر محمد محمود الدش: اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً، مجلة العربي، ص ٧١.

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

(٤) Carlo Romano: Enseigner c' est aussi savoir communiquer, ed, seuil, paris, 1980, (٤)

يتجه في اتجاه واحد. واللسانيات الحديثة تنظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال بإمكانه أن يشارك في إنجاح الدرس، وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي انبنت في أسسها على النظرية التواصلية^(١). فالدرس حين يتخذ مسارًا واحدًا (ذهاب بلا إياب) ينعدم دور المتعلم^(٢). واستيعاب المتعلمين صور الجملة أو الوحدة الإسنادية يعاني نوعًا من العنت يمكن إرجاع سببه إلى ما يلي:

أ- عدم تحقيق الانغماس اللغوي "Bain Linguistique" الكافي. وهو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعليمية. ذلك أن "الانغماس اللغوي" يعد عاملاً مهمًا في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية. "وأعظم شيء أثبتته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها، فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية"^(٣) لكن المتعلم الذي لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، فأنى لهذه الصور التي درسها أن ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور، ولا المدرسة تخصص جانبًا كبيرًا لهذه التمارين التحليلية التركيبية.

ب- عدم وجود أهم عنصر من العناصر المحققة للإفادة والمردودية في العملية التعليمية وهو "التصحيح الارتجاعي". فنادرًا ما يطرح هذا المفهوم التربوي على الرغم من أهميته في العملية التعليمية. ومرجع ذلك إلى أن المعلمين يسلكون طريقة الإلقاء حتى في الجزء المخصص للتطبيق والمران. ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفًا فاعلاً في العملية التعليمية. كما يسجل أن التمارين الكتابية - وهي مهمة - تجور على التمارين الشفوية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفوي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي^(٤). وإذا كان المتعلم في

(١) مثل ما يحدث في الطريقة التقليدية التي يسلكها المنهج التقليدي والنظرية السلوكية.

(٢) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، ص ٦١.

(٣) د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملقح: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩ - ٢٥٢.

(٤) ينظر خولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، العدد ٤، ١٩٨١، ص ٤٢، ٤٣.

المرحلة الثانوية في حاجة مسيية إلى الانغماس في اللغة العربية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة^(١) فإن ذلك الانغماس لن يجده إلا في مجتمع النصوص. ولقد خلصنا إلى أن طريقة المنهاج لا تقوى على تحقيق الكفاية التبليغية لعنايتها المفرطة بتلقين المتعلم القواعد النحوية^(٢). ثم إنه بتصورها أن عملية الاكتساب اللغوي إنما تتحقق عن طريق استظهار القواعد، وكذا اقتصارها على محاكاة النماذج القديمة تكون قد أبعدت كل نشاط فكري، لأنها لم تعر الاهتمام للمتعلم محور العملية التربوية، ولم تراع قدراته العقلية حيث جردته مما يحمله بداخله من استعدادات وطاقات لغوية خلاقة، تمكنه من إنشاء وفهم ما لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية. لأن الاستعداد كفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار^(٣)، حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية مهم جداً، إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الاندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية وعملية^(٤). من أجل ذلك وجدنا "ابن سينا" يوصي بوجوب مراعاة الحذق الفطري، فيحذر من حمل المتعلم على صناعة لا يطبقها ولا يجد في ممارستها لذة خاصة^(٥). وبالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية، وتشمل كلاً من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون التركيز فيها على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية^(٦).

(١) ينظر د. بشير إبرير: (نظرية التبليغ في تدريس اللغة العربية)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص ٤٩٧.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٢٣، ٧٢.

(٣) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص ٥٥٦.

(٤) ينظر جميلة حمودي: المرجع السابق، ص ٤٨٢.

(٥) ينظر ابن سينا أبو الحسن: كتاب السياسة في النصوص الفلسفية الميسرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٣٨، ص ٢٢٢.

(٦) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص ٤٠.

ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية^(١) التي تشكل أهم الأسس المكونة للملامح الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين رئيسيين:

(١) تمارين تهتم اللغة وإنشاءها (تمارين الاستعمال)^(٢).

(٢) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها. لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام. بل لا بد أن يراعي أيضًا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها^(٣). وفي حال بينا هذين النوعين من التمارين سعيًا للوصول إلى إكساب المتعلمين الكفاية التبليغية في المرحلة الثانوية، فإن التركيز يكون أكثر حول استغلال الجانب المعرفي الواعي للمتعلم، فيتعدى بذلك تعلم النحو وتعليمه تلك المعرفة العفوية إلى المعرفة الواعية على نحو مقصود ومباشر. لكن يتعد في هذا المجال عن التلقين النظري التجريدي للمعلومات، ويتم السعي إلى مشاركة المتعلم في التحليل، والتعليل لتدريبه على دقة التفكير، وعلى البحث العقلي، والقياس المنطقي، فيجري بذلك اكتساب اللغة مع تعلم قواعدها جنبًا إلى جنب. غير أنه ينبغي الحرص على جعل هذا الاكتساب المتمثل في تعلم النحو مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بواقع الخطاب اللغوي المستمد من حياة المتعلمين اليومية؛ لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضًا من الأغراض التي يجد نفسه في حاجة إليها، فإنه حتمًا سينصرف عن تعلمه^(٤).

وإذا كان "ابن خلدون" قد وجه انتقادًا كشف فيه عن سلبية مثل هذه المنهجية التي تركز على الاهتمام بالتعليل والمنطق حين قال: "وأما سواهم من أهل المغرب

(١) التمارين البنوية طريقة تهدف إلى إكساب التلميذ المهارة الكافية في استعمال البنى التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة. والغاية منها أن يتدرب هذا التلميذ تدريجيًا منظمًا مستمرًا على توظيف البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه، ينظر خولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ص ٦٤، ٦٥.

(٢) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت. ص ٦٣٦.

(٣) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص ٦٥.

(٤) الجبلاطي علي، والتوانسي أبو الفتوح: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٢٦٤.

وإفريقيا فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً (...)، فأصبحت صناعة العربية كأنها جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل. وبعدت عن مناحي اللسان وتراكيبه، وتميز أساليبهم وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم^(١)، فإن العيب ليس في تفسير الظواهر اللغوية، لأنه ضروري وبخاصة في مراحل متأخرة كمرحلة التعليم الثانوي. ذلك أنه لو لم يتم في هذه المرحلة، فمتى يتسنى للتلميذ أن يعرف ويفسر البنيات العميقة التي لصور الجملة و الوحدات الإسنادية الوظيفية المحولة، وهو قادر ولديه الاستعداد لذلك. وإنما العيب في المبالغة والجري وراء تفسير الشواذ التي لا توظف في الخطاب اليومي^(٢). لذلك أصبحت تعليمية اللغات حديثاً تنتهج أسلوباً يقوم على تصور فحواه أننا نتقبل اليوم بسهولة أنه يستحيل تعليم لغة، فما يمكن القيام به هو مساعدة المتعلم على اكتساب نحو فعال^(٣)، يعتمد فيه إلى بناء وصوغ البنى والتراكيب التي يحتاج إليها جملاً كانت، أو وحدات إسنادية وظيفية أو بنى إفرادية، وفق قواعد اللغة.

ونعود إلى انتقاد "ابن خلدون" السالف الذكر لنقول: إن العيب ليس في معرفة قوانين و قواعد الانتحاء، وإنما العيب في إغفال عنصر الممارسة والمران على تلك القواعد، لأن الكفاية لا تتبين، ولا يصدق وجودها إلا من خلال شتى الممارسات الفعلية. ذلك أن اختلاف الأحوال التبليغية، وتنوع مقاصد المتكلمين بتنوع ظروف حياتهم، وانشغالاتهم المتغيرة باستمرار يعد بمثابة المحرك الرئيس في عمل الإبداعية اللغوية التي تبدى في القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من التراكيب الإسنادية^(٤) و دلالاتها. إذن فالكفاية التبليغية إذا كانت تحوي المعرفة فإنها تحوي شيئاً آخر، وهو القدرة على استعمال هذه المعرفة وتسخيرها وتوظيفها عند

(١) ابن خلدون: المقدمة، ٢/ ٣٧٠.

(٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٢٩.

(٣) جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص ٧.

(٤) سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية مقصودة لذاتها أي جملاً، أم غير مقصودة لذاتها أي وحدات إسنادية وظيفية.

الحاجة^(١). وعلى هذا فالمتكلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي أن تكون معرفته له بوصفه فاعلاً محكماً للكلام ليكون بذلك نوع تلك المعرفة من المهارات، لا من نوع المعرفة العلمية^(٢). لأن الكفاية "مهارة وقدرة على إجراء القواعد (...)" وعلى التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية"^(٣). وتلك المهارة اللغوية تتطلب الممارسة، والتكرار، والفهم، وإدراك العلائق والنتائج، والقدرة الحسنة والتعزيز^(٤). وهي لا تتأتى إلا من كثرة معايشة^(٥) التمارين المتنوعة و من ثم فإنه يجب أن نعطي التمرين بعداً معرفياً تعليمياً. فننظر إليه على أنه وسيلة مشاركة فعالة باعتبار أنها من أفضل الوسائل التي من شأنها أن تسهم في بناء المعرفة لدى المتعلم. بل تنمي استراتيجية التعلم وآلياته بكيفية ناجحة^(٦) ضمن تعزيز النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم. و من ثم ملكته التبليغية شيئاً فشيئاً إلى أن يكتمل الجانبان وتحقق الكفاية التواصلية. وهو ما تسعى إليه هذه المنهجية التي ترنو إلى تحصيل الكفاية التبليغية، بحيث يصبح المتعلم لا يمتلك القواعد النحوية فحسب، بل يمتلك نوعاً آخر يرتبط بمدى قدرته على الممارسة الفعلية اللائقة لتلك القواعد التي تعلمها على نحو يصير استعماله لها عادة ميسورة وسهلة؛ لأن اكتساب اللغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ^(٧). وهذا الاكتساب ميدان يوجهه التطبيق، حيث إن تعلم الشيء لا

(١) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص ٢٠.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية و اللغوية لبناء منهاج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية للتربية، ص ٧٨.

(٣) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية)، مجلة المعرفة، العدد ٢٧٠، ١٩٨٤، ص ٧٩.

(٤) ينظر السيد محمود: (تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح)، مجلة المعرفة، العدد ١٣٢، ١٩٨٤، ص ٢٤.

(٥) اخترنا كلمة معايشة لأن هذه الصيغة تفيد المشاركة، وفيها لا يبقى المتعلم سلبياً يتلقى الأسئلة، بل يقوم بنسج أسئلة أخرى على منوال الأسئلة المقدمة إليه.

(٦) ينظر لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية و قواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٦، ص ٤٣١.

(٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية و اللغوية لبناء منهاج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص ٨٧.

يرسخ إلا بالتكرار، والمواظبة، والإلحاح عليه. والترسيخ لا يتوقف على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بقدر ما يكمن في خلق القدرة على التصرف فيها. لأن المتعلم لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته ما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكايته العمليات المحدثه لها. أي اكتساب الصور والمثل^(١). لذلك فالعمل الاكتسابي للغة ينبغي أن يكون معظمه تمارين مستمرة، لاسيما التحليلية منها والتركيبية. إذ إنه كلما زادت زاد النمو اللغوي، وقويت الملكة^(٢). وإذا كانت نظرية "تشومسكي" التوليدية والتحويلية تركز على التدريبات التي ينبغي أن تتجاوز الآلية، قصد تنمية الكفاية اللغوية^(٣) - لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين^(٤) - فإن الذي يطمأن إليه هو أن هذه النظرية تفتح آفاقاً في سبيل إكساب تلامذتنا الكفاية التبليغية في دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية نوجز هذه الآفاق التي يمكن الاستفادة من تطبيقها في الآتي ذكره:

- ١ - التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعليمية. وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه من النحو وتلبيتها.
- ٢ - التركيز على النحو التربوي^(٥) الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية.
- ٣ - السعي إلى تطوير محتوى النحو المراد تعلمه، مع التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

طريقة تعلم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

لتدريس صور التراكيب الإسنادية الأصلية تتبع الخطوات التالية:

-
- (١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص ٥٧.
 - (٢) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٦٨.
 - (٣) د - سام عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص ٤٠.
 - (٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) المرجع نفسه، ص ٧٠.
 - (٥) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، ص ٦٣٤.

١ - تحليل المفهوم النحوي وصياغة أهداف سلوكية تستهدف التعرف على مكونات هذا المفهوم النحوي^(١) ويقصد بذلك التحليل اللساني الذي يعد وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفاً علمياً دقيقاً^(٢).

٢ - تحديد صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها على ضوء تلك الأهداف.

٣ - انتقاء الأمثلة المغطية تلك الصور مع الاختصار على الموظف من هذه الصور في الاستعمالات التي يحتاج إليها المتعلم، والسبيل المثلى لاستيعاب تلك الصور هي التمثيل الكثير، والتدريبات المتنوعة من حيث الكم والكيف. وإذا كان المنهاج الحالي قد اختار طريقة "هربرث" المعدلة، فإن الأنسب الذي يطمأن إليه هو أن تتبع الطريقة "الهربرثية" على أن يكون النص المعتمد أداة أساسية لمعالجة الدروس المبرمجة من صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية أمثلة بدلاً عن الانطلاق من نص أدبي، بتقديم تمهيد له، وقراءته ومناقشة معناه، ثم استخراج الأمثلة منه.

وذلك اقتصاداً للوقت الذي يتعين أن يستثمر في خدمة أغراض الدرس الأصلية وهي استنباط أحكام الدرس والتدريب عليها تدريباً كافياً، على أن تتوافر في هذه الأمثلة خصوبة المعنى، وجمال الأسلوب، وأن تكون متضمنة ألواناً من الثقافة والمعرفة^(٣). والذي يطمأن إليه أكثر هو أن تكون أغلب هذه الأمثلة مستمدة من القرآن الكريم^(٤). لأن الكفاية التبليغية لا تحصل إلا بالتكرار والمران. وهذه الدروس يضيع جزء كبير من وقتها في التمهيد الأدبي لذلك النص. فأولى للطريقة ثم أولى لها أن تترك ذلك النص، وتترك معه ذلك التمهيد. هذا من جهة، ومن جهة

(١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج التعلم، ص ٧٦.

(٢) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص ١٥.

(٣) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢١٨.

(٤) لأن القرآن الكريم يغطي كل صور الوحدة الإسنادية الوظيفية التي يحتاج إليها التلاميذ؛ وبذلك نستغني عن التمهيد الأدبي، ونكون قد ضمنا لأمثلة دروسنا خصوبة المعنى وجمال الأسلوب.

ثانية فالأمثلة إذا كانت آيات قرآنية، فإنها أدعى للحفظ والتخزين من طرف التلاميذ لما تتضمنه من عناصر و مكتسبات الدرس، فتكون بمثابة قوالب يتمثلونها ويعودون إليها عند الحاجة^(١). بعد ذلك يشرع في قراءة الأمثلة و مناقشتها لتحديد العلائق المكانية للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفه ما، واستخلاص الأحكام الخاصة بها. و إذا كانت طريقة اكتساب الكفاية تتأتى من كثرة التمارين المتنوعة التي تنشأ عنها ملكة ما كانت لتكون لولاها، فليس أمامنا إلا أن نبعث طريقة التعلم بعثاً جديداً بعد أن تبين أن عقم طريقة المنهاج كان مردها إلى أن طريقة التمارين نمطية. فكيف يكون بعث طريقة التدريس إذا؟.

لقد أعطيت التمارين بعداً تعليمياً جديداً ، بحيث غدت أداة مشوقة، ليس للتدريب فحسب، ولكن وسيلة للتحصيل والتعلم أيضاً على نحو مثير يحفز المتعلم على النشاط والتعلم دونما نفور، لأنه استقى مادته و كفايات إنجازه مما يحتاجه إليه المتعلم و يشغل اهتمامه، بل ومما يغريه على ممارسته في محيط حياته اللغوية اليومية^(٢). وينبغي أن يأخذ في ذلك بمبدأ التدرج^(٣).

٢ - التقويم:

من خلال الملاحظات المسجلة على المنهاج اتضح لنا أن أساليب الأسئلة المقدمة في التمارين مسهمة في تأكيد هذه النمطية في الإجابة، و ذلك القصور في الاستيعاب لدى التلاميذ بسبب طابع الرتابة الذي تتميز به، و لعدم صدق محتواها^(٤) لكونها لم تعط الموضوعات المدروسة حقها. كل ذلك يجعل رجل التربية مجبراً على التفكير في تجاوز هذه الممارسات غير الفعالة لتلك الأساليب التقويمية. فالحاجة إذاً تمس إلى استعمال أدوات تقويمية بديلة تدفع بالأستاذ إلى أن يضع أسئلة ملائمة لما يريد

(١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية). مجلة اللسانيات، ص ٧.

(٢) ينظر د. سمك محمد صالح: فن التدريس في اللغة العربية، ص ٦٣٨.

(٣) لمعرفة كيفية تيسير تعلم الوحدة الإسنادية الوظيفية بالصور ينظر راجع بومعزة : المرجع السابق ، ص ٦١٨، ٦١٩.

(٤) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي و التقييم التربوي، ص ٥٧.

إبلاغه إلى تلاميذه بحيث تجعله يتأكد من المستوى الذي تحقق في ظل الموضوعية^(١) التي تعني أن الإجابة عن هذه الأسئلة محددة مسبقاً من قبل مصممها، وهذه الإجابة لا تقبل تأويلات مختلفة على نحو لا تتأثر فيه عملية التقويم لهذا النوع من الأسئلة بالرأي الشخصي للمقوم^(٢). ويبقى شرط الموضوعية منقوصاً في هذه الأسئلة التقويمية ما لم يدعمه الشرط الثاني المتمثل في صدق المحتوى، الذي يكشف عن أسئلة التقويم هذه بأنها غنية ممثلة تمثيلاً صادقاً مختلف الموضوعات المدروسة، وجميع الأهداف المحددة^(٣). وهناك صياغات كثيرة لأسئلة تصلح لأن تقترح في هذا المجال منها:

١- الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة^(٤) :

وهي مجموعة من الأسئلة، غالباً ما يوضع لكل سؤال منها مجموعة من الأجوبة تشتمل على جواب واحد صحيح. أما بقية الأجوبة لئن كانت قريبة الصلة بالجواب الصحيح، فإنها تبقى للتمويه.

وهنا نشير إلى أنه كلما كانت مجموعة هذه الأجوبة أقرب من الصحة، فإنها تؤدي دورها أكثر بوصفها أجوبة كمينية^(٥). وحتى لا يترك في هذا النوع من الأسئلة مجال للصدفه و الحظ، يطلب من التلاميذ توضيح درجة تأكدهم في كل جواب^(٦)، كأن يطلب منهم التعليل. وهذا مثال لهذا الشكل من الأسئلة:

في الآية الكريمة: ﴿وَمِنْ ءَايَاتِهِ أَنْكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً﴾ (فصلت / ٣٩).
يسجل أن البنية العميقة للمبتدأ "أنك ترى الأرض" هي:
- رؤية الأرض.

(١) ينظر د. مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٣٦.

(٢) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي و التقييم التربوي، ص ٥٤.

(٣) ينظر د. بوني أحمد محمد: المرجع نفسه، ص ٥٨.

(٤) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، مجلة همزة الوصل، الجزائر، ١٩٩٥، العدد ٥، ص ٧٤.

(٥) مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٣٨.

(٦) مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١٣٨.

- رؤيتك الأرض.

- تأكيد رؤيتك الأرض. التعليل:

- تأكيد رؤية الأرض.

فمثل هذه الطريقة في الأسئلة تجعل التلميذ يتعد عن التردد، وتمكنه من تعميق الفهم والقدرة على الإقناع لديه.

٢- أسئلة المطابقة^(١) أو المزاوجة^(٢) :

وفيها يضع المدرس مجموعة من الأسئلة تقابلها مجموعة من الأجوبة. ويكلف التلاميذ الربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح باستعمال السهم^(٣). ومما ينبغي الانتباه إليه ههنا هو أن تكون العناصر في القائمة الأولى أكثر من تلك الواردة في القائمة الثانية بزيادة عنصر واحد على الأقل^(٤).

في نحو السؤال التالي:

صل بواسطة سهم ما يأتي:

والله إنك لصادق الخبر محول بالاستبدال

المجتهد ينجح الخبر جملة فعلية مثبتة

الأحسن أن لا تتأخر الفاعل جملة فعلية مثبتة

يجب أن تجتهد جملة جواب القسم اسمية مؤكدة

عمر هو الخليفة الخبر مفرد

المبتدأ متقدم والخبر جملة

(١) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٧٤.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٩٧.

(٣) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٣٩.

(٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٩٧.

٣ - أسئلة التذكير البسيط:

ويرتبط هذا النوع من الأسئلة بالذاكرة. ويصلح لتعرف المعلومات الأولية، التي ينبغي أن تتوافر لدى التلميذ^(١) في بداية الدروس. من مثل: عرّف الجملة الاسمية أو اذكر أنواع الخبر، أو اذكر قاعدة صياغة المصدر المؤول.

٤ - أسئلة الشك^(٢):

وهي أسئلة يقدم لها الأستاذ إجابات مشكوكًا فيها في حالتي الصواب والخطأ^(٣). والهدف منها معرفة مدى تأكد التلاميذ من صحة الوجهين المقدمين. وهذا مثال توضيحي لذلك:

- الجملة الاسمية "هل ناجح المجتهد؟" اسمية محولة بتقديم الخبر... فعلية محولة باستبدال خبرها.

- الجملة^(٤) الماضية المؤدية وظيفة المضاف إليه في الآية الكريمة: ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ﴾ (الإسراء/ ١). تأويلها^(٥) "الساري بعبده".... "المسري بعبده". هذه النماذج من الأسئلة يمكن أن تكون عونًا للأستاذ على أن يكسر الرتابة التي عرفت بها أسئلة التقويم النمطية. ويمكن أن تتخذ إطارًا لبناء أشكال أخرى ضمن شبكة الأسئلة المترابطة التي من شأنها أن تسهم في تقويم فاعل.

التدريس بواسطة الأهداف:

بيداغوجية الأهداف، أو تكنولوجيا الأهداف^(٦)، أو التدريس بواسطة الأهداف، أو التدريس الهادف كلها أسماء لمسمى واحد. ويعد نموذج التدريس بواسطة الأهداف من النماذج التعليمية الأكثر رواجًا في الأنظمة التربوية

(١) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٣٩.

(٢) ينظر د. صيني محمد إسماعيل ودفع الله أحمد صالح و محمد الرفاعي الشيخ: النحو العربي المبرمج للتعليم الذاتي، عمادة منشورات المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٧، ص ٣٧.

(٣) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١٣٦.

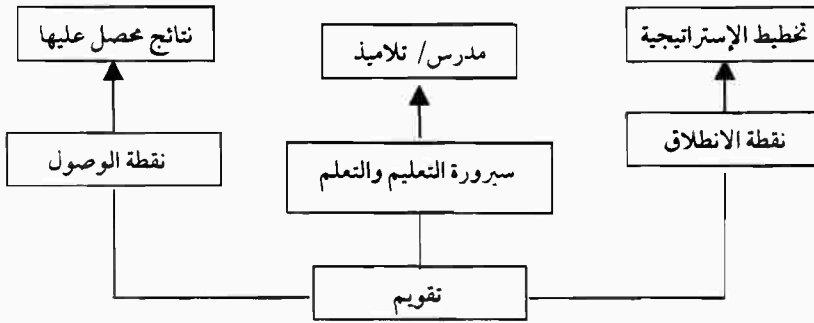
(٤) نقصد بالجملة ما سماه كتابنا الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٥) نقصد بتأويلها "بنيتها العميقة".

(٦) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٢٠.

المعاصرة^(١)، لما ينطوي عليه من مزايا^(٢)، ويهدف إلى عقلنة الفعل التربوي على نحو تكون فيه سيرورة هذا الفعل منظمة بكيفية منهجية تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة^(٣).

وتستند بيداغوجية الأهداف التي تنحو نحو فعالية التدريس واكتساب مهارته إلى أن يكون الفعل التربوي خاضعاً لجملة من المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف^(٤). وفيها ينظم تسير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي^(٥):



هذا الرسم يظهر لنا بوضوح عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي:

أولاً - ما قبل الفعل التعليمي^(٦): لا بد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعليمي اعتماداً على صياغة أهداف واضحة تستجيب لما يحتاج إليه المتعلم، ولما يتطلبه المنهاج التربوي^(٧).

- (١) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) همزة الوصل، ص ٥٤.
- (٢) ينظر رايح بومعزة: المرجع السابق، ص ٦٢١، ٦٢٢ من هذا الفصل.
- (٣) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص ٥٤.
- (٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٢٣.
- (٥) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص ٥٥.
- (٦) ينظر الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، د، ص ٢٣.
- (٧) ينظر الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

ثانيًا - خلال العملية التعليمية^(١) أو الفعل التعليمي^(٢): تنظم سيرورة هذا الفعل من حيث المضامين، والطرائق، والوسائل. مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ^(٣).

أ- المضامين: ينبغي أن نعرف كيف ننتقي محتوى الدرس وننظمه؟ وما كمية المادة التي تلائم الأهداف المحددة؟ وماذا سيتعلم التلاميذ؟ أية معارف؟ وأية مهارات؟.

ب - وينبغي أن نعرف بأية طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه؟ هل نحاور، أو نلقن، أو نلجأ إلى طريقة المهام فنترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف^(٤).

ج - الوسائل: ينبغي أن نعرف ما الوسائل التي نستعين بها لإنجاز المحتوى؟ كتاب مدرسي؟ نص مساعد؟ وهل هذه الوسيلة متوفرة؟ وكيف نستعملها؟ ومن يستعملها: الأستاذ أو التلميذ؟

ثالثًا - ما بعد الفعل التعليمي:

عند نهاية العملية التعليمية ينبغي أن نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحددها أساليب التقويم. فنتساءل: ما النتائج التي وصلنا إليها؟ هل حقق الدرس أهدافه؟ ما الأسئلة التي نختبر ونقيس بها مجهود التلاميذ؟ وما الإنجازات التي سيقومون بها ليرهنوا على أنهم فعلاً حققوا تغييراً سلوكياً؟ إذا لم تتحقق النتائج المرجوة، فأين يكمن الخلل؟ هل هو في تحديد الأهداف؟ أو في طبيعة المحتوى؟ أو في الطريقة؟ أو في الوسائل المستعان بها؟ أو في نوعية التقويم؟^(٥).

(١) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، هزمة الوصل، ص ٥٥.

(٢) ينظر الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

(٣) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص ٥٥.

(٤) ينظر الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٢٤.

(٥) ينظر الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع السابق، ص ٢٤.

إذا كان أول عنصر من العناصر المنظمة سير الفعل التربوي يلح على ضرورة أن تنطلق من أهداف محددة نروم تحقيقها، فإنه لا مناص من أن نتعرف مستويات هذه الأهداف. ومن ثم فإن أول عمل ينبغي للأستاذ أن يقوم به عند صياغة أهدافه، هو ضبط مستويات هذه الأهداف، وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها^(١).

والجدول التالي يوضح تلك المستويات و مضامينها^(٢):

مستوى الهدف إذا كان الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
غاية	فإنه يعبر عن فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية	صادر عن رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب البرلمان	على صيغة أو شكل مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	يتميز بشكلها المثير والجاذب القابل للتأويل
مرمي	نيات المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريون ومؤطرون ومفتشون ومسيرو التعليم	أهداف البرنامج والمواد وأطوار التعليم	ارتباطه المباشر بالمنهاج والمواد
عاماً	إنماء شخصية المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية	مؤطرون وأساتذة	قدرات ومهارات وتغييرات نريد إحداثها وإكسابها المتعلم	تمركزه حول المتعلم وقدراته ومكتسباته
خاصاً	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	أساتذة ومتعلمون	فعل متعلم يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى درس	تصريحه بما سيقوم به المتعلم في الدرس
إجرائياً	سلوكات يقوم بها المتعلم ليبرهن على بلوغه الهدف	أساتذة ومتعلمون	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتيان	تصريحه بأدوات التقويم وأشكاله

هذا الجدول يبين أن الأهداف التربوية سلسلة، تبدأ بما هو عام، لتنتهي إلى ما هو

(١) ينظر الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٣٧.

(٢) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، همزة الوصل، ص ٥٩.

خاص و إجرائي، ويتبدى لنا الأمر أكثر حين ننتقل من أهداف تدريس اللغة العربية التالية:

١ - الهدف الأول: المحافظة على الهوية الثقافية للوطن. ويسمى غاية.

٢ - الهدف الثاني: اكتساب القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية. ويسمى مرمى.

٣ - الهدف الثالث: التمكن من معرفة الجملة، ويسمى هدفًا عامًا.

٤ - الهدف الرابع: يكون التلميذ قادرًا على صياغة وحدة إسنادية مؤدية وظيفة المبتدأ مثلاً، ويعد هذا هدفًا خاصًا.

٥ - الهدف الخامس: يكون التلميذ قادرًا على معرفة صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ مثلاً، والتصرف فيها بالاستبدال دون أن يرتكب أخطاء^(١).

حين نتأمل هذه السلسلة من الأهداف، نلاحظ أنها متدرجة^(٢) تنتقل من العام إلى الخاص، وأنها كلما انتقلت من مستوى إلى آخر تحدد الهدف، و صار أكثر دقة، وأن هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، منسجمة في ترتيبها، بعضها يخدم بعضًا^(٣). ومما لاشك فيه أن الأهداف الإجرائية هي التي تهتمنا أكثر في هذه الدراسة؛ لأنها هي التي تعد من صميم عمل أستاذ النحو. وهي التي تسمح له باتخاذ قرارات بيداغوجية، كأن يقرر إعادة الشرح، أو مواصلة الدرس و الانتقال من جزء إلى آخر منه. و قيمة عمل الأستاذ متوقفة على مدى قدرته على التحكم في هذا النوع من الأهداف، ممثلة في صياغتها. وإذا كان الهدف الإجرائي على هذه الدرجة من الأهمية فما مفهومه ؟

تعريف الهدف:

كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة، فحين نفكر فإنه يتبادر إلى أذهاننا أن هناك

(١) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، حمزة الوصل، ص ٦٣.

(٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١٦.

(٣) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، لمرجع نفسه، ص ٥٩.

نقطة انطلاق، ونقطة نهاية. هذه النهاية هي الهدف الذي نريد أن نصل إليه^(١)، ومنه يسمى الغرض هدفاً^(٢). " و الهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين، بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة و التجربة"^(٣).

وإذا كانت " الأجراء" تعني تحديد الأهداف، والسماح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم على شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتقويم^(٤)، فإن الهدف الإجرائي هدف خاص أصبح مرتبطاً بسلوكيات سينجزها المتعلم ضمن شروط ومعايير محددة، كي يبرهن على بلوغ الهدف^(٥). أو هو إجراء عملي يقوم به الأستاذ لتنفيذ وتحقيق النوايا التعليمية، فيعرف من أين سيبدأ، و أين سينتهي. وكيف سيعمل، وبأية وسائل، ولأية نتيجة^(٦). فهو صيغة معبرة بوضوح تبين الآثار المنتظرة عند التلميذ في أثناء، أو في نهاية التعلم^(٧). لذلك لا ينبغي أن يغيب عن الأستاذ مواصفات الهدف الإجرائي التي نسوقها في الآتي ذكره. وهي: أن يكون كاملاً، متضمناً فعل الإنجاز وشروطه و معايير^(٨)، و غير مبهم، و منسجماً داخلياً.

فالهدف غير الكامل، هذا مثال توضيحي له: " يكتب التلميذ فقرة متضمنة وحدات إسنادية محولة" ذلك أن الهدف هنا لا يشير إلى طبيعة الموضوع، و هل

(١) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٢٦.

(٢) الجوهري: الصحاح، ١٤٤٢/٤.

(٣) جون ديوي: الخبرة و التربية، ترجمة محمد رفعت رمضان و نجيب إسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت، ص ٦٣.

(٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٩.

(٥) ينظر الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٤١.

(٦) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٦٤.

(٧) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٤.

(٨) ينظر ص ١٧٠ من هذا الفصل لإيجاد إيضاح عن مفهوم الإنجاز و شروطه و معايير.

الوحدات الإسنادية الوظيفية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو الحال... إلخ؟ وهل هي محولة بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب؟ وهل هي ماضوية، أو مضارعية، أو اسمية؟ وهل هي مثبتة، أو منفية، أو مؤكدة؟ كما أن الهدف لا يشير إلى زمن الإنجاز و مكانه و شروطه و معاييرهِ التي تدل على درجة إتقان التلميذ.

والهدف المبهم، نمثل له بهذا المثال: "يناقش التلميذ الأمثلة"؛ حيث إن فعل "يناقش" غير محدد، فلا نعرف كيف تتم المناقشة؟ وماذا يفعل التلميذ على وجه التحديد؟ فمثل هذا الهدف من شأنه أن يؤدي إلى سوء تفاعل بين الأستاذ والتلميذ^(١).

والهدف غير المنسجم داخلياً، هو الذي يكون فيه تناقض بين كثافة الإنجاز و الوقت المخصص لذلك الإنجاز. كأن نقول: "في ظرف عشر دقائق يقرأ التلميذ الأسئلة الثمانية، و يستخرج منها الجمل الست التي لها محل من الإعراب"^(٢)، و يبين صور هذه الجمل والوظائف التي تؤديها. فعدم التناسب بين الإنجاز والوقت المعطى له جلي، لا يحتاج إلى تعليق.

أمام خطورة و أهمية الهدف الإجرائي نتساءل: كيف يتسنى للأستاذ أن يصوغ الأهداف الإجرائية لدروسه صياغة تؤمنه شر الوقوع في خطأ، قد يكون ظاهره بسيطاً، ولكنه يكلفه سوء تفاعل بينه و بين التلميذ محور العملية التربوية؟

كيف نصوغ الهدف الإجرائي أو الهدف السلوكي^(٣)؟

"الهدف السلوكي سلوك مرغوب فيه، و يتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد مروره

(١) Patrice Pepel: se former pour enseigner ، editions bordas، paris ، 1986، p11 .

نقلاً عن مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٥.

(٢) الجمل التي لها محل من الإعراب هي ما سماه البحث "الوحدات الإسنادية الوظيفية".

(٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٣٩.

بـخـبـرات تـربـويـة مـخـطـط لـها^(١). و ثـمـة تـقـنـيـة عـمـلـيـة و ضـعـها "مـا جـر" فـي كـتـابـه "الأهـداف التـربـويـة"^(٢)، إـن نـحـن راعـيـنا أركـانـها الـثـلاثـة سـهـل عـلـيـنا صـيـاغـة أهـدافـنا بـصـورـة إـجـرائـيـة. هـذه الأركـان هـي:

١ - السلوك^(٣) أو الإنجاز^(٤):

وهـو الأـداء المـراد تـحقيقـه، المـرتبـط بـمهام سـيـنـجـزها تـلـمـيـذ فـي سـياق مـحـدد، مـثـل: يسـرد قـاعـدة، أو يركـب جـمـلـة أو وـحـدة إـسـنادـيـة وظيفـيـة، أو يـحـدد صـورـة الـوـحـدة الإـسـنادـيـة الـوظـيـفـيـة ووظـيـفـتها^(٥). والعنـصـر المـحـورـي فـي تـحـديـد الإـنـجـاز هـو الفـعـل الـذي يـعـبر بـه عـن الكـفايـة أو القـدرـة المـراد تـحقيقـها. و يشـترط فـيـه أن يـكـون دقـيـقاً، غـير قـابل للتـأويل^(٦). ذلـك أن الإـنـجـاز هـو الإـعـلام الصـريح للـفـعـل الـذي سـيـقـوم بـه التـلـمـيـذ بـكـيـفـيـة تـترجـم، و تـجسـد سـلوكاً مـلـحوظاً مقيـساً. و من ثـمـة فـصـيـاغـة الـهـدف الإـجـرائـي السـلوكـي تـبـدأ دأئـماً بـالـوـحـدة الإـسـنادـيـة الـوظـيـفـيـة: "أن يـكـون الطـالـب، أو التـلـمـيـذ، أو المتـعـلـم قـادراً عـلى كـذا"^(٧).

٢ - الشـروط أو الظـروف^(٨):

إـن تـحـديـد الإـنـجـاز و حـده غـير كـافٍ إـذا لم يـكـن مـصـحوباً بـشـروط تـبـين الـوضـعيـة

(١) د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٣٧.

(٢) Manger. f: comment definir les obbjectifs de l'èducation ، ed ، bordas ، paris ، 1977، p3 .

و ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٧٧.

(٣) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي و التقييم التربوي، ص ٤٤.

(٤) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص ٦٤.

(٥) عندما نطالب التلميذ أن يأتي باسم المفعول من الأفعال: صان، شاد، قال مثلاً، فالتلميذ حين يصوغ أسماء المفعول: مصون، مشيد، مقول، يسمى هذا سلوكاً أو إنجازاً.

(٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية ، ص ٧٧.

(٧) ينظر الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ١٠٧.

(٨) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٨. و د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي و التقييم التربوي، ص ٤٥.

التي سيكون عليها المتعلم عند إنجاز عمله. كأن نعرف ما الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المتعلم؟ مثل دفتر، كتاب، منجد، آلة،.... الخ. وما الأشياء المحظورة عليه أثناء هذا الإنجاز؟^(١) وهل سينجز العمل بمفرده، أو سيكون الإنجاز جماعياً؟ وهل سيتم الإنجاز داخل القسم، أو خارجه؟ وما صفة الإنجاز؟ أيكون شفوياً أو كتابياً؟ فهذه الشروط تقيد الفعل التربوي وتجعله أكثر ضبطاً.

٣- المعايير:—

المعيار أمر ذو أهمية بالغة في عملية التقويم، باعتباره مؤشراً ودليلاً يمكن الأستاذ من تحديد مستوى الإنجاز، الذي انطلاقاً منه سيقدر أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلاً أو لم يتحقق. وإلى أي مدى كانت درجة الإتقان في إنجاز التلميذ^(٢). ومن أهم المعايير المستعملة في قياس مدى تحقيق الأهداف ما يلي:

١ - الزمن: كأن يطلب من التلميذ أن يستخرج في ظرف لا يتعدى خمس دقائق الوحدات الإسنادية الوظيفية من نص ينطوي على جمل مركبة متنوعة، أو أن يركب وحدات إسنادية مؤدية وظيفية المبتدأ في ظرف لا يتعدى ثلاث دقائق.

فمثل هذا الإنجاز يقتضي تحديد الزمن المخصص له. إذ ليس منطقياً أن نكلف التلميذ بتلك الصياغة شفوياً، و نترك له ساعة أو يزيد. فالسرعة هنا معيار من معايير الإتقان. أما إذا كلفنا التلميذ بإنجاز واجب منزلي، فالزمن آنثذ ليس عاملاً ذا أهمية.

٢ - النسبة: وقد تتمثل في عدد الأخطاء المسموح بها^(٣). كأن نطلب من التلميذ أن يركب ثلاث وحدات إسنادية مؤدية وظيفية الخبر من الأفعال: يحترم، يطيع، يكثر، دون أن يرتكب أكثر من خطأ.

(١) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٦٤.

(٢) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٧٨.

(٣) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٥.

٣ - الدقة: تعد دقة الإنجاز في بعض الأداءات معيارًا يكشف عن درجة الإتقان، كأن نطلب من المتعلم في جمل اسمية معينة أن يحدد موضع التحويل فيها أهو في المبتدأ أم في الخبر؟

٤ - النوعية: وهي معيار يتصل بصفات مميزة للنتيجة المتوصل إليها من قبل التلميذ. ونضرب مثالاً لذلك: نقدم للتلميذ وحدة إسنادية محولة بالزيادة من نحو: إنك "لتحب الحق" وهي "لتحب الحق". فقد يكون المعيار طلب إيضاح علة استبدالها بوصف "لمحب الحق".

٥ - الكم: وقد يكون معيارًا دالاً على درجة الإتقان حين نريد من التلميذ أن يبرهن على قوة نفسه في الاستمرار و الإنجاز^(١). كأن نطلب منه أن يأتي بعشر وحدات إسنادية مضارعية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت... إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذ قد يضع أكثر من معيار لإنجازات تلاميذه. إلا أنه عند تحديده هذه المعايير ينبغي له أن يراعي مستوياتهم، ومكتسباتهم السابقة.

ومهمة صياغة الأهداف على نحو إجرائي ليست بالمهمة السهلة. ذلك أن وضع الأستاذ هذا النوع من الأهداف يوجب عليه أن يحدد ما إذا كانت المادة الدراسية ستهتم بالجانب المعرفي، أو الجانب الوجداني، أو الجانب الحسي الحركي. ولما كانت دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية مجالها عقلي معرفي، لم يكن مناص للأستاذ من الاستعانة "بصناعة" بلوم^(٢) التي أعدت لهذا الغرض.

فما مفهوم ومضمون هذه الصناعة؟

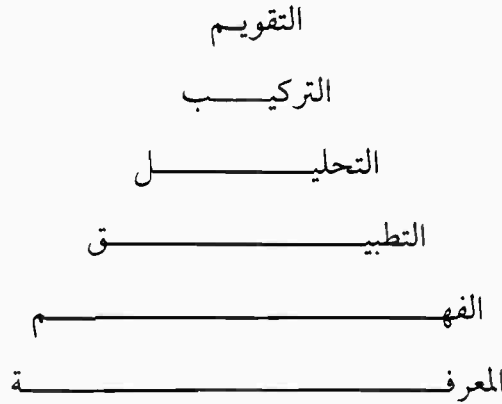
مفهوم الصناعة:

الصناعة في التربية تعني ترتيب أو تصنيف منظم و متدرج لظواهر التعلم أو

(١) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٦٥.

(٢) "بلوم بنيامين" الأمريكي أصدر سنة ١٩٥٦ كتابه "صناعة الأهداف البيداغوجية" وكان جزؤه الأول خاصاً بالمجال المعرفي. مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٧.

النمو^(١). باعتبار أن فعل التعلم موجه، يتضمن سلسلة من التغيرات، يفترض أن تحقق تطوراً في جانب أو في عدة جوانب عند المتعلم. هذا التطور الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكيات، أو إنجازات هو ما يسمى بالنمو الذي يكون مرحلياً ومتدرجاً^(٢). و صنافه " بلوم " التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي المعرفة (التذكر)^(٣)، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم^(٤). يسجل أن مستوياتها هذه آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد^(٥). فهي متفاوتة في سهولتها و صعوبتها و مرتبة ترتيباً هرمياً، حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة^(٦) في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم كما هو مبين في الشكل الهرمي التالي:



وإذا كنا نلاحظ أن المجال المعرفي يتعامل مع العمليات العقلية بمختلف

(١) ينظر مادي لحسن: المرجع السابق، ص ٤٠.

(٢) ينظر د. مريم سليم: علم تكوين المعرفة، إستمولوجيا " بياجى "، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط ١، ١٩٨٥، ص ١٢.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٨.

(٤) ينظر الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٤٣.

(٥) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٤١.

(٦) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٧٥، ٧٦.

مستوياتها بمبدأ التدرج^(١)، فإن في ذلك رسالة واضحة للأستاذ ينبغي له أن يعيها ليعطي الفعل التعليمي بعدًا ديناميًّا، يزيل عنه مظاهر الرتابة والجمود^(٢).

وللخطورة التي تكتسبها هذه المستويات، نحاول إيضاحها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها و للأسئلة - التي هي الأخرى من المنطق أن توجد مستويات لها. خصوصًا بعد أن تبنت منظومتنا التربوية فكرة "بيداغوجية الأهداف".

لأن الارتقاء من مستوى معين في الأهداف يتطلب الارتقاء كذلك في مستوى الأسئلة التي هي إحدى أهم أدوات تحقيق الأهداف - انطلاقًا من منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي.

١ - مستوى المعرفة: وتسمى مقولة المعرفة أو التذكر^(٣). وتستهدف استرجاع المتعلم معلومات و معارف هي من مكتسباته السابقة مخزونة في ذاكرته^(٤). ففي هذا المستوى مثلاً نريد أن يكون التلميذ قادرًا على ذكر أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب "الوحدات الإسنادية الوظيفية"، أو أن يكون قادرًا على سرد تعريف المصدر المؤول. ومن أمثلة الأسئلة المناسبة لهذه المقولة (المستوى): عرّف الجملة، اذكر الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفية نحوية.

وترد أسئلة هذه المقولة عادة في بداية الدرس. وهذه طائفة من الأفعال السلوكية التي تلائم هذا المستوى: يتعرف، يسرد، يختار، يسمي، يصوغ، يبين، يحدد... إلخ

٢ - مستوى أو (مقولة) الفهم: ويراد منه استيعاب معطيات و مفاهيم معينة، هي موضوع التعلم عن طريق مناقشتها وإدراك العلاقات التي تربطها، واستخلاص حكمها أو قاعدتها. وتندرج عملية الفهم عبر أهم مستويين له هما:

(١) Jean Piaget: L'epistemologie genetique ، Editions P.U.F.Paris ، 1970، P25 .

و ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٤١.

(٢) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٤١.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٦.

(٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٤٩.

أ - التحويل: وفيه يبدي المتعلم قدرته على أن يرجع لكل لفظ ظاهر بنيته العميقة^(١). كأن يعرف أن البنية العميقة لخبر هذه الجملة " هو الذي نجح " هو الناجح؛ لأن اسم الموصول و صلته بنيتها العميقة وصف معرف.

ب - التعميم: ويعني الانتقال بمفهوم من استعماله الأصلي إلى توسيعه ليشمل ظاهرة أخرى مشابهة له^(٢). كأن يبدي التلميذ " قدرته على أن يستبدل الوحدة الإسنادية المضارعية (المصدر المؤول) بمصدر صريح في جميع الوظائف التي تؤديها من مثل وظيفة المبتدأ أو الخبر أو اسم الناسخ.

والأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى هي: يقدر، يشرح، يقدم أمثلة يحدد، يعيد صياغة، يستنتج، يصف..... إلخ.

٣ - مستوى التطبيق: وفيه يستثمر التلميذ معلوماته المكتسبة في حالات مشخصة.

ومن الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذا المستوى: يطبق، يستخدم، يصنف، ينتقي، يشرح، يفسر^(٣)، يغير، يستعمل، يكشف، يتصرف، يعالج، يبرهن، يحل مسألة، يبين..... إلخ^(٤).

فمثلاً يمكن أن يكون الهدف منه: أن يكون التلميذ قادراً على أن يبين أن الجملة الاسمية " المجتهد نجح " محولة بالاستبدال لورود خبرها " نجح " وحدة إسنادية ماضوية بنيتها العميقة " ناجح ".

٤- مستوى التحليل:

والمراد منه تجزئة العناصر المكونة لشيء ما^(٥)، وإدراك العلاقة القائمة بينها

(١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملقح: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩، ٢٥٠.

(٢) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٥١.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١١١.

(٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٥١.

(٥) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١١٩.

للوصول إلى القواعد التي تحكمها. و في هذا المستوى ينبغي أن تكون الأسئلة قادرة على دفع التلميذ إلى التفكير النقدي، الذي يستعين فيه بتقديم الأدلة. ذلك أن الهدف منه تكوين الفكر النقدي الواعي لدى المتعلم. ومن الأفعال السلوكية الشائعة في هذا المستوى: علل، حلل، قارن، صَنَّفْ، عَيَّنْ، اذكر الأدلة، دَعِّمْ إجابتك، حدد الأسباب، اختر، قَسِّمْ، جَزِّئْ، إلخ. وهذا مثال توضيحي لذلك: أن يكون التلميذ قادرًا على أن يحدد في جمل مركبة نوع الوحدات الإسنادية الوظيفية، و إبراز وظيفتها، وسبب مجيئها على تلك الصورة.

٥ - مستوى التركيب^(١):

وفيه يطلب من التلميذ أن يفكر على نحو تتجلى فيه مقدرته على بناء أو تركيب شيء من أجزاء و عناصر مختلفة، بحيث تصل هذه المقدرة إلى مستوى الإبداع، كأن يكون التلميذ قادرًا على صياغة قاعدة من الأمثلة المقدمة، أو تحرير فقرة تحوي وحدات إسنادية و جملاً اسمية محولة بالحذف في أحد ركنيها. و أبرز الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذه المقولة (المستوى) هي: يركب، يحزر، ينسق، يخطط، ينتج، يصمم، ينشئ، يطور، يؤلف، يجمع، إلخ^(٢).

٦ - مستوى التقويم:

هو عملية تقدير يصل فيها التلميذ إلى إصدار حكم حول معارف و مهارات ما^(٣) في ضوء معايير محددة، قد تكون داخلية من مثل " يختار أحسن صورة بيانية في القصيدة ". وقد تكون خارجية كأن نطلب من التلميذ أن يبدي رأيه في أسلوب كاتب معين. و مستوى التقويم في دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية يمكن أن نقدم فيه جملاً أو وحدات إسنادية فعلية محولة بحذف المفعول به على الرغم من

(١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ١٢٧.

(٢) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال)، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية و آدابها في

التعليم الثانوي العام، متقن الأمير عبد القادر، وهران، ١٩٩٨، ص ٩١.

(٣) ينظر مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ٥٢.

أن القياس يقتضي إثباته في نحو قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (الزمر/ ٩). و نطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك أو نقدم لهم بيت شعر وقع فيه خطأ نحوي، و نطلب منهم أن يكتشفوا ذلك الخطأ. و هذا بيت يمكن أن يتخذ مثلاً لمستوى التقويم في القواعد النحوية. قال أبو نواس:

دع عنك لومي فإن اللوم إغراء وداوني بالتي كانت هي الداء^(١)

حيث إن الصواب أن يقول: كانت هي الداء. لأنه خبر كان منصوب.

و نشير إلى أننا لم نعثر في القرآن كله على خبر كان المعرف بعد ضمير الرفع المنفصل^(٢) إلا منصوباً إطلافاً، نحو الخبر الوارد في قوله تعالى: ﴿ قَالُوا إِنَّا لَنَّا لِأَجْرٍ إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ ﴾ (الأعراف / ١١٣).

وهذه المقولة هي أرقى المقولات الخمس الأخرى، تأتي في نهاية تصنيف الأهداف الخاصة بالمجال العقلي^(٣)، ولا يمكن أن تتم إلا بتوافر مكونات أخرى من حصول المعرفة، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتركيبها. أما الأفعال التي استخدمها في هذه المقولة السادسة فهي: يحكم، يقرر يفضل، يقوم، يعارض، يوافق، ينقد، يبدي رأيه، يميز، إلخ^(٤).

وقبل أن نعرض للمذكرة نموذجية لدرس من دروس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة ما وفق بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، يحسن بنا أن نقف عند أهم مزايا هذا التدريس الهادف، التي تنعكس إيجاباً على المردود التعليمي التعليمي، وهي كالتالي:

١ - تحديد الهدف يعد مظهرًا من مظاهر الدقة في العمل^(٥). لأن نشاطًا ما بلا هدف

(١) ينظر فروخ عمر: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤، ١٩٨١، ٢ / ١٦٣.

(٢) ضمير الرفع المنفصل يعرب ضمير فصل لا محل له من الإعراب، وهو يفيد التوكيد.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١٣٣ - ١٥٥.

(٤) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال)، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ٩٢.

(٥) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا و مآخذ)، مجلة الجامعة الصيفية، ص ١١٤.

مضبوط يبقى عرضه للعفوية و الارتجال^(١). ثم إن من شأن غياب الهدف أن يخلق حالة من الغموض و اللبس و الارتباك التي تظهر على مستوى التعلم^(٢).

٢ - تسهيل عملية التواصل بين الأستاذ و تلاميذه.

٣ - التمكين من اختيار عناصر معينة. و هو أمر في غاية الأهمية من شأنه أن يخلص التلميذ من ركام المعلومات، و يوجهه نحو التركيز على ما هو فعال و وظيفي. ثم إن الوقوف على عناصر معينة مما يساعد على ربح الوقت، لأنه وقوف على ما هو أهم.

٤ - ضبط عملية التقويم و تفعيلها، ذلك أن العملية التعليمية التي لا تضبط لها أهداف يستحيل تقويمها، بينما على أساس الأهداف يتم تقويم إنجازات التلاميذ.

٥ - التمكين من جعل القرارات البيداغوجية مؤسسة واضحة، بحيث لا تبقى في ضبابية التعميمية فريسة للتأويلات المختلفة.

٦ - المساعدة على التأكد من الانسجام و التكامل اللذين بين مكونات الفعل التعليمي.

٧ - التركيز على التلميذ محور العملية التربوية، و احترام كرامته حين الإعلان عن الأهداف و التصريح بها له. إذ من حقه أن يعرف إلى أين هو متجه^(٣).

تيسير تعلم الجمل و الوحدات الإسنادية الوظيفية بالصور:

إن المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو الذي يقصد به الانتحاء نظمئ إلى أنه تكييف النحو و الصرف مع المقاييس التي تقتضيها اللسانيات التطبيقية من طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا فالتيسير ينحصر في كيفية تعلم النحو لا في النحو ذاته^(٤).

(١) ينظر مخلوف عامر: (الوئائق التربوية)، المرجع نفسه، ص ١١٨.

(٢) مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، ص ١٤٥.

(٣) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا و مآخذ)، المرجع نفسه، ص ١١٤.

(٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٣٢، ٣٣.

وقبل أن نعرض لكيفية الإجراءات و تطبيق تعليم النحو باستخدام الصور نلفت الانتباه إلى أن الأساس النفسي و الفلسفي لاستخدام طريقة الصور التركيبية في تدريس النحو مرده إلى أن بعض علماء النفس يعرفون اللغة بأنها "الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في ترتيب خاص"^(١). وطريقة الصور هذه تعتمد على تمييز مكان الكلمات أو الوحدات الإسنادية الوظيفية في كل صورة من الصور التركيبية. ذلك "أن تصور المكان ضرورة لا محيد عنها في إدراك العالم الخارجي"^(٢).

ولقد أدرك بعضهم أهمية تصور المكان في تعليم اللغة الفرنسية و دافع عنه دفاعاً قوياً على نحو جعله يبرز أهمية تصور المكان في الإدراك و التعليم لكل فرد ولو كان هذا الفرد أكمه^(٣).

وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمراً عفوياً مرده إلى الصدفة، وليس مسألة ذاتية منوطة بإرادة صاحبها المطلقة من كل قيد، بل ثمة ضوابط محددة تتناوله. من هذه الضوابط ما يتحتم فيه تقديم صورة معينة من الكلمات أو الوحدات الإسنادية^(٤) على غيرها في الجملة، كأدوات الاستفهام و الشرط و سواها. ومقتضى هذا أن لكل صورة من الصور المحتملة من الجملة دوراً في إفادة المعنى في الموقف اللغوي يخالف دور غيرها في الصور البديلة عنها^(٥).

(١) عبد المجيد عبد العزيز: اللغة العربية أصولها و طرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة ط ١٩٨٦، ٣، ص ١٥.

(٢) صليبا جميل: علم النفس. دار الكتاب اللبناني، بيروت ط ٣، ١٩٧٢، ص ٣٥٠.

(٣) ينظر صليبا جميل: المرجع نفسه، ص ٣٥٨.

(٤) فمثلاً يجب تأخير المبتدأ عن الخبر إذا كان هذا المبتدأ وحدة إسنادية نحو (من الواجب أن تجتهد).

(٥) ينظر د. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص ٣٢.

وإثارة هذا الكتاب تدريس النحو الذي هو الانتحاء باستخدام الصور مرده إلى أن الصور التركيبية اللغوية بناء تربوي يعتمد على مدخل بنية العلم .

و" تعليم البنية في جوهره هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي"^(١).

وحيث إن الجملة هي "قسم من كلام له معنى ولبعض أجزائها معنى مستقل"^(٢) باعتباره لفظاً وإن كان لا يعبر عن حكم"^(٣) فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ماذا تريد أن تقول، وأن تحسن التعبير عنه، وهذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير و هي المهارة اللغوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات، وذلك حتى تحسن الوصول إلى هدفك بدقة وإحكام"^(٤)؛ ولما كانت الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإسنادي للتعبير عن الفكرة"^(٥)؛ إذ" إن وحدة الكلام هي الجملة لا الكلمة"^(٦)، فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية يبدو ضرورياً في تدريس النحو لتلامذة التعليم الثانوي ليفهموا كيفية تكوين الجملة أو الوحدة الإسنادية، وليعرفوا كيفية ترتيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية"^(٧)، وإدراك العلائق والعلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية لهم"^(٨).

(١) ريان فكري حسني: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتاجه و تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط ٣، ١٩٩٣، ص ١٨٦.

(٢) والحق أن كل جزء من الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية لا يستقل بنفسه معنى.

(٣) ينظر عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ص ١٠٠.

(٤) ينظر أبو حمدة محمد علي: فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى، الأردن، عمان، ط ٣، ١٩٩٤، ص ١٤٥.

(٥) رضوان أحمد شوقي و عثمان صالح الفريخ: التحرير العربي، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات، الرياض ط ٤، ١٩٩٣، ص ٤٧.

(٦) الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط ٣، ١٩٧٣، ص ١٢٩.

(٧) سواء أكانت هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية توليدية أم محولة.

(٨) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص ٤٥.

واستخدام الصور التركيبية في تدريس النحو يبدو ضرورة ملحة لأسباب، لعل أهمها يكمن في حفظ بعض التلاميذ القواعد النحوية دون قدرتهم على استخدامها، ودون فهمهم إياها فهماً واضحاً يزول معه اللبس والغموض والتداخل بينها، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة جلية في أذهانهم لها صورها التركيبية الخاصة التي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية^(١).

وهذه الطريقة تعد مرشداً ودليلاً يساعد المتعلم على توظيف القواعد النحوية واستعمالها استعمالاً صحيحاً من خلال ربط المثال أو الشاهد بالصورة التركيبية الخاصة بقاعدته . وهذا النوع من التدريس يعد طريقة الانتحاء الوقائي الواجب اتباعها^(٢)؛ ذلك أنه " لا تكتسب لغة بدون قواعد نحوية (...) فكل الألسنة واللغات الأخرى يمكن تعلمها بالنحو (...) وأعرف بعض الأجانب مكثوا مدة طويلة حتى تكلموا الإنجليزية، ولا يزالون بعيدين عنها. وكان السبب الحقيقي أنهم لم يتعلموا بالنحو"^(٣). لذلك ستكون تعليمية هذه الصور عبر الانتحاء الوظيفي التداولي، وهو تلك الآليات والعلائق الوظيفية التي تساعد المتعلم حين معرفته إياها على امتلاك الكفاية الذاتية التي تمكنه من استخدام البنى والتراكيب الإسنادية التي يحتاج إليها بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه^(٤).

فعند تدريس الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفية المبتدأ تعرض صورة الجملة الاسمية التوليدية البسيطة قبل أن تعرض صورة الجملة الاسمية التحويلية التي قد يضيف إليها المدرسون ما يرونه مناسباً لمستوى تلاميذهم، ولابد من الاهتمام ببيان الصور التركيبية في التدريبات التطبيقية. وأساس ذلك أن لكل صورة سماتها وتركيبها البنوي الذي يميزها عن غيرها من الصور التركيبية. ولقد سبق أن بينا أن

(١) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص ٣٣.

(٢) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٣) جورج بول: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط ٢٠٠٠، ص ١٩٧.

(٤) ينظر أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التحويلية)، تجليات الحداثة، ص ٤١٤، ٤١٥.

الجملة أو الوحدة الإسنادية لا تعادل مع عناصر التحويل في معناها الجملة أو الوحدة الإسنادية بدون هذه العناصر^(١). سواء أكانت هذه العناصر ممثلة في الترتيب^(٢)، أم في الزيادة، أم في الحذف، أم في الاستبدال^(٣).

والتعليم بالصورة يتوخى منه إقدار المتعلمين على فهم جمل لغتهم المتجددة غير المتكررة، وإقدارهم على صياغة الجمل التي ليست تكريراً لأية جملة أخرى^(٤) و في كل موقف من مواقف استعمالهم اللغة.

والكفاية اللسانية والتبليغية المنشودة من دراسة صور الجملة هي الوصول بالمتعلم إلى التمتع بالكفايات الأربع؛ كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الكلام، وكفاية الاستماع. فكفاية القراءة يكون فيها هذا المتعلم قادراً على تعرف أغراض النص المقروء المختلفة، و طرائقه المتباينة في الكتابة مع تفسير المعنى الذي يقصده الكاتب. سواء أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب والمفردات الموظفة فيه. وكفايته في الكتابة تتمثل في إقداره على الكتابة المعيارية مفردات وتراكيب وفق الأغراض المتنوعة. وكفايتا الكلام، والاستماع يمكن اختصارهما في جعله قادراً على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات و المناقشات، وكذا أن يكون قادراً على المشاركة في تبادل الأفكار مع تنوع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة^(٥)، إذ إن الهدف المتوخى من النحو يتمثل في اكتساب المتعلم في المرحلة الثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريراً بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة فهماً وإفهاماً، وذلك بعرض صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية من حيث أنساقها النحوية و بنياتها الصرفية والتركيبية^(٦).

(١) ينظر د. خليل عمارة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص ٦٦، ٦٧.

(٢) ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص ١٢٢، ١٢٣.

(٣) ينظر خليل عمارة: المرجع نفسه، ص ٦٥، ٦٦.

(٤) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique, p 5.

(٥) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٦٩.

(٦) ينظر د. علي آيت أوتشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ص ٩٣.

ولا شك أن الوقوف عبر الصور المتنوعة للوحدات الإسنادية الوظيفية وصور الجملة على اختلاف أنواعها بما فيها الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية الحجاجية^(١) من القرآن الكريم واتخاذها نماذج ينسج المتعلمون على منوالها يسر لهم الوقوف على أرقى المستويات من الاستخدام اللغوي. سواء أكان ذلك من حيث مفرداتها، أم من حيث كيفية بناء تراكيبها المتنوعة، أم من حيث العلائق الخاصة بين المفردات والتراكيب. فضلاً عن أن اتصاها بهذه الصور المتنوعة يكسبهم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق التي بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التي تعلموها والاستخدامات المجازية الإعجازية في هذه النصوص الراقية. وإن تيسير استيعاب صور الجملة والوحدة الإسنادية وغيرها من البنى في زمان نتلقى فيه الفصحى تعلماً وصناعة، لا طبعاً واكتساباً^(٢) واجب حتمي^(٣) لأن تعليم اللغة لا ينحصر في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعى أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها^(٤). وقد أثنى ابن خلدون على أهل الأندلس حين تفقههم في تراكيب الكلام فقال: "وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة و تعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم"^(٥) والتحليل هو التفقه في معرفة تراكيب هذه الجمل والوحدات الإسنادية. كما أن "ابن خلدون" يقر بأن

(١) ينظر د. حواس مسعودي: (البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل أنموذجاً)، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، العدد ١٩٩٨، ١٢، ص ٣٢٤، ٣٢٥.

(٢) يميز المختصون في اللسانيات التطبيقية بين مصطلحين هما: التعلم والاكتساب. فالتعلم يتم عادة عن طريق نظام مدرسي، يتميز بمحيط مصطنع غير عفوي. أما الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع، ولكن ليس مجتمع النصوص. ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص ١٩٨.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص ٢٢، ٢٣.

(٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٦٥.

(٥) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٣٩٨.

القواعد أو القوانين "إنما هي وسائل للتعليم"^(١). فحين تدريس صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية يقدم المعلم التراكيب التي تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثم تليها تدريجيًا المزيد فيها بحسب عدد الزيادات^(٢). أي تعرض البنية التوليدية، ثم البنية التحويلية. إذ لابد في كل درس أن يشعر المعلم متعلميه بالتقابل القائم بين العنصر الجديد و العنصر الذي هو أصله، وقد سبق لهم أن اكتسبوه^(٣).

و"أما تقديم الأصول على الفروع فلأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظًا ومعنى"^(٤)؛ إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية، ولأن الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي، فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفرع إلى الأصل) مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي^(٥).

والتدريس بالصور يكون بالاعتماد على الباب الذي هو مجموعة من العناصر تتضمن مثلاً من النحو والصرف التي تطرد اطرادًا تامًا ثم التي تقل فيها الشواذ^(٦). وقد رأى بعضهم أن من بين محاولة تيسير النحو المطالبة بأن يتسع الدرس النحوي ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية^(٧)، حيث إنه يعد الترسخ العملي الإجرائي لصور الجملة والوحدة

(١) ابن خلدون: المرجع نفسه، ٤/ ١٣٩٨.

(٢) ينظر بومعزة راجح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤكدة بالقصر، ص ٢٢٣.

(٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٦٥.

(٤) فالمفرد مثلاً أصل، والوحدة الإسنادية الواقعة موقعه فرع. ينظر ابن يعيش: شرح المفصل ٣/ ٦٤.

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

(٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٦٣، هامش ١.

(٧) ينظر د. أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو وخصائصها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٣، ص ٣٧ - ٤٠.

الإسنادية الوظيفية. "ولا بأس"^(١) بالتلميح مع ذلك إلى حقيقتها بكيفية فورية بعد أن يتم الاكتساب الفعلي لكل طريقة من طرائق الأداء البليغ"^(٢) فالمعرفتان العفوية والواعية ضروريتان لتحصيل الكفاية التبليغية. واختيار التدريس بالصور المستخدمة أمثلتها من القرآن الكريم نابع من إيماننا بقداسة كتابنا الكريم وعظم أثره في النهوض بمستوي الأداء اللغوي عند من يحفظونه و يحتذون به. و يندرج التعويل على الأمثلة القرآنية المغطية صور الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية المنوط بتعليمها تلاميذ الثانوية في تحفيظ أبنائنا أكبر قدر من آيات كتاب الله إن لم يكن كله"^(٣). ثم إنه "ليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة وفي مقدمتها - بلا مرأى - القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدرًا لسلامة الفكر ومنبعًا لصحة النطق. ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء وخطب البلغاء وأشعار الفحول وكتب الصادقين الشرفاء"^(٤).

أي بالنماذج والقوالب والمثل يعرض على المتعلم صور متنوعة للجمل أو الوحدات الإسنادية المراد تعلمها من الكلام الفصيح. وبعد تحليلها و بيان أصلها (بنيتها العميقة) وبيان أغراضها يطالب المتعلم الذي يريد الحصول على هذه الكفاية بالنسج على منوالها بعد أن يكون قد ارتسم في ذهنه المنوال الذي نسجت عليه تلك الجمل والوحدات الإسنادية المعروضة أمامه. ولا نعني أن تعلم التلاميذ البنّى والتركيب يتم فقط - كما هو الشأن عند البنويين السلوكيين - بالسماع والمحاكاة،

(١) وبالنسبة إلى تعلم هذه الصور في التعليم الثانوي يعد الوقوف عند كفايات تركيب وتحليل صور الجملة و الوحدة الإسنادية ضروريًا تمس حاجة المتعلمين إليه.

(٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٧١.

(٣) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٥٩.

(٤) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرًا رفعا إليها أصابع الاتهام تحييًا)، مجلة العربي، العدد ٤٥، ص ٧١.

وإنما المحاكاة تكون في مبتدأ الأمر، ثم بعد ذلك يدخل المتعلم مرحلة الإبداع كما يرى ذلك التوليديون، لأن التعلم بطبيعته - كما بينا - يرتبط بمعياريين: الأول صور مجردة للتراكيب و الأبنية^(١) و هي ما يسمى بالقاعدة التي يصوغ وفقها المتعلم أبنية وتراكيب من إنشائه بعد الاستئناس بنماذج دالة^(٢).

والثاني اعتماد القاعدة قياساً يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب. فالتعلم بالصور يحاول أن يجمع بين الوصف الخارجي الذي يمثل المنقول، والتحليل الداخلي الذي يمثل المعقول. أي يزاوج بين القاعدة النحوية والمثال الحي الممكن استعماله في ألسنتنا. يقول الدكتور "أحمد مذكور": "إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقائية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عميقاً بدلاً من تعلمها لسان أمة ولغة حياة"^(٣).

وعند تعلم النحو باستخدام الصور في أثناء تنويع صور الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بالاستبدال، أو الترتيب، أو الحذف ينبغي للمعلم أن يطالب المتعلم بالتعليل لأن "التعليل شكل من أشكال الكفاية اللغوية"^(٤)، ولأن التعليل مرتبط بالحكم النحوي؛ إذ إن غاية النحويين هي إنشاء معيار نحوي له من الاطراد والتوسع والبعد عن الشذوذ ما يعصم الألسنة من اللحن. فالنحو العربي متساوق في خطين: خط الثبات، ويمثله الوصف، وهو "القانون الثابت للغة والذي لا يتغير باجتهادات الأفراد (...). يميل إلى الثبات، وخط التغير ويمثله التعليل"^(٥)، لأن

(١) يقصد بالأبنية الصرفية.

(٢) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ١٠٠.

(٣) د. أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٢٥.

(٤) ينظر عبد القادر المهيري: نظرات في التراث اللغوي العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٥، ص ١١٨، ١٢٩.

(٥) د. صالح بلعيد: (شكوى مدرس النحو من مادة النحو)، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، إبريل ٢٠٠١، ص ٤٢٢.

الانتحاء سواء أكان بالنسبة إلى الجملة أم الوحدة الإسنادية الوظيفية هو في أصله لفهم النص القرآني وليس من أجل مصلحة آنية تتمثل في التعامل الظرفي المتغير بهذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية. فالثابت المتوخى هو معرفة صور هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية كما هو جارٍ بها كلام الله تعالى. والمتغير هو مجيء هذه التراكيب الإسنادية كما هي مستعملة على ألسنة مستعملي هذه اللغة. وشتان ما بين المعرفتين.

وحتى تتضح الرؤية أكثر، و نكون عمليين نقدم مقترحًا عمليًا ينطوي على مذكرة في نشاط النحو للسنة الثانية الثانوية.

المذكرة النموذجية المقترحة

المادة: لغة عربية.

النشاط: نحو

المستوى: السنة الثانية الثانوية آداب و علوم إنسانية.

الموضوع: الجمل التي لها محل من الإعراب " الوحدات الإسنادية الوظيفية " .

المراجع: - كتاب المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية.

- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية.

- الفاربي عبد اللطيف: كيف ندرس بواسطة الأهداف.

المستوى الصناعي: بلوم.

الأهداف الخاصة:

- أن يكون التلميذ قادرًا على تحديد الجملة (الوحدة الإسنادية) الماضية والمضارعية والاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ، واسم الناسخ، و خبر المبتدأ و خبر الناسخ.

- أن يكون التلميذ قادرًا على تركيب جمل (وحدات إسنادية) مؤدية وظائف المبتدأ و اسم الناسخ، و خبر المبتدأ، و خبر الناسخ.

- أن يكون التلميذ قادرًا على التصرف في هذه الجمل (الوحدات الإسنادية) من خلال إجراءات تحويلات مختلفة عليها (التحويل بالاستبدال، التحويل بالزيادة، التحويل بالحذف، التحويل بالترتيب) ما يطلب من التلميذ إنجازه قبل الدرس في المنزل:

مراجعة المبتدأ والخبر، النواسخ (كان وأخواتها، وإن وأخواتها)

الزمن	سير الدرس		المراحل
	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	الأهداف الإجرائية	
د ٣	المحتوي: قاعدة المبتدأ والخبر والنواسخ. الطريقة: سردية. نوع التقويم: تشخيصي. أداته: السؤلان التاليان: ١- اسرد قاعدة كل من المبتدأ والخبر، وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها. ٢- ركب جملاً اسمية غير منسوخة وجملاً منسوخة. - كتابة الأمثلة على السبورة وفي الدفاتر. ١- وأن تصوموا خير لكم. ٢- وأن تعفوا أقرب للتقوى. ٣- لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب خير له من أن يسأل الناس. ٤- الذين تدعون من دونه لا يستطيعون نصركم. ٥- فالذين لا يؤمنون بالآخرة قلوبهم وجلة. ٦- ومن آياته أن تقوم السماء والأرض بأمره. ٧- والذين كذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النار. ٨- ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً. ٩- ومن أسباب انهزام المسلمين في أحد أن خالفوا أوامر الرسول. ١٠- والله يحب المحسنين. ١١- والله نزل أحسن الحديث. ١٢- وما كان لنفس أن تؤمن إلا بإذن الله. ١٣- إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى. ١٤- لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب. ١٥- إن الذي فرض عليك القرآن لرادك إلى معاد. ١٦- ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة. ١٧- من المعلوم أن المطالعة مفيدة. ١٨- إن الله يحب المحسنين.	١- أن يكون التلميذ قادرًا على سرد قاعدة تركيب الجملة المؤدية وظيفة المبتدأ والخبر. ٢- أن يكون التلميذ قادرًا على سرد قاعدة النواسخ كان وأخواتها، وإن وأخواتها.	أهداف المحصل القبلي

الزمن	سير الدرس		المراحل
	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	الأهداف الإجرائية	
د ٥	المحتوى: الأمثلة ١، ٢، ٣، ٤. الطريقة: حوار محدد عن طريق أسئلة محددة تقتضي الإجابة المرجوة التي هي هذا الجزء من القاعدة: ١- قد تقع الجملة مبتدأ وتكون مضارعية مقترنة بـ "أن" أو متصدرة باسم موصول ٢- قد تأتي هذه الجملة المضارعية المقترنة بـ "أن" متصلة بلام الابتداء المفيدة التوكيد. ٣- الجملة المضارعية المؤدية وظيفة المبتدأ تعوض بمصدر أو بوصف (اسم فاعل). نوع التقويم: تكويني. أدوات: السؤالان: ١- ايت بجملة مضارعية مقترنة بـ "أن" تكون مبتدأ و بجملة مضارعية مسبقة باسم موصول تكون مبتدأ. ٢- ركب جملة اسمية يكون المبتدأ فيها مقترناً بـ "أن" متصلاً بها لام الابتداء	١- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة مضارعية.	الأهداف الوسيطة
د ٥	المحتوى: المثالان ٥، ٦. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٤- قد تأتي الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ منفية. ٥- يجب تأخير الجملة الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جازماً ومجوراً. نوع التقويم: تكويني. أدوات السؤالان: ركب جملاً اسمية يكون المبتدأ فيها جملة مضارعية منفية. وركب جملاً تكون الجملة المضارعية المؤدية وظيفة الخبر متأخرة وجوباً.	٢- أن يستنتج التلميذ أن الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ قد تأتي منفية. ٣- قد تتأخر الجملة الواقعة مبتدأ.	الأهداف الوسيطة
د ٥	المحتوى: الأمثلة ٧، ٨، ٩. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٦- قد تقع الجملة مبتدأ وتكون ماضوية متصدرة باسم موصول.	٤- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة ماضوية مقترنة بـ "أن" أو متصدرة باسم موصول.	

الزمن	سير الدرس		المراحل
	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	الأهداف الإجرائية	
	٧- يجب تأخير الجملة الماضية الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جازاً ومجروراً. نوع التقويم: تكويني. أداته السؤالان: (١) ايت بجملتين ماضويتين تؤديان وظيفة المبتدأ تكون الأولى مقترنة بـ "أن"، و تكون الثانية متصدرة باسم موصول . (٢) استبدل الجملة الواقعة مبتدأ بمفرد : أ- من أسباب تفوق التلميذ أن جاءت إجابته شاملة ب- الذي ضاعف مجهوده نال الثمار . ج- والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعباب ألیم .		
٥ د	المحتوى: المثالان ١٠، ١١. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة عديدة تتطلب الإجابة عنها هذا الحكم من القاعدة . ٨- قد تقع الجملة الماضية أو المضارعية خبراً. نوع التقويم: تكويني . أداته : السؤالان : (١) ركب جملاً يكون الخبر فيها جملة ماضوية أو مضارعية . (٢) عوض الخبر الوارد جملة فعلية بخبر مفرد فيما يلي : أ- المجتهد يكثر من التمارين . ب- المنافسة قد انتهت . ج- الأفضل أن تصمت . المحتوى : الأمثلة ١٢، ١٣، ١٤، ١٥ . الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة عديدة تقتضي الأجوبة عنها هذا الجزء من القاعدة . ٩- تقع الجملة الماضية أو المضارعية اسماً لكان وأخواتها وإن وأخواتها. ١٠- يجب أن يتقدم خبر الناسخ على الجملة الفعلية الواقعة اسماً له إذا كان شبه جملة .	٥- أن يستنتج التلميذ أن الخبر قد يأتي جملة ماضوية أو مضارعية .	الأهداف الوسيطة
		٦- أن يستنتج التلميذ أن الجملة الماضية أو المضارعية قد تقع اسماً للنواسخ .	

الزمن	سير الدرس		المراحل
	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	الأهداف الإجرائية	
	نوع التقويم : تكويني . أدواته : السؤالان . ١) كون جملاً يكون اسم كان أو اسم "إن" جملة فعلية مضارعية وماضوية . ٢) عوض اسم الناسخ الوارد جملة فعلية بمفرد . أ- كان من الواجب أن تزور صديقك . ب- لعل من أسباب تخلف المسلمين أن اعتمادوا على غيرهم . ج- إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة .		
١٠ د	المحتوى : الأمثلة ١٦، ١٧، ١٨ . الطريقة : حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة . ١١- قد يأتي المبتدأ جملة اسمية منسوخة مؤكدة . ١٢- تقع الجملة خبراً لأحد النواسخ . نوع التقويم: تكويني . أدواته : السؤالان : ١) ركب جملاً يكون المبتدأ فيها جملة اسمية بالناسخ "إن" ٢) عوض الجملة الاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ بمفرد . أ- في اعتقادي أن الأمثلة واضحة . ب- من الواضح أن فريقنا قوي . ج- من المعلوم أن الجزائر مستقلة .	٧- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة اسمية ٨- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة فعلية .	
	المحتوى : الجمل التي يركبها التلاميذ وتعطيهم فرصة للانغماس اللغوي و التمرين الشفوي . الوسيلة: ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات . نوع التقويم: إجمالي . أداته: اعتماد على التداريب السابقة في الدرس . وعلى القاعدة المستنبطة .	١- أن يركب التلميذ ست جمل تشمل على:	الأهداف النهائية

الزمن	سير الدرس		المراحل
	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	الأهداف الإجرائية	
	وينبغي أن تكون الإجابة الصحيحة قد بلغت نسبة ٩٠.		
	المحتوى: مقارنة التلاميذ بين المبتدأ واسم الناسخ أو خبرهما الوارد جملة بالوارد مفردًا. الوسيلة: ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات. نوع التقويم: إجمالي يتعلق بنهاية الدرس. أدواته: اعتمادًا على التدريبات السابقة. وينبغي أن تبلغ الإجابات الصحيحة نسبة ٩٠٪. واجب منزلي: ١- ضع خطأ تحت الجملة المؤدية وظيفة الركن الأساسي في الجملة الاسمية فيما يأتي: أ- قال تعالى: (فما الذين فضلوا برادي رزقهم) (النحل / ٧١). ب- وقال: (ومن آياته أن تقوم السماء والأرض بأمره) (الروم / ٢٤). ج- وقال: (الرحمن علم القرآن) (الرحمن / ١). د- إن من أسباب انتصار الثورة الجزائرية أن توحد الشعب الجزائري. هـ- كان من الممكن أن نتجنب المفاجأة. ٢- حدد بدقة الوظائف التي أدتها تلك الجمل ٣- عوض تلك الجمل بمفرد. ٤- ركب خمس جمل فعلية تكون مؤدية وظيفة المبتدأ، بحيث يكون الخبر في ثلاث منها متقدمًا عليها وجوبًا.	أ- مبتدأ يأتي جملة مضارعية مقترنة بـ "أن" ب- خبر لمبتدأ يرد جملة ماضوية. ج- مبتدأ وارد جملة ماضوية مقترنة بـ "أن" د- مبتدأ وارد جملة ماضوية أو مضارعية مصدرية باسم موصول. هـ- اسم للناسخ وارد جملة متأخرة وجوبًا. ٢- تعويض المبتدأ الوارد جملة بمفرد: أ- على المرء أن يبدأ بتعليم نفسه. ب- على الإنسان ألا يصاحب الأشرار وعليه ألا يقول ما لا يعلم. ج- لأن يمتلئ جوف أحدكم قبحًا خير من أن يمتلئ شعرًا. ٣- ايت بمثاليين يكون اسم الناسخ في الأول جملة مضارعية، وفي الثاني جملة اسمية منسوخة.	

الخاتمة

١- خلاص - الكتاب إلى تحديد وضع التعريفين المنوطين بالتركييب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها، وغير المقصودة لذاتها المنسجمين في جانبيهما النظري والتطبيقي، و ذلك بجعل مصطلح " الجملة " يطلق فقط على التركييب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها المستقلة بنفسها معنىً ومبنىً، المغنية عن غيرها.و يشمل هذا التعريف الجملة الابتدائية، و الاستئنافية، والاعتراضية، والتفسيرية، و جملة أسلوب القسم. أما مصطلح الوحدة الإسنادية فيطلق على التركييب الإسنادية الأصلية غير المقصودة لذاتها، التي تدخل في تركيب أكبر منها ممثلة جزءاً منه. ويشمل هذا المصطلح الوحدات الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ والخبر، و اسم الناسخ وخبره، و الفاعل و نائبه، والمفعول به، والحال والنعت، والمضاف إليه والمستثنى. و قد التزم الكتاب بالمصطلحين في التصنيف الذي تم فيه رصد صور التركييبين الإسناديين في القرآن الكريم كله.

٢- انتهى المؤلف إلى أن كل جملة أو وحدة إسنادية توليدية هي بسيطة وليس العكس. ذلك أن الجملة أو الوحدة الإسنادية التوليدية، سواء أكانت اسمية أم فعلية لئن كان يشترط في عناصرها أن تأتي مفردة غير مركبة، كما هو الشأن بالنسبة إلى الجملة أو الوحدة الإسنادية البسيطة، فإنه ينبغي أن تأتي هذه العناصر وفقاً للعرفين النحوي و الاجتماعي، فالاسمية منها يكون المبتدأ فيها

مبدوءاً به، مفرداً، معرّفًا بأحد أنواع المعارف الستة، مذكورًا غير محذوف، وفوق كل ذلك يكون التركيب الإسنادي فيها ليس من قبيل المستقيم الكذب من نحو الجملة الاسمية "خالد سيف الله".

و كذلك بالنسبة إلى الفعلية التي ينبغي أن تأتي عناصرها: الفاعل أو نائب الفاعل أو المفعول به مفردة، ولا يسجل فيها تقديم وفقاً للترتيب المنصوص عليه في النحو العربي. وفوق كل ذلك لا يسجل ورود التركيب فيها من قبيل ما سماه سيبويه بالمستقيم الكذب من نحو " بكت السماء " لأن هذه التراكيب التوليدية، سواء أكانت جملاً أم وحدات إسنادية وظيفية إنما أنشئت للتواصل العادي الذي تكون فيه الدوال على أقدار المدلولات، بخلاف التراكيب التحويلية التي يتوارى خلفها لطائف وأغراض بلاغية.

٣- ليست كل التراكيب الإسنادية الأصلية في هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجمل متوالية خلفها بنيات عميقة كما ذهب إلى ذلك بعض النحويين والتحويليون، وإنما البنية العميقة تكون للتراكيب الإسنادية المحولة فقط.

٤- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المنسوخة أو المنفية أو المؤكدة أو التي تشتمل على أية زيادة، أي كانت هذه الزيادة، هي تراكيب محولة وراءها أغراض ونكت بلاغية.

٥- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المركبة ابتداء هي جمل ووحدات إسنادية محولة بالاستبدال، لورود ركن فيها وحدة إسنادية وظيفية. وقد يسجل فيها تحويل آخر بالترتيب، أو بالحذف، أو بالزيادة.

٦- الوحدة الإسنادية الوظيفية تكون توليدية حين ترد عناصرها بحسب أصولها. وتكون تحويلية حين يرد عنصر من عناصرها على غير أصله. والتحويل فيها قد يكون بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب أو بالاستبدال.

٧- الجملة أو الوحدة الإسنادية المحولة تخرج عن غرض الإخبار الأصلي،

وتستعمل في التواصل الراقى، لذلك فإنه عند تحليل صورهما بغية استكناه معناها لا بد من اللجوء إلى بنيتها العميقة لأن ذلك يساعد على الفهم السليم لهذه التراكيب الإسنادية المحولة.

٨- وفي الفصل الأول لما عرفنا أن مدرس النحو الذي يعد قطبًا من الأقطاب الأربعة للعملية التعليمية لكونه يسند إليه تعليم الناشئة النحو بالمفهوم الانتحائي، انتهى الكتاب إلى أنه ينبغي أن يكون من ذوي الخالصة الأقوياء. وأنه لا يكون بمقدوره أداء رسالته على نحو فعال ما لم يكن ذا كفاية يجمع فيها بين التكوين اللساني الكافي المناسب للمرحلة التعليمية المنوط به تدريس أبنائها، والتكوين في صناعة تعليم اللغات. وفي مساق الحديث عن الكفاية اللسانية والتبليغية التي نيط بمدرس النحو إكسابها متعلميه بينا أنها هي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغة، والتي تخول له فهم وإنتاج عدد لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية، انطلاقًا من امتلاكه قدرًا معينًا من قواعد لغته يمكنه من الاتصال المثمر مع أبنائها فهمًا وإفهامًا بما يتفق والأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية المستعمل لغتها في مختلف السياقات، سواء أكان من أبناء هذه اللغة أم من غيرهم.

ولما كان نظام اللغة يفرق بين الأصوات اللغوية، والمعاني المنطوية عليها على نحو مخصص، فإن القادر على إعطاء هذه الأصوات اللغوية معانيها و القادر على إنتاج هذه الأصوات اللغوية التي تحتوي على التفسير الدلالي المراد التعبير عنه متمتع بالكفاية التبليغية. وهذه الكفاية تمكن مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل صور الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية المتنوعة في عدد كبير من المواقف المختلفة. ذلك أن الأداء الكلامي إن هو إلا انعكاس مباشر لهذه الكفاية التي تقوده وتوجهه.

وانتهينا إلى أن كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. ولما كانت اللغة المراد تعلمها غير مغلقة، فإن كل من اكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه

إنتاج و فهم التراكيب الإسنادية التي لم يسبق له أن استخدمها أو سمعها. وأساس ذلك أن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام يعود على صاحبه بالمقدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل و الوحدات الإسنادية الوظيفية، وليس هو تعلم تراكيب جاهزة بأعيانها. ذلك أنه لئن كانت الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية التي يستند إليها تعلم اللغة الممثلة بالنسبة إليه (أي المتعلم) النماذج محدودة ومنتهية، فإن الجمل والوحدات الإسنادية المبتكرة غير منتهية، لأن الكفاية هي إبداع تراكيب غير متناهية تبعاً لنماذج و صور محددة متناهية.

٩- وفي معرض الحديث عن التحويل الذي هو نقل اللفظ من هيئة أصلية له إلى هيئة أخرى بقصد تغيير المعنى، انطلاقاً من أن المتكلم إذا أراد أن يجري تغييراً في المعنى وجب عليه أن يجري تغييراً في المبنى، انتهينا إلى أن التحويل يأتي في صور أربع: تحويل بالترتيب، وتحويل بالحذف، وتحويل بالزيادة، وتحويل بالاستبدال. وخلصنا إلى أن الترتيب الذي يعد عنصراً تحويلياً ينطوي على تحويلين: تحويل جذري و هو التحويل الذي أطلق عليه الجرجاني مصطلح "التقديم لا على نية التأخير"، وتحويل محلي و هو الذي يصطلح عليه "بالتقديم على نية التأخير". وهذا التحويل تبقي فيه الجملة محافظة على فعليتها أو اسميتها بخلاف الأول الذي تخرج فيه الجملة أو الوحدة الإسنادية من دائرة الفعلية إلى الاسمية.

ولذلك فإن الوحدة الإسنادية التي للشرط من نحو قوله تعالى: ﴿إِذَا السَّمَاءُ أَنْشَقَّتْ﴾ (الانشقاق / ١). و من نحو قوله تعالى: ﴿إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ﴾ (التكوير / ١). و من نحو قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ﴾ (التوبة / ٦)، هي وحدات إسنادية محولة بالترتيب.

ووقفنا عند نظرية الحمل، ورأينا كيف أن النحويين العرب لما تفتنوا لوجود مسائل نحوية و صرفية قد تخرج عن القياس أو الظاهرة المطردة لم يجدوا بداً، وهم يقننون لهذه اللغة، أن يستعينوا بإحدى الوسائل التي من شأنها أن تمكنهم من لم

شئت المسائل الخارجة عن القانون المطرد، وإرجاعها إلى حظيرته، فاهتدوا إلى ما يسمى "نظرية الحمل" التي تعتمد إلى خلق نظام دقيق ذي سنن تحاول أن تضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللغوية.

وحين استقصائنا بعض صور هذه النظرية وجدنا أن هذه النظرية قد أدت دورًا بالغة أهميته حين تفسيرها وتأويلها المسائل الخارجة عن القواعد المطردة على نحو ألحقت فيه المسائل غير المقيسة بالمسائل المقيسة. ولما كان النحو العربي قياسيًا وجدنا أن نظرية الحمل باعتبار أنها مكملة للقياس حرية بأن تستثمر في تفسير استيعاب كثير من المسائل النحوية و الصرفية. حيث إن كثيرًا من تلك المسائل لو أدرك أنها محمولة على غيرها لسهل فهمها. فمثلاً المشتقات الخمسة التي تسمى الوصف ممثلة في اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة واسم التفضيل يدرك ويفهم كيف أنها تعمل حين يعرف أنها محمولة على أفعالها. ومن ثم يفهم سبب إعراب ما بعدها على أنه فاعل أو نائب فاعل لها في الوحدات الإسنادية المضارعية المحولة بالاستبدال. كما أن الوحدات الإسنادية الوظيفية يدرك أنها مؤدية وظيفة الفاعل أو نائب الفاعل أو المفعول به أو المبتدأ أو اسم الناسخ أو خبرها أو النعت أو الحال أو المضاف إليه أو المستثنى لأنها محمولة على المفرد مصدرًا كان أو مشتقًا.

١٠- وعند تحليل المنهاج من حيث أركانه الأربعة: الأهداف، والمضامين، والطرائق، وأساليب التقويم خلصنا إلى أن ثمة عدم تلائم بين مكونات الفعل التربوي المذكورة.

و تجلّى ذلك في التنافر الموجود بين الأهداف المسطرة و المضامين التي اختيرت لها مما يدل على أن وضع المحتويات لم يخضع للمعايير المطلوبة المعمول بها عند تبني نموذج التدريس بواسطة الأهداف. فمن حيث المحتوى المتضمن في المنهاج من مادة دروس الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية انتهينا إلى أنه لا يسد الحاجات المسيسة للتلاميذ، ومن ثم فإنه لا يحقق الأهداف المرسومة. ذلك أنه أغفل الوحدة

الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي إغفالاً تاماً، وأهمل صوراً كثيرة للوحدات الإسنادية المؤدية وظائف: النعت، والحال، والفاعل، والمفعول به، والمبتدأ والخبر والمضاف إليه، سواء أكانت هذه الوحدات المسكوت عنها ماضوية أم مضارعية أم اسمية.

كما سجلنا أن طريقة عرض المحتوى - وهو ضئيل - غير ملائمة لبيداغوجية التدريس الهادف. حيث لا تحدد الوظائف التي تؤديها الجملة (الوحدة الإسنادية الوظيفية) سواء أكان ذلك في قاعدة الكتاب أم في التمارين. مع أن التدريس بواسطة الأهداف يقتضي دقة كبيرة تحدد فيها صورة الوحدة الإسنادية والوظيفة التي تؤديها. وأكدنا على ضرورة إعارة الاهتمام بالبنية العميقة للوحدة الإسنادية الوظيفية لأنها تعد الآلية المساعدة على تفسير هذه التراكيب الإسنادية، وإدراك الفرق الذي بينها وبين المصدر أو المشتق المؤولة به.

وبخصوص الطريقة التي يلح المنهاج على اتباعها تبدى لنا عدم جدواها لكونها لا تسعى إلى تكوين الكفاية التبليغية لدى التلاميذ بقدر ما تسعى إلى أن تجعل منهم أوعية تصب فيها معلومات سرعان ما تنسى.

أولاً - لأنها لا تكون تلميذاً يفهم ويفسر ويعلل مادامت لا تحرص على جعله يشارك في صياغة القواعد و معرفة المراحل التي تمر بها الوحدة الإسنادية الوظيفية، وبخاصة المحولة منها حتى انتهت إلى الصورة التي هي عليها، ولعدم سعيها إلى الربط بين الدروس، حيث يسجل انفصال بينها، لا يخدم السابق منها اللاحق.

ثانياً - لأن الكفاية لا تتأتى إلا بمعايشة التمارين البنوية والانغماس اللغوي.

ودروس الجملة و الوحدة الإسنادية الوظيفية بتلك الطريقة " الهربرثية " المعدلة المتبناة من المنهاج يضيع وقت غير يسير منها في التمهيد الأدبي للنص المتخذ وسيلة تستخرج منه أمثلة الدرس المنشود، فبينما أن الأولى لهذه الطريقة ثم الأولى أن تستغني عن ذلك التمهيد، و تنطلق مباشرة من أمثلة أوضحنا ضرورة توفرها على

شروط حددناها. و لفتنا الانتباه إلى أن يكون جزء كبير من الأمثلة آيات قرآنية، لأن التصنيف الذي انتهينا إليه يلبي حاجة التلاميذ من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي ينشدها المنهاج لتكون تلك الأمثلة أدعى للحفظ و أصحح لأن تكون بمثابة قوالب يتمثلها التلميذ عند الحاجة للفهم و الإفهام ، إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية السليمة محاكاة النصوص الجيدة لأن الكفاية إنما تحصل بممارسة كلام العرب و تكرره. وخلص الكتاب إلى أن القواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية في عصر يتلقى فيه المتعلم اللغة صنعة، و لكونها تكون المناعة الذاتية لصاحبها خلص البحث إلى أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تكون عن طريق النصوص الرفيعة.

و في التقويم التشخيصي سجلنا أمرًا خطيرًا مفاده أن المنهاج قد ينطلق في دروس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي عن معلومات معينة، في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً أو مرت على دراستها أيام بعيدة على نحوٍ قد تكون فيه قد نسيت.

وعن أساليب التقويم التحصيلي (الإجمالي) الذي يأتي عقب كل درس على حدة سجلنا أنها دون مستوى ما تصبو إليه بيداغوجية الأهداف. ويرجع ذلك إلى النمطية والرتابة المكبلة بأغلاهما أسئلة ذلك التقويم، وهو ما يجعل التلاميذ غير قادرين على توظيف الجزء الذي تعلموه توظيفاً فاعلاً على نحوٍ لو غيرنا لهم صيغ الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة التي أبدوا بالصيغ النمطية أنهم قادرون عليها. كما لاحظنا أن التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين تلك الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي، والأخرى التي تركز على الجانب التركيبي. هذا الأخير الذي يكاد يكون نسياً منسياً وإن وجدت فإنها تكون في أبسط مستوياتها. كأن تكون مقتصرة على المطالبة بتركيب جمل أو وحدات إسنادية وظيفية معزولة. كما يسجل افتقار الأسئلة إلى الدقة التربوية، ذلك أن المطالبة بتحديد الوظيفة التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا المطالبة بتحديد بنيتها العميقة يكادان

يكونان مغفلين في جميع التمارين المقدمة، وهو ما يبرز أن صلتنا بالمستجدات التربوية لا تزال ضعيفة، وإذا تعلق الأمر بنموذج التدريس الهادف فهي أضعف. وأساس ذلك أن تحديد مستوى الأداء ووضوح الأهداف السلوكية يقتضي أن تصاغ بتركيب إسنادية سهل فهمها، كما أن تمثيل الأسئلة الموضوعات المدروسة لم يكن تمثيلاً صادقاً حين استهدفت بعض الأسئلة في درس " الجمل التي لها محل من الإعراب " تغطية معطيات غير مدروسة.

١١ - وأمام، هذه الملاحظات خلص المؤلف إلى تقديم مقترحات رآها مدركة الخلل المسجل، سواء أكان ذلك في المضمون أم في الطريقة أم في أساليب التقويم بما يتلاءم و التيسير المنشود، حيث قدم في تلك المقترحات تصوراً لمشروع قادر على تحقيق الأهداف التي يفترض أن يتوصل إليها من دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية؛ فكان أن اقترحنا ستة دروس لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بإمكانها أن تغطي أغلب صور التراكيب الإسنادية الأصلية المتوخاة، وكانت كالتالي:

* درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المسند إليه و المسند في الجملة الاسمية.

* درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المسند إليه (الفاعل و نائب الفاعل) في الجملة الفعلية.

* درسان يخصصان للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم (المفعول به، النعت، الحال، المضاف إليه، المستثنى).

* درس يخصص للجملة الابتدائية و الاستئنافية .

* درس يخصص للجملة الاعتراضية و القسمية و التفسيرية.

١٢ - وفيما يخص الطريقة قدمنا مقترحاً يمس زاويتين فيها: زاوية الأمثلة المنتحة التي أثار الكتاب أن تكون مأخوذة من القرآن الكريم والنصوص الرفيعة، وفضل أن تكون صيغ الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية فيها مأنوسة كثيرة الدوران، مشتملة على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة، مع

تكييفها تكييفاً محكماً يجعلها تتلاءم وحاجات التلاميذ، وزاوية إبراز جوانب التحويل في هذه الأمثلة، مع إعطاء البعد اللائق للتعلم بواسطة التمارين.

١٣- وفيما يتعلق بأساليب التقويم قدمنا مقترحاً ينتظم أشكالاً فاعلة في التقويم التربوي.

وحرصنا على تبين العناصر التي يتكئ عليها، وحرصنا على أن نمثل لها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها ولأسئلتها التي هي الأخرى ترتقي بارتقائها.

كما قدمنا صياغات لأسئلة تقويمية من شأنها أن تكسر الرتابة التي طبعتم تمارين الكتاب المدرسي، من مثل الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، وأسئلة المطابقة، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الشك.

١٤- ووقفنا عند مستويات الأهداف الخمسة التي هي: الغاية، و المرمى، و الهدف العام، والهدف الخاص، والهدف الإجرائي، و بينا أنها منسجمة بخدم بعضها بعضاً، وركزنا على الهدف الإجرائي الذي يعد من صميم عمل المدرس، فأوضحنا أنه مرتبط بسلوكات ملموسة سينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة يبرهن فيها على بلوغه الهدف.

وأن هذا الهدف ينبغي أن يكون كاملاً متضمناً فعل الإنجاز و شروطه ومعايره، وأن يكون منسجماً داخلياً، و غير مبهم. و كشفنا الغطاء عن تقنية "ماجر" المساعدة على صياغة هذا الهدف الإجرائي. و بينا أنها قائمة على أركان ثلاثة ممثلة في:

١- السلوك الذي يعبر فيه عن الكفاية المراد تحقيقها. و انتهينا إلى أنه يشترط فيه أن يكون دقيقاً.

٢- الشروط التي تبين الوضعية التي سيكون عليها التلميذ حين إنجاز عمله.

٣- المعايير التي هي مؤشرات تمكن مدرس النحو من تحديد مستوى الإنجاز.

و أوضحنا أنها كثيرة. أهمها: الزمن، و النسبة، و الدقة، و النوعية، و الكم.

١٥- ووقفنا عند صنافه " بلوم " التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات

هي المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم للحاجة المسيسة إليها في تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لكونها تجعل المدرس يعطي بعداً دينامياً للفعل التعليمي. وسجلنا أن مستويات هذه الصنافة آخذة بمبدأ التدرج؛ إذ إنها تنطلق من البسيط للوصول إلى المعقد.

كما أبرزنا مزايا نموذج التدريس الهادف. وحتى يكون كتابنا وفيّاً لمبدأ التيسير – الذي قطعه على نفسه – قدمنا مذكرة نموذجية لدرس في "الجملة (الوحدات الإسنادية الوظيفية) التي تؤدي وظيفة المبتدأ والخبر واسم الناسخ وخبره" فكانت مترجمة لما تم إيضاحه في هذا الجانب.

المراجع

أولاً - المصادر والمراجع العربية

- ١- ابن الأنباري كمال الدين أبو البركات: أسرار العربية، تحقيق محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقى، دمشق، ١٩٥٧.
- * ابن جنّي أبو الفتح عثمان:
- ٢- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط ٢، د.ت.
- ٣- سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا، وآخرين، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ط ١، ١٩٥٤.
- ٤- ابن الربيع أحمد: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق عياد البستيتي، مطبعة دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٨.
- ٥- ابن الحاجب جمال الدين: الكافية في النحو، تحقيق طارق نجم عبد الله، مكتبة دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- ٦- ابن الخشاب: المرتجل، تحقيق علي حيدر، دمشق، ١٩٧٢.
- ٧- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية، الجزائر، ١٩٨٤.
- ٨- أبو بكر محمد بن سهل بن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٨٥.
- ٩- ابن فارس أبو الحسن الكوفي: الصحابي في فقه اللغة، تحقيق محمد رشيد رضا، دار الفكر، بيروت، د.ت.

١٠- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.

* ابن هشام أبو محمد جمال الدين الأنصاري:.

١١- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

١٢- شرح اللمحة البدرية في علم العربية، تحقيق صلاح رَوَّاي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط ٢، د.ت.

١٣- مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩.

١٤- ابن يعيش: موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش: شرح المفصل، مكتبة المتنبي، القاهرة، د.ت.

* أبو حيان أبو عبد الله محمد بن يوسف:

١٥- ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق د. مصطفى النحاس، دار نهضة مصر، د.ت.

١٦- آيت أوتشان علي: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديدأكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٨.

١٧- أبو المكارم علي: أصول التفكير النحوي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢.

١٨- الإسترأبادي رضي الدين محمد بن حسن: شرح الكافية في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت.

١٩- أمين عثمان: فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف و الترجمة، ١٩٦٩.

٢٠- أنيس إبراهيم: من أسرار اللغة، مطبعة لجنة البيان العربية، القاهرة، د.ت.

٢١- الأيوبي هاشم إسماعيل: الجملة العربية بين النحو والبلاغة والتواتر، دار الشمال للطباعة النشر والتوزيع، طرابلس، لبنان، د.ت.

٢٢- أيوب عبد الرحمن: دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الشباب، القاهرة،

١٩٨٢

٢٣- البجة عبد الفتاح حسن علي: ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ١، ١٩٩٨.

* بلعيد صالح:

٢٤- التراكيب النحوية وسياقاتها عند الإمام الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٤.

٢٥- بناني رشيد: من البيداغوجيا إلى الديدكتيك اكتساب دراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط ١ / ١٩٩١.

* بناني محمد الصغير:

٢٦- المدارس اللسانية في التراث العربي في الدراسات الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٥.

٢٧- النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤.

٢٨- البياتي سناء حميد: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠٠٣.

٢٩- الفتازاني مسعود بن عبد الله سعد الدين: شرح تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

* تمام حسان:

٣٠- أمن اللبس ووسائل الوصول إليه في اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، د.ت.

٣١- الخلاصة النحوية، عالم الكتب، ط ١، ٢٠٠٠.

٣٢- اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، د.ت.

٣٣- التهانوي محمد علي فاروق: كشف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، بغداد، ١٩٦٣.

* جابر عبد الحميد:

٣٤- التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٩٨.

٣٥- الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت.

* الجرجاني الشريف محمد بن علي

٣٦- التعريفات، دار الشروق للثقافة العامة، بوزارة الثقافة والإعلام، العراق، بغداد، د.ت.

* الجرجاني أبو بكر عبد القاهر:

٣٧- دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، ١٩٧٨.

٣٨- جطل مصطفى: نظام الجملة عند اللغويين العرب في القرنين الثاني والثالث للهجرة، مكتبة كلية الآداب، جامعة حلب، د.ت.

٣٩- الجوهري إسماعيل بن حماد: الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٣، ١٩٨٤.

٤٠- حجازي محمود فهمي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص ١٤٢.

٤١- حسين محمد: تطوير قواعد اللغة العربية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ١٤١٥.

٤٢- حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٣.

٤٣- حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٩.

٤٤- الحموز عبد الفتاح: مواضع اللبس في العربية وأمن لبسها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت.

٤٥- حميدة مصطفى: نظام الارتباط و الربط في الجملة العربية، مكتبة لبنان، د.ت.

٤٦- خالد أحمد: تحديث النحو العربي موضة أم ضرورة، الشركة التونسية للنشر، ٢٠٠٠.

٤٧- الخضر حسين محمد: القياس في اللغة العربية، المطبعة السلفية ومكتبها، القاهرة، ١٣٥٣ هـ.

٤٨- الخولي محمد علي: قواعد تحويلية، دار المريخ، الرياض، ١٩٨١.

٤٩-الراجحي شرف الدين: مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، د.ت.

*الراجحي عبده:

٥٠- النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٩.

* رمضان عبد التواب:

٥١- بحث اللغة العربية بين المدرس ومنهج التدريس، ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلم اللغة العربية، الرياض من ٥ - ١٠، مارس ١٩٧٧.

٥٢- ريان فكري حسن: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط٣، ١٩٩٣.

* الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن ابن إسحاق:

٥٣- الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، ١٩٥٩.

٥٤- الزغبلاوي: مسالك القول في النقد اللغوي، دار طلاس، دمشق، ط ١، ١٩٨٤.

* الزمخشري أبو القاسم جار الله:

٥٥- المفصل في علم العربية، دار الجليل، بيروت، لبنان، د.ت.

٥٦- الزملكاني: البرهان الكشاف عن إعجاز القرآن، تحقيق الدكتور حمدي الحديثي والدكتور أحمد مطلوب، ط١، ١٩٧٤.

٥٧- سمار نصر الدين: المنهج التربوي و انعكاساته على اتجاه المراهقين، رسالة ماجستير، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، ١٩٩٣ / ١٩٩٤.

٥٨- سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت.

* السيوطي: جلال الدين عبد الرحمن:

٥٩- الأشباه والنظائر، تحقيق عبد الرؤوف سعد، نشر الكليات الأزهرية، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة، ١٩٧٦

٦٠- شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٧٦.

٦١- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٩..

٦٢- الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، مصر القاهرة، ط٣، ١٩٧٣.

٦٣- عبادة محمد إبراهيم: الجملة العربية، دراسة لغوية نحوية، منشأة المعارف الإسكندرية، ١٩٨٨.

٦٤- عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط٥، د.ت.

٦٥- عبد المجيد عبد العزيز: اللغة العربية أصولها و طرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة ط٣، ١٩٨٦.

٦٦- عصر حسني عبد الباري: مهارات تدريس النحو العربي، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥.

* العكبري أبو البقاء عبد الله بن الحسين:

٦٧- إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، دار إحياء الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٧٩.

٦٨- علوي سالم: وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٠.

٦٩- العلوي يحيى بن حمزة : الطراز المتضمن لأسرار البلاغة و علوم حقائق الإعجاز، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٤١.

٧٠- عميرة خليل أحمد: في نحو اللغة وتراكيبها، مؤسسة علوم القرآن، عمان، ط٢، ١٩٩٠.

٧١- عيد محمد: المصادر واستعمالاتها في القرآن الكريم، عالم الكتب، بيروت، ١٩٧٩

٧٢- الفاربي عبد اللطيف، والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، د.ت.

* الفارسي أبو علي:

٧٣- الإيضاح العضدي: تحقيق دكتور حسين الشاذلي، مطبعة دار التأليف، مصر، ط ١، ١٩٦٩.

* الفاسي الفهري:

٧٤- المعجمة والتوسيط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط ١، ١٩٩٧.

٧٥- فتحي عبد العظيم: بين الأصالة والنيابة في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت.

٧٦- فروخ عمر: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤، ١٩٨١.

٧٧- كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، دار المريخ، الرياض، ١٩٩٤.

٧٨- اللبدي محمد نجيب: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥.

٧٩- لوشن نورالهدى: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإسكندرية ٢٠٠١.

٨٠- مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٩.

٨١- محيي الدين عبد الحميد: عدة السالك إلى ألفية ابن مالك، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٢.

٨٢- مذكور أحمد : تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط ١، ١٩٨٤.

٨٣- مرعي عبد القادر: أساليب الجملة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.

* المسدي عبد السلام:

٨٤- التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٨١.

٨٥- الملتح حسن خميس سعيد: نظرية التعليل في النحو العربي بين النحاة القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٠.

* المهيري عبد القادر:

٨٦- نظرات في التراث اللغوي، دار الغرب الإسلامي، د.ت.

* ميشال زكرياء:

٨٧- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)،

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٥.

٨٨- الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع،

بيروت، ١٩٨٥

٨٩- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات

والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٥.

٩٠- نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت،

لبنان، ١٩٩١

* نحلة محمود:

٩١- مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٨.

٩٢- نظام الجملة في شعر المعلقة، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر

والتوزيع، الإسكندرية، د.ت.

* نهاد الموسى:

٩٣- الأعراف، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، المؤسسة التونسية

للكتاب، ١٩٨٤.

٩٤- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، دار البشير للنشر

والطبع، الأردن، ط١، ١٩٧٩

٩٥- الوعر مازن: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في

اللغة العربية، دار طلاس، دمشق، ط١، ١٩٨٧.

ثانياً - المراجع المترجمة

١- بول جورج: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا

الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠.

- ٢- جاكسون رومان: قضايا الشعرية، ترجمة محمد الخولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط١، ١٩٨٨.
- ٣- جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
- ٤- رالف تايلور: أساسيات المنهاج، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦٢.
- ٥- سوسير فارديناند: علم اللغة العام، ترجمة يوسف عزيز ومراجعة إبراهيم مالك يوسف، الموصل، العراق، ١٩٨٨.
- ٦- فليش هنري: النحو، دار المعارف الإسلامية د.ت.
- ٧- ليونز جون: اللغة و المعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧.
- ٨- هارلد سبيرز: المعلم والمنهج، ترجمة أحمد أبي العباس وسعد ديار، دار النهضة العربية، مصر، د.ت.

ثالثاً - المراجع الأجنبية

- 1- Carlo Romano: Enseigner c' est aussi savoir communiquer, ed, seuil , paris , 1980.
- 2- Chomsky Noom: Aspects de la theroy syntaxique , Trad , de Jean , claude , ed , de seuil , paris , 1971.
- 3- Chomsky Noom: langage and Mind , trad , F.R , ed , Seuil , Paris, 1973.
- 4- Chomsky Noom: Principes de phonologie Générative, Trad de Pierre , seuil , paris , 1971.
- 5- Chomsky Noom: Structure Syntaxique , tr ad , Michel Bradeau , ed , seuil , paris , 1969.
- 6- Manger. f: comment definir les obbjectifs de l'èducation , ed , bordas , paris , 1977.
- 7- Mosel Die: syntaktische Terminologie , bei sibawaih, trd , D. Robinson librairie larouss, Paris.
- 8- Patrice Pepel: se former pour enseigner , editions bordas, paris ,

1986.

9- Piaget Jean: Lepistemlogie genetique ، Editions P.U.F.Paris ، 1970

رابعاً - الرسائل الجامعية

١- إبرير بشير: النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ٢٠٠٠.

٢- بومعزة رابح: تصنيف وتحليل لصور الإعلال و الإبدال الصرفي في المشتقات الأحد عشر والمصادر وتيسير تعليم المبرمج منها لتلامذة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٨-١٩٩٩.

٣- بومعزة رابح: تصنيف لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية وتيسير تعلمها في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥.

٤- تومة عبد الجبار: القرائن المعنوية في النحو العربي، رسالة دكتوراه ، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٤-١٩٩٥.

٥- الحمصي محمد الطاهر: الجملة بين النحو والمعنى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة حلب، ١٩٩٨.

٦- همودي جميلة: تعلم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية جامعة الجزائر، ١٩٩٤.

خامساً - الدوريات

١- مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، العدد ١، ٢٠٠١.

٢- مجلة التراث العربي، دمشق، العدد ٧، ١٩٨٠، والعدد ٨، ١٩٨٢.

٣- حوليات الجامعة التونسية، المطبعة الرسمية، تونس، العدد ٣، ١٩٦٦.

٤- مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، إبريل، ٢٠٠١.