وزارة التعـــــليم العالـي والبحـث العلمـي

جامعـة الدكتـور يحي فارس –المدية-

قسـم اللغة والأدب العربـي

جامعة الدكتور يحيى فارس

جامعة الدكتور يحيى فارس

ضبط المحتوى النحوي في ضوء مفهوم النقل التعليمي

"دراسة تحليلية نقدية لنماذج من محتويات كتب التعليم المتوسط"

أطروحة لنيل درجة دكتوراه "ل.م.د" الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد:

قيط ليندة

إشراف:

د/ بلحنيش عبد الرحمن

لـجـنـة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
جمال كديك	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة المدية
عبد الرحمن بلحنيش	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	المركز الجامعي تيبازة
حورية بشير	أستاذة محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
نورة كادي	أستاذة محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
الصديق قوري	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
إسماعيل بوزيدي	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

السنة الجامعية: 2024/2023.


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى العينين الشاخصتين في ظلمة الطرقات خلال الساعات المتأخرة، وسمرة الساعد المتلّفح بأشعة الشمس، إلى الضّرس المكسور في اصطدامات الحياة الثقيلة، ونحول الجسد بعد الخمسين سنة، إلى الأنامل التي تدق الباب عودة إلى البيت بعد أسبوع غياب من عمل شاق، وإلى الصوت الموشحي الذي أسائله من أنت؟ فيقول، هذا أنا.

فأجيبه: هذا أبي، حبيبي عمري، وجلاء همي، وذهاب حزني.

وإلى سعّة البيت حين وجودها وضيقه حين غيابها، إلى ضّجة الحضور ووحشة الغياب، و التي علمتني أنه لا بد يوما أن يستجيب القدر لجميع الأمنيات. إلى مرضها ألم يخجلك صبرها العظيم لترحل؟

إلى مشيتكما المزهرة حبا على دهليز حياتي.

أرفع لكما كل حياتي...

"شكر وعرفان"

لا أضّر على حياة المرء من الفراغ، والدكتوراه لم تكن عندي في يوم طموحا ولا مطلبا بقدر ما كانت دعوة مخبوءة وتجهدا لله أن يقيّني الفراغ و يجعلني "ذخرا للعربية"، فالحمد لله على عظيم النعم حمدا طيبا عظيما مباركا، وسدادا لرّد الجميل فإني لن أنسى الأيادي التي ساعدتني على الوصول.

إلى نياط قلبي "فتيحة وزدادي " قد صدق فيك قول الشاعر:

لي صاحب يحنو على وجعي ويسرني لو ساءني همي

يختال بي في الناس مفتخراً ويذم مَن دأبوا على ذمي

لم ألقهُ إلا وقلتُ لهُ: كم من أخ لي لم تلد أمي

هذه العظيمة فعلت أشياء على قدر بساطتها نالت بها حظوة في قلبي.

إلى فاتنة المبسم "لبنى مكاوي" تشبهين كل الأشياء التي أحبها، كانت الوحيدة التي تقرأ تفاهاتي وفرضياتي في إعراب القواعد دون ملل، بل بنقاش مثمر وقد صدق فيك قول الشاعر:

تقدرني و أنت أعز قدرا وتؤثرني وأنت أحق دوني

وتسألني وأنت أجلّ علما فيهديني سؤالك أمر ديني

إلى أستاذي " عبد الرحمن بلحنيش" شكرا لأنك آمنت بلغتي يوما ما، فكنت عضدي وسندي، ولم أر منك إلا خيرا.

أرأيتَ أشرفَ أو أجَلَّ من الذي يبني وينشِئُ أنفُسًا وعقولا؟

شكرا لكم لأنكم جعلتموني أعبر من العتمة إلى النور.

مقدمـــــة

مقدمة

يولد المرء وتحبو حروفه لتكوين منظومة لغوية فتبدأ وشوشة ثم يلتقط بمهارة الإنصات كلمات أخرى فيمزجها مع مخزونه الضئيل لممارسة التواصل اللفظي، ولا ينفك يجري غمرا لغويا من بيئته فينشأ الطفل الجزائري لحظة بلحظة مع العربية العامية فلا صَلحت مفرداتها ولا صَلح نطقها ولا يُقوم لسانه إلا حين يسلك مسلك التعليم فيغدو أحد أهم أقطاب التثليث التعليمي ويومئ له بـ "المتعلم".

يُحدث المتعلم بدوره في منظومة المدرسة حركة دؤوبة في معرفة احتياجات لغته ويتفق أرباب الشأن أن اللغة العربية باعتقاد ناطقها ضيقة المأخذ في أسلوب النهل منها، ومعقدة في مستوياتها اللسانية الأربعة، وبذلك نصل إلى إشكالية " المحتوى" والتي تمثل ثاني أقطاب مثلث التعليم، ويصطلح عليه بـ " المعرفة".

تتسع المعرفة في اللغة العربية وترتسم في الزخم التأليفي لعلماء العرب، ويستعين مؤلفو الكتب المدرسية بالعدّة التعليمية المتمثلة في مسار الانتقال من المعرفة إلى المعلم فالمتعلم، وتعرف هذه الآلية في عرف التعلميين بـ "النقل التعليمي" القائم على أمرين انتقاء المعرفة من الكتب العالمة وتصديرها مدرسيا والأمر الثاني تنظيم هذا المحتوى في قالب الإعداد الزمني والبيداغوجي، وبهذا المعطى يكون التصور العام للتعليمية بمركباتها الثلاثة، متعلم معلم معرفة، يوازيها ثلاث عمليات صياغة المعرفة، إلقاؤها، ثم استثمارها، وبمصطلحات نظرية النقل التعليمي نكون أمام معرفة عالمة، معرفة واجبة للتدريس، معرفة مدرّسة، معرفة مكتسبة.

بإحداث فعل التعلم يجد المتعلم نفسه في أولى مقابلة مع اللغة العربية الفصيحة، فيلزم حروفها ثم يتعثر في تراكيبها فنزيده مصطلحات " الفعل، الفاعل، المفعول به" فيخبو استعداده وتتهيأ له تلك الصورة بأن العربية هي نحو وقواعد والقواعد لغة مجردة لا تُفهم ولو بذل في تعلمها كثير العطايا. فيلزمها في امتحاناته الرسمية ويفشل في الإجابة عن أسئلة البناء اللغوي، مما يحيله إلى التسرب الذهني وهو أن يحضر جسدا في محيط التعليم فيلقي المعلم قاعدته المستهدفة فيتشتت انتباهه ويضجر من حدّ القاعدة ومن إلقاء المعلم لها، هذه العبارة تجعلنا نحور إشكالية تعلم القواعد أهي في المادة أم في الطريقة التعليمية؟

طالت شكاة تعلم القواعد مجالس العرب قديما وحديثا، وكانت جذوة تقعيد النحو مع " الكتاب" لسيبويه فجسد فيه ما قيس وما سمع عن كلام العرب، ولم يكن كتابه جاهزا لكي يُعلم به لأنه احتوى بين طياته التقعيد والقاعدة، فالمراد باللفظ الأول هو مسألة البحث في الأصل وفي العامل؟ من أين أتى الفعل؟ أمشتق من الأسماء؟ هل الأسماء اشتقت منه؟ من رفع الفاعل؟ لم يتأخر عن المفعول ولا يتقدم على الفعل؟ كيف قُسمت علامات الإعراب على الألفاظ؟ لم لا يكون المفعول به مضموما؟ وكثير الاستفهامات التي تدور في فكر النحوي العربي

أما عن مؤدى اللفظ الثاني فهو القانون الضابط لحكم المفردة، فالفعل الماضي حدث مقترن بزمن حاصل سواء انقطع: قامت الصلاة، أو لم ينقطع: قد قامت الصلاة، وكل ما زيد عن هذا الحدّ يُخرجنا من القاعدة إلى التقعيد والمطلوب تعليميا هو الحدّ الضابط، وبم أنّ الكتاب مصنف علمي، أقبل عليه النحاة لصياغة نحو تعليمي وفي كل هذا لم يميزوا بين التفكير النحوي والقاعدة النحوية، فظنوا أن الكتاب حشو لابد من حذف أجزائه وجعلوا لعمليتهم هذه مصطلح " تيسير النحو" وأقبلوا على أخذ الحدود واختصارها وضبطها والاقتصار على أحكام منها فسقطت بعض الأحكام الواجبة والجائزة، كالتفافهم حول منظومة الأفعال "الماضي، المضارع، والأمر" من أنها أزمان دون ذكر الحدث، ومصاب النحو فيهم أنهم اشتغلوا على ما لا ييسر أي القاعدة وتفادوا الاشتغال على ما وجب أن ييسر وهو التقعيد، فكان المختصر، والشرح، والتعليق، وشرح الشرح، فكأنهم انطلقوا من النحو العلمي بغية تكوين منظومة نحوية تعليمية فإذ بهم يدورون في حلقة مفرغة حتى عادوا من حيثما انطلقوا، ولم يوجد في هذا الزمن كتب تصلح لإحداث نقل تعليمي منها إلا كتاب ابن يعيش، وشرح الرضى وهي في مجملها تحتاج إلى تهذيب.

وأحدثت قناعة المحدثين بعدهم من أنّ النحو كمادة هو موطن الخلل، ووجب تقويمه ليوائم إطار التعليم واصطلحوا عليه في أبحاثهم بـ " تجديد النحو أو النحو الجديد" متأثرين بمؤلف "ابن مضاء القرطبي" المعنون "الرد على النحاة" واختصرت رؤاهم في حذف بعض الأبواب النحوية، إلغاء لبعض المسائل، وانتصارا للنحو الكوفي على البصري كجعلهم الفاعل يتقدم على الفعل، عدم اقتناعهم بمزاوجة حركات الإعراب مع المعنى وميلهم لإحلال الفتحة كحركة خفيفة آخر كل الكلمات مساواة مع السكون في لغة العامة، فنتج عن هذه الرؤى السطحية الاعتباطية بُعد مناهج التعليم عن النهل منهم لأن معالجتهم للنحو كانت معالجة نحوية لا تعليمية.

وسيئت أمور تعليم القاعدة في المدارس، وفي كل مجلس يتم التصريح بصعوبة النحو على متعلميه الناطقين بالعربية حتى أتى المعاصرون بمصطلح " تيسير تعليم النحو" ورجحوا أن مكمن الزلل في تعلمه يعود أساسا للطريقة التعليمية الخاطئة التي تفتقر إلى الروح، فجعلوا بدائل تعليمية موجهة لشخص الأستاذ، وألحوا على ضرورة تكوينه تكوينا لسانيا معرفيا ليقدم على مهمة النقل التعليمي، وقبل ذلك كله دعوا لأن يحصل فعل استجلاب المعارف العلمية من " الكتاب" لسيبويه وإعادة صياغة القاعدة لتناسب لغة المتعلم بحكم شرخ الزمن بين العصرين الذي أدى إلى حدوث تطور لغوي وضعف لغتنا العربية، فأصدر بعض الباحثين حكما على "الكتاب" من كونه معقدا، لعدم استيعابهم العربية القديمة.

وأمام هذه الكثرة الهائلة من المؤلفات النحوية عبر تاريخ النحو كله، كانت ضرورة إجادة انتقاء الكتب العالمة لنجاعة النقل التعليمي وقد جعل مؤلفو الكتب المدرسية يأخذون عن نحو المتأخرين ظنا منهم أنه نحو تعليمي لا تشوبه شائبة فوقعوا في بضع أغلاط حين تم توجيه هذه الحدود للاستهلاك المدرسي بحكم أن نحو المتأخرين اعتمد التيسير الذي يرادف مصطلح الاختصار والتقليص عندهم، وفكرة التيسير الحقّة وجب أن تبتدئ بضرورة انتقاء المعارف العلمية مباشرة من كتاب يجمع كل شتات النحو، وهو " الكتاب" لسيبويه، وهذه العملية تعرف بالنقل التعليمي الخارجي لحصولها خارج أسوار المدرسة وتشمل صياغة ووضع المقررات القواعدية، ثم البحث في طريقة تعلمها أي مراحل المعرفة النحوية من الأستاذ إلى المتعلم وهو ما يعرف بالنقل التعليمي الداخلي.

ولما لم يكن هذان المطلبان مُحققين في نحو المدرسة، حدثت أغلاط في منهج تعليم القواعد من مثل قصور النظر إلى التركيب المثالي للقاعدة فقد أسقطت كتب اللغة العربية الأمثلة والشواهد عن صياغة الخلاصة النحوية في بضع من المواطن، أما بعض المصطلحات فكان مدلولها غير الدال عليها، فما بالنا بالقول بالمبني للمجهول إذا عُرف فاعله؟ وفي هذا تقوقع من المؤلف على مدرسة نحوية معينة دون الأخذ بالمصطلحات الأنسب من جميع المدارس، كما أتت بعض الحدود النحوية قاصرة عن احتواء معنى جميع الأمثلة التي ترتبط بنفس القاعدة فالنحو ضوابط قياسية لا يمكن إعراب مفردة في جملة إعرابين مختلفين، لا يحدث أن يكون هذا العلم مشتت الرؤى وهذا ما يجب على المدرسة إقراره بالصياغة السليمة للحدّ النحوي.

على مطية هذه الوقفات التاريخية من سيرة تعليم النحو العربي، وبحثا عن الحدود الموائمة لعملية الصياغة والتعلم في بيئة التعليم المتوسط، وبما أنّ المحتويات النحوية تقتضي مرورا على آلية النقل التعليمي لتستكمل عمليتي التيسير والتنظيم، يأتي جوهر السؤال هنا: هل نحو التعليم يخالف نحو العرب الأوائل أم هما بنفس الصّبغة والأصالة؟ وكيف يتم ضبط المحتوى تعليميا وإنزال القاعدة من لغة النحوي إلى لغة التعليمي؟ و ما مآل فصل المعنى عن القاعدة النحوية أو حصرها في مثال تعليمي واحد؟ بله، ما مُخلّفات تعليم النحو في اعتماده مرجعا واحدا وهو نحو المتأخرين، وقصر الطريقة التعليمية إلى ما تمليه المقاربات الغربية فقط؟ هل المعرفة النحوية معطلة عن الإبداع باعتبارها مدخلا استنباطيا عسيرا؟ وكيف يمكننا صياغة منهج نحوي لا يضيق منه المعلم والمتعلم ويحفظ ماء وجه القواعد النحوية ويزاوج بين الأصالة والحداثة؟

على خلفية هذه التساؤلات تم صيّاغة عنوان الرسالة بـ" ضبط المحتوى النحوي في ضوء مفهوم النقل التعليمي "دراسة تحليلية نقدية لنماذج من محتويات كتب التعليم المتوسط"

وبالعودة إلى أولى شذرات تكون فكرة هذه الرسالة كانت قناعتنا بوجوب رد العرب إلى عربيتهم أمرا جبريا وإقناع أنفسنا أن ما نخشاه هو شيء من لساننا فلا يمكن نُكران قواعد اللغة لأنها من صلب لغتنا الأم، و أنّ تعليم القواعد في المدارس به عطب لابد من إصلاحه بأنفسنا، ثم حدث أن قرأنا للساني " عبد الرحمن الحاج صالح" شيئا من مقالاته بها حث لمؤلفي الكتب بالتوجه إلى النقل التعليمي من " الكتاب" مباشرة وأنه وجب إحداث مفارقة بين نحو الأوائل والمتأخرين، وزاد أن ذهب إلى نفس الرأي جمهرة من الباحثين كصالح بلعيد وغيره.

ولم ننشغل بهذا الموضوع بمفردنا، بل رأينا في كثير من المؤلفات أن الباحثين يقتنعون بفكرة إعادة تقويم للمحتويات النحوية في المدارس بتبني نظرية للنقل التعليمي تنطلق من أساسيات سليمة، فمن الدراسات السالفة التي أكثرها طُبع كمقالات، نجد:

- معضلة النقل الديداكتيكي لدرس النحو بالكتاب المدرسي " التجربة المغربية" محمد بازي.
- صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية الفصحى " النصوص القرائية أنموذجا" مليكة بوراوي.

وفيهما احتواء لجلّ مشاكل التخطيط للمحتوى اللّغوي وإملاء لبعض التّصورات التي تقتضي منهجا تعليميا مُقوما.

على غرار ما تقدم في نص الإشكالية الأمّ، يمكن توقع ثلاث فرضيات للخروج بالجواب المبين في مسألة صعوبة تعلّم النحو في المدارس:

1. الخلاصة النّحوية في كتب المدرسة تفتقر للتّركيب المثالي.
2. تبليغ المعارف النّحوية من الكتاب المدرسي إلى المعلم بواسطة المتعلّم يتمّ دون الوجه المطلوب.
3. الخلل في النحو كمادة، أما كتب المدرسة وطريقة المعلم فهما تامتان لا عيب فيهما.

تتضح آفاق البحث عبر أهداف معينة، لهذا تستهدف الرسالة الوصول إلى:

- بناء أنموذج للمحتوى النحوي يكون ميسرا للمتعلم ويتسم بأصالة النحو العربي دونما تعقيد.
- مدّ صلة بين أصالة التعليم وحداثته بربط طرائق التعليم عند النحويين العرب بالطرائق الحالية والنهل من إرثهم اللغوي.
- تخطيط منهج للقواعد يتسم بالتدريج والتنظيم، ينطلق من أساسيات اللسانيات ويأخذ عن معارف العرب في منظوماتهم ونوادرهم وألغازهم.

وقد سلكنا في هذه الغاية آخذين بخصيصتين الوصف مع التحليل، بملاحظة الظواهر اللغوية في الكتب والتعقيب عليها، وخصيصة النقد بتبيان أغلاط وهفوات المحتوى النحوي سواء أكان متعلقا بالخلاصة النحوية أو بالتدريج أو بانتقاء الموضوعات النحوية أو الأنشطة اللغوية، فكان المنهج المتبنى في الدراسة الوصفي والنقدي.

واتضحت معالم البحث في تقسيمه إلى أربعة فصول، بادرها مدخل بعنوان "**فلسفة النقل التعليمي عند العرب**" تم التعريض بأصل النقل التعليمي وامتداداته التاريخية وترجمة العرب المحدثين له، ثم تمحيص كتب العرب للإجابة عن سؤال: هل مارس العرب القدامى النقل التعليمي؟.

وبقاء في نفس الفكرة التي هي "معرفة النقل التعليمي" تم صيّاغة الفصل الأول بـ" **بين الرؤية العلمية والنقل التعليمي**" ويتناول هذا الشق تمحورًا شاملا عن النقل عند الغرب وسردًا لنظريته المتمثلة في وظائفه وقواعده، وتمشيات تحويل المعارف، كذلك نماذج تطبيقه عند ميشال فيري ودوفلاي ومرتناند، مآلا إلى ذكر محاذير التأليف للمعرفة في حالة عدم تطبيق النقل على الوجه المطلوب، فجاء هذا الجزء عرضا للمشكلات وللمنهجيات السليمة لأجرأة النقل التعليمي.

وبم أنّ الدراسة نحوية خالصة انتقلنا لتبيان تاريخ تطور النّحو، بذلك تمّ عنونة الفصل الثاني " **النّقل التّعليمي في الدّرس النّحوي**" فكانت نافلته حديثا عن نظرية النّقل في الكتاب المدرسي، والمتدخلون في تأليفه ونقل المعارف، ومآزق محتويات الكتب ومخرجات تقويمها، امتدادا لإيضاح فكرة تخطيط محتوى المادة النحوية، فذكرنا ما وجب أن تتصف به المعرفة النحوية التعليمية سواء أكان متعلقا بانتقاء الموضوعات، أو تنظيم المباحث النّحوية، ثم ذِكرِ كيفية تحقيق نجاعة النقل التعليمي لعلم النحو في كتاب المدرسة، وصولا لسبر آراء الباحثين في كيفية تطور النّحو من العلمية إلى التّعليمية، مع ذكر ما وجب أن تتصف به المصنفات المعتمدة في النقل التعليمي للقواعد.

وثالث الفصول كان استهلالا للدراسة التطبيقية مَصّوغًا بـ "**النقل التعليمي لمُركبات القاعدة المدرسية**" تم التمهيد له بإيضاح فكرة حساسية التعليم في المرحلة المتوسطة، وجزئ لثلاثة أقسام ليشمل النّقل التّعليمي للمصطلحات النّحوية وهو وصف وتقويم لما هو كائن في محتوى المدرسة لهذه المرحلة ثمّ النقل الخارجي للحدود النّحوية، وتضمن نماذج تقويمية لبعض الحدود بإعطاء توافق لمعنى الحدّ مع معنى المثال، والقسم

المتبقي كان مبرمجا للحديث عن فعالية المثال والشاهد في صياغة القاعدة مع تقويم للأنشطة اللغوية ولعمليتي تنظيم القواعد وتدرجها وتتابعها وتكرارها في الكتب المدرسية.

وأتبعناه بفصل رابع احتوى على عنوان " **النقل التعليمي الداخلي "عرض للمعرفة النحوية""** وفيه توصيات ببعض البدائل الفعالة في تعليمية النحو ونقله من شخص الأستاذ إلى شخص المتعلم بالمزواجة بين أسلوبي التعليم القديم والحديث، بالاعتماد على تأديب القاعدة النحوية في صورة القصة أو المحاورة النحوية وتعلم النحو باللعب عبر الألغاز النحوية، وتثمين تعليم القواعد بالكفاءة العرضية بالأخذ عن نوادر العرب ثم ارتأينا تقويما برسم الخلاصة النحوية، اعتمادا على الخريطة الذهنية، ثم ذكر آليات تذكر القاعدة عبر مهارة حفظ الحدود المختصرة والمتون النحوية، فخاتمة أقررنا فيها ضرورة إحداث تقويم في صياغة الحد النحوي وتكوين المعلم في طرائق التعليم بخلق منهج تتقبله اللغة العربية يكون من صميم تراثنا التعليمي بشيء من حداثة الطرائق الحالية.

وعمدنا في كل ذلك إلى مدّ من المراجع لا يسعفنا المجال لذكرها كلها، ولكن أكثرها تكرّرا في بحثنا:

- الكتاب لسيبويه.
- جميع مقالات محمد صاري.
- النحو الوافي لعباس حسن.

وإننا نجانب ذكر صعوبات عملنا، لاعتقادنا التام أن لاشيء يعيق الوصول إلى المبتغى سوى الأمور المتعلقة بالصحة النفسية والجسدية، فالكتاب رغم لغته الراقية التي تقف لغتنا أمامها كطفل يستوحش الفهم، إلا أن فيه شروحا وشروحا للشروح ألهمتنا إياه، والمراجع القليلة عن النقل التعليمي كنا نجمعها أفكارا مشتتة بين المقالات لتمدنا بفصل كامل وكأننا نجمع خرزات سمط ما، والنحو على صعوبته تيقنا أن مصاحبتنا إياه طيلة ثلاث سنوات كاملة وخشيتنا منه تحولت حبا وإقبالا عليه، وندعو ربنا أن يجعلنا طيلة حياتنا نبحث هذه اللغة العظيمة ننهل منها كل يوم لنحس مقدار ما بنا من جهل.

على عتبة النهاية، أزف شكرا جزيلا لأستاذي المشرف فو الله لم يجعلني يوما أحس أني طالبته بل ابنته، كان يمنحني سلطة الاختيار والقرار وتناسى أن سلطة الأمر بيده هو، فكان نعم الوصّي نعم الأب ونعم الأستاذ الذي يأخذ بالطالب إلى بر الأمان دون ترهيب له.

مقدمة

ونتسنح الفرصة لمدّ أضعاف من الشكر لأساتذة الكلية، لرئيس المشروع " أستاذي محمد بن حجر" ولرئيس مخبرنا " أستاذي حميدي بن يوسف" اللّذين منحاني فرصة اختيار موضوع بحثنا بأنفسنا، إلى المناقشين عامة واللّجنة الموقرة خاصة الذين تكبدوا عناء قراءة الرسائل العلمية لإنتاج جيل من الدكاترة يقدسون هذه اللغة.

فَعَلِّمْ ما استَطَعتَ لَعَلَّ جيلًا. سَيَأتي يُحدِثُ العَجَبَ العُجابا

جزيتم عنا خير الجزاء، وتتمتها، إذا أصبت فمن الله، وإذا أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.

مـدخـــــــل

من نافلة القول أنّ تعليمية اللغات من أهم مباحث اللســـانيات التطبيقية، ولم تلبث طويلا حتى اســـتقلت عنها لكثرة مباحثها وتشـــعبها، وتعقيدها، ومدى أهميتها القصـــوى، باعتبارها تبحث العملية الديداكتيكية في مختلف مراحل التعلم، فلا مناص لمعلم أو متعلم ناجح إلا أن يطرق باب هذا المجال المعرفي، وينهل منه ما استطاع في سبيل إنجاح وتطوير ذاته بالدرجة الأولى، ومن ثم تطوير محيط مؤسسته وبرامجها ومناهجها.

ولا غرو أن التعليمية –بهذا القدر من الاهتمام الذي تحظى به من لدن أطياف كبيرة من المجتمع– مجالٌ خصب لتوليد مصطلحات أو تراكيب لغوية جديدة خاصة بها، كون عملية التعلم متطورة، وهي تخضع للتطور العلمي بل وتواكبه، إذ يمدُّ بعضـــهما للآخر أفكارا وحيلا مبتكرة في ســـبيل دفع وتيرة العطاء المعرفي، والنهوض به.

ولعل مصـــطلح "النقل التعليمي"، أو النقل الديداكتيكي، أحد هذه المصـــطلحات التي ظهرت مؤخرا، على الرغم من أنه متجســـــد في الواقع، ولكن بطريقة أكثر شمولا، فهو موجود بالقوة منذ قيام التلقين والتعليم، بل يعود إلى ســـيدنا آدم عليه الســـلام الذي علّمه ربه الأسماء كلها، قال تعالى:وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَـــهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَـــادِقِينَ ۝ قَالُواْ سُـــبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ۝ [سـورة البقرة، الآية 32/31]، إذ إن الله تعالى قد نقل تلك المعارف والحقائق المتعلقة بالأسماء إلى آدم عليه السلام، وفق كيفية معينة مخصوصة.

بيد أنَّ النقل التعليمي في مجال الديداكتيك موجود بالفعل، وليس بالقوة، وفحواه هو تلك الكيفيات التي تشتغل على مبادئها المدرسة لتقدم محتوى تعليميا لا تتقبله قوالب البرامج الدراسية فحسب، بل يحظى بالقبول على مستوى الممارسات الميدانية السائرة في الأقسام الدراسية، بحيث يوافق المستوى المعرفي والنمائي للتلميذ.

وتعود المساعي الأولى لنشأة هذا المصطلح في مجال العلوم الاجتماعية من قبل "**ميشال فيري**"***Michel verret*** لكن سرعان ما انتقل لحقل تعليمية الرياضيات، حيث وضعه "إيف شوفلار" ***Yves Chevallard*** لدراســـة تداعيات انتقال المعرفة العلمية من طبيعة الاختصـــاص إلى طبيعة التخصـــص، أو بتعبير أكثر وضـــوحا الانتقال من معرفة العلماء إلى معرفة المتعلمين، ولم تزل أســـس هذا المفهوم العلمي/ التعليمي تتجســـد، وشـــروطه تتضـــح، وقواعده تبنى حتى اســـتعارته معظم المواد الدراســـية حين اشـــتدت حاجتها لتخطيط المحتوى التعليمي برؤى علمية تختلف عن معيارية التلقين وســـــلطة المعارف، وهو اِنتقال من تعليمية المادة إلى تعليمية المواد، واللغة العربية ليســـت بمنأى عن تبني هذه المنهجية ولو تناظر الباحثون — فيما بينهم– حول مدى قبولها للنقل لما تتسم به العربية من الاتساع والإغراق في الاختلافات والبون بين الأفكار، وهذا زعم قد يستطاب من

جهة ويوافق عليه وقد يخطئ من جهة أخرى بالاحتكام لمجموعة من النماذج، ودون أن نحيد عن مقام الاستهلال ههنا وننتقل لمقام الشرح لابد من الإضاءة على حقيقة مصطلح النقل الديداكتيكي الذي وصفه "**أحمد حساني**"* بتعبير المصطلح المهاجر، لكونه لا يلبث في حقل حتى يُعمم على آخر، ومن جهة أخرى فإننا نرى في هذا النقل شيئا من اسمه فهو حين تحويله من البحث الغربي إلى البحث العربي، لم يلبث تحت تركيب واحد فقيل "**transposition didactique**" هو النقل التعليمي وقيل باسم الاستجلاب التعليمي، وتُرجم بالتحويل التعليمياتي، والنقلة المعرفية والنقلة التعليمية، ويتمخض عن هذه الصيّاغات سؤال جوهري مؤداه: ما صحة الترجمة السليمة المنقحة التي يجب إعمالها في ثقافتنا التعليمياتية العربية؟ ولاشك أن الإجابة ههنا تتطلب الوقوف على دِلالات التراكيب المترجمة في معاجمنا العربية لتوحيد مصطلح النقل الديداكتيكي.

1- النقل الديداكتيكي تعليمي أم تعليمياتي؟

يعزى تطور العلوم عامة والعلوم الإنسانية خاصة، إلى جريان مصطلحاتها ضمن ميادين البحث اللغوي ذلك أن" الوزن المعرفي في كل علم رهين بمصطلحاته لذلك نُسمِيها أدواته الفعالة لأنها تُولد عضويّا وتُنشئ صرحه ثم تصبح خلاياه الجنينية التي تكفل التكاثر والانتماء"[1] ولن يتأتى كثرة شيوع واستعمال المصطلح التعليمي إلا حسب صيّاغته وفق كيفيات معينة ومدروسة، قد نجملها في مبدأي الاقتصاد والخفة، فالأول يعني اتسامه بالاختصار دون أن يكون تركيبا جمليا طويلا، أما الثاني فلا يتكلف الباحث جهدا في نطقه وهذا الإعداد من الصعوبة بمكان، لاختلاف آفاق الترجمة وتوليد المصطلح، فبدلا من أن نجسد مصطلحا واحدا رديفا للكلمة الأجنبية، نصبح في موضع بحث عن الترجمة الأنسب "هذا الجدل في المصطلحات قلما يخلص كليا لخدمة العلم ونصرة المعرفة إذ تحركه بواعث السبق والريّادة وحب الوضع (...) فترى واضع المصطلح عندئذ يتبناه في تفاعل وانفعال يحولان قطعا دون مهجة التوحيد"[2] وبالرجوع إلى مصطلح الديداكتيك بوصفه علما غربيا، تبلور في تركيبة لغوية تختلف تماما عن التركيبة العربية، تمثله الباحث العربي بمفردة " التعليمية" في حين يعطي "عابد بوهادي" وصف تعليمياتي ترجمة لمصطلح الديداكتيكي ويدلل على ذلك بأن " لفظ التعليمياتي هو ما يقابل كلمة (**didactique**) باللغة الفرنسية، طالما أن (**didactique des langues**) قد اتفق ذو الاختصاص على ترجمتها ب (تعليمية اللغات) فلا مانع من استخدام المقابل باللغة

*للاستزادة نحيل إلى كتاب مباحث في اللسانيات.

[1] عبد السلام المسدي، **قاموس اللسانيات**، الدار العربية للكتاب، دط، دت، ص 12

[2] نفسه، ص 56.

العربية (تعليمية) بدلا من الكلمة الأجنبية (ديداكتيكا)"[1] ذلك أن ما جعل مصـــطلح التعليمية مقابلا لديداكيتك هو كثرة استعماله في أوساط الدارسين اللغويين فهو من الأمور المطردة في التعليم غير أن "كلمة تعليمي تعني (**enseigné**) بالفرنسية وليس (**didactique**) كما هو مقصود، ومن هنا كان لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد"[2]وقد تختلف في ترجمتها حين إحالتها لأصل الكلمة الأجنبية فلا نجد ما يطابقها سوى احتمال واحد.

وبالعودة إلى المؤلفات التعليمية نلحظ أن مختلف المصـــطلحات الموظفة قائمة على مدى تواترها بين الدارسين فقيل بالتعليمية وقيل بالتعَلُميّة " وقد اتبع هذا الاتجاه سبيل التفرقة بين مصطلحي " التعلُمية" و" التعليمية" على أساس نوعية الجهد المبذول بين طرفي العملية التعليمية "المعلم" و" المتعلم" إذا كان العمل أحاديا فالمصـــطلح الأنســـب هو " التعلم" أما إذا كان العمل مشـــتركا بين المعلم والمتعلم فالمصـــطلح الأنســـب هو التعليم"[3]وهذا العلم لا يكون إلا بتعاضـــد جهود المعلم والمتعلم لذلك غُلبت لفظة " التعليمية" على الجانب الاستعمالي، وهناك من قال ب" التعليميات" قياسا على اللسانيات والرياضيات والاجتماعيات و المقصود بها علم التعليم أو التدريس.

رأينا في بادئ الأمر ضرورة التطرق إلى أصل ترجمة " الديداكتيك" بوصفه المسار الأول الذي تتوارى خلفه صيّغ المصطلحات المولدة من صلبه.

وعلى إثر هذا اشـــتقت من صـــيغة التعليمية جهازها المفاهيمي الذي يُمثل له بالمثلث التعليمي، التي تتعالق مساراته بين المعلم، المتعلم والمعرفة ليؤسس أدواته الإجرائية المتمثلة في النقل التعليمي والعقد لكن دون النظر إلى ما هو ذائع الاستعمال ونقصد بذلك كلمة التعليمي في التركيب الثنائي للمصطلح، نتساءل عن محدودية تداول لفظة " تعليمياتي" على الرغم من أنها اللفظة المقابلة للمصـــطلح الفرنســـي "**didactique**"فهذا الوصف أي " تعليمياتي" سيفتح آفاقا من الأسئلة عن ضرورة التوظيف الجديد للمصطلح، وسيضع المتعلم في فوضى مُصطلحية بين تقبل المفردة الجديد والاستغناء عما تواترته الكتب، ونجد حضور هذا المصطلح عند "أحمد حساني" في كل ورقة بحثية تتضمن النقل التعليمياتي، غير أن مرجعيته في استعمال هذا التركيب تختلف

[1]عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي [**مقاربة لسانية بيداغوجية]، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012 ص367.

[2]عابد بوهادي، **مرجع سابق**، ص 367.

[3]رشيد فلكاوي، **تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، مجلة الآداب، العدد 14، ص52.

ففي نظره "تستخدم هذه الصيغة (تعليمياتي) للتمييز بين النسبة إلى التعليمية والنسبة إلى التعليم (تعليمي)"[1] فنحن نورد صيغة تعليمي إحالة إلى التعليمية في حين هي إحالة إلى التعليم، والأصح النقل التعليمياتي، لأن من مزايا المصطلح كونه لا يقبل الاشتراك الدلالي بين التخصصات فالقول ب (النقل التعليمي) عوض الديداكتيكي، يشترك في مجالين غالبا، مجال مواصلاتي، يهتم بما هو ملموس ويعني حركة النقل التعليمي لتلاميذ المدارس من وإلى مؤسساتهم، أما الثاني فجانب التعليم، وقصد ألا يحدث هذا التشتت الفكري، نرى بجدوى تحيين المصطلح الأكاديمي إلى النقل التعليمياتي إحالة إلى اللفظة الأصلية ديداكتيك، وبمجرد أن تتواتر بين الدارسين تصبح من الألفاظ المألوفة المستأنسة، فالمصطلح " يبتكر فيوضع ويبث ثم يقذف به في حلبة الاستعمال، فإما أن يروج فيثبت، وإما أن يكدس فيمحي، وقد يدلى بمصطلحين أو أكثر لتصور واحد فتتسابق المصطلحات الموضوعية، (...) ثم يحكم الاستعمال للأقوى فيستبقيه ويتوارى الأضعف"[2] ثم إن توظيف صيغة تعليمياتي ضمن الدراسات هو ما يُكرِس مبدأ ترسخ المصطلح وبعده عن التكدس، لذلك القول " بالنقل التعليمياتي" أبلغ و أشمل دِلالة من القول " النقل التعليمي" هذا فيما يخص الجزء الثاني من التركيب لأن حتى الجزء الأول أي (النقل) حُمل على ترجمات كثيرة، وقد أثرنا أن نستبق تحليل مصطلح " تعليمي" أولا – رغم أنه في المرتبة الثاني للتركيب- لأنه لم يشهد سوى احتمالين للترجمة (تعليمي/ تعليمياتي) عكس ما لَبِس لفظة (النقل) من صياغات مختلفة، فجعلنا القلة القليلة سبيل للخوض في الكثير المختلف من المصطلحات.

2- النقل... نحو مقاربة مفاهيمية:

تحتاج المعارف إلى أن تُحور حسب متطلبات المنهاج الدراسي لتغدو معارف تعليمية، هذه المعالجة المبدئية للمعرفة العلمية، اصطلح عليها الغربيون ب transposition didactique، وترجمها الباحثون العرب بتراكيب مختلفة أكثرها جريانا على الألسن، (النقل الديداكتيكي)غير أن هذا الوصف اختلف عند بعض الدارسين زعما أن كلمة نقل العربية لا تغطي مدلول المصطلح الأجنبي على الوجه المطلوب، فقالوا بالتحويل والاستجلاب والنقلة التعليمية المعرفية، وسنوضح خلفيات كل وصف بتتبع مراميه في معاجم العرب:

٢-١ في سؤال النقل:

بتتبع المدلول اللغوي للفظة النقل نرى أنها تحيل إلى "نَقَلَ، يَنْقُلُ، نَقْلاً، فهو نَاقِل، والمفعول منقول، نقل الخبر عن قائله: رواه، حكاه عنه رواد نقل الحديث النبوي، نقل الخطاب بحذافيره، نقل معلومات هامة.

---

[1] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا**، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، العدد1، جوان 2019، ص 111

[2] عبد السلام المسدي، **قاموس اللسانيات**، مرجع سابق ص27.

نَقْل: ج: أنْقَال (لغير المصدر) نقْل الملكية: تغييرها من شخص إلى شخص آخر، وضع لفظ لمعنى بعد وضعه لمعنى آخر"[1]من خلال تمحيص المفهوم اللغوي للنقل ندرك أنه يُعنى بطريقة انتقال الخطاب أو النص من ملمح إلى ملمح آخر، نقلا مكانيا.

وفي الجانب الاصـــطلاحي " النقل هو مجموع المعايير التي تخص الإدماج والتحيين والتكييف والتوجيه للمعارف والمهارات والقيم في سياق تربوي وتعليمي معين وإدراجها في محتويات وموضوعات دراسية منظمة"[2] أي هو نشاط تكييفي تنظيمي للمحتويات المبرمجة للتعليم.

ونرى هذه الصياغة منتشرة بكثرة في أوساط البحوث المغربية، حيث يعتمدون على التعريب بالإبقاء على لفظة ديداكتيكي ضمن الوصف، وأدّل على هذا عناوين مقالاتهم وكتبهم ككتاب "ماجدولين النهيبي" (تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي) وكذلك الورقة البحثية لمحمد بازي بعنوان (معضـلة النقل الديداكتيكي لدرس النحو بالكتاب المدرسي، التجربة المغربّية)، في حين دراسات الباحثين التونسية تستخدم مصطلح النقل بإضـــافة التدريســـي بدّل تعريب الديداكتيكي، مثلما ورد في كتاب رياض الجوادي (مدخل إلى علم التدريس المقارن)، أما الدرس التعليمي المشرقي فلم نلمس أبحاثا تصب في هذا الطرح بكيفية مقصودة لا عرضية، وفيما يتعلق برؤى الباحثين الجزائريين فهي على أشطار، إذ يعتمد عبد القادر لورسي على مصطلح نُقْلة تعليمية في كتابه (المرجع في التعليمية) في حين يســتخدم أحمد حســاني ترجمة التحويل التعليمياتي في مؤلفه (مباحث في اللســانيات) وورد مصــطلح الاســتجلاب التعليمي عند جمال كديك في تقديمه لاســتهلال عدد خاص عن الاستجلاب التعليمي في مجلة تعليميات، وسنحاول أن نجري وقفة مصطلحية على كل ترجمة.

وعود على بدء، صار مدى قبول مصطلح (النقل) مناط تساؤل عند الباحثين، فبوخاتمي زهرة ذهبت إلى أن أصل اللفظة فيزيائية وانتقالها إلى تعليمية العربية يفقدها الشمولية المفهومية التي يرومها ميدان تعليم اللغات إذ تقول " إن استعارة النقل من طبيعة فيزيائية ومكانية، تستدعي معرفة منبثقة داخل زمان ومكان، يتم نقلها إلى زمان ومكان آخرين (...) ومن ثم يتم الربط بين أزمنة وأمكنة متمايزة، تتعلق إحداها بالميلاد والأخرى بالاستعمال"[3]بمعنى أن هذه المعالجة التعليمية للمعارف تتطلب وضعيتين، أولها وضعية تشكل المعرفة ضمن

[1] يُنظر، أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد 1، عالم الكتب، ط1، 1429هـ/2008م، القاهرة، مصر، ص2273، 2275.

[2] لحبيب آيت أصالح، **الديداكتيك... كيف نستفيد منها في تطوير التعليم؟** 2019/5/1 عن موقعhttps://www.aljazeera.net/author/lhabib

[3] بوخاتمي زهرة، **النقل الديداكتيكي**، مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 15، سبتمبر 2018، ص 55.

البناء العلمي ووضعية استثمارها ضمن مجال التعليم، والنقل في معناه يحمل دِلالة تحرك المعرفة من مكان إلى مكان آخر، دون أن يقترن بمفهوم التغيير وتكييف المعارف به.

ففي النهاية نحن لا نقوم بميلاد معرفة جديدة إنما نُحول تلك الخبرات السابقة إلى خبرات تعليمية وفي سياق هذه الحركة الانتقالية للمعارف يحدث نوع من التحول " استعارة النقل لا تستدعي أي تحول بل حركة فقط لذا كان من الأنسب أن نستعمل مصطلح تحول المعارف والأمر ذاته ينطبق على التحويل"[1]فهي بذلك تُلغي المفردتين (نقل/ تحويل) لتضع مكانهما (تحّول) كناية على عنصري الحركة والتغير، مثلما رام بعض الدارسين مصطلح (نُقلة) بدلا من (النقل) في حين نجد أنها تشير معجميا لذات المعنى:

نُقْلَة: **[مفرد]** ج: نُقْلات ونُقْلات ونُقَل: انتقال، تحويل من مكان إلى آخر، فشلت نقلته إلى وظيفة أخرى[2] أي نقل مكاني، وإضافة اللاحقة {التاء} لا تغير شيئا.

٢-٢ التحويل :

تقترب دلالة التحويل من النقل وتعني حسب قاموس التربية الحديث " في اللغة تستعمل للدلالة على نقل الشيء من موضع إلى آخر، واصطلاحا يستعمل في مجالين مختلفين، وهما التحليل النفسي، وعلم النفس التعلمي"[3] أي أن طبيعة المصطلح ذو كينونة نفسانية.

كذلك "يعني القدرة على إعادة سلوك مكتسب إبان وضع مشكل سابق في وضع ذو إشكال لاحق، على أن يكون الوضعان متماثلين من حيث الهيكلة ومختلفين من حيث المعطيات"[4]هذا المفهوم قرأه الباحثون على قراءتين، القراءة الأولى رأت أن ماهية التحويل متماثلة مع ماهية النقل وكلاهما يعنى بالتغيير المكاني، أما القراءة الثانية فاعتمدت على حصول التغيير المكاني والتركيبي للمعرفة، فتبنت وصف (التحويل) للإحالة إلى آلية **transposition**، " استخدم مصطلح تحويل ديداكتيكي للدلالة على ما تخضع له المعارف لتتحول من معارف معرفية إلى معارف مدرسية، وقد اعتبر "فليب بيرينو"(**Meirieu,1996**)أن مصطلح التحويل الديداكتيكي، أصبح متداولا جدا في العلوم التربوية"[5]غير أن "فليب" لم يكتف بإعطاء حد للتحويل الخارجي الممارس من بيئة العلماء إلى بيئة المدرسة، بل قدم كذلك حدا للتحويل الداخلي القائم بين المدرس والمتعلم في

[1]بوخاتمي زهرة، **النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**،، ص55.

[2]أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، مرجع سابق، ص 2275.

[3]بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دط، 2010، الجزائر، ص 97

[4]نفسه، ص 97

[5]بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، ط1، 1437ه/2016م، بيروت، لبنان، ص 63-64.

الصـفوف الدراسـية، حيث عرّف مفهوم التحويل **transfert** "باعتباره الحركة التي يتمثل بها طالب المعرفة ويدمجها في مكتسباته عن طريق إعادة استخدامها بمبادرته الذاتية"[1] وبذلك يشمل كيفية النقل مدمجة في كيفية التصرف في المعرفة، وقد ترجمها بعضهم بلفظة الترحيل عوض التحويل وذهب "رياض جوّادي" إلى الاختلاف الحاصل بين المعنيين حين تغيير المصطلح فيقول "اخترت لفظة التحويل، لأن معنى النقل المكاني قريب جدا من لفظة الترحيل، وهو غير مقصود عن المصطلح الأصلي، ثم لأن التحويل كمصطلح يستعمل في مجالات أخرى (مثل الصـناعات التحويلية) باعتباره تغيرا داخل المادة ذاتها وإعادة تصـنيع واسـتثمار لها، دون أن يعني نقلا مكانيا تسـتدعيه لفظة الترحيل بالضـرورة"[2] وهو ما يراد من تحويل الخطاب العلمي إلى خطاب بيداغوجي تعليمي، حيث في ظل هذا الانتقال تتغير صـيّاغة المعرفة " فالخطاب التعليمي هو خطاب تطبيقي يتم فيه استثمار الخطاب النظري، بتعبير آخر إن المفاهيم العلمية تتعرض للتغير أثناء النقل الديداكتيكي"[3] تغيرا يرتبط بتغير المرجع والصياغة.

يتداخل مصـطلح التحويل مع مجالات كثيرة وهو حسـب (**D'haimaut**) -في مجال التعليم- على ثلاثة مستويات:

1. **التحويل المدرسي** : أو الأكاديمي وهي القدرة على التحويل في أوضاع مدرسية أو دراسية
2. **التحويل العملي (الإجرائي)**: الذي يتجلى في أوضاع حقيقية مراقبة
3. **التحويل الكامل**: وهو عبارة عن القدرة على اسـتخدام المعارف وإجادة الممارسـة المكتسـبة في جميع الأوضاع حيث يكون وجيها وعفويا.[4]

وهي مسـتويات توضـح تمشـيات المعرفة حين نقلها أولا لقوالب البرامج الدراسـية ثم تفعليها ميدانيا داخل القسم بين طرفي التعليم، وإدماجها كخلاصة أخيرا ضمن الوسط المدرسي والطبيعي للمتعلم.

ويتضمن التحويل في المدارس شروطا محددة لحصول ونجاح هذه الخاصية، تتمثل في :

1. أن يكون التعلم متينا في الوضـــع الأول وأن تكون ظروف العرض الثاني قادرة على بعث ذلك التعلم نفسه.
2. توافر التشابه بين وضع التعلم ووضع الممارسة التطبيقية.

---

[1] رياض الجوادي، **مفاهيم تربوية حديثة**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2، 1438هـ/2016م، ص 57.

[2] رياض الجوادي، **مرجع سابق**، ص 157.

[3] مبارك تريكي، **بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي، دط، دت ، ص 89.

[4] بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث، مرجع سابق**، ص 97.

3. ألا يكون التعليم آليا، لأن التدريب الآلي لا ينتج سلوكا قابلا للتحويل.
4. أن ينتج عن التعلم فهم عميق للسلوك المكتسب وعلى العموم فإن المتعلم يمكن أن يستخدم المعارف أو الكفاءات التي اكتسبها من قبل إذا عرض عليه المدرس وضعا تعليميا مختلفا. [1]تمتاز المعرفة التحويلية على أنها معرفة مكيّفة حسب مستوى التلميذ، وتمثلها أو تحويلها على الشكل المطلوب هو مناط دراسة، بذلك يصبح مشروطا بالأسلوب وطريقة العرض والوسائط التعليمية الملائمة لموضوع المعرفة المحولة، كل هذه الجزئيات شروط تؤدي إلى فعالية تحويل المعارف.

٢-3 الاستجلاب:

علاوة على مصطلحي النقل والتحويل اقترح " جمال كديك" صياغة " استجلاب تعليمي" كترجمة ل **transposition** إذ يقول" إن أردنا أن تكون الترجمة قريبة للأصل الفرنسي في مفهومها لأن كلمة transpositionتعني نقل الشيء من مكان إلى مكان آخر وقد لا تكون كلمتا "تحويل" و" نقل" العربيتان قادرتين على مقابلة هذا المعنى أو مقاربته بشكل مُرْضٍ"[2]هذا الرأي يتطلب إمعان البحث في معنى الاستجلاب من الجانب المعجمي.

وقد جاء في **لسان العرب**: "جلب: الجَلْبُ: سَوْق الشيء من موضع إلى آخر، جَلَبَهُ، يَجْلِبُهُ، يَجْلُبُه، جَلْبًا وجَلَبًا واجْتَلَبَه واجْتَلَبْتُ الشيء إلى نفسي واجْتَلَبْتُهُ، بمعنى وقوله أنشد ابن الأعرابي:

يا أيها الزاعمُ أنِّي أجْتَلِبُ

معناه: أجتلب شعري من غيري أسوقه وأستمده، وقد انْجَلَبَ الشيء واسْتَجْلَبَ الشيء طلب أن يُجْلَبَ إليه والجَليب الذي يُجْلبُ من بلد إلى غيره"[3]

وقد ورد عند "**الجاحظ**" أن "قال بعض الربانيين من الأدباء، وأهل المعرفة من البلغاء وممن يكره التشادق والتعمق، ويبغض الإغراق في القول والتكلف والاجتلاب (...) أنذركم حسن الألفاظ وحلاوة مخارج الكلام"[4] فالاجتلاب في الأدب يعني سوق معاني الغير إلى لغة الأديب لفقر معانيه.

---

[1]بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث، مرجع سابق**، ص 97.

[2]جمال كديك.**تقديم حول «فكرة» الاستجلاب التعليمي**، مجلة تعليميات، عدد موضوعاتي «الآثار التعليمية لاستجلاب المعرفة في امتلاك اللغة لدى المتعلم تعبيرا وفهما»، العدد 1،جوان 2012 ص6.

[3]ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد1، دار صادر، دط، دت، بيروت/ لبنان، ص 268

[4]الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح: عبد السلام هارون، ج1، دار الفكر، دط، دت، ص 254.

يتضح أن الاستجلاب يستلزم النقل مع التغيير إذا كان في سياق الشعر والأدب، وقد لا يستلزم التغيير إذا تغير مجاله فيصبح للتغيير الموضعي لا المضموني، وحين نأتي لمقابلة لفظة "استجلاب" في اللغة الفرنسية، نجد أنها تشير إلى **importer** عوض **transposition** و هذا ما يعني أن الباحث حاول مقاربة المصطلح الأصلي مقاربة مفهومية لا مقاربة حرفية كما في النقل.

في المقابل ذهب " **يوسف مقران**" إلى ضرورة التمييز بين استجلابين، الاستجلاب المعرفي " يُسهم فيه العلماء في مخابرهم ما يؤول إلى **Savoir savant** الذي لا يأتي من العدم بل تسبقه دائما الخبرة الاجتماعية، من هنا الاستجلاب المعرفي (علماء) له دور تعديل وتصحيح العرف والتقاليد"[1]يكون قائما بين العلماء وخلفيته المجتمع بكل ما يتيحه من تساؤلات تؤدي إلى نشوء المعرفة.

أما الثاني، فهو الاستجلاب التعليمي" هو الآخر يؤكد أن الخبرة معرضة دائما للنقد والتمحيص(...) فإذا كان للعلماء إسهامات متنوعة في بلورة المفاهيم بشكل نظري، فإن للأساتذة المعلمين باعا في صيّاغة تلكم المفاهيم صيّاغات عملية وقابلة للتطبيق والتجسيد في الواقع التعليمي، وهذا الاجتهاد الذي يحتسب للأساتذة الباحثين المعلمين يندرج تحت تسمية الاستجلاب المعرفي الموسوم بالتعليمي"[2]بمعنى أن اشتغال الأساتذة بانتقاء المعرفة واستجلابها لميدان التعليم، يضطلع على تحيينات مدروسة لصياغة معرفة قابلة للتدريس، وهذا الإعداد المعرفي يأتي تحت غرض تعليمي محض، فبدل أن نُطلق مصطلح "الاستجلاب التعليمي" على خاصية النقل الديداكتيكي، نكون أمام معنى أوسع وهو "الاستجلاب المعرفي التعليمي" ذلك أن المدرسة لا تعمل على استجلاب المحتوى العلمي وحسب، بل بصياغة معرفة تعليمية مبسطة خالية من لغة الغموض التي كانت فيها.

لا تزال البحوث في تعليمية اللغات في مأزق توحيد مصطلحاتها، ومهما يكن من أمر فإن هذا التنوع في الصيّغ المصطلحية ليس من الثراء في شيء بل تعتيم لما هو واضح جلي، وبدلا من أن نكدس المصطلحات بالوضع كل مرة، كان لزاما على المجامع ومجالس اللغة العربية أن تقف إزاء هذا الأمر، بأن تسترشد للأصل الفرنسي **transposition didactique**مقابلا ترى بقربه للمعنى المفهومي، لتوثيقه ضمن لغة الاستعمال.

٣- النقل الداخلي:

[1]يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في اصلاحات التعليم العالي** (نظام ل.م.د)، أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، 22/ أفريل -2013، جامعة البويرة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص40

[2]نفسه، ص40.

حين نتحدث عن النقل التعليمي فنحن أمام نَقلين، الأول نقل تعليمي خارجي، هو ما يتم على مستوى المراكز المخصصة لإعداد البرامج وتحويل المعارف نحو الوجهة التعليمية، والثاني نقل داخلي ممارس داخل المؤسسة المدرسية وفي سياق بيداغوجي بين المعلم والمتعلم، بهذا نكون أمام مسارات من تشكل المعرفة، من بدئها معرفة عالمة إلى معرفة معدة للتدريس، فمعرفة مُدَرسة، ومآلا إلى معرفة مكتسبة لدى المتعلم، وقد اعتبر بعض الباحثين أن هذه التمشيات للمعارف لا تُختصر بمصطلح نقل داخلي فقط، إنما نحن أمام:

١ _ التجنيد:

تعتمد هذه الصياغة على مبدأ الكفاءة " يقول **"موهوب حروش"** في هذا الصدد: عبارة التجنيد تبدو في رأيي مواتية أكثر من استعارة التحويل للدلالة على الكفاءة، هذه الاستعارة تبدو أيضا أعم من التحويل وأكثر ديناميكية وأكثر مراعاة للدور الذي يلعبه المتعلم ولمقاصده حين يبرهن كفاءته لتجنيد تعلماته"[1]فالتجنيد هنا يعني قدرة و كفاءة المتعلم على تجنيد معلوماته السابقة والمكتسبة لحل مجموعة التعلمات التي وُضع إزائها.

٢- التطبيق *Application*:

ويشمل استثمار المعرفة المكتسبة في جوانب الأسئلة التي تقدم للتلميذ وهو **"**أعم مفهوما من النقل والتحويل بتعبير آخر يعني استخدام وسائل خاصة في حل مهمة ما، ففي المدرسة يمكن اعتبار التمارين في الرياضيات مثلا كتطبيقات خالصة وبسيطة وليس نشاطا للتحويل" [2]أي الانتقال من مرحلة تلقي واكتساب المعرفة إلى أجرأتها ضمن سياقات مختلفة .

3_ التعميم *Generalisation* :ويراد من خلاله أن المعرفة المدرسية يمكن إدماجها في وضعيات مشكلة يواجهها التلميذ، وهكذا يحصل تعميم للمعارف حين تتجاوز وضعية المدرسة إلى سياقات أخرى مرتبطة بمجالات مختلفة في المجتمع ويمكن تعريفه على أنه " أساس اكتساب المفاهيم وإمكانيات التجريد وتأتي أهمية هذه السيرورة في تفعيل الذكاء نتيجة تفاعل سيرورة الفهم التي تثري بها سيرورتي التحليل والتركيب"[3]أي انتقال من اكتساب المعرفة إلى تعميمها ضمن أطر مختلفة يواجهها التلميذ وبذلك يستثمر الوضعيات المتشابهة.

5_ التعبئة *mobilisation*:

---

[1]موهوب حروش، **لماذا تستخفنا الكفاءات؟**، الندوة الدولية لرؤساء المجموعات المتخصصة، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، 2001،ص8، نقلا عن: **بوخاتمي زهرة، النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 56

[2]نفسه، ص 56-57.

[3]نفسه، ص58.

يتجلى مفهوم التعبئة في رأي"**Perrenoud,1999** أن استعمال صيغة " تعبئة الموارد" تبدو أكثر من نقل المعرفة لأن:

- تعبئة الموارد لا تفترض وجود شبه، ولو جزئي بين الوضع الحالي والأوضاع السابقة، دون أن يستبعد ذلك مرة واحدة.
- تستحضر فعلا ديناميكيا بدلا من عملية انتقال.
- تترك الباب مفتوحا لمسألة المفاهيم والتصورات والتمثلات والمعارف التي تم إنشاؤها وفقا للوضعية
- تقترح تحقيق التناغم والتنسيق بين موارد متعددة وغير متجانس[1]

بذلك تكون المدرسة واجهة المجتمع في إمداد التلاميذ بمعارف وظيفية بغرض توظيفها خارج مجال الدراسة وبعد هذه المناولات يتضح مدى عمق الجدل المصطلحي التي لا تزال تعليمية اللغات تسفر عنه كل مرة.

4- النقل التعليمي لمواد اللغة العربية:

ظلّت زاوية النظر مفتوحة على إمكانية تعميم نظرية النقل التعليمي وتطبيقها على كافة المواد، ومدى استجابة المعارف في مادة اللغة العربية لهذه المعالجة التعليمية للمحتويات، بدعوى أن أول المنهل لتكريس نظرية النقل كان وفق الأبحاث والدراسات العلمية، وهي علوم تختلف عن الخصائص المميزة للعلوم الانسانية والآداب " لقد كان **"فيري"** يسعى إلى أن يطال تحويل المعرفة بشكل عام وعلى صعيد أبعد من الصعيد المدرسي، إلا أن هذا الأمر لم يلق قبولا وإقبالا عليه بشكل واسع إلا في الأنظمة التربوية، أما "**شوفلار**" فقد عمل على التحويل التعليمي للمعارف المعرفية في الرياضيات ودرس هذا الموضوع في إطار المواد العلمية ولم يتجاوزها إلى المواد الأدبية أو الانسانية"[2] ونحن في معرض الحديث عن النقل التعليمي لمواد اللغة العربية، يثار سؤال مؤداه: هل تحتاج اللغة العربية إلى هذه الآلية، بوصفها تعليمية خاصة لها كنهها الخاص؟ وهذا ينجر عنه تساؤل ثاني ونحن أمام تفريعات كثيرة لمادة واحدة، بأصواتها وصرفها ونحوها ودلالتها التي تؤسس لنفسها تخصصات مستقلة هذا الثراء الابستيمولوجي للعربية، أيقف النقل التعليمي عليه تمحيصا وتكييفا أم أنه يشوه معارفها العالمة في سياق هذه المعالجة؟ جواب هذا السؤال يتضح عبر شيئين اثنين أولهما دراسة واصفة للمعارف المرجعية للغة وثانيها هو إجراء ميداني لتحليل المكونات التعليمية التي يضطلع عليها المثلث التعليمي، في سياق موقف تعليمي خاضع للنقل.

[1] ينظر: رياض الجوادي، **مفاهيم تربوية حديثة، مرجع سابق**، ص 160.

[2] بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها، مرجع سابق**، ص 64.

تختلف المناهج والطرائق المتبعة في تدريس المواد، حسب متطلبات وأهداف العملية التعليمية التعلمية فالنقل "في تعليم اللغة أعقد وأكثر خصوصية، إذ أن اللغة هي الموضوع المدّرس وأداة التدريس في آن، ويزيد من تعقيد المسألة كون اللغة مادة متعددة الطبيعة متداخلة المكونات، منها ما هو فيزيولوجي وفيزيائي كالمادة الصوتية ومنها ماهو تجريدي حاسوبي كتكوين الكلمات صرفا وبناء الجمل تركيبا" [1] فطبيعة هذه اللغة تجعلنا نتعامل مع المعارف المرجعية بمنتهى الدقة وبنوع من الانتقاء من أيّ الكتب العلمية المفترض اتخاذها منهلا للمعرفة الأولى؟ في ظل الكثرة الهائلة للمعارف، واتسامها بالتجريد والخلافات " إن النقل التعليمي يأخذ لدى مدرسي مواد اللغة العربية صورة تختلف عمَّا لدى زملائهم مدرسي المواد الأخرى، وخاصة مدرسي العلوم الرياضية والطبيعة الفيزيائية"[2] فالأولى تخضع للتنوع المنهجي في طرح المسائل، أما الثانية فتكتفي بمنهجية واحدة مع اختلاف التطبيقات العملية للوصول للنتائج المنشودة، بمعنى" تتجلى هذه الخصوصية في كون مدرسي اللغة العربية يدرِّسون مواد متنوعة تحيل على معارف تتصف تارة بالاتساع والتنوع كنظريات الأدب وتاريخ الأدب والأفكار... وتتصف تارة أخرى بالضبط المتمثل في الموضوعية والشمول والتماسك والاقتصاد كما هو واضح في علم النحو والبلاغة وعلم اللغة..." [3] إذ أن لكل علم خصوصيته وما تستدعيه العلوم الدقيقة قد تستدعيه اللغة العربية بتوجيهات تربوية مختلفة، ذلك أن " حقلنا التعليمي عكس الرياضيات مثلا، حقل يهتم بالشكل في التعليم أي أن اللغة إنجاز وليس هدفها الأول هو نقل معلومات مستقاة من معرفة عالمة كاللسانيات أو علوم اللغة بشكل عام شيء جميل أن يصبح بعض من متعلمينا علماء لغة ولكن مرامنا الرئيسي تمكين الطالب من أداءات لغوية وخطابية حتى وإن كانت محكومة ضمنا أو صراحة بمعرفة عالمة" [4] فالمعرفة المرجعية ليست مقصودة لذاتها، وجب أن تقوم المدرسة بتوجيه المتعلم لها، عبر إدراجها في محتويات التعليم بطريقة تكييفية متسلسلة وفقا للمستوى النمائي للتلميذ، بحيث تصبح تلك المعرفة في أوقات لاحقة مطلبا له، يبحث عنها بنفسه، فمرحلة التعليم الأساسي أي ما قبل الجامعي تقدم للتلميذ معارف مدرسية " هي معارف تنطلق من الأساس المعرفي، وتمر بعملية تحويل لتصبح معارف مدرسية (...) تخضع لقواعد التربية والنمو العقلي عند

[1] ماجدولين النهيبي، **من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة، ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية**، مجلة التدريس، العدد8، دجنبر2016، ص 26

[2] محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي**، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص24

[3] نفسه، **ص** 25.

[4] جمال كديك، **تقديم حول « فكرة» الاستجلاب التعليمي، مرجع سابق**، ص 7.

الانســـان" [1] فهي في النهاية معارف وظيفية، ويتلخص الفرق بين مرامي اللغة العربية وتعليم العلوم عموما "هو أن المطلوب في العلوم تحقيق كفايات ومهارات تدور في فلك التمكن من المادة العلمية واســـتيعابها، ثم إنتاج المعرفة انطلاقا منها، أما المطلوب في تعليم اللغة هو تحقيق مهارات من طبيعة متعددة ومختلفة كالاســـتماع والحديث والقراءة والكتابة"[2] هي معارف تمهيدية مطلوبة في الاستعمال اللغوي في وسط التلميذ.

عموما فإن " المعرفة العالمة وفي مجالات غير العلوم الصـلّدة، كثيرا ما تكون مدعاة لتسـاؤلات حول قدرتها على فهم موضـــوعها لذلك نجد أن القطائع المعرفية في العلوم الانســـانية والاجتماعية واللســـانية عديدة فالاستجلاب لهذه المعارف عرضة للمساءلة والشك أكثر من معارف العلوم الدقيقة"[3] وإذا رمنا النقل التعليمي لمواد اللغة العربية وجب تحديد المعارف المرجعية أولا، تلك التي لا يغلب عليها طابع الشك والاختلاف، ويمكن تطبيقها على مختلف الأمثلة التعليمية.

5- تاريخية النقل التعليمي عند العرب:*

رغبنا أن نثمن هذا المدخل بشـيء مما أتاه العرب وأعدوا له تصـورا عرضـيا في متفرقات من كلامهم صـار حديثا نظرية كاملة التطور، إذ نسـتشـف من خلال مدارسـة بعض الكتب التراثية مفاهيما هي من سـبيل الإيماءة لمصـطلحات النقل التعليمي، ولا عجب أن يتم مداولة المفهوم دون أن يركن لمصـطلح ما، وهذا التغييب إنما مرده لعدم استواء هذا الآخير على نحو يجعل منه موضعا للتواضع والاصـطلاح، لذلك فالإشـــارات التي التمســـناها فيما يتعلق بالنقل التعليمي وما يندرج تحته من أركان للعملية النقلية قد صادفناها عند:

أ- الغزالي:

عدّ "الغزالي" بعض العلوم مقدمات يقتصـر فيها المتعلم على أسـاسـيات العلم المطلوب دون أن يزيد على ذلك شيئا "هذه العلوم آلات ومقدمات، وليست مطلوبة لعينها بل لغيرها، وكل ما يطلب لغيره فلا ينبغي أن ينســى فيه المطلوب ويســتكثر منه"[4] فهو بهذا يحدد أهداف التعلم ليميز فيما بعد بين المعارف ويجيز أن النحو هو من صنف علوم الآلة "فيقتصر تعلمه على ما يتعلق بالكتاب والسنة، فما من علم إلا

---

[1] بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها، مرجع سابق**، ص 63.

[2] ماجدولين النهيبي، **من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة، ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية، مرجع سابق**، ص 26.

[3] جمال كديك، **تقديم حول « فكرة» الاستجلاب التعليمي، مرجع سابق**، ص 7.

*هذا المطلب بعينه يحتاج جهدا جهيدا وتفرغا تاما لمدارسة الكتب التراثية واستخراج ما فيها من إيحاءات لهذا المفهوم العلمي، لذلك ما سيتم تناوله لا يعدو أن يكون عينة مما وقع عليه نظرنا دون احتساب باقي المؤلفات العربية.

[4] الغزالي، **إحياء علوم الدين**، المجلد01، دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط1، 1432-2011، السعودية - جدة، ص 148.

وله اقتصار واقتصاد واستقصاء"[1] فالاقتصار هو أقل المعرفة ومهادها والاقتصاد ما كانت فيها وسطا لا هي بالبديهية المفهومة ولا بالكثيفة العويصة، أما الاستقصاء فهو أعلى درجات المعرفة التي يطلبها المتعلم عادة بعد تمكنه من مدارج العلوم وهي بالمصطلح الآني المعارف العالمة.

كما يبين ما لتدرج المعارف من أهمية في عملية التعليم، فنستهل بالأقل فالقليل و الكثير فالأكثر وهو بهذا يوازي بين مستوى المعرفة الواجب تعليمها وبين قطب المتعلم إذ "العلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى بعض، والموفق مراعى ذلك الترتيب والتدريج، **قال الله تعالى" الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته"** أي لا يجاوزون حتى يحكموه علما وعملا"[2] وبعد اكتمال سيرورة النقل التعليمي للمعارف بشقيه الخارجي والداخلي، نصل إلى عصارة المعرفة الراسخة في ذهن المتعلم وهي مطلب التعليم وهي باصطلاح "**شوفلار**" المعرفة المكتسبة، وقد عبر عنها "**الغزالي**" بقوله "العلم له حال طلب واكتساب وحال تحصيل يغني عن السؤال، وحال استبصار وهو التفكر في المحصل والتمتع به"[3] فالتحصيل هنا هي المعارف المتعلمة أما الاستبصار فهو دمج المعرفة المحصلة في مواقف حقيقة وهي المعرفة المكتسبة.

ب- ابن خلدون:

لا يتوانى "**ابن خلدون**" في مقدمته عن إبراز أفضلية التعليم على التدريج، كما أنه يفرق بين المعارف التي هي من سبيل التخصص والمعارف الموجهة للمتعلمين إذ يقول " العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسّع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك يخرج بها عن المقصود"[4] وفي هذا مراعاة لغائية التعلم، ثم يوضح مستويات المعرفة التي تلقى للمتعلمين وينبه البرامج والمقررات من الإسهاب في الشروحات إذ "وجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها، ولا يستكثروا من مسائلها وينبّهوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده، فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل ورأى من نفسه قياما بذلك وكفاية به فليختر ما شاء من المراقي صعبا أو سهلا"[5] يكون بذلك "**ابن خلدون**" واصفا المعرفة المتعلمة دون أن يكون قاصدا اصطلاحها الآني، ويؤكد على ضرورة الغربلة والانتقاء للمسائل على التدريج وحسب

[1] الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ص148.

[2] نفسه، ص 194- 195.

[3] نفسه، ص 205.

[4] ابن خلدون، **المقدمة**، تح: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون، ط1، 1436هـ/ 2015م، بيروت- لبنان، ص601.

[5] ابن خلدون، **المقدمة**، ص 601.

مســـتويات المتعلم لكون المعارف العالمة منغلقة تتســـم بالتجريد وســـعة التحليل، فإذا بلغ المتعلم مبلغ تحصيلها لا ضير من أن يلقى عليه العلم كاملا.

ج- ابن رشد:

ميّز "**ابن رشـد**" بين صـنفين من العلوم، إحداها نظرية والأخرى عملية، ودعا لإلقاء المعرفة على الناس حسب درجات استيعابهم" فكثير من الصدر الأول فقد نقل عنهم أنهم كانوا يرون أن للشرع ظاهرا وباطنا، وأنه ليس يجب أن يعلم بالباطن من ليس بأهل العلم به، ولا يقدر على فهمه"[1] فهو يصـــر على إملاء المســـائل العلمية كانت أو العملية حســـب مقدار فهم المتلقي، لأن " العلميات مقام أرقى في ســـلم العلوم من العملية لأنها تتجاوز ظواهر الأمور إلى جواهرها ويتعرض لها الراسـخون في العلم، أي أنها المعرفة المختصـة التي يشـتغل عليها المتخصصون"**Noosphère** " من أجل نقلها إلى معرفة مدرسية ذلك أنّ "العلميات" هي في غالب الأحيان موضـع خلاف، وليس من الحكمة ولا من المفيد تعريض الدارس المبتدئ لمسـائل الخلاف التي تشـوش تفكيره"[2]لذلك يركز في التعليم على تعلم المعارف جزءا فجزء، وفصـــلها عن خلافاتها والاهتمام بالجانب الإجرائي منها على التنظيري.

د- إخوان الصفا:

تتعالق في نظرية النقل التعليمي تكوين المعرفة بالممارسـات الاجتماعية المرجعية وهذا ما أشـار له المذهب التعليمي لإخوان الصـفا إذ جاء في رسـائلهم أن العلم " هو صـورة المعلوم في نفس العالم، والتعليم هو انتقال المعلومات والمعارف أو نقلها إلى الآخرين، والمعلومات المختلفة والآراء تنتقل إلى الآخرين من الآباء والأمهات والمعلمين والإخوة والجيران وغيرهم"[3]أي أن المعرفة من صـنيع المجتمع وتتفق هذه الرؤية مع نموذج النقل التعليمي لميشال دوفلاي الذي عدّ الممارسات الاجتماعية خلفية إنتاج المعارف.

كما تمثل توجههم التعليمي لفصـــل تعلم العلوم دفعة واحدة والتدرج في عرضـــها إذ " ينبغي أن ألا يرفع المتعلم إلى درجة إلا بعد أن يكون قد أتم معرفة ما قبلها، والحكمة (الفلسفة) خاصة لا يجوز التصريح بها لمتعلم إلا بعد أن يرتاض بعلوم مختلفة"[4]بذلك يعطون أسـبقية علوم على أخرى وهذا الأمر متعلق بمدى تجريدها، لأن عملية تحصيلها مقترنة بمستويات معينة.

---

[1]ابن رشد، **رسالة النفس**، نقلا عن: لطفي البكوش، **دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية**، مجلة أصول الدين، ص 274

[2]ينظر، لطفي بكوش، **مرجع سابق**، ص 275.

[3]ينظر: عمر فروخ، **إخوان الصفا**، منشورات مكتبة منيمنه، ط2، 1372هـ/ 1953م، بيروت، لبنان، ص 126.

[4]نفسه، ص 128

بعد هذا الالتفات التاريخي لبعض ما قاله علماء العرب نجد التقاطع في المفاهيم بينهم وبين الغرب بمصطلحات هي كالآتي:[1]

المعرفة	ابن خلدون	الغزالي	ابن رشد
العالمة	المرحلة التعميقية (التخصّصية)	مرحلة الاستقصاء	مرحلة الجوامع
المدرسية	المرحلة التفصيلية	مرحلة الاقتصاد	مرحلة التلاخيص والحواشي
المتعلّمة (المكتسبة)	المرحلة الإجمالية	مرحلة الاقتصار	مرحلة الشروح

وهذا ما يدل على أن العرب كان لهم فقه في نقل العلوم والمعارف من حقل العلماء إلى حقل المتعلمين وقد أشاروا له بكيفيات عرضية وبمفاهيم واحدة عيبها أنها لم تستو على اصطلاح واحد، كما مارسوا النقل التعليمي دون تنظير له، وأدل على ذلك حملة المصنفات الغزيرة لتأليف المعرفة النحوية المتعلمة، من النحو العلمي إلى النحو التعليمي بعد إدراكهم لعمق المعرفة النحوية العالمة في الكتاب لسيبويه وغير ذلك من مصنفات القرن الثاني، وأنها لا تصلح مباشرة لكي تعرض على المتعلمين فباشروا بالانتقاء والتكييف والتبسيط فكان النقل التعليمي.

[1] لطفي البكوش، **دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مرجع سابق**، ص 275.

الفصل الأول بين الرؤية العلمية والنقل التعليمي

تمهيد :

تكرس مؤسسات التعليم أطرها البيداغوجية وهياكلها لتنظيم العملية التعليمية، فالمدرسة ظلت لسنين عديدة تتماشـــى مع علمانية المحتويات والمناهج، وتزيل عنها التقادم المنهاجي الذي يخلفه كل جديد بحثي للدرس اللساني في شمولية نظرياته وحتى جانبه الإجرائي .

فمؤسسة التعليم لم تعد مجرد الهيكل الذي تؤدى فيه رسالة المعارف تلقينا أو تعليما، فقد بحثت المدرسة عن رهانات بقائها بإشـراك نفسـها في تكوين المعرفة للمتعلم، بتأدية وظائف أقل ما يقال عنها أنها تمثيل للمدرسـة الحديثة بعد كل إلغاء للأفاهيم القديمة لها، فبالإضـــافة إلى دورها التربوي، " احتلت نفس مكان الأســـرة بل أصبحت تنافسها على الكثير من وظائفها واختصاصاتها، وقد حدد "جون ديوي" وظائف المدرسة الحديثة في نقاط تلخص دورها المزودج، على النحو التالي:

1- **وظيفة المحافظة**: أي المحافظة على الإرث الثقافي والحضـــاري للمجتمع وكذا الاتجاهات والقيم والعادات والمعتقدات .

2- **وظيفة النقل** : أي عمل المدرسة على نقل هذا الإرث إلى الأجيال اللاحقة وتطبيعهم به .

3- **وظيفة التطهير** : ومعناه أنها لا تنقل للأطفال الغث والسـمين من ذلك الإرث، بل تركز على عوامل القوة فيه وعوامل التطور، وتستأصل عوامل الضعف والتأخر "[1]

وبذلك تقدم المدرســة بوصــفها المؤســســة الرسمية، تلميحات للمتدخلين في بناء المادة التعليمية، لتكوين أنموذج معرفي، يســتهدف الجانب القيمي والبيداغوجي، تعمل على تطهيره بواســطة ألية بيداغوجية توصــف بالنقل التعليمي. وحري بنا التساؤل هنا:

– ماذا نقصد بالنقل التعليمي ؟ وكيف يكون مرتكزا منهجيا لا تستطيع الديداكتيك تجاوزه ؟

[1] محمد الدريج، **مدخل إلى علم التدريس "تحليل العملية التعليمية"**، قصر الكتاب، البليدة ،دط. دت، ص85-86

المبحث الأول: في نشأة نظرية النقل التعليمي.

1-1 مفهوم النقل التعليمي:

إن الوقوف على ماهية المصطلح، للإتيان بتعريف شامل، يفرض تتبع مقولات المشتغلين على البيداغوجيا لتحديد معالم هذا الاصطلاح فهو :

-حسب ميشال فيري ***Michel verret*** : " محتوى المعرفة الذي تم تحديده كمعرفة يجب تدريسها، أي مجموعة من التحولات التكييفية التي تجعلها مناسبة لتحدث بين كائنات التدريس"[1]

- حسب شوفالار ***chevallard*** ": مجموعة من التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية .[2]

- حسب "ديبن وجوزيا" ***S.johsua*** و ***j.j Dupin*** : "تتشكل المعرفة اجتماعيا وترتبط بمشاكل نظرية وتطبيقية، ويقتضي إدماجها في البنية الديداكتيكية تفكيكها ثم تركيبها، أي أن العملية تستدعي تغييبا لا مفر منه لمحتويات معينة وإضافات ضرورية، وترتيبا محددا للمواضيع، لضمان نوع من التماسك العام والمنطقي"[3]

بذلك يكون النقل التعليمي إجراء تكييفي غير اعتباطي لمحمولات المعرفة بغرض إدماجها في بنية المعرفة المدرسية، وهو بذلك يرتكز على ثلاثة بنيات:

- بنية المعرفة العالمة (العلمية)
- بنية التحويل (السياسة التعليمية)
- بنية المعرفة المدرسية (المقررات الدراسية)

بحيث أن أي تغييب لأحد هذه العناصر هو تغييب لعملية النقل، وندلل لأهمية هذه المفاهيم ضمن بناء نسق النقل التعليمي كالآتي:

1_ النقل التعليمي عملية معرفية:.

الانتقال من الجانب التنظيري البحت إلى الجانب التطبيقي، لا يتم بمعزل عن تحديد لمعرفة العلماء والخبراء المتفق على الأخذ منها، وهذا هو الشق الأول في إجراء تحويل المعرفة نحو الوجهة التعليمية، وحين التحدث عن

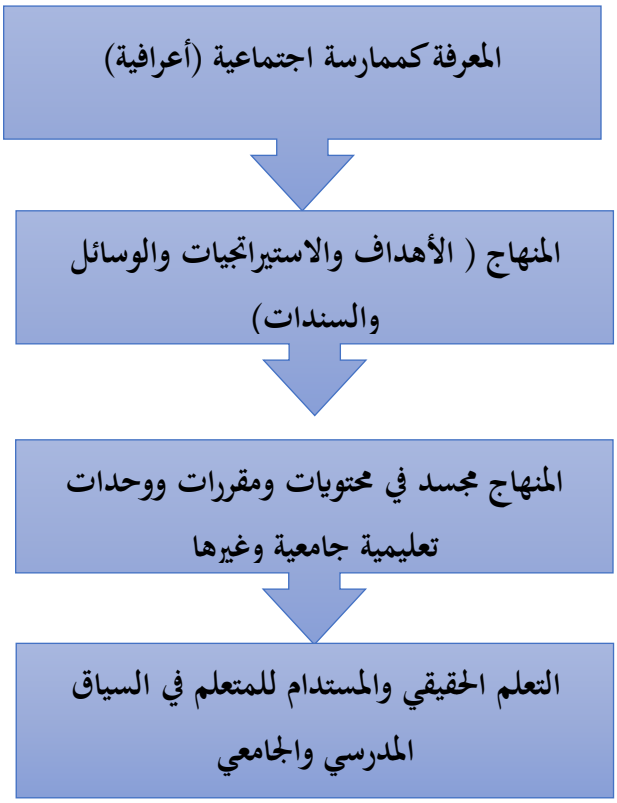
---

[1] Frédéric dubre-Léa chabanel. **La transposition didactique**:**caractérisation**, Débats et pratiques professionnelles- Master meef pif-parcours idp,p1.

[2] محمد لمباشري ،**الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة**، دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع، ط الأولى 2000ص31.

[3] عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي**، وحدة الديداكتيك العامة، جامعة مولاي إسماعيل الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية المغرب،2019-2020.(عرض تقديمي دون صفحات)

المعرفة العلمية فنحن دائما في صـــدد الحديث عن الانتقاء المعياري لها " لذلك يجب الإقبال على المعرفة العالمة وفحصـــها فحصـــا جيدا يمكننا من فهمها، كما يجب التســـلح بتقنيات التحويل البيداغوجي للمعرفة أي أن نتمكن من معرفة بنيتها فلابد أن تتضـــمن على ســـؤال وبنية مفاهيمية وبنية فكرية وحجاجية لكي نصـــل إلى هندسة بيداغوجية تمارس على أساسها التحويل"[1] هذا الانتقاء هو ما تحدده النصوص الرسمية ومطلب المنهاج فنحن ننقل المعرفة " باعتبارها من قبيل الثقافة الكامنة أي الاثنولوجية (الاجتماعية) إلى معرفة عالمة ثم إلى معرفية مدرسية مرتقبة ومقاربة قابلة للتعليم وثمينة بأن تساق في مساقات تعليمية واضحة موجهة لأغراض تعليمية مقر بها ويمكن تجسيد هذه المسارات على النحو المبين أدناه: [2]



بهذا التحديد نصل إلى أن المعرفة العالمة تمثل الركن الركين في عملية النقل التعليمي.

2- النقل التعليمي عملية تنظيمية:

[1] يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرَسة**، ص 6/5.

[2] يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في إصلاحات التعليم العالي** (نظام ل.م.د)، أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، 22/ أفريل -2013، جامعة البويرة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص 41-42.

الارتقاء من مرحلة انتقاء المعرفة إلى تحويلها يتم عبر مستويات تنظيمية تدرجية يؤدي السابق منها إلى اللاحق عبر سؤال مطلب المنهاج وأهداف السياسة التعليمية " لا تتم عملية النُقلة بطريقة عشوائية بل هي عملية محكمة التنظيم يتولاها التعليميون "*Didacticiens*" من جهة العمل التقييمي والتخطيطي والوقائي، وكذا الأسرة التعليمية الجامعية والأخصائيون "*Spécialister du domaine*" من جهة نشاطهم العلمي المجسّد في مؤلفاتهم التخصصية أساسا والتعليمية وذلك بإعمال نوع من الشراكة الآلية بين هذه الأقطاب الثلاثة"[1] يقتضي فعل التحويل حين أجرأة المعارف الإلمام بانشغالات مؤسسة التعليم بَلْهَ البحث في سؤال توظيف المعرفة، فالمحتويات المدرسية لابد لها من هندسة تعليمية تصنف فيها المعرفة ضمن وحدات ومقاطع لتحضى بالتكامل الذي يرومه المنهاج وهذه غاية التحويل، " تطرأ مجموعة من التحولات على نظام محدد من المعرفة العالمة بفعل اندراجه داخل منظومة تعليمية معينة، إنه بشكل ما تغير لا يمس هذه الأفكار والتصورات في ذاتها بل يلحق التنظيم المنهاجي والديداكتيكي الذي يعطى داخل المؤسسة المدرسية"[2] لذلك فآلية التحويل تحمل معاني التكييف والتبسيط والتفكيك والتجزيء والتقديم والإرجاء لتضع المعرفة في سياق تعليمي منظم "هذا الإجراء التفكيكي للمعرفة الذي أضحى سائدا في المؤسسات التعليمية، والعالمة لا يعدو أن يكون في واقع الأمر إجراء تنظيميا ليس إلا من أجل تيسير تعليم العلوم "[3] لذلك نجد نشاط التحويل يقتفي ثلاث مراحل أساسية:

أ- **مرحلة البرمجة والتحضير**: تكون البرمجة من قبل الهيئة المختصة المشرفة على التعليم، ويكون التحضير من مهام المكلف بالتدريس وفق المقاربات والمناهج التربوية المختارة.

ب- **مرحلة التنفيذ**: ويقصد بها تطبيق الاستيراتجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل.

ج- **مرحلة التقويم أو المراقبة**: باعتبار هذا الإجراء بأنواعه المختلفة عاملا ضروريا من عوامل تمحيص وتعديل مستمر للعملية التعليمية برمتها. [4]

يتضح من المناولات السابقة أثر التحويل في نجاح مسارات استجلاب المعرفة العالمة لإرجاعها معرفة مدرسية، وكون هذه الألية البيداغوجية مشروطة بحسن تنظيمها من قبل الناقلين التعلميين.

---

[1] يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في إصلاحات التعليم العالي، مرجع سابق** ، ص 43.

[2] عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، سبتمبر 2010، ص 35-36

[3] أحمد حساني، **سلطة النسق اللغوي بين اللغة العالمة واللغة المؤسسية**، مجلة جامعة الوصل، العدد 61- مايو 2021، الإمارات، ص 290

[4] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]** دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012 ص 376.

3- النقل التعليمي عملية تحيينية:

تمثل المعرفة المدرسية أهم مخرجات عملية التحويل التعليمياتي وتوصف بالمعرفة المؤسسية لأنها تتم وفق مؤسسة التعليم لتستكمل أجرأتها بعد عملية الإعداد الديداكتيكي بإدماجها ضمن محتويات المادة الدراسية

في مرحلة لاحقة تخضع المعرفة التعليمية لرؤية تقييمية بعد تطبيقها ميدانيا داخل الصفوف الدراسية، من قبل المتعلم ومخرجات الحصص و تفاعل التلاميذ مع أنشطة الموقف التعليمي ومدى مناسبتها مع وحدات المقطع التعليمي ليتم تحيينها ضمن طبعات منقحة للكتاب المدرسي، " المعرفة المدرسية حين تنقل إلى المؤسسة التربوية العامة تضطر إلى الخضوع إلى نظام جديد هو النظام التربوي المحكوم بغايات وأهداف تخالف غايات وأهداف النظام العلمي، وللنقل الديداكتيكي ثلاثة أطراف هي:

1_ **الناقل:** وهو واضع المقررات ومحدد مفرداتها في البرامج والكتب المدرسية، ويشترط فيه الجمع بين الكفاءة العلمية والخبرة التربوية.

2_ **المنقول إليه:** وهو المتعلم المحدد بسمات ذاتية وأخرى اجتماعية وثقافية.

3_ المنقول: وهو المعرفة المتعلمة المسطرة في المناهج والبرامج والكتب المدرسية."[1]

حين نقل المعرفة من بيئتها العلمية إلى بيئة التعليم تُسقط عنها بعض الأجزاء و تكيف حسب مقررات تربوية كتهيئة أولية لإقرارها بشكل سنوي لمستوى معين "يمكن تقييس أو معيرة العلاقة الثنائية التي تقوم بين التحيين المعرفي والنقلة التعليمية على قدر توقع استجابة السياسات التعليمية لمختلف بلدان العالم لأغراض التحيين المعرفي والتعليمي وهو ما يتفق ومعالم العولمة الداعية إلى نوع من المعيرة أي اتخاذ مقاييس معينة يسند إليها التقويم"[2] لأن بعض المعارف تمتاز بالتقادم في مضامينها ووجب تقويمها حسب ما تمليه أهداف النظام التربوي." إن موضوع التعليم يحقق توازنا متناقضا بين ماض ومستقبل، فهو مطالب بأن يقدم في وقت معين طابع الجدة أي إبراز الجديد وفي وقت آخر طابع التقادم، وبطبيعة الحال فإن التقادم يظهر بمدة قبل أن نشهد لدى كل المتعلمين في قسم من الأقسام تحكما معقولا في موضوع المعرفة" [3]

---

[1] محمد البرهمي، **القراءة المنهجية للنصوص**، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء ،ط 1، 2005، ص 11

[2] يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في اصلاحات التعليم العالي، مرجع سابق**، ص 45.

[3] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية– الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، ط سبتمبر، 2016، ص 118.

يأتي هذا العرض موضحا المفاهيم المحورية للنقل التعليمي والتي تتعالق فيما بينها لتؤدي الوظائف البيداغوجية لعملية التحويل، هذا الأمر حاصل باستحداث معرفة مدرسية من معرفة عالمة عبر إجراء النقل .

2-1: إرهاصات النقل التعليمي :

لم تتبلور نظرية النقل التعليمي مع عالم واحد، كذلك لم تستقر على حقل علمي معين لتتشعب به وتؤسس لمفاهيمها، إنما هي نتاج مسارات تراتبية لأفكار تلاحقت ما فتئت تعرض في ميدان العلوم الاجتماعية حتى استقرت في الديداكتيك " تم تقديم هذا المفهوم في عام **1975** من قبل الفرنسي "**ميشال فيري**" هذا الأخير – كعالم اجتماع – سعى إلى تحديد ظاهرة تتجاوز المدارس والتخصصات، المعرفة المنقولة" [1].

اعتمدت رؤية فيري بالنظر إلى التعديلات المتاحة التي يمكن أن تتعرض لها المعرفة العالمة لتحويلها للوسط التعليمي، بمعنى الإجراءات التحويلية التي تخضع لها حين استجلابها من المعرفة العالمة لتكيفيها مؤسسيا، ثم انبرى "**شوفالار**" لتضمين هذه الألية البيداغوجية في حقل التعليمية، "إن هذا المفهوم قد نشأ ليس كاجتهاد من قبل المتخصصين في تعليميات اللغات، ولكنه كان اكتشافا لعالم الرياضيات إيف شوفالار*yveachevallard* والذي استقاه من عند عالم الاجتماع فيري، *M.verret* علينا أن ننوه كذلك أن هذا المفهوم نشأ في ظل البحث النظري التعليمي الفرنسي في نهايات القرن المنصرم "[2]، وقد بادرت البحوث الأولى "تطالعنا بالتساؤلات الوظيفية على غرار مدى إمكانية توسيع مجال تطبيق فكرة الاستجلاب على ميادين أخرى علاوة على ميدان الرياضيات"[3]

استطاع "**شوفالار**" أن يفيد من أبحاث "**فيري**" في تعليمية الرياضيات قبل أن تتسع نظرية النقل على مواد أخرى بتأسيسه قاعدة لتعليمية المواد*، وهذا ما يؤكده **آيت أوشان** " ترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكا الرياضيات عند **شوفالار** و **جوزيا** "*M.A jouhsua*" في مقال متميز حاولا فيه معاينة التغيرات التي رافقت مفهوم المسافة(***notion***)أثناء نقله من المعرفة العلمية "*la savoir savant*" إلى المعرفة المراد تدريسها "[4].ويعزى الاهتمام بالنقل بوصفه مفهوما تعليميا بتلك الانشغالات التي برزت" على تعليم العلوم الطبيعية

---

[1]Frédéric dubre-Léa chabanel. **La transpositiondidactique**:**caractérisation**,p1.

*تعليمية المواد، مجموعة المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في مختلف المواد والتخصصات، في حين تهتم التعليمية الخاصة بتخطيط التعلم وبرمجة وضعيات التعليم في ارتباطها بمادة دراسية معينة، كتعليمة اللغة العربية، تعليمية التاريخ، الفيزياء...

[2]جمال كديك.**تقديم حول «فكرة» الاستجلاب التعليمي**، مرجع سابق، ص6.

[3] بوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في اصلاحات التعليم العالي**، مرجع سابق، ص 38

[4]علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر دط، دت، ص132.

والعلوم الدقيقة، وكان ذلك في رحاب حل مشـــكلة العلاقات الرابطة بين المفاهيم، ويمكن ذكر من أولئك كلا من "*jean- louis Martinand* و *Philippe Perrenoud*"[1]

بهذا أصـبح للنقل معطى ديداكتيكيا، بدأ سـوسـيولوجيا مع "فيري" لكن من أولاه الأهمية في مجال التعليم هو "شوفالار"، سيما مع مؤلفه "**النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية**"، نستطيع القول الآن أن تشكل هذه النظرية مر بثلاث مراحل:

1_ مرحلة ميلاد المصطلح مع فيري.[حين أولى عنايته في الانشغال بالمعرفة المنقولة].

2- مرحلة انتقاله إلى تعليمية الرياضيات.[ممثلة بأبحاث شوفالار ضمن فرقة بحث جماعي].

3- مرحلة تعميمه على مختلف المواد.[بالبحث في تعليمية العلوم وباقي المواد الدراسية].

1-3 : موقع النقل التعليمي من منظومة التدريس:

يقتضـي المشـروع التعليمي إحداث تفاعلات بين المركبات الأسـاسـية للديداكتيك ، بغرض إدراج معرفة ما لطور ما ، فالتعليم يقترن بسؤالين : ماذا نعلم ؟ ومن نعلم ؟ أي الاهتمام بالمحتوى كطابع بيداغوجي – تعليمي والاهتمام بالمتعلم من حيث هو مركب نفســي تقوم على رؤاه انتقاء مادة التدريس، لذلك فالمشــروع التعليمي يملي جملة من العناصر تتمثل في:

- محتويات المعرفة والنقلة التعليمية التي تشهدها هذه المحتويات انطلاقا من المراجع المدرسية
- المعلمون وعلاقتهم بالمعرفة في إطار الوظيفة التعليمية وعلاقتهم بالبحث أو بالأحرى التكوين المستمر
- المتعلمون ونشاطهم الاجتماعي- المعرفي.
- الوضعية المحددة في المعنى العام بالنظام التربوي وفي المعنى المحصور في الوضعية المشكل.[2]

أي التبـادلات المنظمـة بين معلم –متعلم والمعرفـة، وهو مـا يكون لنـا المثلـث التعليمي " فتربط بين تلـك المنظومات علاقات وتنظمها تمشيات ومسـارات أوجزها بعضـهم، فهي ثلاثة (تمشيات التعلم، تمشيات التعليم تمشيات التكوين) وتتوارى خلفها عناوين ثلاثة، وهي (التصورات، العقد التعليمي، النقل التعليمي)"[3]

---

[1] يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في إصلاحات التعليم العالي ،مرجع سابق**، ص 39.

[2] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 151.

[3] رياض الجوادي، **مدخل إلى علم التدريس المقارن**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ط01، 1441هـ/2020، ص 17 .

بحيث يوجب نظام التعليم الأخذ بخصوصيات كل قطب، لإشراكه في تكوين المعرفة وبذلك ينتقل من تخطيط المحتوى لممارسته عبر الصفوف " فالقسم ليس فقط مجموعة من التلاميذ يضاف إليهم مدرس، إنه فضلا عن ذلك ، وحدة متفاعلة كل عضو فيها يؤثر ويتأثر، إن المدرس والتلاميذ يشكلون مرتعا خصبا للتفاعلات الاجتماعية، وشبكة خصبة من العلاقات الانفعالية، كما تحدد بنية القسم كذلك الطريقة التي سيشارك بها كل من المدرس والتلاميذ في عملية التدريس"[1]

وعلى إثر هذا سنبين عن العلاقات التفاعلية للمثلث التعليمي و مركزية النقل التعليمي ضمن مساراتها .

أ/ من المثلث التعليمي:

تستفرد التعليمية بجهاز مفاهيمي يُكِون مجتمعا، الإطار العام لها، فهي في نظر **الدريج** " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا"[2]

أي أنها تعنى بالطريقة والموقف التعليمي بين ثنائية معلم – متعلم والهدف إزاء وضعية التعلم .

وما يلاحظ في الديداكتيك أنه ميدان حيوي يتصف بقابلية التعديل ومرونة مفاهيمه وتجددها، تبعا لما يمليه المجال البحثي الذي تستقي منه ركائزها " فالمفاهيم التي صنعت في أحضان الديداكتيك (النقل التدريسي العقد التدريسي، التمثلات، المكتسبات القبلية ...) هي في حالة تطور دائم "[3].

وهي في مجملها تشكل شبكة علائقية تمثلها "**شوفالار**" في ثلاثة أقطاب " حيث انبرى يحدد بدقة منذ البدء حقل التعليميات بوصفها تخصصا علميا، فاستبدل الثنائية معلم / متعلم، المؤطرة تربويا، باصطناع مخطط (**النسق التعليمياتي**) يتشكل من ثلاثة أقطاب المعلم – المتعلم – المعرفة" [4]

تصور التعليمية على أنها عملية تثليثية، وبناء نسقي غير متكافئ، بالنظر إلى خصوصية كل محور وعلاقته بالقطبين الأخرين، كان نتاج إضمار المناهج المعيارية التي اعتدت بسلطة التلقين بين الثنائية التربوية معلم – متعلم من جهة، وتغييب طرق التعامل مع المعرفة من جهة أخرى، بجعل التلميذ ذات متلقية، فهذا الإرساء المصطلحي الذي خصه "**شوفالار**" للجهاز المفاهيمي للديداكتيك، لا يعدو أن يكون مسارا تنظيميا آخر

---

[1] محمد الدريج، **مدخل إلى علم التدريس– تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق**، ص 85.

[2] محمد الدريج، **ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية**، منشورات مجلة كراسات تربوية، دط، تطوان2019، ص14.

[3] رياض الجوادي، **مدخل إلى علم تدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ط02، 1441ه/2020، ص117.

[4] أحمد حساني، **مباحث في اللسانيات**، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات طلبة الدراسات الاسلامية والعربية، دبي –الامارات، ط02 1434ه/2013م، ص 110.

تواكبه تعليميات اللغة، بغرض ترقية نجاعة الموقف التعليمي، وتحديد منظومة العلاقات بين النقل التعليمي وبقية المفاهيم.

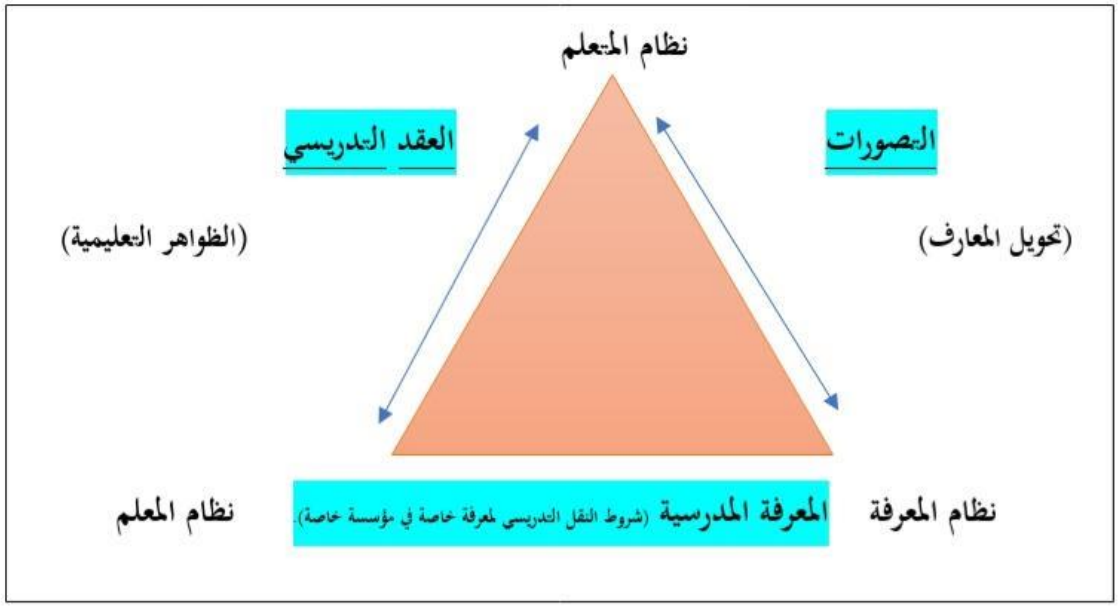
فالعملية التعليمية متداخلة لا تتم بمعزل عن هذا الثالوث البيداغوجي حيث يهتم "بدراسة سيرورات إعداد المعرفة ونقلها (من طرف المدرس)، واكتسابها (من طرف المتعلم)، بالنسبة لمادة دراسية معينة فهي – أي الديداكتيك– تهتم إذن بالتفاعلات الموجودة بين الأقطاب الثلاثة المكونة لوضعية تعليمية تعلمية وهي:

–**المدرس**: بأيديولوجيته الخاصة .

–**المعرفة**: الخاضعة للنقل الديداكتيكي.

–**المتعلم** :بتمثلاته ومخزونه المعرفي الخاص"[1]

وهذا ما يحدد الأدوار المنوطة لكل محور تعليمي، ويمكن التمثيل لذلك حسب الترسيمة الآتية:[2]



النظام الديداكتيكي : التمشيات والعلاقات

تنطلق عملية التدريس عبر مسار دائري يبدأ بالتخطيط للمعرفة لِتُضمن أساسا في المحتويات لبناء مادة التعليم عبر آلية **النقل التعليمي**، ويتم استجلابها **بالتصورات** القائمة بين مسار المعرفة والمتعلم، والتي تُبِين عن مكتسباته القبلية وتمثلاته للمحتوى التعليمي المقدم له، تستقطب المحتويات بعدها من قبل المعلم ويحدد مستعيناً بتكوينه وفكره، أسلوب استثمارها في تعلمات اللغة العربية، وفي شروحاته للموقف التعليمي لتغدو **معرفة مكتسبة** ترسخ

[1] عبد الفتاح ديبون، **ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي**، دار القلم العربي للنشر والتوزيع القنطيرة– المغرب، ط1 سبتمبر2018، ص6.

[2] رياض الجوادي، **مدخل إلى علم التدريس المقارن**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، 1441هـ/2020م ،ص17.

في ذاكرة المتعلم على مداها البعيد ولا يتحقق هذا إلا عبر "**العقد التعليمي**" القائم بين مسار معلم- متعلم ويستكمل النظام التعليمي دورته من جديد بدءا من المعرفة العالمة مرورا بالمعرفة المدرسية فالمكتسبة عبر تصورات المتعلمين والتحويل التعليمي استنادا على العقد الديداكتيكي.

وللإبانة أكثر عما ذكر سلفا نورد الجدول أدناه الذي يحدد موقع النقلة التعليمية من النسق التعليمياتي: [1]

النظام التعليمي

المكونات	المكون المهيمن	الأقطاب	العلاقات
المدرس –المتعلم	**المدرس**	**القطب البيداغوجي**	علاقة التعاقد الديداكتيكي Lacontrat didactique
المدرس– المادة	**المادة**	**القطب الابستيمولوجي**	علاقة النقل الديداكتيكي Latransposition didactique
المتعلم –المادة	**المتعلم**	**القطب السيكولوجي**	علاقة التمثلات Lesreprésentations

ب/ من تمثلات المتعلم:

في مستهل كل سنة بيداغوجية، يعاد الطرح الذي يثير مشكلة أي معرفة يجب تدريسها؟ وتحقق ديمومة التعليم عبر المرحلة الدراسية بمستوياتها المختلفة، وكما هو معلوم أن نظام التدريس في مبناه هو مسارات تدرجية للمعرفة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وهذا ما يفرضه عنصر الترابط، أحيل هذا التساؤل لفكرة مؤداها، أن ربط المعرفة بالمتعلم لا يتحقق إلا ببناء مرجعية عن ميكانزمات التلميذ، ووصل مكتسباته القبلية ببناءات جديدة للمعرفة، يتحقق هذا المطلب عبر تبني نظام التمثلات.

❖ **في مفهوم التمثل:**

تعود أصول هذا المصطلح للأدبيات السوسيولوجية وحقل السيكولوجيا المعرفية في بادئ الأمر، لكن سرعان ما اصطفته التعليميات ضمن جهازها المفاهيمي، ويمكن القول إجمالا أنه:

[1] عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي**، (عرض تقديمي) مرجع سابق.

–عند آيت أوشـان: "الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه السـابقة (مكتسـباته)،لمواجهة مشـكل معين في وضعية معينة، وبالتالي فهو منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظواهر، ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه"[1]

–عند جميل حمداوي:" تعني التمثلات الديداكتيكية اسـتحضـار المتعلم لمجموعة من الأشـياء والمواضـيع من جديد في أثناء مواجهة الوضعيات التعلمية الصعبة، المعقدة والمركبة"*Représenter*"، أو الاستعانة بها وتمثلها تطبيقيا في حل المسائل التي تقدم للمتعلم بصفة خاصة"[2]

ماهية التمثل من وجهة النظر البيداغوجية، لا تعدو أن تكون جملة التصـورات السـابقة للمتعلم ومفاهيمه الأولية المسـتوحاة من بيئته الاجتماعية، والتي تمثل مخزونه المعرفي الذي يؤهله في مرحلة ما لتقبل معارفه الجديدة وهو في هذا التحديد يختلف عن مفهوم المكتسـبات القبلية "pré-recquiss" « التي تدل على القاعدة الفكرية أو جملة المعلومات التي يتطلبها بناء مفهوم معين، أي ما يرتكز عليه المتعلم من أفكار أو معلومات مستمدة من حلقة من حلقات تسلسل المنهاج الدراسي عبر سيرورة التمدرس »[3] بذلك تكون التمثلات هي الخلفية الاجتماعية و المعارف الأولية "connaissaances antérieures"، في حين تمثل المكتسـبات القبلية الخلفية العلمية المتناولة في الوسط المدرسي.

❖ **ما العلاقة بين النقل التعليمي والتمثلات؟**

في أكثر المواقف التعليمياتية نجاعة، تفضـل المعارف القريبة من التلميذ، من منظور أن عملية تشـكل المعنى الجديد، لن تكتمل إلا عبر حصـر شـبكة من تصـورات المتعلمين واسـتكمال مكتسـباتهم القبلية إما بالهدم أو البناء حسب تمثلهم الصحيح أو الخاطئ للمعرفة، "نجد هذه التمثلات عند المتعلمين والمدرسين أنفسـهم، فإنهم يصدرون عن تمثلات قد تكون صحيحة أو خاطئة حسب طبيعة النقل الديداكتيكي"[4]

ينطلق النقل التعليمي من فرضية العقلانيين، كون أن الانسان يولد مزودا بملكات فطرية تسعفه في إدراك ما حوله، بذلك إن التأسيس لمعرفة مدرسية لا يتم اعتباطيا، بل تدرج التمثلات موضع إجراء في اختيار المعرفة "فالمتعلم لا يترك ببسـاطة منزوعا من أرائه واعتقاداته، إذن لا يمكن لعملية البناء والهدم أن تكون ملائمة إلا

---

[1] علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"**، مرجع سابق، ص139.

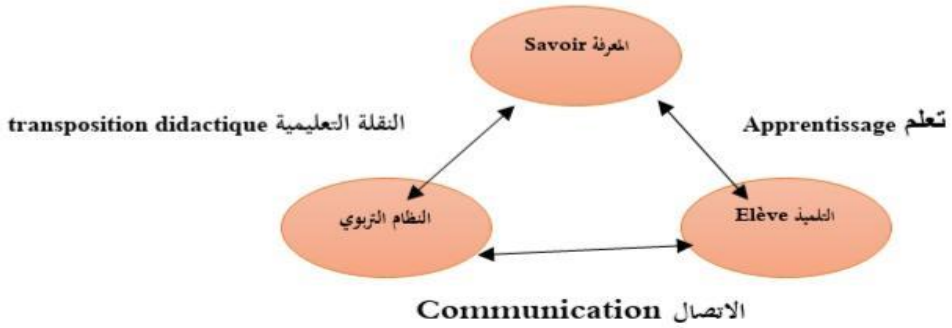
[2] جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة**، منشورات حمداوي الثقافية، ط01، 2018 ص145-146.

[3] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس–** جسور للنشر والتوزيع، ط سبتمبر 2016، الجزائر ص 143.

[4] جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة، مرجع سابق**، ص146.

كســـيرورات تفاعلية، فالمعرفة الجديدة لا تســـتقر بشـــكل جديد إلا إذا كانت تلك الموظفة تبدو فاقدة الصلاحية"[1].

كمرحلة أولى يتم تقديم المعرفة المدرســـية محتواة في المنهاج، كممارســـة اعتيادية تربط ما تم تناوله بالموارد الجديدة "يبقى الاشـتغال الديداكتيكي على التمثلات موجها لإعطاء تفسـيرات بيداغوجية وسـيكولوجية لنوع من التصورات المعرفية الموجودة لدى المتعلمين والتي لا تتماشى مع المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية المقررة ضمن المنهاج الدراســـي الشـــيء الذي يفرض على الفاعلين التعلميين بناءً على نتائج البحث الديداكتيكي الوقوف عليها وضبطها ثم افتراضها كوضعية انطلاق"[2]، وهذا ما يؤكد ضرورة الاعتداد بالتمثلات الديداكتيكية لضمان نقل المعرفة المناسبة في ميدان التعليم, والشكل الموالي يوضح هذه النظرة:[3]



في مرحلة ثانية يعمل الفاعل التعليمي (المدرس)، على النقل المثالي للمعرفة إلى التلميذ، عبر تهيئته باستذكار مكتساباته القبلية، لبلورة المعنى الذي يتم تعليمه، "يتمثل دور المدرس في مدّ التلاميذ بمعلومات يتعين عليهم وحدهم تحويلها، وبالتالي توليد دراياتهم الخاصـــة وبقدر محاولة المدرس تعليمهم بناء المعنى انطلاقا مما يحاولون تخزينه، يتجهون نحو شكل من التعلم المستقل والموجه ذاتيا"[4]، فالانطلاق من التمثلات لتشكيل المعرفة المدرسـية هو ضـرورة بيداغوجية ، "لأنها تلقي الضـوء على طبيعة التصـورات الذهنية القبلية لدى المتعلم، والتي تدخله في تفاعل مستمر خلال عملية بناء المفاهيم الجديدة"[5]

[1] أندري جيوردان، **في بناء المعارف أو أساليب المعرفة**، تر:عمر بيشو، مجلةعلوم التربية،العدد41، سبتمبر2009 ص25.

[2] محمد لمباشري ،**الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة**، مرجع سابق ص44.

[3] علي تعوينات، **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي**، مداخلات الملتقى الوطني الأول ، تعليمية المواد في منظومة التعليم الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، 14-15 أفريل، 2010، ص 6.

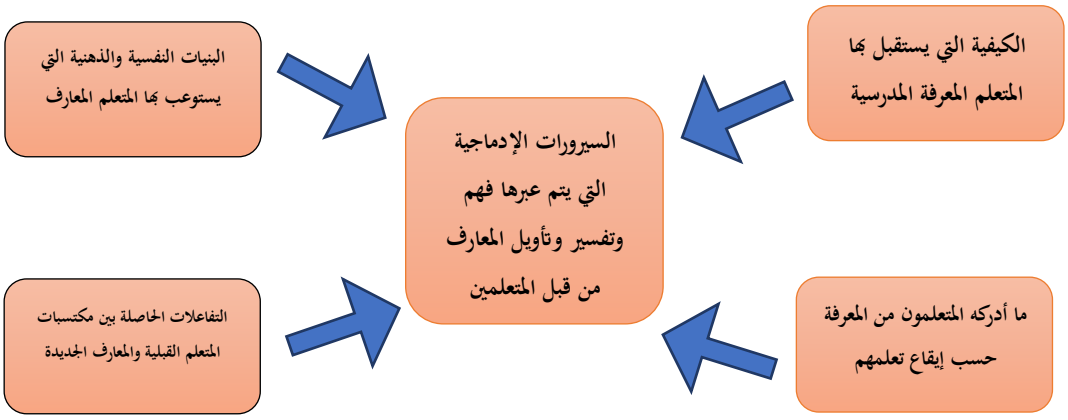
[4] عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، دط، دت، ص352.

[5] عبد الرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط، ط01، 2015، ص21.

يأخذ النقل التعليمي الوظيفة المركزية في المثلث الديداكتيكي، هذا ما يجعله قوام التفاعلات الحاصلة بين تمشيات المعرفة من أصولها المرجعية إلى معرفة مدرسية ينقلها المعلم لبناء تعلمات التلميذ داخل الممارسات الصفية، بهذا تكون التمثلات من ضمن الخلفيات المنهجية التي تعتمد عليها سيرورة بناء المعرفة، « ففي عملية النقل هذه لابد من مراعاة التطور الإدراكي للتلاميذ واحترام البنيات الذهنية الخاصة بكل مرحلة من مراحل نموهم العقلي (الطفولة – المراهقة– الشباب) حتى يتم التخطيط للمعرفة المتعلمة تبعا لهذا التطور الإدراكي»[1]

فتنتقل بذلك المعرفة من تمثل إلى تمثل آخر وتصحح على إثره المفاهيم الأولية الخاطئة للتلميذ كما هو الشأن لدرس " الفعل المبني للمجهول" « فحين يتمثل التلاميذ الفعل المبني للمعلوم حيث الفاعل هو الذي يقوم بالفعل، يصبح أحيانا هذا التمثل عائقا بيداغوجيا لتمثل الفعل المبني للمجهول الذي ينوب فيه المفعول عن الفاعل »[2] فدراياتهم القائمة على أن الجملة الفعلية مكونة من فعل وفاعل، ومرتبة الفاعلين هي الثانية بعد الفعل، تجعلهم يأخذون بأركان النموذج الذي درسوه سابقا ويتمثلونه في مختلف التراكيب بما في ذلك " جملة الفعل المبني للمجهول" حيث لا يظهر الفاعل، فيعمل المعلم هنا على استحداث معرفة جديدة تزامن تمثلهم للدرس، وحسن التعامل مع أغلاطهم المرتكبة.

وتأتي الترسيمة الآتية توضيحا للعلاقة بين سيرورة التمثل والمعرفة [3]



سيرورة التمثلات وعلاقتها بالمعرفة المراد تعليمها

[1] محمد البرهمي ,**ديداكتيك النصوص القرائية، بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 16.

[2] نفسه، ص 19.

[3] حاميد اعنيبر، **مصوغة الديداكتيك**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء– سطات ، ص29.

❖ **القيمة التعليمية للتمثلات:**

أصبحت التمثلات جزءا من البنية التكوينية في إعداد المعرفة المدرسية، باعتبارها قامت بإشراك التلميذ في وضعيات تناول المعرفة، إلى جانب أنها :

ـ « تتيح للفاعل التعليمي صياغة الأهداف الموجودة من وراء الأنشطة التعليمية، وتساعده على تحضير دروسه داخل شروط موضوعية، تنطلق أساسا من الحمولات المعرفية والفكرية الموجودة لدى المتعلمين، بهدف ضبطها إن كانت لا تتماشى والحقيقة العلمية المنشودة في النشاط» [1]

ـ « تتجلى القيمة التعليمية للتصـــور في كونه يغطي مجالا واســـعا لتعامل الفرد مع الواقع، وتنفرد الوضـــعية المدرسية في هذا الواقع بالسعي وراء الجديد في المحتويات التعليمية لتوسيع المجال المعرفي»[2]

ـ « التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة مناسبة لاكتساب معارف جديدة على اعتبار أن المتعلم لا يشتغل من فراغ أثناء بناء المعارف بل ينطلق من تمثلات معينة إلى بناء تمثلات أخرى ذات قوة تفسيرية أكبر»[3]

ـ«كل متعلم لديه معرفة مسبقة والخبرات المكتسبة في بيئة اجتماعية معينة وفي الواقع، التعلم يعني ضِمنا تعبئة المعرفة السابقة وإعادة استخدام المعارف الجديدة في مواقف مختلفة»[4]

فإذا كانت المعرفة المدرســـية نشـــاط اختزالي فإن طبيعة هذا الاختزال تحدده جملة تمثلات المتعلمين عبر تحديد عناصر المعرفة الواجب تعليمها لفئة عمرية محددة، بدرء معلوماتهم المجانبة للصواب وإقرار المعرفة الصحيحة.

ج/ من العقد التعليمي:

تتشكل المعرفة المدرسية في خضم مسائلات عديدة، من مسار إنتاجها عبر المناهج مآلا إلى نقلها داخل الصـــفوف، لهذا دائما ما يقترن تدريس المعرفة بتنظيم الدرس عبر عقد تعليمياتي يفرضـــه نظام التعليم « حيث يظهر في كل سـنة من شـهر سـبتمبر تكوين يتمركز حول معرفة محددة بكل دقة ووضـوح في البرنامج التعليمي

[1] محمد لمباشري، **الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة ،مرجع سابق، ص** 50.

[2] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 214.

[3] العربي عكروش، **دور التمثلات في عمليات التعليم والتعلم**، مجلة علوم التربية، العدد 62، ص110.

[4] Mélamie le forestier, Concevoir une formation en ligne à partir d'une étude sur les enjeux intercultureles des ingénieurs, Ripes Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur 37(1)/2021. Numéro spécial.p11.

وتعزز هذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يعقد لتحقيق مشـروع تعلمي/ تعليمي، وتجسـيده في الواقع بمسـاهمة الطرفين المعنيين المعلم والمتعلم»[1].

❖ **ماهية العقد التعليمي:(*le contrat didactique*)**

نشأ المصطلح في تعليمية الرياضيات بادئ الأمر، ثم اقترن ضمن مفاهيم تعليمية المواد و يشار إليه على أنه :

_ **حسب أندريه لالاند** « "*Contrat*" اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص أو عدة أشخاص تجاه شخص أو عدة أشخاص بتقديم شيء ما، بالقيام أو بعدم القيام به»[2]

_**حسب رياض جوادي:** «مجموعة العلاقات التي تحدد بصفة تراوح بين الصريح والضمني ما هو مطلوب من المدرس والمتعلم خلال حصة تعليمية معينة»[3]

_**حسب *ديبن وجوزيا "Joshua, Dupin"*:**«هو عقد يتم نسجه بين المعلم والتلاميذ فيما يتعلق بالمعرفة، من خلال آليات ضـمنية، يحدد هذا العقد أدورا وأماكن ووظائف كل طرف، ويحدد الأنشـطة المتوقعة لكل من المعلم والطلاب والأماكن الخاصـة بكل منهما فيما يتعلق بالمعرفة المعالجة وحتى الظروف العامة التي بموجبها ستتطور هذه العلاقات مع المعرفة أثناء سير التدريس»[4]

اسـتخلاصـا يمكن القول إن العقد التعليمي هو جانب تنظيمي يبرم بين المعلم/ المتعلم لإدراك تمشـيات المعرفة بشـكل يكون صـريحا أو متسـترا خلف أهداف الدرس، فيعرف من خلاله المتعلم ما يوكل له من قواعد تنظيمية كطريقة جلوسه، وكيفية مشاركته و الأدبيات التي يلتزم بها، في حين يسعى المعلم لتقديم المعرفة في جو مهيئ لها عبر الالتزام بالعقد التعليمي.

فالأهداف المتوخاة من وراء تطبيقه هو عقلنة العمل التربوي وذلك ب :

- "إشراك التلميذ في إعداد المحتوى التعليمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس.
- الانطلاق مما يعرفه التلميذ للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.
- تبني الطرائق الفاعلة في الإنجاز مع الاعتراف بشخصية التلميذ في الحركة والفعل والكلام

---

[1] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا**، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، العدد 01جوان 2019، ص 120.

[2] أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، تر: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات ، المجلد الأول، ط2، بيروت- باريس ، 2001ص224.

[3] رياض جوادي، **مدخل إلى علم تدريس المواد**، مرجع سابق، ص71.

[4] Saoussen dkhil, Contrat pédagogique et contrat didactique, 26/01/2014.http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/01/contrat-p%C3%A9dagogique-et-contrat-didactique.html.

- اعتماد أساليب التقويم الحديثة والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية."[1]

والعقد بعد ضبطه وتطبيقه يصبح قابلا للتقويم كل سنة إذا لم يتماش مع الأهداف المسطرة و لوحظ ظهور عوائق في إنجازه فحينها يتم تحيينه بما يناسب أطراف التعليم .

❖ **البعد المعرفي للعقد وعلاقته بالنقل التعليمي:**

تمرر المعرفة عبر المنهاج لتنتظم في حلقة الدرس كي يسهل تحويلها من معرفة مدرسية إلى معرفة مكتسبة من قبل المتعلم، لهذا غالبا ما توائم عملية التحويل التعليمي (متعلم/ معرفة) إجراءات العقد (معلم، متعلم معرفة) « يقوم التعاقد الديداكتيكي على خصوصيات المادة الدراسية ويغطي مجاله مختلف الأفعال اللازمة التي يقتضيها فعل النقل الديداكتيكي، يعني أن هذا التعاقد يجسد انعكاس للإبستمولوجيا المدرسية على مستوى الواقع العملي، بحيث أن خصوصيات المعرفة العالمة، تصلح مكونات لمعرفة معدة للتدريس (تنظيم معين، تغييب بعض الأشياء، إضافة أشياء)»[2]

لأن النقل يهدف لتكييف المحتوى بجعله قابلا للتدريس كخطوة أولى، وحين يعرض ضمن بناء تعليمي تفرض الوضعية التعليمية على طرفي التعليم أدوارا محددة «فالمعلم من وراء هذا العقد يحاول أن يعرّف المتعلم ما ينبغي عليه فعله، بتأسيس درسه على ما يعرفه المتعلم وصولا إلى ما لا يعرفه، فالانتقال من المعلوم إلى المجهول والتدرج في مستويات الصعوبة باستعمال لغة واصفة مستهدفة بعيدة عن العناء الفكري والتعب النفسي»[3]لاستكمال نجاح الموقف التعليمي.

ولذلك نجد « العقد الديداكتيكي يتأسس على ثلاث دعامات وهي المعارف المدرسية والمعارف المدرسة ومعارف التلاميذ» [4]ولا يتم نقل المحتوى التعليمي إلا عن طريقه فهو بذلك يحقق تكاملا مع عملية النقل الداخلي الذي يتم بين معلم / متعلم.

ينتهي بنا القول–ههنا – بعد تبيان موقع النقل التعليمي من الجهاز المفاهيمي للديداكتيك، بتلاحم هذه الأخيرة بشكل منهجي فتواجد النقل ضمن مصطلحات التمثل و العقد وما يقابلها من المعلم – المتعلم والمعرفة هو ما يحقق تكافئ هذه الثلاثية القطبية لإنتاج محتوى تعليمي يكون المتعلم مساهما في تكوين مسمياته لاكتساب المعرفة والمعلم يكون ناقل هذه المعرفة، إذ « هدف التعليمية هو دراسة المعرفة

[1] محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرائية**، مرجع سابق ، ص18.

[2] محمد العلوي– محمد عليلات، **التعاقد الديداكتيكي، ديداكتيك العلوم**، أكاديمية بني ملال، دت ، ص4.

[3] مغربي زين العابدين، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي**، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 13، 2013، ص 56-57.

[4] عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، مرجع سابق، ص124.

التحليلية التحويلية، أي تلك التي يســتطيع المعلم أن ينقلها لتلاميذه (تحويلية) والتي يمكن للتلاميذ تحليلها واستيعابها (تحليلية) »[1]

وقد أكد " **أحمد حساني**" على أن إنتاج المعرفة يتم عبر الأخذ بضوابط أنظمة المثلث التعليمي، وتتجلى هذه التحديدات –في نظره– إلى ثلاث مجموعات تقترن باستثمار وتطبيق المعرفة.

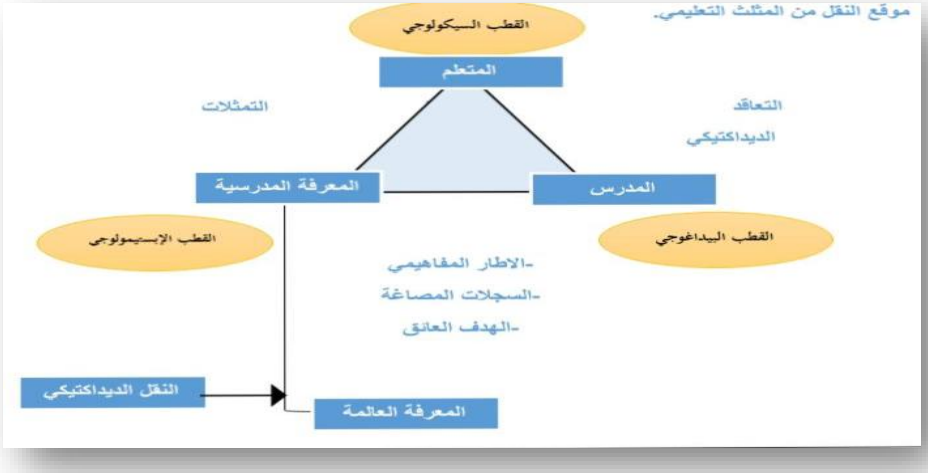
- **المجموعة الأولى**: تخص المعرفة نفســـها، من حيث تركيبها وتعقيدها، علاقاتها بالإجراءات الابتكارية، طريقة إدماجها في النصوص والمدونات العلمية الكبرى في حقل معين.
- **المجموعة الثانية**: تخص متلقي المعرفة، عمر المتلقي، وضـــعياته التعليمية، إدراكه المعرفي، مســـاره التعليمي، إنجازه العملي.
- **المجموعة الثالثة**: تخص السـياق المؤسـسـاتي، وضـعية الأسـتاذ، مهارته في تبليغ المعارف، الرتابة التطور والاستمرارية، مرتكزات البرمجة والتحويل في الوسط التعليمي.[2]

هذه المســـارات التنظيمية لإخراج محتوى تعليمي وظيفي يكون موازيا للرؤى البيداغوجية التي تمليها مؤسسة التعليم، و موافقا لتكوين المدرس و شاملا لاحتياجات المتعلم، يجعلنا نخلص أن النقل التعليمي لا يتم بمنأى عن الأخذ بأركان الثلاثية القطبية، التي توجب تكافئ أطرافها في إنتاج المعرفة المدرســـية، عكس ما يمليه ثلة من البيداغوجيين من إمالة الاهتمام إلى المتعلم دون ســـواه فنقع في إنحراف ســـيكولوجي *Dérive psychologique* بحيث تكون المعرفة المدرسية مجردة من أساسياتها فتشابه معرفة العوام أو دون ذلك ،كذلك نومئ بأن النقل التعليمي قد تعدى كونه مجرد عنصـــر بحثي إلى نظرية متكاملة بمنهجية خاصـــة و آليات محددة ورؤى علمية كفيلة بإعداد المحتويات وبرمجة المقررات الدراســـية ولا مناص منها في علم تدريس اللغات.

[1] عبد القادر بوشيبة، **محاضرات في تعليمية اللسانيات، مرحلة الماستر**، المركز الجامعي مغنية/ الجزائر، 2019– 2020، ص3.

[2] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا**، مرجع سابق، ص 118.

وكحوصـــلة لما جاء أعلاه، نورد هذا المخطط موضـــحا موقع النقل التعليمي بالنســـبة لعناصـــر المثلث الديداكتيكي. [1]



" أصبحت الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي "Triangle didactique " مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف، وهي المعارف التي تشكل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الادراكي والتحصيلي لدى المتعلم عندما تنقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي"[2]

فالمعرفة تؤسس خصيصا للمتعلم ليعمل الأستاذ على إدراجها ضمن ملكته اللغوية والتبليغية ، والمثلث التعليمي يكفل تنظيم مسارات الإعداد الديداكتيكي للمعارف المدرسية.

1-4 وظائف النقل التعليمي:

تزاول مؤسسة التعليم اهتمامها بآلية النقل التعليمي لإعداد المحتوى، « ويجب أن نتساءل: لماذا توجد نقلة تعليمية أصلا؟ وتتمثل الإجابة على هذا السؤال في كون الكيفية التي تعمل بها المعرفة في شكلها التعليمي تختلف عن الكيفية التي تعمل بها في شكلها العلمي، لأن هناك نظامين من المعرفة في علاقة متبادلة ولكن لا يمكن تركيبهما الواحد على الآخر»[3]

---

[1] التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني** ، الدار العالمية للكتاب، ط 1، الدار البيضاء- المغرب، 1437-2016، ص 91.

[2] أحمد حساني، **أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**، المؤتمر الدولي، أساليب تطوير تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، 11- مارس-2016، جامعة زايد- دبي، ص 5.

[3] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 168، 169.

المعرفة في أنساقها العلمية تحتاج إعادة صياغة من لغة الخبير إلى لغة التلميذ كي يحصل فهمها على النحو المطلوب، فنحن في طاولة الدرس لا نقدم نظريات نحوية ومسائل إعرابية كي يتكبد التلميذ عناء استيعابها بل المدرسة مطالبة في كل مرة أن تقف عند خصوصيات المتعلم لاعتماد سبيل بينه وبين المعرفة، لتلافي التشويش المعرفي والمنهجي المترتب عن تقديم المحتوى بدون إجراء التحويل، بهذا يحقق النقل وظائف هامة في إعداد المادة الدراسية، نوجزها في النقاط التالية:

- "تبسيط المعرفة العالمة وجعلها قابلة للتدريس في مستويات مختلفة. "[1]
- " وسيط بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية بدونه تتقادم المعرفة المدرسية وتفقد قوتها بفعل تأثير المعرفة العامة للمجتمع كما تبقى المعرفة العالمة متطورة لا يمكن لكل أفراد المجتمع الاستفادة منها.
- تحقيق التوافق والتلاؤم بين النظام التعليمي ومحيطه الإنساني عن طريق استحضار البعد الاجتماعي للمعرفة مع الحرص على ابتعاد المعرفة المدرسية عن المعرفة العامة المبتذلة الرائجة في المجتمع ومن شأن هذا أن يعطي مصداقية للمشروع التعليمي ويحمي القيم الاعتبارية لمهمة المدرسين" [2]
- خلق نوع من التدرج في عرض المحتويات حسب المراحل العمرية، فهذا الانتقال من الجزء إلى الكل ومن السطحي إلى الأعم يستقطب التلميذ لعملية التعلم "يعمل التحويل على عزل المعارف المراد تعليمها/ تعلمها عن البيئة المعرفية التي نشأت فيها وكذا عن مؤلفيها، وذلك من خلال برمجتها في وحدات تعليمية يراعى فيها التسلسل المنطقي والتدرج الذي يأخذ بعين الاعتبار جملة من المعطيات تخص المتعلم من حيث مستواه العمري والعقلي واستعداداته وميوله ورغباته" [3]
- جعل عملية النقل سلسلة متواصلة من المعارف تربط التراثي منها بالجانب الحديث في مراحل تطورها وهذا ما يجعلنا نواكب المعرفة حسب متطلبات العصر، ونقدم محتوى يلائم الجديد البحثي لها.
- يتيح النقل الصحيح للمعرفة انسجاما بين نقل القاعدة بدون فاقد معرفي وفي طريقة عرضها من قبل الأستاذ.

---

[1] جيلالي زحاف، **المصطلح الرئيس في ديداكتيك اللغة العربية**، مجلة الاشعاع، المجلد 6، العدد 1، جوان 2019، ص 38.

[2] خالد البورقادي، **النقل الديداكتيكي، 12/ دجنبر. 2021، عن موقع ostad.ma**
https://www.ostad.ma/2021/12/la-transposition-didactique.html?m=1

[3] محمد خاين، **فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة**، مجلة التواصل في اللغات والآداب، المجلد ٥2، العدد 1 مارس 2019، ص63.

- الانتقال من مرحلة تنظير المعارف إلى مرحلة تطبيقها بتجاوز اختلاف رؤى الباحثين والتركيز على جوهر المادة العلمية لتغدو مادة تعلمية "فمن الآثار الايجابية الملحوظة لعملية التحويل التعليمي استبعاد كل الخلافات النحوية والبلاغية والمواضيع التي انقطعت صلتها بحياة اللغة المعاصرة، وهو ما يسهم في التخفيف من وطأة البرامج ويقرب المادة من ذهن المتعلم" [1]
- النقل السليم يحقق التوازن بين أقطاب النظام التعليمي، أستاذ، تلميذ ، مادة دراسية.
- إشراك التلميذ والأستاذ و النظام التربوي و الشركاء الاجتماعيين في أجرأة المحتوى عبر تبني نظام من التصورات .

1-5 قواعد النقل التعليمي:

سبق الإشارة إلى أن عملية التحويل هي عملية منظمة ممنهجة، تنطلق من مخرجات التعليم في السنوات الأخيرة لاستكمال تقديم المعرفة أو تحيينها، وهذا متوقف على مدى استجابة المتعلم في تحقيق الأهداف المسطرة، فكل نقل هو مشروع لتحصيل كفاءات معينة، لتثمين خبرة المدرسة في فاعلية تمرير المعرفة من طابعها العلمي إلى طابعها التعلمي، والأهم من ذلك هو مشروع إعداد أفراد قادرين على التعامل مع المعرفة في مسارات نضوجها من البسيط إلى المعقد ، وقد قدم " **شوفالار**" قواعد تحكم هذا الإجراء نوردها في النقاط أدناه:

- **القاعدة الأولى** : " تحديث أو عصرنة المعرفة المدرسية في مختلف المواد والتخصصات يظهر وبصفة دورية ضرورة التحكم في المستجدات لمسايرة التطورات وبالتالي يعكف المختصون على إعداد محتويات قريبة من الحالة التي تكون عليها المعارف الجامعية.
- **القاعدة الثانية:** مقاومة بطلان أثر التعليم، فإلى جانب هذا التحديث الضروري من ناحية المعرفة العلمية المذكورة في القاعدة السابقة، يجب إضافة الحاجة إلى التجديد في البرامج من حيث محيط النظام التربوي"[2] أي التخلص من تقادم المحتوى بتتبع نظام تطور المعرفة بالإضافة إلى تجديد المنهاج التعليمي ليتناسب النظام التعليمي مع محيطه الواسع.
- **القاعدة الثالثة:** " الربط بين المضامين الجديدة والمضامين القديمة، بعض مكونات المعرفة العالمة بعد خضوعها للنقل الديداكتيكي تتيح إمكانية تحديث المضامين عن طريق ربط ما بين الجديد الذي

[1] محمد خاين، **فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة، مرجع سابق**، ص 64.

[2] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 171-172.

نستهدفه، والقديم الذي أثبت فعاليته، وهذا يستلزم الحفاظ على بعض عناصره مع إعادة تنظيمها"[1] وهذا ما يؤكده "**محمد البرهمي**" "ينبغي أن تظل المعرفة المنقولة إلى مجال تعليم اللغة العربية مفتوحة في وجه المعارف القديمة والجديدة على حد سواء لتداخلها وتشابكها، على أن تكون هذه المعارف صحيحة لا تشوبها الأخطاء، وأن تكون في متناول المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم المعرفية والمنهجية، وإلا أصبح الحديث عن تدريسها لاغيا"[2]

- **القاعدة الرابعة**: القابلية للتحول إلى دروس وتمارين حيث يتم انتقاء المضامين المعرفية العالمة القابلة للتحول إلى دروس مدرسية وتمارين وعمليات تقويمية حيث يصحبها كم كبير من الأنشطة الديداكتيكية.
- **القاعدة الخامسة**: تذليل صعوبات تدريس مفهوم ما عبر رصد العوائق الإبستيمولوجية في المعرفة العالمة المرتبطة بمفهوم ما يتيح إمكانية البحث عن السبل الكفيلة بتجاوزها"[3]

كل نقل هو تخطيط للمعرفة لتنسجم عبر محتويات ومقررات التدريس، وكل نقل هو أرضية تربوية تتطلب عمليتي التقييم والتقويم ،كما أنه مشروع نظام تعليمي يرتقي بالمعرفة المدرسية عن لغة الأوساط الاجتماعية ولغة العلماء لتتناسب ضمن وضعية أفقية مع لغة التلميذ.

[1] خالد البورقادي، **النقل الديداكتيكي**، مرجع سابق، موقع تربويات **ostad.ma**
https://www.ostad.ma/2021/12/la-transposition-didactique.html?m=1.

[2] محمد البرهمي، **القراءة المنهجية للنصوص**، مرجع سابق، ص 21.

[3] خالد البورقادي، **النقل الديداكتيكي**، مرجع سابق عن موقع تربويات **ostad.ma**
https://www.ostad.ma/2021/12/la-transposition-didactique.html?m=1

المبحث الثاني: المعرفة العالمة وتمشيات التحويل.

تضـطلع عملية المعالجة التعليمية للمحتوى المعرفي أهمية بالغة في تكوين منظومة التعليم، وتمثل المعارف فيها زاوية الأسـاس باعتبارها المآل الأول الذي تحقق على إثره شـبكة النقل التعليمي، للانتهاء إلى معرفة مدرسـية تسـتكمل ما سُـطر من أهداف أولية بتوزعها عبر محتويات الكتاب المدرسـي خلال سـنة تربوية معينة، ليتوافق الإعداد التربوي للموسـم الدراسـي بالاعداد التعليمي الذي تتضـمنه المعرفة حسـب رؤى التخطيط المنهاجي. والمعرفة كيان علمي يتسم بالشمولية والاتساع وانفتاحه على علوم عديدة وارتباطه بأنساق مختلفة، لهذا كثيرا ما تطرح اللجنة القائمة على المناهج التساؤل القائم : أي معرفة يوصى بها لكي تدخل مؤسسة التعليم؟ وما معايير انتقائها ونحن أمام زخم علمي يتسـم طابعه بالاسـتمرارية و التعقيد؟ ولا مراءة أن الإجابة عن هذا السـؤال إنما يتوقف على تساؤل آخر مفاده: ما خصائص المتعلم المستقبل لهذا المحتوى؟

فنحن نتحدث عن تدرجات معينة، مسـتويات متباينة من تفكير المتعلمين، وثلاثة أطوار دراسـية تختلف فيها شـــخصـــية المتعلم وطرائق تمثله للمادة المقررة، لذا فجانب انتقاء المعرفة العالمة يوازي جانب النظر إلى معطيات الحقل التربوي أي [المتعلم ، السنة التعليمية، و الطور الدراسي] وسنوضح ماذا نقصد بالمعرفة العلمية عند التعلميين، ومسارات إعدادها لإكسابها هوية مدرسية.

2_1: المعرفة: الطبيعة والمفهوم :

يتوزع هذا المصطلح على حقلين :

أ/ معجميا: ورد في لسان العرب عَرَفَ: العرفان: العلم؛ قال ابن سيده: وينفصلان بتحديد لا يليق بهذا المكان عَرَفَهُ، يَعْرِفُهُ، عِرْفَةٌ[1] وفي المعجم الوسـيط "عَرف فلان على القوم: عِرافةٌ: دَبَّر أمرهم وقام بسـياسـتهم، والشـيء عِرْفاناً، وعِرِفّاناً ومَعْرِفَةٌ: أدركه بحاســة من حوَاسّــه فهو، عَارفٌ وعَرِيفٌ، وهو وهي عروفٌ وهو عَروفةٌ [والتاء للمبالغة]"[2]

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة " مَعْرِفَةٌ [مفرد] ج: معارف(لغير المصدر): مصدر ميمي من عَرَفَ/ عَرَفَ ب: معرفة مباشـرة، معرفة تنتفي فيها الواسـطة بين الذات العارفة والموضـوع المعروف. المعْرِفَةُ: حصـيلة التعلم عبر العصور" [3]

---

[1]ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "عرف" المجلد التاسع، حرف " ف" دار صادر– بيروت، دط، دت، ص 236.

[2]مجمع اللغة العربية (مصر)، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ/2004م ، ص595.

[3]أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد 1، عالم الكتب – القاهرة، ط 1، 1429هـ- 2008م، ص 1487.

لا تخرج معاني المعرفة معجميا عن مدلول العلم وتحصيل المعارف.

ب/ **اصطلاحا:** شمل المفهوم الاصطلاحي شقين:

أولا: ما عني بالجانب البيداغوجي:

عرفها معجم أكسفورد على أنها "**knowledge**" إطلاع، علم، معرفة، إدراك، دراية. "**Know–how**"خبرة أو حنكة مكتسبة من المران الطويل، مهارة فائقة في حرفة.[1]

وهي عند "**Butler**" مزيج من الخبرات المتراكمة والقيم والمعلومات وبصيرة الخبراء التي تقدم إطارا عاما لتقييم ودمج الخبرات والمعلومات الجديدة[2]

كما أنها " فهم متحصل من خلال الخبرة أو الدراسة، وتتشكل من العناصر التالية، الحقيقة والقاعدة الإجرائية والموجه (المرشد) "[3]

ثانيا: ما عني بالجانب التعليمي:

_ المعارف " **les savoirs**" هي مجموع المضامين المعرفية قد تكون قابلة للتدريس وقد تكون غير قابلة لذلك"[4]

نصل إلى وجود تكامل بين المدلول المعجمي والاصطلاحي، فالمعرفة خلاصة، هي حصيلة من الخبرات المتراكمة التي أقرها العلماء، وقد تكون مطلب المؤسسات التعليمية لكي تُضمن ضمن مسار التعليم.

ج/ في ماهية المعرفة العالمة ومستوياتها:

يظهر هذا المصطلح ضمن مركبات مختلفة ك" اللغة العالمة ، الخطاب العلمي، المعرفة العلمية والمعارف المرجعية" غير أنها تتصف بنفس المفهوم:

فاللغة العالمة " من حيث المبدأ هي نسق لغوي خاص مشترك بين العلماء والمفكرين والباحثين الذي يسمح لهم بإنتاج الخطاب/ النص العلمي"[5] نفسها المعرفة العالمة أو العلمية " التي هي نتاج البحث العلمي الذي توصل

---

[1]Oxford English dictionary, p 653

[2]أحمد محمد عثمان، **دور إدارة المعرفة والأصول الفكرية في تحقيق المنفعة الاقتصادية للمكتبات الجامعية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، دط ، 2018، ص 27.

[3]نفسه، ص 26.

[4]يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرسَة**، **مرجع سابق**، ص1.

[5]أحمد حساني، **سلطة النسق اللغوي بين اللغة العالمة واللغة المؤسسية**، مجلة جامعة الوصل، العدد 61، ماي 2021، الامارات، ص 296.

إليها العلماء، وتتميز بالثبات والمصـــداقية والشـــمولية، وهي عبارة عن اســـتنتاجات وقوانين عمل الباحثون والدارسون على استنباطها من دراسة ظاهرة ما"[1]

إن أول ما نتحدث عنه في المعالجة التعليمية للمواد المقررة هي المعرفة المرجعية القائمة على خبرات العلماء والمتصـفة بالتجريد والتعقيد والبحث عن سـبل تيسـيرها، هذا الإجراء الديداكتيكي يؤدي بنا إلى التعامل من المعارف العلمية إلى معارف قابلة للتدريس، حيث "تهتم المناهج بالمعرفة العلمية وأهميتها في العملية التربوية ويمكن وضعها في مستويات متدرجة الصعوبة وبشكل هرمي بحيث يضم كل مستوى الحقائق العلمية ومميزاتها"[2] فالنظام التربوي يتصف بمعايير محددة مختلفة عن تلك الموجودة في النظام العلمي، لذلك فالأخذ بالمعرفة العلمية يتطلب إلماما بمستوياتها كي تتم برمجتها تربويا، والشكل أدناه يوضح معالم هذه المستويات[3]



تتصف المعرفة بكونها سلسلة متواصلة من جهود العلماء، وهي في ذلك تستهل مسار استكمالها من النظر إليها مجرد مفاهيم مبسطة إلى أن تستوي على شاكلة نظريات وأفكار أساسية، والمدرسة هي بحاجة إلى أن تلم بمدركات هذه المعرفة وتصـنفها من درجة يسـرها حتى مرحلة تجريدها لتحدد أي جانب منها هو قابل للتدريس؟ دون أن يعتريه اختلاف في مضـامينه حين نقله" فلما كانت المفاهيم أكثر تعقيدا من الحقائق العلمية فإن تعلمها يحتاج إلى جهد ووقت ومما يســاعد على تعلمها اســتخدام مختلف طرائق التدريس واســتخدام المختبرات وتنظيم المناهج بحيث تحتوي على مفاهيم رئيسية محددة" [4]

[1] رابح أحمد، **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 1- 2021، ص 44.

[2] نبيهة صالح السامرائي، **الاستيراتجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2010، ص 18.

[3] نفسه، ص 19.

[4] نفسه، ص 27.

فالمعرفة المدرسية تزداد قربا من المعرفة العالمة حين الارتقاء من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى فمستوى النظريات قد نجده في آخر سنوات التعليم الثانوي إلى الجامعي، في حين لا يمكن تقديمها لمتعلم في المرحلة الأساسية، لأن أهم ما تتميز به محتويات التعليم هو عنصر التدرج " فلسنا بحاجة إلى القول بأن للمعرفة مستوياتها المتعددة، وأن أنحاء المعرفة عند التلاميذ ينبغي أن يبدأ من المستوى المعرفي الذي وصلوا إليه من قبل في ضوء خبراتهم السابقة، ومن هنا تأتي أهمية الترابط الرأسي للمناهج الدراسية وضرورة وعي المعلم بهذا الترابط"[1]

فاكتساب المعرفة العلمية يشمل النظر إلى جانبين:

- القيمة الوظيفية للمعرفة.
- قدرة التلاميذ على استيعاب هذه المعرفة.

فبالنسبة **ل "شوفالار"** "التعليم قبل أن يكون جيدا يجب أن يكون ممكنا بكل بساطة "[2] بمراعاة جوانب مختلفة تتعلق بأنظمة المثلث التعليمي" فالنقل التعليمي يوجب حين ينقل مفهوم من المفاهيم من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة أن يلائم ما ينقل المستوى الإدراكي للتلاميذ ونظام المعرفة المدرسية، فعلى عملية النقل ألا تخضع لأهواء الناقل، لأن الخطأ في هذه الحالة يؤدي إلى نتائج وخيمة في المجالين العلمي والتربوي، لذا على الفاعليين في مجال الديداكتيك اختيار هذه المعارف وتقريرها وأن يحرصوا على ألا يكون الفاصل بينها وبين مرجعها العلمي الأصلي كبيرا"[3] فالتركيز في عملية التحويل التعليمياتي/ التعليمي، ينطلق من ضرورة التحكم في المعرفة العالمة ووصفها، هذا التحويل يجب أن يتم عبر مجموعة من المعارف من بينها :

- " بناء تصور بيداغوجي للمعارف العالمة
- بناء تصور بيداغوجي لمتطلبات المنهاج
- خلق نوع من التطابق بين تصور المنهاج والتصور البيداغوجي
- البحث عن البناء البيداغوجي من داخل المعرفة العالمة"[4]

---

[1] فتحي ذياب، **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي**، دار الجنادرية، دط، عمان2009،ص 105.

[2] Yves chevallard, la transposition didactique du Savoir savant au savant enseigne, fiche de lecture, lavrent escainde, 2013,p 2

[3] محمد البرهمي، **القراءة المنهجية للنصوص**، مرجع سابق، ص 13.

[4] يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرسَة**، **مرجع سابق**، ص 6.

كخطوة أولى يتم تمثل مجموعة من الأهداف عبر المنهاج على أساسه تحدد مستوى المعرفة المرجعية المراد نقلها التي تؤدي إلى بناء تصور ديداكتيكي لأنشطة التعلمات التي تتضمن وضعيات مشكلة تستوجب الحل وتتلخص نهاية إلى معرفة مدرسية.

2-2:مسارات المعرفة والمتدخلون في عملية نقلها:

تأتي إجراءات النقل مصاحبة لمرحلة انتقاء المعرفة الأصلية بغرض إدماجها ضمن مسار تعليمي " فتحرر المعارف المرجعية من ضوابط المؤسسة العلمية التي تنتمي إليها عندما تدرج ضمن مسار تعليمي اختزالي فتكتسب في هذا السياق التعليمي الجديد ضوابط أخرى يقتضيها (النظام الهدف) "***système cible***" لم تكن مألوفة في النظام المصدر "***système source***" [1]

تصبح المعرفة المنقولة تحت مسميات أخرى وتخضع لتوجيهات معينة يلتزم بها الناقل لإعدادها مدرسيا " فالمعرفة الصرفة تبقى مؤقتة وعابرة ولا تنقل إلى المعرفة المراد تدريسها إلا عبر مصفاة (*filtre*)السياسة التربوية "[2] وتقوم عملية التحويل على مبدأين كما هو ممثل في الشكل "أدناه:



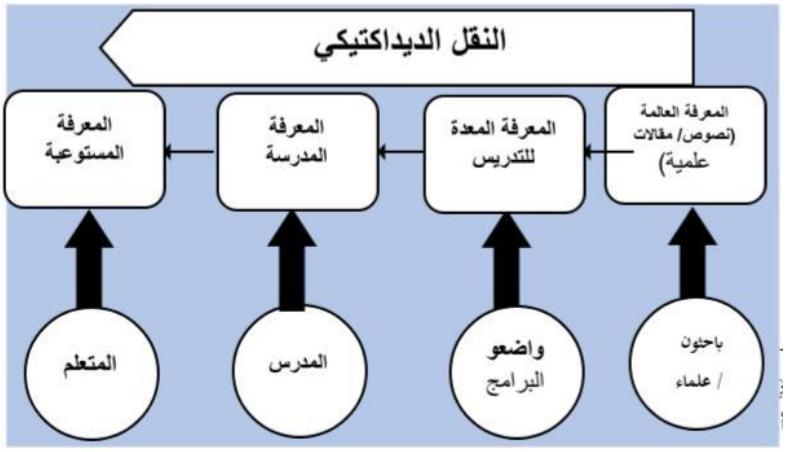
فمبدأ الانتقاء يقتضي تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة ميسَّرة، وذلك باختيار ما هو مناسب لتيسير العملية التعليمية التعلُّمية مع تكييف هذه المعارف مع خصوصيات المتعلمين العقلية والنفسية والاجتماعية، أما مبدأ الاقتصاد فمهمته الاحتفاظ بأقل قدرٍ من المعارف الديداكتيكية، وتجنُّب كل ما يشوِّش على المادة المعرفية مما

[1] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الانسانية**، مرجع سابق، ص 121.

[2] علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية**، مرجع سابق، ص 136.

ليس له علاقة بالمعرفة التي تخدم الجانب الأدائي"[1] فالديداكتيك في مجملها تعتمد على الانتقاء المعياري للمعارف كذلك تضييق مجالها، لكي تُصبح معارف مقبولة بالنسبة للمتعلم.

بهذا نكون أمام تدرجات من معارف مختلفة يتدخل في تحويلها القائمون على الشأن التربوي، تم التلميح لهم في الخطاطة التالية:[2]



المتدخلون في نقل المعرفة

أ/مسارات المعرفة:

يمر محتوى المعرفة بعدة تحولات حتى يصبح محتوى معرفيا تعليميا، وميز" **شوفلار**" بين أربع مراحل لتدرجها:

أ/المعرفة العالمة:

وهي فرضيات ومسلمات الباحثين والعلماء التي وضعت أساسا للاعتناء بمسألة ما وتتصف بالتجريد والتشعب، تحددها الفلسفة التربوية عبر ربط ما يجب أن يتعلمه التلميذ بأهداف وغايات المنهاج وفيها يتم التخلص من سلطة العالم المتخصص إلى سلطة التربوي، ويحرس أن تتصف هذه المعرفة ب:

- "أن تكون سهلة التناول سواء بالنسبة إلى المعلم أو المتعلم.
- أن تصاغ على شكل نصوص صغيرة ومعبرة.
- أن تكون مصاحبة بتوجيهات وإرشادات حول طرائق وأساليب تبليغها وحول الأهداف المزمع الوصول إليها.

[1] ينظر، ماجدولين النهيبي، **من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة "ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية"**، مجلة التدريس، العدد 8، دجنبر 2016، ص 33.

[2] التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني، مرجع سابق**، ص 92.

- أن تكون متسلسلة في بنائها وتطورها [1]"

ب/المعرفة المعدة للتدريس (المدرسية) :

وهي حصيلة النقل التعليمي التي تتجلى ضمن الوثائق البيداغوجية ومحتويات الكتاب المدرسي، ويشترط فيها :

- أن تكون قابلة للتقطيع إلى وحدات البرنامج الدراسي.
- أن تخضع لتسلسل منطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستويات العليا.
- أن تحتوي على رسومات وبيانات وتفسيرات واضحة.
- أن تكون قابلة لاقتراح واستنتاج تعاريف تقويمية بهدف التعرف على حل المشكلات.
- أن تخضع المعرفة المدرسية بالنسبة للمستويات الأولى في التعليم للتطور البنائي [2]

حسب " **ماتيلد موزار**" "*Mathild Musard*" « المعرفة الموضوعة للتدريس هي تركيب يتشكل بفعل مجموعة من العوامل، تظهر على ثلاثة أشكال هي:

- **المنهاج الرسمي**:Curriculum formel يتعلق بالبرنامج أو ما يسمى بنك المعارف.
- **المنهاج المحتمل**:Curriculum potentiel موجود في الاقتراحات الديداكتيكية التي توجد في المجلات والمقالات المنشورة من طرف الباحثين والكتب وهي التي يستعين بها المعلم أثناء التدريس.
- **المنهاج المعلن**: Curriculum déclaré هو ما ينجزه المعلم وما يقدمه من معارف للمتعلمين»[3]

فهذه أشكال المعرفة المعدة للتدريس ومساراتها لتستكمل انتقالها من البرنامج إلى المعلم والذي يعمل بدوره على اكسابها للمتعلم .

ج/ المعرفة المُدرسَة (المعرفة التعليمية):

وهي مجموعة المضامين المعرفية التي ينقلها المعلم من الوثائق الرسمية ومحتويات الكتاب المدرسي إلى المتعلم وتتميز هذه المعرفة عن غيرها كونها معارف أدائية، يتم فيها استقبال المحتوى من طرف المعلم وعرضه في وضعيات مشكلة يقوم التلميذ بحلها عبر تداريب بنائية لامتلاك المفهوم العام.

د/ المعرفة المستوعبة (المكتسبة) :

---

[1] محمد لمباشري، **الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة، مرجع سابق**، ص 32.

[2] رابح أمحمد، **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 44.

[3] عباسي سعاد، محفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 2، جوان 2017، ص 5.

يقصد بها المعرفة "التي اكتسبها المتعلم فعلا وأصبحت ضمن الرصيد المعرفي لديه بعد هضمها وإدراكها واستيعابها من قبل المتمدرس، والقدرة على إعادة بنائها وتوظيفها في مواقف تعليمية مشابهة"[1]تنتج المعرفة المكتسبة عبر النشاط الدائم وترتبط بالوضعيات التي يمر بها التلميذ ضمن وسطه الطبيعي التي تجعله يقع في حالة من عدم التوازن، فيوظف ما تعلمه في البيئة المدرسية ضمن بيئته.

ويكمن الفرق بين المعرفة العالمة والمدرسية "أن الأولى تتسم بالاتساع والانفتاح والتغير والوفاء لأغراض علمية صرفة، بينما نجد الثانية محكومة بالانغلاق والانتقاء خدمة لأهداف مشروع مجتمعي ضمني ترسم معالمه عبارات التوجهات التربوية الرسمية ومقدمات الكتب المدرسية والمداخل النظرية للمناهج التعليمية" [2]

ب/ المتدخلون في إجراء النقل التعليمي:

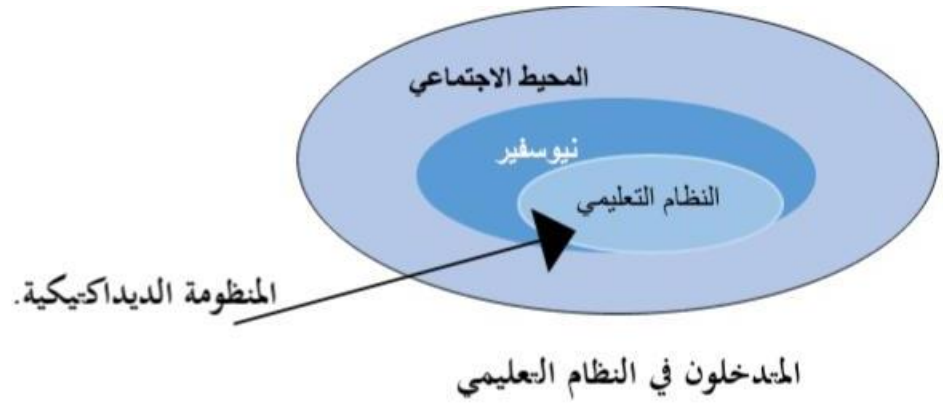
تُدمج المعرفة العالمة في المحتويات المدرسية عبر مساهمة الأطر التربوية التي تتمثل في مفتشي التربية والتكوين والأساتذة الجامعيين والمنشغلون بالدراسات الأكاديمية كمسار أول يتحدد بتحويل المعرفة العلمية إلى معرفة معدة للتدريس، وكثيرا ما يتساءل الناقلون للمعرفة عن مدى تطابق المحتوى العلمي المزمع نقله لسياسة الدولة و تعاليم دينها والغايات التربوية التي تمليها منظومة التعليم ؟ لذلك نجد النظام التعليمي القائم على برمجة المحتويات يتحدد بمنحيين، الأول يكونه المحيط الاجتماعي الذي يحدد اللغة الأم وقيم المجتمع ، أما الثاني فهو سلطة أصحاب القرار المنضوية تحت وزارات التربية والتعليم و المراكز التكوينية للأساتذة" ولو أنهما يعملان في إطار آليات غير معلنة بشكل ظاهر، أحدهما هو الأولياء الناطقون باسم المؤسسة المدرسية وممثلو السلطة السياسية، وبعض المختصين في المادة الدراسية الذي قادهم مسارهم الشخصي إلى الاهتمام بالتعليم عن قرب، كل هذا يسميه شوفلار الغلاف الخارجي "Noosphere " وهو المكان الذي يجري فيه التفكير المتعلق بالسير التعليمي"[3] أي الأرضيات المضمرة التي تتولى تقديم خصائص معينة لاستجلاب المعرفة يعمل واضعو المناهج على الأخذ بها

[1]عباسي سعاد، محفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة، مرجع سابق**، ص 45

[2]بريزي عبد الله، **تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي ومسألة النقل الديداكتيكي**، جيل البحث العلمي، العدد 2017/30، ص70

[3]عبد القادر لورسي، **مرجع سابق**، ص 169.

وتتجلى ضمن الخطاطة الآتية:[1]



المتدخلون في النظام التعليمي

في الواجهة الأولى نجد مختلف الفاعلين التربويين الذين يشكلون المنظومة التعليمية ويقصد بهم هنا المسؤولون البيداغوجيون وأولياء التلاميذ والأسرة التربوية، وهذا النظام جزء من منظومة تكوينية أوسع تعرف بالفضاء أو الغلاف الخارجي **Noosphere** "تتواجد النيوسفير ويشكلها المتحدثون باسم المؤسسة التعليمية وممثلو السلطة السياسية والمشتغلون والمتخصصون وأولياء الأمور وجماعات المدرسين والمثقفون والبرلمانيون(...) حيث يعتبر مجالا تنشأ فيه الجدالات الفكرية والحوارات والصراعات حول قضايا التعليم وغايات ومرامي المدرسة، ورهانات التكوين في المجتمع، كما تضطلع بدور الوسيط الذي يوازن بين النظام التعليمي والمحيط الاجتماعي بمفهومه الواسع"[2] يتلخص أهمية هذا المكون في فرضه لخصائص معينة للمعرفة المراد استجلابها من النسق العلمي، متخذا الأوساط الاجتماعية خلفية له ليزاوج بين ما هو موجود في البيئة الطبيعية للتلميذ وما يفترض وجوده ضمن مقررات المدرسة لبناء مشروع الفرد حسب غايات وأهداف محددة." وبشكل عام فإن نتيجة هذا النشاط تتلخص أساسا في إتخاذ مسافة بالنسبة للمحيط من جهة والتقرب من العلم المشيّد من جهة أخرى وفي هذا كله فإن الهدف المعلن هو أولا تحسين التعليم والتعلمات المطابقة"[3]

في الواجهة الثانية يتجلى دور المعلم ووظيفته داخل النظام التعليمي، في التدخل في انتقاء الوسائط المناسبة التي تسعفه في نقل المعرفة المبرمجة من كونها محتويات للتعليم لتغدو محتويات للتعلم، ويستند في ذلك على ميثاق المنهاج والوثائق الرسمية التربوية و انفتاحه على المعرفة المدرسة وتمكنه الابستيمولوجي منها بهذا نتحول من معرفة العالم إلى معرفة معدة للتدريس وهذا عمل "النيوسفير" و من المعرفة المدرسة إلى المعرفة المستوعبة أو المكتسبة وهذا عمل " المعلم " داخل قاعات الدرس.

---

[1] عبد العالي احميد، **المثلث الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 24.

[2] عبد العالي احميد، **المثلث الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 22

[3] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 169.

وسنتعرض للعناصر الأساسية المسؤولة عن تحويل المعرفة في الجدول أدناه:[1]

أنواع المعارف	معرفة العالم	معرفة للتعلم	معرفة للتعليم
العناصر الأساسية	الباحثون	مؤلفو المنهج والكتب	المعلم
مرجعية الجماعات الاجتماعية	زملاء الحاضر والماضي مدرستهم ، تيارات أفكارهم مؤلفاتهم	مختصون في المادة المعلمون والرأي العام	المؤسسة التعليمية، المعلمون المحيط الاجتماعي، المفتشون والأولياء
مركز نشاطاتهم	تقدم وحداثة المعلومات النقاش العلمي	تهيئة العناصر الحديثة للمعرفة، المراجع الأصلية تحويل المعرفة إلى نشاطات وتمارين	توصيل الأفكار القاعدية، الصعوبات المتعرف عليها في العمل، الحفاظ على الاتصال التعليمي سلطة على المعرفة
النشاط المعرفي للعناصر	العمل على حالة المعلومات الذاتية، حل المشاكل ويعمل على صدق الحلول من طرف الزملاء الباحثين	يدمج المعلومات الجديدة للمعلومات السابقة يبسط المعرفة ويعرضها بحثا عن الشكل الجيد	ينتقي الأفكار والمفاهيم المراد حلها والدروس المراد تعليمها يأخذ القرارات لتحديد سجل المداخلات
مصدر الضغوطات على نشاطاتهم	التنافس العلمي مؤلفات ومبررات البحث	التنافس وصعوبات التأليف واحترام البرنامج المتابعة المتبادلة بين المؤلف ونائبه	متطلبات ضمان المستوى العالي للتعليم، صعوبات الزمن التعليمي تطابق مع قواعد التعليم الثابتة رد فعل الإدارة. والتفتيش

[1] بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، **النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء**، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 09، مارس 2006 ص 4-5.

2_3 مستويات النقل التعليمي للمعرفة:

تقتضي مرحلة إعداد المضامين التعليمية رؤية بيداغوجية من قبل واضعي المناهج و مدراء التربية والتكوين ومفتشيها والباحثين المنشغلين بالشأن التربوي من جهة، ورؤية تعليمية يلقيها المتعلم على محتويات الكتاب المدرسي لانتقاء الأسلوب والطريقة المناسبتين لعرض موضوع التدريس من جهة أخرى، فالأول يعرف بالنقل الخارجي لأنه يتم عبر تناول مباحث علمية وتنظيرها ضمن آليات تكييف وتبسيط في المحتويات والمقررات أي بين المعرفة و الناقل التربوي وتكون هذه العملية خارج مؤسسة التعليم في مراكز خاصة، أما الثاني فيتم إجرائيا في مسار التعليم داخل الصفوف الدراسية بين الأستاذ أي الناقل التعليمي والتلميذ لعرض المحتوى المعرفي ضمن سيرورة الدرس.

2-3-1 مستوى النقل الخارجي:

أو مستوى "إعداد المناهج التعليمية حيث يتم الانتقال من المعرفة العالمة الخالصة إلى المعرفة الواجب تدريسها ويتمثل في وضع البرامج الدراسية والوثائق المرافقة لها وتأليف الكتب المدرسية وانتقاء الوسائل المدرسية"[1]تضمن المعرفة عبر محتويات الكتاب المدرسي لإخراجه على صورته النهائية كما توضع ضمن وحدات ونصوص بشكل متجانس مع مقاطع التعلم.

2_3_2 مستوى النقل الداخلي: وهو " مستوى تدبير وتخطيط الوضعيات التعليمية – التعلمية ويسمى أيضا التحضير وهو عمل المعلم لتكييف مضامين الكتب المدرسية ومختلف المصادر والمراجع الشخصية التي يعتمدها مع المستوى الفعلي للمتعلمين، وما يقتضيه ذلك من تبسيط للمعارف واختيار لغة التواصل ووسائل الايضاح"[2] يتطلب هذا المستوى من المعلم جهدا إبداعا فهو لا يعمل على تحويل المعرفة من السندات التربوية فقط بل يكرس نجاح فعل النقل بتقييمه وتقويمه لعمليات الفهم والاستيعاب للمعرفة، ويجسد حضوره ضمن مختلف الوضعيات التي يظهر فيها التلاميذ في حالة تشويش في استقبال مادة التعلم، فوظيفته هنا هو تهيئة المتعلمين لتعلم معرفة جديدة ومحاولة تكريسها ضمن سلوكاتهم وأجوبتهم التي تأتى بالاختبارات و الأنشطة التقويمية وبالتالي " فإن النقلة التعليمية بالنسبة للمعلم هي استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم وبهذا الشكل فإن هذه النقلة، تنتج مجموعة من التأثيرات أهمها: التبسيط والنفعية واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية" [3]كما أن عملية النقل الداخلي وجب أن تتماشى مع ميكانزيمات التلميذ "

---

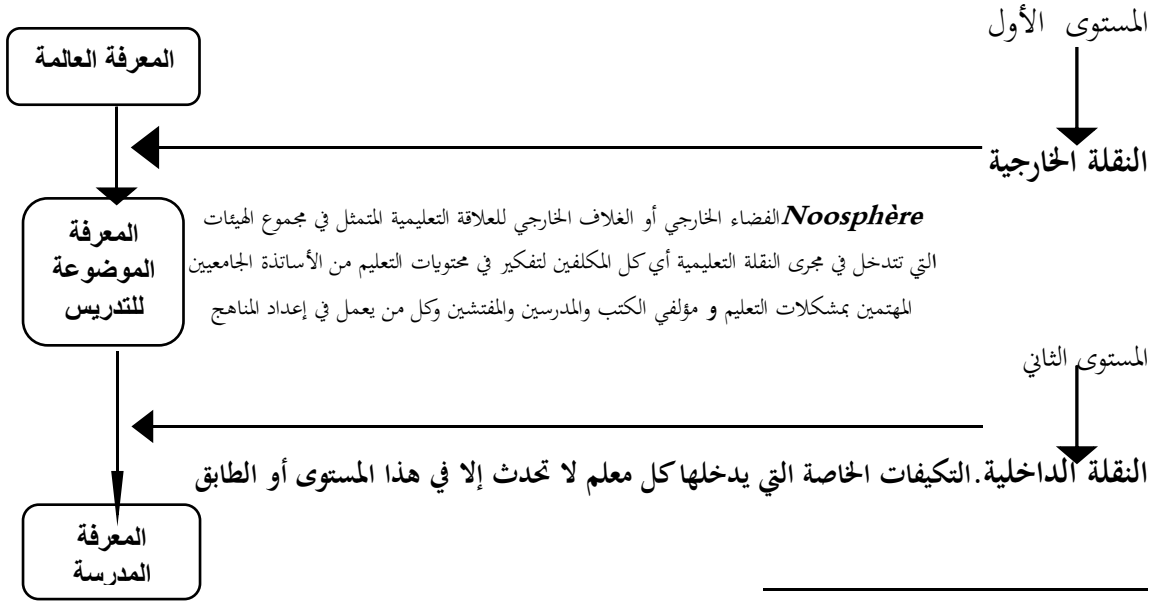
[1]طاب عيسى، **في سؤال الديداكتيك**، مجلة دراسات، العدد السابع، جوان 2015، ص 166.

[2]نفسه، ص 166.

[3]علي تعوينات، **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، مرجع سابق**، ص 8 .

فالمعلم يحدد مشكل فعلي موجود عند التلاميذ، ومن جهة أخرى يحدد الكفاءة التي يتطلبها النظام التربوي، وهنا يعمل على تقليص المسافة بينهما، لأن التعليمية لا تعتبر محتوى التعليم عبارة عن مجموعة من المعارف الموضوعة للتعليم بل هو عبارة عن أهداف تعليمية يبتغي النظام التعليمي الوصول إليها"[1]بهذا يكون النقل الداخلي هو مزاولة الأستاذ تقديم المعرفة لغرض إدماجها ضمن معارف التلميذ المستوعبة.

2-3-3 **العلاقة بين مجالي النقل الخارجي والداخلي:** يفرق " فليب بروند" بين هذه الآليتين باعتبار " التحويل الخارجي يؤدي إلى الاحتفاظ وتحويل جزء من المعرفة والممارسات كما يتم دمجها في البرامج التي تستحق أن يتم تدريسها في المدرسة أو الكلية أو المدرسة الثانوية، والتحويل الداخلي هو عمل المعلم عندما يترجم البرنامج إلى أنشطة تعليمية/ تعلمية والتقييم بشكل أو بآخر موجه من خلال التدريس والمنهجيات المعمول بها"[2] فتقسيم التحويل إلى مرحلتين هو من قبيل تنظيم آلية النقل لأن حصول النقل الداخلي لا يتم بواسطة المعلم فقط، بل العملية سلسلة متواصلة من المنهاج إلى الأستاذ فالمتعلم وتتعالق العمليتين فيما بينهما "يعمل المدرس في التحويل الداخلي على اختيار سياقات التدريس التي يشتغل بها، ويعمل على أن يجعلها تستجيب للمنهاج والوثائق الرسمية التي توجه عمله (...) وللمدرس في هذه العملية الحق في اختيار ما يخدم السياق الذي يشتغل به حتى وإن كان ذلك خارج المقررات الدراسية"[3]، ويوضح الشكل الآتي مسارات مرور المعرفة ضمن مستويي التحويل:[4]



[1] ينظر عباسي سعاد ، محفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة مرجع سابق،** ص 8-9.

[2] Philippe Perrenoud, les disciplines de référence en formation des enseignats, texte d'une intervention dans le cadre de la conférence annuelle de l'association for teacher Education in Europe (Atee) University de Leipzig, ٣٠aoûte au 5septembre 1999, p.٨

[3] يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرسة، مرجع سابق، ص**4.

[4] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق،** ص 167.

يرتبط مسار النقل الخارجي بتوجيه من "النيوسفير" الذي يحدد ضوابطا يلم بها المفتشون وأصحاب القرار لانتقاء المعرفة ثم تحويلها، في حين " يتغير دور المعلم من خلال التحويل الداخلي، بوصفه ناقلا فعليا للمعرفة يخرجها عن طابعها المرجعي وحالتها الخام التي وضعت فيها، ممثلا في بيئة اجتماعية مخصوصة، لتغدو معرفة مكيفة ومطوعة وصالحة لأن تُعلم وفق آلية تفاعلية يضطلع فيها المتعلم بدور الشريك بحيث يكون الدرس حين إنجازه ثمرة مجهود الجميع معلمين ومتعلمين "[1] وهذا ما تمت الإشارة له سابقا ضمن مجموعة التفاعلات التي تحدث بين الأقطاب الثلاثة للمثلث التعليمي.

2_4 العمليات المحددة للنقل التعليمي:

تمر المعالجة التعليمية للمحتوى العلمي بتدرجات و عمليات تراتبية تلمس جوانبا محددة من المعرفة الخام كما وضعها العلماء لاصطلاح معرفة مدرسية مرتبطة بالسياقات التربوية كما أقرها البيداغوجيون، وقد حدد " شوفلار" طبيعة وخصائص المعرفة المدرسية على أنها نظام مبسط من المعارف، مكيف حسب أهداف بيداغوجية تمليها مؤسسة التعليم، وموافقة لما اكتسبه المتعلم وفي ذات الوقت تتصف بطابع الجّدة والتقادم فهي تربط ما تم تعلمه بما ما سيتم تعليمه، وعلى غرار هذا أقر بالسمات المميزة للمعرفة العالمة " بأنها لا توجد بمعزل عن المجتمع، فالمعرفة ضرورة اجتماعية، مرتبطة بنطاق اجتماعي يؤطرها وبمؤسسة تسهر على تثمينها وتفعيلها في الوقت نفسه، ويتضح ذلك أكثر ب:

1 - تنتمي كل معرفة إلى نظام معين .

2 - يمكن لكل عنصر من عناصر المعرفة أن يخترق نظامه وينتقل إلى نظام آخر ويكتسب ضوابط النسق الهدف .

3 - كل عنصر من عناصر المعرفة يقبل في ذاته التغيير والتعديل وإلا يتعذر وضعه في نظام آخر"[2]

وبهذا نكون أمام ثلاثة مسارات لاستجلاب المعرفة، مسار الانتاج يتم بمعية البيداغوجيين لإنتاج معرفة معدة للتدريس فمسار الاستخدام ويرتبط بالتأليف المعرفي ضمن قوالب المحتويات المدرسية ثم مسار التعليم ويكون داخل الصفوف المدرسية.

ويتم تحرير المعارف العلمية إلى معارف مدرسية عبر المراحل الآتية:

- **"العزل السياقي:** إخراج المحتوى المعرفي أو المفهوم المراد تعليمه من نطاقه المرجعي أو العلمي الأصيل.

---

[1] محمد خاين، **فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة، مرجع سابق**، ص 63.

[2] أحمد حساني، **مباحث في اللسانيات**، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط2 1434هـ/ ٢٠١٣م، دبي – الإمارات، ص 116.

- **الإدماج السياقي**: إدخال المحتوى المعرفي أو سلسلة المفاهيم، والتصورات الإدراكية في السياق الهدف "contexte cible" وهو السياق التعليمي.
- **التجريد**: يقصد بالتجريد ههنا أن المفهوم المقصود تعليمه، سواء أحافظ على حده الأصلي أم لم يحافظ سوف لا يظل مرتبطا بمنتجه أو ميدانه العلمي المحض"[1] بل يصير يحمل هوية مدرسية، وتتبع هذه المراحل كل من البرمجة والإشهار والمراقبة، وسنأتي لشرحها فيما يلي من عناصر.

2-4-1 إجراءات النقل عند ميشال فيري:

تعتمد رؤية " فيري" في تحويل المعرفة في حقل العلوم الاجتماعية على مجموعة من الإجراءات "كان " إيف شوفلار" قدد حددها (1985) باعتماد ما جاء به فيري (1975) في حقل التعليميات " Didactique "وهي:

1- اختزال المعرفة (تحديد المعارف الجزئية واختزالها للانتقال من الخطاب العلمي إلى الخطاب التعليمي)
2- تجريد المعرفة، والبرمجة والافتراض
3- نشر المعرفة وترويجها
4- المراقبة الاجتماعية للتعليم"[2]

حيث يقر "**فيري**" " أن مرور المعرفة المكتسبة والممارسات الاجتماعية من المرجع إلى المعرفة التي يتم تدريسها يكون مصحوبا ب : عملية تبدد الشخصية، الدعاية والبرمجة، تأتي كفاءة المعلم من قدرته على التركيز على المحتويات والتركيز على عمليات التعلم بشكل متساوٍ"[3] وتتمظهر هذه الإجراءات كالتالي:

- **اختزال المعرفة** : "كل نقل هو عبارة عن تفكيك للمعرفة، وإعادة تنظيم وبناء لها، حيث يتم ذلك حسب حقول ومكونات ومجالات دراسية ويربطها بأهداف محددة سلفا.
- **تجريد المعرفة وإزالة الطابع الشخصي**: كل نقل يفصل المعرفة عن الشخص، أو الطرف الذي أنتجها فتصبح كونية ومحايدة ومنزوعة عن سياقها الايديولوجي والذاتي.
- **برمجة المعرفة**: كل نقل هو برمجة للمعرفة في إطار برنامج وفق خطة منهجية متدرجة، فلا يتم تقديم المعرفة دفعة واحدة بل يتم إخضاعها لمنطق منهجي بيداغوجي وديداكتيكي يسير من المشخص إلى

[1] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية**، مرجع سابق، ص 121.

[2] أحمد حساني، **سلطة النسق اللغوي بين اللغة العالمة واللغة المؤسسية**، مرجع سابق، ص 290-291

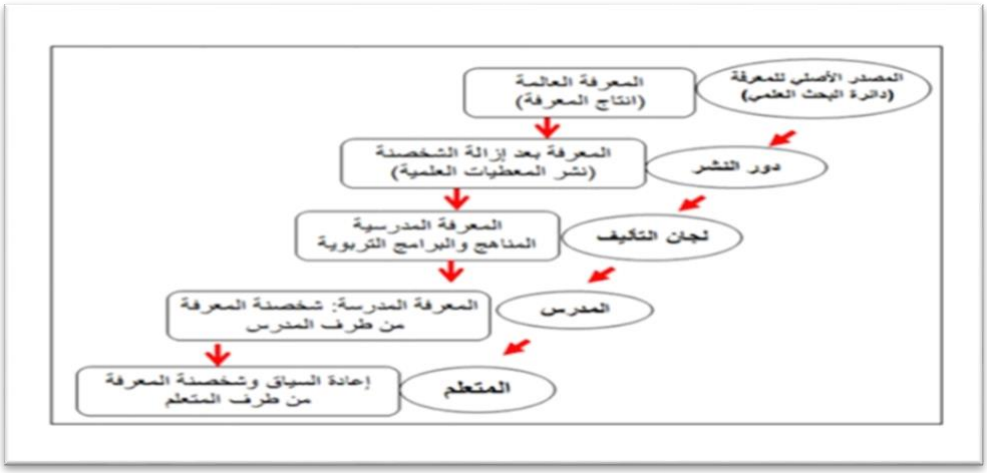
[3] Michel Develay, pour une épistémalogie des savoirs scolaires- texte de la conféreme prononcée le 2 juin 1993 àchicoutimi dans le carde de la conférence nationale, ,1993p .37

المجرد، ومن الخاص إلى العام حتى تتناسب مع خبرات المتعلم وقدراته، وحاجاته المراد تلبيتها" [1]

في البداية، يتم ضغط المعرفة أي التخلص من انفتاحها وتجريدها وتشعبها وإعادة صياغتها حسب متطلبات المنهاج، وكمرحلة ثانية لا يعير الناقل للمعرفة اهتماما بمؤلِفها فهو في مساءلة عن المضمون وكيفية مشاركته ضمن مجال محدد بخصائص معينة أي ميدان التعليم، لذلك يتجاوز إيديولوجية الكاتب و توجهاته الذاتية، كذلك لا يتتبع مراحل نشوء المعرفة من إرهاصات وجودها مجرد فكرة حتى استقرت على الشكل الحالي، إنما يركز على بؤرة محددة هو المضمون المعرفي وحوامله. فالبيداغوجي في مسعاه لنقل السندات الشعرية إلى مصنف الكتاب المدرسي سواء تعلق الأمر بأي غرض من أغراض الشعر، لا يذكر تاريخ القصيدة ومراحل تبلورها في فكر الشاعر، إنما يهتم فقط بذكر السياق العام لها، دون الالتفات لتلك الجزئيات.

في مرحلة لاحقة يرى "فيري" بضرورة قبول المعرفة للبرمجة والمقصود بذلك أن تكون مطوعة للتصرف بها وتصنيفها عبر وحدات ومقاطع السند التربوي، وإبرازها ضمن مقررات التدريس لتشغل حيزا زمنيا معينا لتدريسها تؤدي هذه الخطوة إلى آخر إجراءات النقل وهي :

- **نشر المعرفة (الدعاية والإشهار)** :وتكون بإقرارها ضمن النصوص الرسمية والوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل المعلم والكتاب المدرسي، وتصبح المعرفة إثر هذا منفتحة على النظام التعليمي بعد أن كانت حكرا على لغة العلماء والمفكرين، فالمدرسة وسيلة لنشر المعرفة ودمقرطتها اجتماعيا. ويمكن رصد مسارات المعرفة العلمية والمتدخلون في مراحل نقلها حتى تغدو صالحة للاستهلاك المدرسي، عبر الخطاطة الآتية:[2]



[1] حنان كرميش، **معيقات النقل الديداكتيكي في تعليمية علم الأصوات في الجامعة**، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٤، العدد 02، جوان 2020، ص 73.

[2] موقع المفيد التربوي، **النقل الديداكتيكي**، https://www.almofide.com/2019/03/blog-post_23.html

2-4-2 إجراءات النقل عند ميشال دوفلاي:

استطاع ميشال دوفلاي سنة 1992م، أن يوسع نظرية النقل التعليمي بإضافة خانة الممارسات الاجتماعية حين التخطيط للمحتوى " فاقترح نموذجا آخر عن النقلة المعرفية ينقسم إلى أربعة مستويات هي:

- **المجتمع:** يتضمن المعرفة العلمية والسلوكات الاجتماعية.
- **المدرسة** : تشمل الثلاث مستويات الباقية، وهي البرنامج والمعلم والمتعلم.

تقوم المدرسة على تحويل المعارف بشكل يجعلها قابلة للتعلم، بالاعتماد على المعرفة العالمة والممارسات الاجتماعية، وتمر هذه العملية عبر مراحل:

- **البرنامج:** يقوم المشرع بتصنيف واختيار ما يراه مناسبا للتعليم وهذا لأجل اختيار المعرفة الموضوع للتدريس.
- **المعلم:** بالاعتماد على البرنامج، وحسب خصائص المتعلمين يختار ما يراه مناسبا للتدريس، وهذا لأجل الانتقال إلى المعرفة المدَرسة.
- **المتعلم:** (**التلميذ**) هنا يتعلق الأمر بالمعارف المكتسبة"[1]بمعنى أنه يحافظ على نفس الإجراءات التي تمثلها "فيري إلا أن "**دوفلاي**" يركز على دور المجتمع في إنتاج المعرفة وقد أشار "**شوفلار**" إلى هذا المنحى بقوله " إن تعليم المعرفة، في الواقع هو دائما تحقيق لمشروع اجتماعي يتم مشاركته على نطاق واسع إلى حد ما، تنفذه مجموعات اجتماعية معينة على الأقل خارج المدرسة بشكل أساسي ودائما في عنوان المجتمع"[2]

يمثل الوسط الاجتماعي خلفية المعرفة المدرسية، باعتبار هذه الآخيرة تحمل خواص المجتمع وتنطبع بما يحمله من قيم، فالمعرفة المدرسية قبل ولوجها لمؤسسة التعليم يجب قبولها مجتمعيا، لأنها تمثل إحدى خواص النقل: " فالنقل عملية مزدوجة تقول على فعلين متكاملين، أولهما فعل ديداكتيكي تخضع المعرفة بموجبه إلى المعالجة حتى تصبح صالحة للاستهلاك المدرسي، وفعل قيمي أخلاقي يبين بأن المعارف الواجب تعليمها هي معارف مطابقة للقيم التي يهدف إليها أصحاب القرار"[3] والمجتمع هو صانع لهاته القيم، فمكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع " تشكل مرجعية ترتبط بعادات وقيم المجتمع سواء في بعده المحلي أو الخارجي، مثلا قيم العقيدة

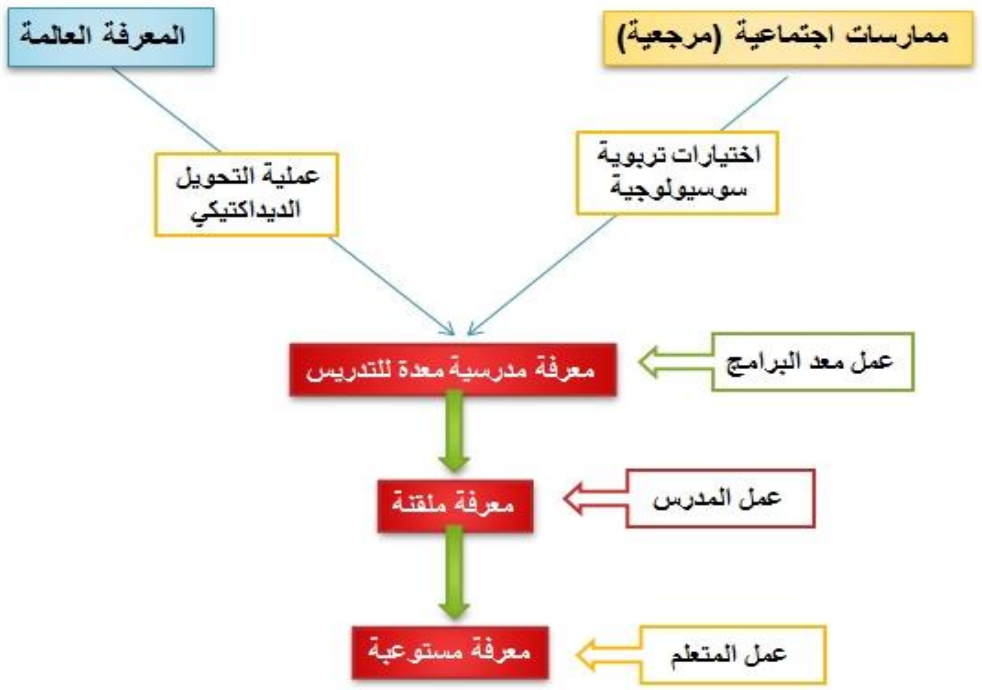
[1]عباسي سعاد، محفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة، مرجع سابق**، ص 4.

[2]Yves chevallard, **les processus de transposition didactique et leur theorisaition,** p8.

[3]بريزي عبد الله، **تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي ومسألة النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 73.

الإسلامية أو الهوية الحضارية كقيم الأصالة والمعاصرة وقيم المواطنة والديمقراطية وقيم حقوق الإنسان في بعدها الكوني"[1]

ويمكن التمثيل لنموذج "**دوفلاي**" حسب الخطاطة أدناه:[2]



يترتب عن انتقاء المعرفة العالمة عملية الإعداد الديداكتيكي لها المتمثل في تحويلها من أطر علمية إلى أطر تعليمية لكي تتجلى باصطلاح " المعرفة المعدة للتدريس" التي تتمظهر في شكلها الآخير بالاعتماد على رؤى مرجعية تتمثل في الممارسات الاجتماعية القائمة على اختيارات تربوية اجتماعية، أي أن إنتاج المعرفة المدرسية يستهدف جانبين أولهما المحمول المعرفي التربوي لها، أما الثاني فيرمي إلى إنتاج معرفة ذات معطى قيمي أخلاقي يوافق مبادئ اجتماعية معينة " فتحديد محتوى تعليمي معين لا يقتصر فقط على مجرد عمليات اختصار للمعرفة الجامعية، بل يقتضي في كثير من الأحيان الانطلاق من ممارسات اجتماعية مختلفة، قد تتمثل في ممارسات بحثية أو عمليات إنتاج، أو أنشطة اجتماعية يومية أو أنشطة ثقافية أو غيرها مما يصلح منطلقا أو مرجعا لأنشطة علمية مدرسية ومجالا للنظر في المشكلات التي تطرحها تلك الممارسات"[3] بهذا يتم إخراج ملمح المعرفة المدرسية

[1] التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني، مرجع سابق**، ص 93.

[2] عبد الرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 17.

[3] رياض جوادي، **مدخل إلى علم التدريس المقارن**، مرجع سابق، ص 60.

ويكون بذلك بلورة المحتوى المدرسي ليس مرهونا فقط بعمل الفاعليين التعلميين والمتدخلين في النقل، بل تصبح المعرفة نتاج تفاعل يشترك الجميع في إعدادها من المجتمع إلى البيداغوجيين وانتهاء بالمعلم والمتعلم .

2-4-3 إجراءات النقل عند مرتناند:

طور مرتناند نموذج النقل التعليمي الذي قدمه "دوفلاي" وأكد على الاهتمام بعنصر الممارسات الاجتماعية متجها إلى المنظور الذي يرى " أن المعرفة العلمية ليست المرجع الأوحد للمعرفة المدرسّة وإنما هناك معارف مرتبطة بممارسات اجتماعية بما في ذلك لغوية لا تنتمي بالضرورة للمعرفة الأكاديمية التي أقامتها المجموعة العلمية"[1] معنى ذلك أن المعرفة العالمة لا تقدم معطيات كافية للتحويل إلا بالاعتماد على مرجعيات أخرى كالممارسات الاجتماعية لصوغ معرفة قابلة للتعليم " ففي نفس الفترة التي ضبط "شوفلار" نظريته حول النقلة التعليمية، فإن مرتناند ***martinan*** كمسؤول في بناء المناهج بمعهد **Collège** العلوم والتقنيات اقترح مرجعيات أخرى وأوضح أن هذه الممارسات مرتبطة بالحالة التي يتصف بها المجتمع وبالاختيارات الاقتصادية ولنقل حتى السياسية وهي ستؤثر بحكم هذا على الاختيارات التعليمية **choixdidactiques**"[2]

فتحديد المحتويات قائم على مجموعة من المعارف الواجب تدريسها وهي لا تبتعد عن معارف خبراتية ناتجة عن التجربة المعيشة والممارسة.

ويشير هذا الاصطلاح للممارسات الاجتماعية المرجعية وفقًا ل ،**JeanLouisMartinan** إلى الجوانب الثلاثة التالية:

- هي أنشطة موضوعية لتغيير معطى طبيعي أو بشري ("ممارسة")
- أنها تتعلق بكامل القطاع الاجتماعي ، وليس الأدوار الفردية ("الاجتماعية")
- العلاقة مع الأنشطة التعليمية ليست علاقة هوية ، هناك مصطلح للمقارنة فقط ("مرجع").[3]

تمثلت رؤية مرتناند "في إدخاله مفهوم النقل لرسم معالم التطبيقات التي تستند إلى مرجعية معرفية نظرية معينة وقد همت هذه التطبيقات الجانب التكنولوجي والمعلوماتي، وصرح بإمكانية استخدام هذا المفهوم أيضا في تخطيط أنشطة ومعارف مدرسية لغوية وفنية وأعمال يدوية "[4] فتدريس العلوم مثلا يتوافق مع خبرة البستاني في المجتمع

[1] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 177.

[2] نفسه، ص 177.

[3] Pratique sociale de référence: un outil pour comprendre et déjouer le cloisonnement?, https://cefedem-aura.org/

[4] مصطفى استيتو، **الديداكتيك والنقل الديداكتيكي تصور وتطبيقات على اللغة العربية**، مجلة التدريس، العدد 10/9 ص 12.

ودراسة الأدب يتعلق بأداء خطبة الإمام على المنبر وإجادته مواطن النبر والتنغيم، وتمكنه السليم من النحو، وغير ذلك مما يؤدي إلى ممارسة اجتماعية توازي عملية الأخذ بها إنتاج تصور عن محتوى مدرسي يصبح قابلا لأن يصبح معرفة مكتسبة عند التلميذ، وهذا الأمر هو ما تجاوزه "شوفلار" حين أبدى معالم مراحل النقل التعليمي.

وعلى العموم" فإن مهنة التعليم تحتاج إلى كفايتين متكاملتين: كفاية متعلقة بالنقل التعليمي والتي تجعل المربي قادرا على تطويع المضامين المعرفية حسب المستوى الحقيقي لتلامذته من ناحية، وكفاية متعلقة بالممارسات الاجتماعية المرجعية والتي تجعل المربي قادرا على ربط المعرفة المدرسية بما يجري داخل المجتمع"[1] لأننا في النهاية نقدم مادة معرفية بغرض اكتساب التلميذ لها على مداها الطويل وتفعيلها فيما يعترضه من مواقف لأن تعليمية اللغات "تهدف إلى تكوين المهارات لدى المتعلم لاكتساب المعرفة عامة والمعرفة اللغوية التواصلية خاصة وتحويلها للتعبير عن المضامين الثقافية والحضارية، فإنها لا تغفل السياق الثقافي للوسط التعليمي الذي هو الميدان الخصب لتعزيز آليات تحويل المعرفة اللغوية من معرفة مرجعية إلى معرفة تعليمية وأن أصفى صورة لتفعيل السياق تتبدى في الحضور التعليمي للخطاب الأدبي المنجز الذي يمثل رصيدا ثقافيا لمجتمع لغوي معين"[2]

بهذا يمكن تمثل إجراءات النقل على النحو الآتي:

- " في المستوى الأول يكون المشرف على إعداد البرنامج أو المنهاج مدعوا إلى القيام بتجديد الممارسات الاجتماعية المرجعية إلى جانب المعارف المطلوبة رسميا، وينطلق في ذلك التحديد من المعرفة العالمة "Savant "والمقصود هنا بالممارسات هو مجموع الأنشطة المرتبطة بالبحث والانتاج وحتى الأنشطة المتصلة بالأعمال المنزلية والأفعال السوسيو ثقافية التي تصلح لأن تشكل مرجعية لأنشطة تعلم مادة من المواد المدرسية وللأدوات الديداكتيكية والمواقف المطلوبة.
- في مستوى ثانٍ، يصبح اختيار المعرفة التي يجب تدريسها مبنيا على المعرفة العالمة من جهة والقيم والأولويات الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى الأدوار الاجتماعية المطلوبة في المجتمع من جهة أخرى"[3]

فليست كل المعارف قابلة للدخول إلى قاعة الدرس، إنما تكيف وتبسط و يتم دمجها في بناء تعليمي مخالف للبناء العلمي التي كانت فيه، مع ضرورة الاهتمام بحمولات هذه المعرفة لتوافق المبادئ والقيم التي يحملها المجتمع فيعمل المخطط على البرامج تصنيف المضمون المعرفي ضمن مقاطع تعلمية تتسم بالحقل المفهومي للنصوص والأمثلة المبرمجة ضمن المقطع، و تعكس عناوين هاته المقاطع التوجهات السائدة في المجتمع كالأخلاق والأسرة

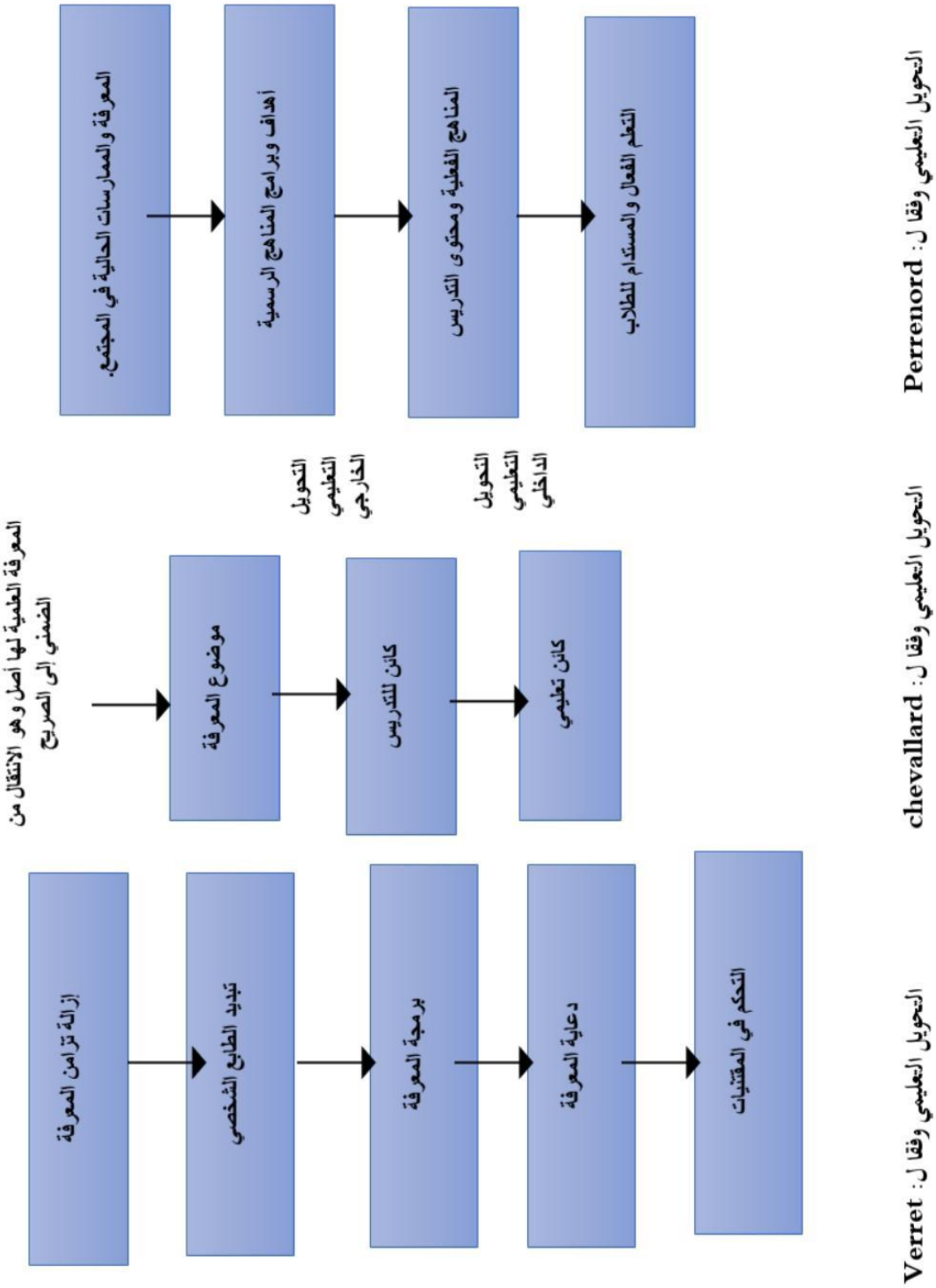
[1] حفصة يعلي الشريف، **التعليمية**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 01، يونيو 2010، ص 10.

[2] أحمد حساني، **أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مرجع سابق، ص 21-22.

[3] بريزي عبد الله، **تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي ومسألة النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 74.

والحياة العائلة والتضامن ، لأننا في المطاف الآخير نحن نعمل على إعداد فرد ينسجم مع معرفة لغوية ذات نسق ثقافي يؤهله لأن يدمجها ضمن أموره المدرسية والحياتية، وهذا هو مبتغى التعليمية ومآل المؤلفين البيداغوجيين الذين يريدون من وراء القيام باستيراتجية المعالجة التعليمية للمعارف خلق توازن بين المركبات الأساسية للمثلث التعليمي وإنتاج علاقات تفاعلية دون التقليل من قيمة وخصوصيات أي مكون في هذا الإجراء.

ويمكن التمثيل لتطور نماذج النقل التعليمي عبر الخطاطة الآتية: [1]



[1]Frédéric dubre , léa chabanel, la transposition didactique, p3.

2-5 الشروط والمبادئ الناظمة لعمل المدرس:

تباينت مناهج التعليم في حقبة تطورها بين تحديد الدور الرئيسي للمدرس، وعلى إثر هذا أولت المنظومات المعيارية المعلم سلطة الموقف التعليمي، وقيدته بمنهاج وبرنامج محددين يشتغل في ضوئهما على أهداف (معرفية/سلوكية/وجدانية) يمليها واضعو المناهج، ويكلف بتحصيلها في زمن تعليمي معين، في ظل تغييب تام لقدراته الابداعية وتصرفه في المعرفة، بل فرضت عليه التلقين وسيلة وأسلوبا لنقل المحتوى المدرسي دون تشويه وفواقد في مسار نقله إلى المتعلم، وبعد فلترة المنظومة التربوية وتبني المقاربات البيداغوجية الحديثة (التدريس بالأهداف فالتدريس بالكفاءات ثم النصوص) اتضحت الأدوار المنوطة للمعلم لإنجاح عملتي التعليم والتعلم بإشراكه في الإعداد الديداكتيكي للمحتوى، ويتجلى دوره بشكل بارز على مستوى النقل الداخلي، حين يتم تحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى معرفة مدرسّة، ثم معرفة يكتسبها المتعلم" يمكن اعتبار النقل الديداكتيكي بمثابة استراتيجيات تدخل المدرس في بناء مادة تخصصه، بهدف إخضاعها لمنطق الفصل الدراسي وجعل معطياتها مسايرة لإيقاع التعلم بضروب من التقديم والتأخير والإرجاء والانتهاء وإعادة البناء والتنظيم"[1]

تقدم المعرفة العلمية خالصة ومجردة من شروط إنتاجها المؤسسية والذاتية كأولى مستويات النقل وبعد أن تُضمن في قوالب البرامج والمقررات يأتي دور المعلم للتعامل مع المحتوى " بحيث يصنف المعارف التي يراها ذات أولوية في التعلم من حيث مناسبتها لخصائص المتعلمين ومنه فالمعلم لا يقوم بتعليم المعارف المبرمجة في المحتوى الرسمي[2]" إلا بالنظر إلى خصائص التلميذ، ومجموعة من الشروط التي وجب أن يلتزم بها نفردها فيما يأتي.

2-5-1:معايير تحويل المعرفة:

يستجيب المعلم لتصور المنهاج ويلتزم بالموجهات التربوية الرسمية ليتلافى أي عوائق معرفية تخل بآلية النقل التعليمي، لذا فهو مطالب ب:

1. **اليقظة الديداكتيكية:**

يتم استجلاب المعرفة العلمية من أوساط مغايرة للمؤسسة التعليمية وتكيف في أوساط تعليمية كالمعاهد ومراكز التكوين والمدارس العليا، وتكون مجهودا إبداعيا من قبل المؤلفين في طريقة عرضها معرفة تعليمية مبسطة، فتخرج عن سياق إنتاجها وتشحن بخطاب بيداغوجي يرتئيه نظام التعليم لتحقيق

[1] لحبيب آيت صالح، **"الديداكتيك" ...كيف نستفيد منها في تطوير التعليم ؟** 2019/5/1، عن موقع
https://www.aljazeera.net/amp/blogs/2019/5/1

[2] عباسي سعاد، مخفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة، مرجع سابق** ص8.

أهداف غائية، والمعلم في صنيع نقله للمحتوى وجب أن يتحلى" بالموضوعية التامة التي تحتم إقامة فصل واضح بين موضوع المعرفة المدرسية، والاقتناعات أو المواقف والميولات الشخصية سواء تعلق الأمر بالديداكتيكي/ المؤلف الذي يقوم بعملية النقل، أو بالمدرس الذي يقوم عملية التعلم في الفصل الدراسي"[1]

2. **خاصية الصدق:**

في سياق الإعداد التعليمي للمعرفة، يبحث المؤلف عن السبل الكفيلة لتقريب المضمون إلى المتعلم بشكل يتلاءم مع خصوصياته من جهة، ومع المحاور الكبرى للتعليم من جهة أخرى، ولكي يستجيب لهذا الغرض يضفي مجموعة من التعديلات على المعرفة العالمة، فتجزئ وتبسط وتزاد عليها أشياء وتغيب أشياء أخرى، وبتغير هيكلتها قد يفضي هذا الأمر إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها" فتصير معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس، لذا تعين على المدرس الحرص على ألا يسقط في الابتذال، بل عليه التحلي بالصدق والتمسك بمقتضيات الأمانة العلمية التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن كل تحوير في معانيها"[2]

3. **التقيد بالبرمجة التدريجية:**

ينتهي التأليف المدرسي للمعرفة في صورة برامج ومقررات متدرجة تنطلق من التعلمات السابقة للمتعلم إلى تعلمات جديدة، يعتمد في ذلك على التسلسل والتدرج والانتقال من المعلوم إلى المجهول "وتراعي في الوقت نفسه تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم يعتمد غالبا على الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد، دون إغفال المتعلم وخصوصياته باعتبار مستواه العمري والاجتماعي والثقافي" [3]

فهذه الشروط يستلزم تطبيقها حين الانتقال من تنظير المعارف إلى أجرأتها داخل القسم.

2-5-2 المبادئ الناظمة لنقل المدرس للمعرفة:

تختلف طريقة تنظير المحتويات عن طريقة عرضها على المتعلم، فحتى وإن كانت المعرفة في طيات الكتاب المدرسي متاحة للتلميذ لفهمها بذاته، يبقى دور المعلم كوسيط ومرشد مساهم في انتقالها وتمثلها بشكل صحيح

[1] مراد عرابي، **وضعيات تكوينية في مجزوءة التخطيط**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء/ السطات، الفرع الاقليمي الجديدة، الموسم التكويني 2020-2021، الأسدوس الأول، ص 69.

[2] التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني، مرجع سابق**، ص 95-96

[3] مراد عرابي، **مرجع سابق**، ص70.

في ذهنه مرحلة لا غنى عنها، سيما مع المستويات الدنيا للتعليم، ويمكن تفعيل أنشطة النقل الديداكتيكي من خلال إجراءات يلزم المدرس إيلاءها الأهمية اللازمة عندما يواجه موضوعا دراسيا معينا وهي:

- "إدماج موضوع المعرفة بشكل محكم في السياق الخاص للفصل الدراسي.
- انتقاء المعرفة وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم .
- اختيار لغة واصفة مفهومة من لدن المتعلمين دون إجهاد قدراتهم الذهنية والوجدانية.
- عرض المحتوى التعليمي على المتعلمين بدءا بالمعلوم إلى المجهول وبالتدرج في سلم المعرفة (من بسيطة إلى معقدة) .
- خلق روابط ذاتية وشخصية (ومسؤولة) بين كل متعلم وموضوع المعرفة الجديدة بهدف تشجيع اكتشافات الشخصية لها (المعرفة) ووصلها بالحوافز الذاتية والمنطلقات القيمية"[1]
- "مواكبة المدرس للمعرفة العالمة باعتبارها مصدر المعرفة التعليمية .
- الاعتراف بشخصية التلميذ وأساليبه في التفاعل مع الدرس.
- تشخيص مكتسبات التلميذ السابقة وتحفيزه على المشاركة في إعداد الدرس.[2]

لأن تعليمية اللغة تتسم بالطابع التواصلي أي أن تعليم المعرفة لا يحدث دفعة واحدة إنما تتدرج عبر المراحل التعليمية المتمثلة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، لذلك كثيرا ما نلاحظ تكرر الدروس في برامج التدريس متسائلين عن سبب ذلك، وتكون الإجابة هنا أن ذلك المحتوى أضيفت عليه عناصر جديدة، والأمر شبيه بتدريس اسم الفاعل وعمله في التعليم المتوسط، نجد الدرس مكررا في كتب التعليم الثانوي ذلك أن الأول ركز فقط على ماهية اسم الفاعل وصيغه، أما الثاني فزيدت عليه شروط عمله" يصبح اكتساب المعلومات للمتعلم يتوقف على النشاطات البنائية لهذا الأخير من خلال مواجهة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة قصد إنتاج معنى ملائم، يؤدي إلى تكوين ما يسمى بالمقررات النشطة التي تمثل نوعا من التفاعل له دور في تنظيم المعلومات الجديدة وبناء الشبكة المفاهيمية التي يسيطر عليها المحيط التعليمي" [3]

---

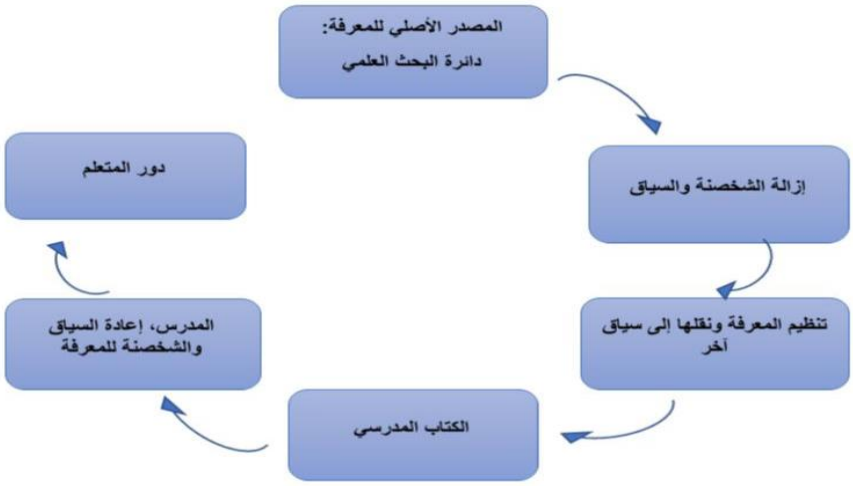
[1] حسن محمد علي ازروال، **ديداكتيك اللغة العربية " من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس**، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن 2016، ص 3.

[2] عبد العزيز خلوفة، المختار السعيدي، **ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي** (النظرية والتطبيق)، مطبعة L'imprimeur، ط1، 2015، المغرب، ص 27-28

[3] ينظر، بوكرمة أغلال فاطمة **النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مرجع سابق**، ص 6.

تتوقف عملية النقل التعليمي على مدى جاهزية الأستاذ لتعليم المعرفة المدرسّة بالتزامه بهذه المبادئ الناظمة لفعل النقل، و بحسن تسييره للحصة وعرض المعرفة على التلاميذ في زمن تعليمي محدد ويكون كل هذا بجهد إبداعي يبرزه المعلم بأسلوبه وطريقة شرحه" فيتم تعديل عملية التحويل التعليمي مرة أخرى عندما تكون المرحلة النهائية المتعلقة بدمج عملية التعلم وبناء المعرفة في أذهان التلاميذ، ومن هذا المنطلق يتساءل "أندريه بينيجان" عن دور المعلم في فصله، هو بعيد كل البعد أن يكون فاعلا عاجزا مقيدا بالتبديلات التعليمية الخارجية"[1].

ويمكن عرض خطاطة المعايير السابقة على النحو التالي:[2]



المعايير الضابطة لعملية النقل التعليمي

تتمثل مخرجات عملية النقل التعليمي في إنتاج مضمون قابل للاستهلاك المدرسي، لأن التعليمية تروم في نهاية المطاف إلى إقرار المعرفة في ذهن المتعلم حتى تغدو معرفة " يكتسبها التلميذ، وهذه الأخيرة لا تعكس بالضرورة كل ما درسّه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قُدم له، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظره الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما"[3]

ويمكن أجرأة كل تلك المراحل التي تعرضنا لها على ثلاث مستويات:

- مستوى الممارسة التأليفية (عمل المؤلفين)
- مستوى الممارسة التكوينية (عمل المعلم) - مستوى الممارسة الصفية[4](عمل المتعلم).

[1]Frédéric dubre , léa chabanel, la transposition didactique, p2. .

[2]عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي، (عرض تقديمي) مرجع سابق**، ص 17

[3]علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية**، مرجع سابق، ص 134/133.

[4]مراد عرابي، **وضعيات تكوينية في مجزوءة التخطيط، مرجع سابق**، ص 69.

المبحث الثالث: محاذير التأليف المدرسي للمعارف.

تضطلع المدارس النظامية بمسؤولية تقديم المحتويات التي أقرتها منظومة التعليم، في مراكز التأليف المعدة خصيصا لغرض إنتاج معارف تعليمية، تخضع للمعايير العلمية والمنهجية لإنجاح إجراء النقل التعليمي، فوظيفة النقل منظور له من هذه الزاوية لا يعدو أن يكون عمليات تبسيط وتكييف ودرء للخلاف المعرفي عند الباحثين وإنزال المعرفة من هرم قداستها كمحتوى علمي متداول في بيئته الضيقة الممثلة بالعلماء والمختصين والمتوغلين في شأن البحث والرد على المسائل والمناظرات إلى مستوى فهم واستيعاب التلميذ الذي تحكمه ميكانزمات معينة بهذا يكون التعليم متاحا للمتعلمين والنقل أُوجد لهذا الغرض ولا محاباة في ذلك، وقد عمد النظام التعليمي إلى تقسيم تدرجات التدريس عبر ثلاثة مستويات أدناها ما يعرف بالطور الأول أو الإبتدائي و الثاني مرحلة التعليم المتوسط ويشكلان مجتمعان مرحلة التعليم الأساسي، ويضاف لهذا، الطور الثالث الثانوي كآخر مرحلة من مراحل ما قبل التعليم العالي، يتضح عمل معدي البرامج عبر هذا التقسيم فهم يؤلفون معرفة قابلة للتدريس بالنظر إلى شقين: المستوى المدرسي، الذي يحيل بدوره إلى شق خصوصيات المتعلم العمرية والوجدانية، فالمحتوى المتضمن في كتاب الثانوي لا يستطيع المتعلم الناشئ في أولى مستوياته أن يتلقفه تعليما وفهما، والمؤلف مطالب في مسعاه لتقديم معرفة مبسطة أن يعتمد على تجزئتها وينزل من لغة الخبير إلى لغة التلميذ ويبتعد عن تصعيد المعرفة وتشعبها لذلك كل ما كان مستوى نضوج فكر المتعلم أعلى كل ما اقترب من لغة المعرفة المرجعية، وأصعب إجراءات النقل التعليمي إنما تكون ضمن البحث عن المحتويات المناسبة لمرحلة التعليم الأساسي، لأن المعرفة ولغة التلميذ بعيدتان بعضهما عن بعض، فيجد المؤلف نفسه مرغما على إسقاط بعض الكلمات ويعوضها بمرادفاتها وإنما الترادف لا يكون خادما للمعنى دائما، فيسقط المعنى في إجراء النقل التعليمي، وتحدث فواقد معرفية للمحتوى المصاغ وعوائق في سبيل تعلمه، وحتى وإن تم تعليمه ففي أكثر الأحيان يرسخ كقاعدة ناقصة مسلوبة من حقيقتها ومعانيها التي اصطلح عليها العالم الخبير، وهذا ما يجعل التعليم يصطدم بالعوائق التعليمية للمعرفة ولدرء كل هذا ينبغي التكفل الجدّي بعملية النقل لنصل لخلاصة المعرفة ولبّها، هذا ما يوجب علينا التساؤل:

ما محاذير التأليف المدرسي للمعرفة حين إجراء النقل التعليمي؟ وما متطلبات حدوث نقل تعليمي خالٍ من فواقد وعوائق معرفية وتعليمية؟

إن دور نظرية النقل التعليمي تنحصر في مقاربة المسائل التالية:

1- " إشكالية شرعية المعارف التعليمية، كيف يمكن لنا إضفاء الشرعية على وجود المعارف التعليمية؟ ما المرجعية المؤهلة لذلك؟

2- ما مسافة التحويل بين المعرفة المرجعية والمعرفة التعليمية؟

3- نسقية العدول والانزياح المعرفي، هل الانزياح من المعرفة المرجعية إلى المعرفة التعليمية هو انزياح اضطراري تقتضيه المؤسسة التعليمية؟ وما الضوابط التي يمكن وضعها لهذا الانزياح؟"[1]

3-1 المعرفة المدرسية ومدركات التلميذ:

من أهم سمات النقل التعليمي أنه لا يحدث مفاضلة بين المعرفة المنقولة ومدركات المتعلم، فكلاهما ركنين أساسين من المثلث التعليمي وإرجاح كفة المعرفة على المتعلم أو العكس، يوقع المتصرف في إعداد وتنظيم المحتوى في عدة مزالق ابستمولوجية، لهذا تقوم عمليات صياغة المعرفة المدرسية انطلاقا من مخزون المتعلم وتمثلاته الأولية "فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي وتقيم المعارف حسب تدرج مراحل النمو بين هذه المعارف وتبني الوضع التعلمي الفعال لتحصيل المعارف"[2] فطبيعة المعرفة المدرسية تقتضي الالتفاف حول محورين، أولهما هو صياغة معرفة وظيفية ممكنة التحقق في أوساط التلميذ لذلك يُؤخذ بعنصر الممارسات الاجتماعية وثانيها تَقبل التلميذ للمحتوى لكونه يستكمل حصيلته السابقة من التعلم، " تسمح قدرات التحصيل لدى المتعلم بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدى ملامحه في العلاقات التواصلية وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية"[3]

إن المعرفة كخطاب تعليمي موجه " نقدمها في القسم لها علاقات ثقافية واجتماعية مع المحيط الخارجي ولها أيضا تاريخ يحدد ويوجه في نفس الوقت المحتوى المبرمج للتدريس ومكانته في المسار الدراسي للمتعلم والشكل الذي يقدم به "[4].

يتأثر تعلم واكتساب المعرفة عند التلميذ بمدى قربها له، لذلك تكون تصوراته ممهدة لعملية صياغة الموضوع المدَرس، هذا الإجراء كفيل بتحقيق نوع من التوائم بين مكتسبات المتعلم ومحمول المعرفة المدرسية وتقيم مدى مناسبة المحتوى المعرفي للمرحلة العمرية للتلميذ بواسطة عدة قرائن تتمظهر في الوضعيات والسياقات التعليمية الأنشطة والتدريبات الممثلة في مخرجات الدرس، مشاركته داخل القسم، وطريقة فهمه واستيعابه للنصوص والأمثلة

---

[1] أحمد حساني، **الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات**، المترجم، العدد 7، يناير- جوان 2003، ص 156

[2] فوزية محمدي، **الصعوبات التي تواجه تعليمية المواد الاجتماعية في التعليم الجامعي**، مداخلات الملتقى الوطني الأول، تعليمية المواد في منظومة التعليم الجامعي، مخبر الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقْلة، 15/14 أفريل 2010، ص 117.

[3] أحمد حساني، **أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مرجع سابق، ص 5

[4] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 113.

المستقاة من الموقف التعليمي، ومن خلال الملاحظة العينية للمدرس يتبين الكفاءات الختامية والملمح النهائي للنشاط التعليمي، فإن كانت استجابة التلميذ لا تتفق والأهداف المسطرة فهذا يعني إما :

- المعرفة المدرسية لم تنشأ عبر حاضنة تمثلات التلميذ، ومكتسباته القبلية .
- أن هناك مجموعة من العوائق تعترض عملية الفهم الجيد للدرس.

" ويقصد بالعراقيل والعوائق "les obstacles "كل ما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره الدراسي ومنعه من تحقيق الهدف التعليمي، أي هي تلك الحواجز والموانع التي تجعل عملية التعلم غير ممكنة حتى عندما يكون التلميذ مهتما ومركزا ولديه دافعية "[1]والعائق على حد تعبير بعض الباحثين قد يكون ذاتيا وهو من مشكل نفسي يتمظهر في سلوكات التلميذ في مباشرته لأي نشاط تعلمي، ويختلف من متعلم لآخر حسب مرجعيات الوسط الاجتماعي المنتمي له، وقد يكون مشكلا معرفيا مرتبطا بصعوبة المادة المدرسَة نتيجة لقرارات تعليمية غير ملائمة أو لمسارات إنتاجها في بيئتها المرجعية.

ارتبط العائق في المناهج الدراسية التقليدية بمفهوم الخطأ واعتبر مظهرا سلبيا، يؤَدب هذا الفعل بالعقاب في حالة تحققه ضمن الممارسات الصفية، ولكن الرؤية الاصلاحية للمدرسة الحديثة استفادت من بيداغوجيا الخطأ بمعنى أن يتعلم التلميذ من أخطائه" يمكن أن تستوقفنا العقبة فنفكر فيها، محللين وجه الصعوبة، فإذا تم تجاوز الحاجز واستيعاب أسبابه، تحول إلى هدف تعلمي نكتسب من تحقيقه معرفة جديدة، وثقة بالنفس، (..) إن التعلم من الخطأ فرصة تتيح لذهن المتعلم أن يجرب وسائل جديدة، واستراتيجيات مختلفة، ليعيد المحاولة، ويبنى تعلمه بناء أبقى وأرسخ" [2] يتصرف المعلم مع أخطاء تلاميذه بالتوجيه البيداغوجي فلا يشعرهم بمنوعية الخطأ في الدرس إنما يهيء لهم الفكرة الصحيحة استنادا على أسئلة موجهة تتبع موضع الخطأ من مثل كيف ولماذا وهل يصح ؟ ومن خلالها يبني التلميذ رؤية جديدة للمعرفة فيعمل على تقويم حصيلته الختامية من الدرس بما يرغبه المعلم وما يسطره المنهاج، وهذا التمشي مطلب التعليمية الحديثة إن صح المصطلح، لأن التعليمية في شكلها التقليدي إنما هي عناصر مفككة، بالنظر إلى المعرفة على حدة والمعلم على حدة، والمتعلم كذلك، عكس ما هو مدرج في المدرسة الحديثة التي تتنازل عن سلطة المعرفة للتلميذ بوصفه أهم محور تعليمي/ تعلمي.

و بهذا يأخذ العائق مظهرين:

- "مظهرا إيجابيا يشكل تحد فيتحول إلى مثير يساعد المتعلم على تحقيق الهدف التعليمي.

---

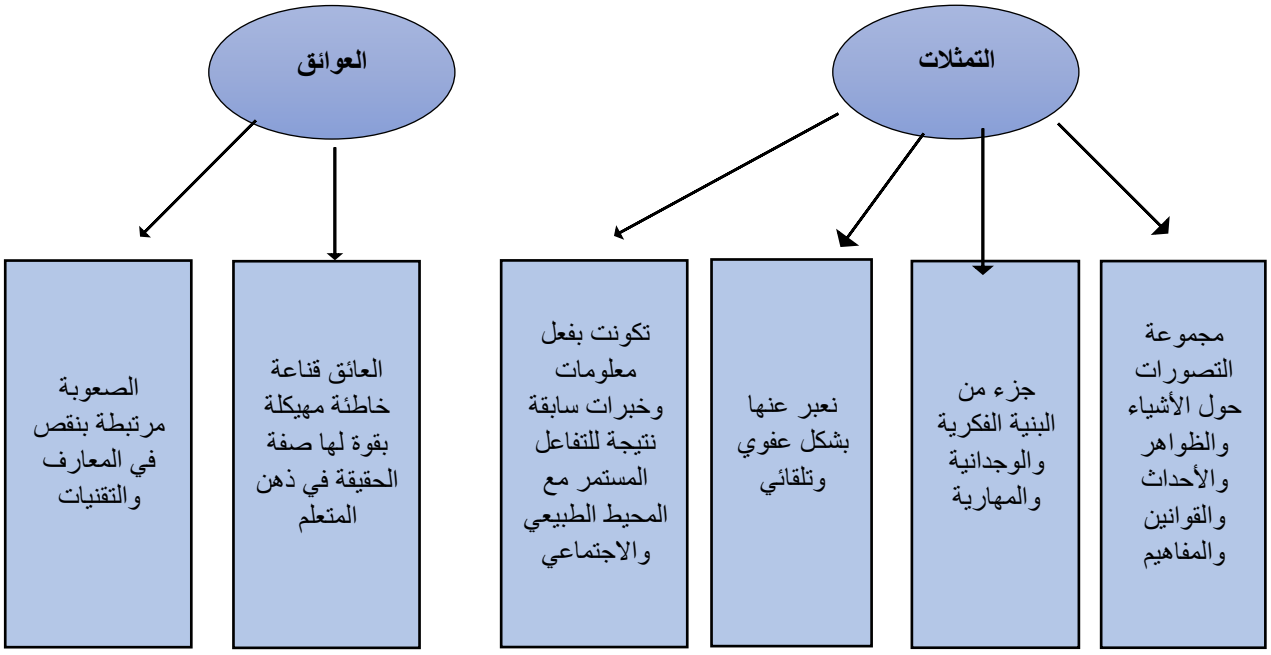
[1] سليمة فاسي، **المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي: مقاربة مفاهيمية**، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد4 العدد1 جانفي 2021، ص 58

[2] ينظر: أنطوان صياح وآخرون، **تعلمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، الجزء الأول،، ط1، بيروت – لبنان، ص 24

- مظهرا سلبيا يشكل صعوبة تؤدي إلى فشل المتعلم في تحقيق الهدف المنشود" [1]

في نهاية المطاف نصل إلى ضرورة الأخذ بالتمثلات من نماذج معرفية ومفاهيم أولية سابقة للمتعلم لتجنب حدوث نقل تعليمي ينتج عوائق أكثر من إنتاجه معارف ميسرة.

ويتضح هذا التوصيف بالاستناد للخطاطة الآتية: [2]



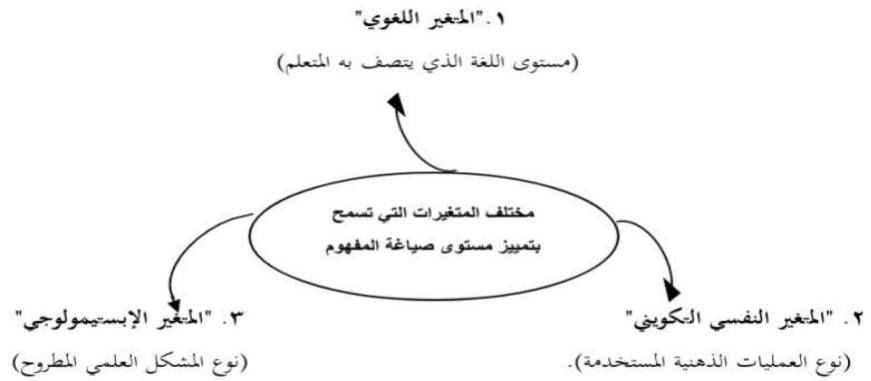
يعمل المعد على البرامج على صياغة محتوى معرفي قابل للتعليم، ولأن المعرفة مآلها عند المتعلم على شاكلة اكتساب فيجب أن يكون مستهلها أيضا كذلك، فيتم التخطيط لتشكل المفاهيم بالاعتداد ب:

- تدرجات التدريس (تحضيري، إبتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).
- تمييز مستوى صياغة المفاهيم حسب متغيرات أخرى يمثل فيها المتعلم قطب الرحى.

[1] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 58

[2] ملوك محمد، **ديداكتيك المواد، فرض تكويني لمفتش التربية والتعليم**، نقلا عن سليمة قاسي ، **مرجع سابق**، ص 58.

موضحة بالشكل أدناه:[1]



ما ينبغي الإماءة له من خلال ما جاء به **"عبد القادر لورسي"** أن مجال بناء المحتويات يحدد بوضوح التمفصل القائم بين المعرفة والمتعلم، فالمتغير اللغوي يحيل إلى صياغة المعرفة بالنظر إلى مستوى التطور اللغوي الذي يتصف به التلميذ، ذلك أن المرحلة العمرية تمثل ملمحا لرقي اللغة ونضوجها، في حين العمليات الذهنية أو المتغير النفسي هو ما يتوارى خلفه طابع التمثلات والمعالجة الذهنية الأولى للمعرفة وترتبط التمثلات بالجانب النفسي أكثر من كونها مكون معرفي لأنها قائمة على اختيارات التلميذ فهي مدركاته اتجاه مسألة ما تصورها في ذهنه قد تكون صحيحة كما أنها قد تكون خاطئة، ونجد المتغير الإبستيمولوجي يحيل لطبيعة المعرفة المتناولة، كل هذه الخصائص تتمحور حول شخص المتعلم وتؤدي إلى الصياغة السليمة للمفهوم المزمع تدريسه.

استخلاصا نصل إلى أن المعرفة المدرسية ترتبط أيما ترابط بمدركات التلميذ بل هو بالنسبة لها الأرضية النفسية الأولى التي يجب الأخذ بمتطلباتها قبل وأثناء وبعد إجراءات النقل التعليمي، لأن أي انتقاص من المكون النفسي يخل بعملتي الإنتاج والتلقي، ويجعل المدرسة تواجه انزياحات تعليمية، يصنفها "أحمد حساني" حسب مجالات منها:

- " الانزياح بين النظريات المرجعية (المعارف العالمة) و المعارف المهيئة للتعليم.
- الانزياح بين المعارف المهيئة للتعليم والمعارف المدرسة بالفعل داخل القسم.
- الانزياح بين المعارف التي يقدمها الأساتذة والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين.

[1] ينظر: عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 176

عندما نذكر ههنا هذا التعاقب من الانزياحات نكون قد حددنا بذلك المسافات بين المعارف لضبط المسار التعليمي الذي يستدعي إدراكا خاصا لخصوصية كل مسافة[1]، ويقصد بالمسافة درجة قرب المعرفة العالمة من الأهداف المرجوة وخصائص التلميذ.

3_2 الانزياح بين المعارف العالمة والمهيئة للتدريس:

المعرفة المقدمة في المدرسة هي معرفة مفككة منزوعة من سياق إنتاجها إلى سياق تعليمي مختلف، وتكييفها وفق نظام التعليم يقتضي سلسلة من التحولات في شكلها فتجزئ و تختصر و تفكك وتشحن بخطاب بيداغوجي لتتلاءم مع مفردات التعليم والتعلم، وهذا الانتقاص التركيبي قد يجردها من بعض محمولاتها الدلالية مما يترتب عنه معرفة إما مبتذلة أو خاطئة أو مبهمة،" فالنظرة التفكيكية للمعرفة هي إجحاف في حقها، فإدراكنا الحقيقة الجزئية إدراك ناقص"[2] لكن بالنظر إلى الرؤية التربوية التي تبرر هذا التفكيك بتدرج المراحل الدراسية حينا، أي أن موضوعات التعليم تكون متسلسلة وفي كل مرة تكرر ضمن المنهاج إنما تكفل تحقيق معرفة متكاملة، وبصعوبة استيعابه من قبل المتعلم حينا آخر، أمام هذا الموقف التنظيمي للمعرفة وجب على القائمين على المنهاج وضع فرضية تغير الدلالات حين التحويل" يشير أستولفي "**Astolfi**" إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الآخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى وبناء عليه توجد ابستمولوجيا مدرسية يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية"[3]

تتمظهر التغييرات التي تطرأ على المعرفة الواجبة للتعلم في صور عديدة نفردها تواليا:

- التقسيمات المدرسية التي قد لا تجد لها أصلا في المعرفة العالمة وإنما اقتضتها طبيعة المعرفة المدرسية حتى تكون أقرب إلى تجربة التلميذ ومكتسباته القبلية.
- المصطلحات المولدة قصد التبسيط وتقريب المفاهيم والتصورات من المتعلم دون أن تكون حاجزا يمنع التلميذ من التعامل المباشر مع المعرفة العالمة، وهو ما يتطلب مراوحة وظيفية بين المصطلحات الأصلية

---

[1] أحمد حساني، **الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات**، مرجع سابق، ص 154.

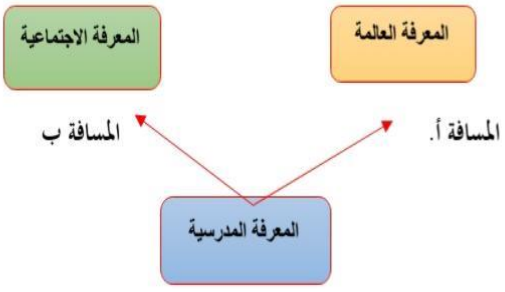
[2] أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية حقل تعليمية اللغات** مرجع سابق، ص100.

[3] علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا نموج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية**، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1، 1998،ص 119.

والمستحدثة، أو استعمال معجم في الوسائل التعليمية المستعملة يقرب المفاهيم العالمة من واقع التلميذ المعرفي ويصنع الجسور بينها[1]

هذا ما نراه كثيرا في الدروس المقدمة في النحو بحيث يتم توليد مصطلحات جديدة غير مألوفة في التراث العربي القديم بدواعي تيسيرها و تقسم المسائل النحوية على مقاطع عديدة تختلف في تدرجها عن الترتيب الكائن في كتب النحاة الأوائل، لأن عملية الفهم عند المتعلم تقترن بمدى نضجه واستعداده، هذا ما يفسر تنوع المحتويات التعليمية وتدرج درجة تعقيدها حسب مراحل التعليم، هذا الطرح اصطلح عليه الباحثون بمفهوم المسافة " إن شوفلار يرى أن المعرفة المدَرسة لا يمكن أن تكون أكثر قربا أو أكثر بعدا عن المعرفة العلمية الأكاديمية والمعرفة المألوفة، فإذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة العلمية فإنها تكون غير مفهومة من طرف التلاميذ والمعلمين، وإذا كانت بعيدة جدا فإنها تصبح متجاوزة ومن جهة أخرى إذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة المألوفة تصبح المدرسة غير ضرورية وإذا كانت بعيدا جدا فإن التعلمات لا تجد لها معنى واضحا من طرف الأولياء الذين يميلون إلى رفضها" [2] فالمدرسة مطالبة في كل مرة أن تتوخى نقل المعرفة كما هي فتصنع عجزا فكريا في طريقة تناولها داخل القسم، أو أن تقوم بتقريبها من المعارف المألوفة حتى درجة الابتذال فلا يستطيع بذلك الباحث أو التلميذ أن يفرق بين ما تمليه المدرسة التربوية من محتويات تعليمية وقيم وما ينتج عن اللهجة العامية في الوسط الاجتماعي، فالمضمون التعليمي يجب أن يراعي المسافة بين المعرفة المرجعية والمعرفة المألوفة.

يوضح " عبد العالي احميد" المسافة الملائمة لعملية النقل التعليمي عبر الخطاطة الآتية:[3]



- **المسافة "أ" صغيرة:** تصبح المعرفة المدرسية صعبة الاستيعاب من لدن مستعمليها.

[1] رياض جوادي، **مدخل إلى علم التدريس المقارن**، مرجع سابق، ص 61-62.

[2] علي تعوينات، **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي**، مرجع سابق، ص 7-8.

[3] عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 21

- **المسافة "أ" كبيرة:** تنعت المعرفة المدرسية بالمتجاوزة والبديهية والتافهة .
- **المسافة " ب" صغيرة:** تفقد المدرسة مشروعية وجودها وتصبح دون جدوى.
- **المسافة "ب" كبيرة:** تصبح المعرفة المدرسية مرفوضة ويسعى المجتمع لاستبدالها.

يحكم المستوى الدراسي تحديد المسافة المناسبة للنقل التعليمي" فكلما كان موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم كلما كانت التغيرات التي تلحقه أثناء النقل التعليمي كبيرة لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد كذلك، فعمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف"[1]

المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي يكون محدود القدرات، فالخصائص التي تؤهله للتعلم كالنضج والاستعداد والدافعية تضمر في حالة عرض معرفة بعيدة عن مستواه لتعلمها، ولأن المعرفة المرجعية لا يستطيع دراستها كما هي، تعمل المدرسة على تكييف المحتوى، "إذا كان بالإمكان إعادة صياغة بعض عناصر المعرفة الجامعة بسهولة ويسر بحيث يستوعبها تلاميذ التعليم الثانوي والتعليم الأساسي فإن بعض المعارف الأخرى تبدو شديدة التعقيد نظرا لأنها مكونة من مفاهيم مختلفة ومتباينة مما يجعل تقديمها لتلاميذ هذين المستويين من دون تحريفها أو تشويهها أمرا بالغ الصعوبة"[2] إن تحويل المعارف يشكل تحديا للمدرسة لنجاح هذه الاستيراتجية وتكون المعرفة المحولة صعبة والنقل أشد عسرا كل ما اقترن التحويل بالمستويات الدراسية الدنيا، فقد يُصحب عملية اقتطاع المعرفة لتحويلها للمجال التعليمي البيداغوجي سقوط إحدى معانيها هذا "التشويه الذي يعتري المعرفة العلمية والمعرفة الموضوعة للتدريس يؤدي إلى إحداث فاقد معرفي ويحدث بالشكل الآتي:

- **البرامج:** تصنف البرامج جزء فقط من المعارف العلمية والتطبيقات الاجتماعية بشكل يكون فيه كل منهما مناسب للآخر.
- **المعلم:** يركز على نقل جزء فقط من المعرفة التي يراها ذات أولوية كونها تناسب خصائص المتعلم
- **المتعلم:** يكتسبون جزء فقط من المعارف التي يريد المعلم إكسابهم إياها"[3]

وفي خضم هذا تنشأ الانزياحات فتتغير أهداف التعليم عن تلك التي حُددت بداية العام الدراسي، لأن التعليم المدرسي أضحى تعليما ناقصا يقتضي إعادة نظر في هندسة البرامج والمقررات وفي تكوين المعلمين وإبراز

---

[1] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 376

[2] ياسين فرفوري، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف**، جسور المعرفة، المجلد 3، العدد 9 جانفي 2017، ص139.

[3] عباسي سعاد، مخفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة، مرجع سابق**، ص 4.

كفاءاتهم التعليمية، لأن المتعلم يعتمد في تكوينه للمعرفة على ما يحتويه الكتاب المدرسي من مادة تعليمية وما يشرحه الأستاذ داخل الفصل الدراسي فالتلميذ بحاجة إلى تلقي معرفة متكاملة تستدعي التدرج غير المعرفة الناقصة المبررة بخصائص التلميذ كل مرة تُناقش فيها مخرجات التعليم التي ما عادت توافق الأهداف المطلوبة.

3-3 الانزياح بين المعارف المهيئة للتعليم والمعارف المدَرسة:

تتجلى كفاءة النقل التعليمي داخل القسم بمزاولة المعلم عمل تحويل المعارف من خلال الموقف التعليمي متتبعا في ذلك المدونات الرسمية الوزارية الموجهة لنشاطه، وقد يتم حجب جزء كبير من المعرفة عن المتعلم لسببين:

أولا: النقل التعليمي " يتم في البداية على مستوى البرامج الدراسية وهو من اختصاص الباحثين في الديداكتيك ولذلك فإن قسما كبيرا منه يتم في استقلال نسبي عن المدرس، وعن ما يحدث في الفصل من تفاعل ترغم استحضار واضعي المناهج والبرامج لذلك"[1] هذا ما يفرض مبدأ شراكة المدرس في تحديد المعرفة الملائمة للنقل التعليمي، كما أن المعرفة المدرسية هي جزء من كل، فطبيعتها التفكيكية أثناء النقل "تجعلها تفقد نسقيتها وتكاملها وهذا ما يعاب على المواد الدراسية وهذا ما يفرض على المدرس أثناء النقل التعليمي مراعاة هذه النسقية والوحدة والتكامل بربط الدرس بباقي الدروس وجعله ضمن نسقه ووحدته"[2]

ثانيا: طريقة عرض المحتوى المعرفي على التلميذ ذلك " أن كثيرا من المعلمين يجهلون قواعد النقل التعليمي الخارجي (المبرمج) والداخلي (المعلم) ويلجأ كثير منهم إلى اختزال المعرفة العلمية وتبسيطها إلى حد الابتذال والتشويه مهملين تكييف المنقول مع الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين"[3] كذلك يكون بعضهم في انقطاع تام عن الاطلاع على المعرفة العالمة و الإحاطة بمضامينها مما يسيء في جانب نقلها على النحو الصحيح.

يستحيل فهم المعرفة المدرسية في ظل تغييب المدرس للطرائق الملائمة لذلك، هو بحاجة أن يلم بالجديد البحثي في حقل اللسانيات ويبني كفاءته الخاصة به، ويؤطر لدرسه باختيار الاستراتجية والأسلوب الملائمين لسيرورة الدرس، وإن حصل تلافي هذه المسألة فإن المسافة بين المعرفة المدرسَة والمعرفة المستوعبة ستطول وأهم أسباب هذا الانزياح عدم اهتمام المعلم بمفاهيم تربوية عديدة منها:

---

[1] لخلافة كريم، **الدرس البلاغي بالتعليم الثانوي التأهيلي وإشكالات النقل الديداكتيكي**، مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد 2 (2020) ص 77.

[2] نفسه، ص 78.

[3] مليكة بوراوي، **صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية الفصحى " النصوص القرائية أنموذجا"**، حوليات جامعة قالمة للغات والآداب العدد 15، جوان 2016، ص 153.

- "مفهوم التفريق البيداغوجي وما يستدعيه من التنويع في الاستيراتجيات التعليمية وتقنيات التنشيط وما يهدف إليه من تقليص المسافة بين التصورات التي يبنيها المتعلمون عن المفاهيم التي يتعلمونها داخل الفصل.
- مفهوم التقويم الواقعي أو الحقيقي الذي يرافق به المدرس تلاميذه ويستجلي فيه تصوراتهم ويساعدهم على التصريح بآرائهم وتمثلاتهم قصد مساعدتهم على تعديلها.
- مفهوم التعلم التعاوني الذي يتيح للمتعلمين فرصا لذلك النزاع الاجتماعي المعرفي الذي يساعدهم على تصحيح تمثلاتهم بناء على تفاعلاتهم مع زملائهم "[1]

فالمدرس مطالب بوصفه مالك المعرفة من مباشرة درسه مما يفهمه التلميذ إلى ما لا يفهمه مراعيا في انتقائه للوسيلة المناسبة الفروقات التعليمية فيما بينهم التي تحيله إلى خلق استيراتجية تكفل تحقيق الهدف المنشود بحيث لا يفرض حواجز بينه وبين المتعلم إنما عليه تأدية دوره كموجه يحدث تفاعل بينه وبين التلميذ بالحوار لبناء تعلمات الدرس " علما أن المثلث التعليمي كفيل بخلق ديناميكية جديدة تجعل من المدرس يتنازل عن كونه مالكا للمعرفة إلى مرتبة موجه ومنشط المعرفة، ينظم ويعيد تنظيم ما قدمه الطلبة في إطار تواصل ديداكتيكي أو تعلم تشاركي محترما قانون المثلث التعليمي الذي يفرض ثلاث انزياحات في حال خروج المعلم عنه فهناك الانزياح الديميورجي، و الانزياح المقرراتي والانزياح السيكولوجي"[2]

فالأول متعلق بالمعلم والثاني بالمعرفة أما الثالث بشخص المتعلم " إذا أخذنا الانزياح الأول الذي يمثل سقطة بيداغوجية للمعلم لوقوعه فيما يسمى بالإغراء النرجسي"La temtation marcissique " إذ يُنصب نفسه وصيا على المتعلم فارضا لنموذجه فرضا يلغي وجود المتعلم كذات مستقلة لها الحق في إبداء الرأي أثناء الدرس فنكون هنا أمام صناعة وخلق متعلم حسب ذوق المعلم لا أمام تكوينه وتدريبه"[3]

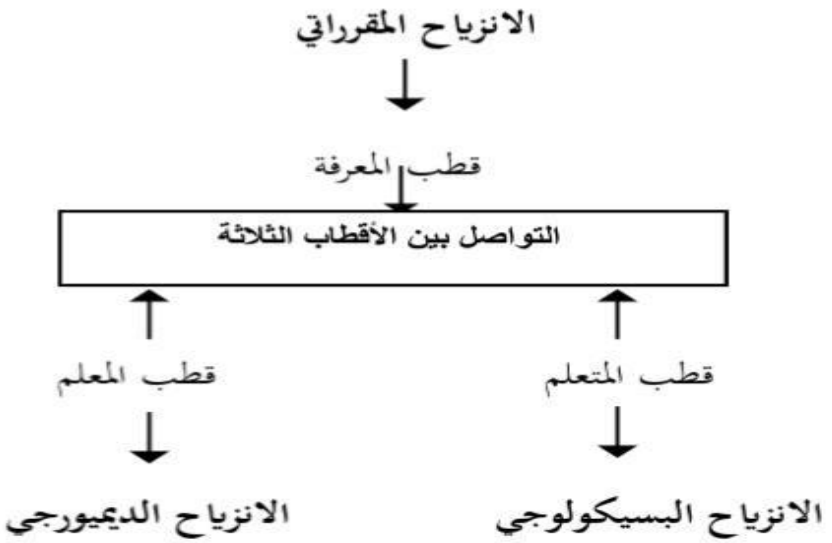
والمنشود هنا هو تكوين فرد قادر على التعلم الذاتي، ففي إطار الدرس يكون المعلم مطالب بتحقيق مجموعة من الكفاءات الأفقية المتمثلة في تمشيات المعرفة من جهة، ومن جهة ثانية يُحقق كفاءات عرضية بجعل المتعلم ينزع نحو الاستقلالية في التعلم بفضل الجو التفاعلي داخل القسم " ينبغي على المعلم أن يتجاوز فكرة ترك المتعلمين يكونون مفاهيمهم انطلاقا من الملاحظات والتدريبات والتجارب الفصلية أو المخبرية فقط ... إن الأمر يتعلق بتحريض المتعلم على ممارسة نشاط تعبوي، ولتحقيق هذا التحريض يكفي أن نحرك حوافزه اتجاه المسألة

[1] رياض جوادي، **مدخل إلى علم تدريس المواد**، مرجع سابق، ص 109-110.

[2] مغربي زين العابدين، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي**، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 13- 2013 ص 58-59.

[3] مغربي زين العابدين، **نفسه**، ص58-59

التي يطلب معالجتها" [1] فبدَل أن نقدم معارف جاهزة تلقينية نجعل التلميذ يتجاوب مع تكوين المحتوى المعرفي من خلال أفقية الحوار البيداغوجي "فيتعلم التلميذ مع آخرين، ومن أجل آخرين، وفي مواجهة آخرين، وعلى هذا المستوى ندرك أهمية التحول الذي جرى في تمحور الصف على المتعلم، لا على المعلم الذي لم يعد يستأثر بالكلام، بل يعمل على حث التلاميذ على تداول الكلام ثنائيا، وفريقيا، أو في مجموعة الصف"[2] ومنه يكتسب مبادئ التعلم الجماعي وأدبيات الحوار مع معلمه وزملائه، والشكل الموالي يوضح أنواع الانزياحات: [3]



عموما، يمكن للمدرس تلافي مثل هذه الصعوبات بالاعتماد على خطة تعليمية معينة بالانطلاق من تصورات المتعلمين "فباستطاعة المدرس الاعتماد مثلا، على تصورات التلاميذ لتشخيص مستواهم المعرفي وبذلك يسهل عليه تحديد أهداف تعليمه عن وعي ودراية واختيار الطريقة التربوية التي تنسجم مع الأهداف المسطرة"[4]

إن اختزال المعرفة يفرض على المعلم التعامل مع المادة الدراسية بحذر، وذلك من خلال سعيه إلى استحضار منهج تعليمي مناسب داخل الفصل الدراسي، فعملية تكييف المعارف تؤكد أنه لا يمكن للمتعلم تأدية دوره باستقبال المحتوى العلمي في شكله المعهود، والمدرسة قد تحجب المعنى السليم في إسقاطاتها لبعض المفردات بدواعي الاختصار والتسيير، والمعلم عليه التنبؤ بهذه الانزياحات في إجراء تمرير المعرفة نحو ترسيخها بوصفها معرفة مكتسبة، "والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرائق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر

[1] بارتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، تر: محمد بوعلاق، **ص** 91، بوخاتمي زهرة، **النقل الديداكتيكي**، مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 15 سبتمبر 2018، ص 59.

[2] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 24-25.

[3] مغربي زين العابدين، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، مرجع سابق**، 58-59.

[4] ابراهيم حمروش، **التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، السنة الأولى، مارس 1995 ص 68

الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الآخيرة" [1] حتى لو اعتمدنا على خاصية اختزال المعرفة ينبغي في الممارسة التطبيقية في الصف الدراسي أن تظهر جهود المدرس "فالعملية التعليمية عملية معقدة لأنها تتأثر كما هو معلوم بشخصية المدرس، إن لكل مدرس ميول واتجاهات خاصة ومنظومة قيمية تميزه عن غيره، والتي تحدد بدورها انتمائه الاجتماعي والثقافي ونمط تكوينه التربوي والعلمي، مما يميز تدريسه ويطبعه بطابع متفرد، وفضلا عن ذلك فإن سلوك المدرس هو نتيجة تصور معين لمتطلبات الموقف واختيار معين من بين أشكال متعددة للعمل والنشاط"[2]

قد تنشأ مجموعة من العوائق في مختلف الوضعيات التعليمية داخل القسم "وسيكون المعلم أمام ثلاثة تحديات عليه تجاوزها، هذه التحديات تكون على شكل عوائق ديداكتيكية، وقد صنفها بروسو:

-بعوائق ذات أصل أنطونجينيكي تكون مرتبطة بالسن ونمو الطفل .

- وعوائق ذات منشأ ديداكتيكي، تنجم عن منهجية التدريس والطرائق التعليمية.

- عوائق ذات أصل ابستمولوجي مرتبطة بصعوبة المادة وتطورها التاريخي"[3]

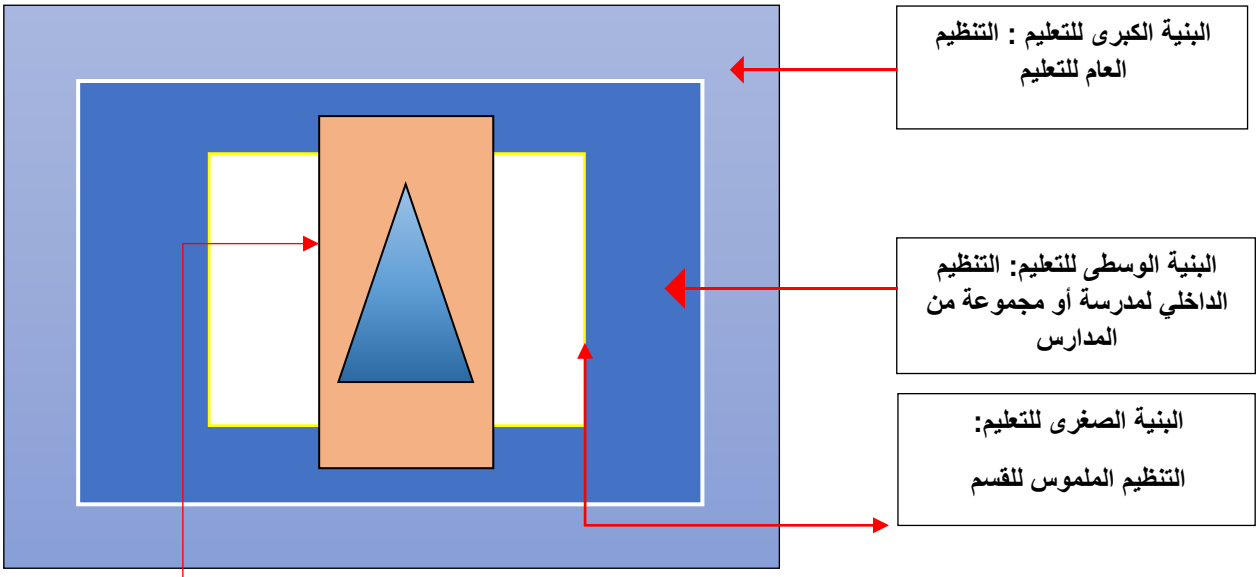
بعد أن يتمثل المعلم نوع العائق، يسعى إلى المزاوجة بين امتلاكه للمعرفة والطريقة الملائمة لتحويلها إلى المتعلم وبين فصل المعارف المرجعية عن المعارف التعليمية إذا كان المحتوى في الكتاب المدرسي أسهب في ذكر الخلافات البحثية بين العلماء، أو أن المعرفة أوسع من أن يستوعبها المتعلم كونها معرفة مجردة تنظيرية أكثر منها تطبيقية فالمدرس ليس وسيط لنقل المعرفة فقط بل هو سبيل تحويلها إلى معرفة إجرائية باعتباره منظم لمسارات النشاط

[1] ياسين فرفوري، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف، مرجع سابق**، ص 140.

[2] محمد دريج، **مدخل إلى علم التدريس " تحليل العملية التعليمية"**، مرجع سابق، ص 18 .

[3] حمودي نور الدين، **النقل الديداكتيكي الداخلي**، 2021/1/10عن **موقع .https://sciencenews003.blogspot.com/**

التعليمي داخل القسم، حسب النموذج أدناه:[1]



3-4 الانزياح بين المعارف المدَرسة والمعارف المكتسبة:

تستقر المادة الدراسية في آخر مراحل نقلها كمعرفة مكتسبة لدى المتعلم يدمجها من خلال الممارسة ضمن نشاطاته بالدربة والمران وتكون" المعرفة المتعلمة هي معرفة مختلفة بين متعلم وآخر لأن لكل واحد (متعلم) أسلوبا خاصا في تقبل المعرفة وتمثلها ويرجع هذا الاختلاف إلى أسباب معرفية ولغوية تواصلية ونفسية وثقافية يدركها الباحثون في كتابات المتعلمين حين يستخلصون منها الفروق التي تظهر في كفاياتهم الاستدلالية وقدراتهم على التأليف وغيرها من العمليات الذهنية التي يتفاوت فيها المتعلمون وتكشف عن استيراتجياتهم في تقبل المعرفة"[2]

بمعنى أن المحتوى الذي يُعرض على التلميذ يخضعه لعمليات ذهنية يلتقط فيه جزءا أو كلا من المعرفة حسب درجة تفكيره وانتباهه وهنا نلمس مفهوم البيداغوجيا الفارقة التي ينبغي للمعلم والمتكفلون بالتخطيط للمحتوى من الأخذ بها حتى لا ينتج هذا التفاوت في استقبال المادة التعليمية من قبل التلميذ، كما على المدرس أن يضفي على الدرس شخصية المتعلم ويؤكد حضوره بإشراكه في مختلف محطات الموقف التعليمي ولا ينظر إليه على أنه ذات متلقية تقيمها الاختبارات الفصلية بل يضفي على الدرس طابع المناقشة بذلك ينمي التفكير الناقد عند التلميذ، فيحجب عن نفسه الخوف والارتباك والحياء في المشاركة في بناء مختلف التعلمات، لذلك بدل أن يأخذ

[1] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 141.

[2] مليكة بوراوي، **صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية الفصحى، مرجع سابق**، ص 146.

المتعلم جزء من المعرفة المدرسة بسبب المسافة بين شرح وطريقة المعلم التي لا تتوافق مع فوارق التلاميذ، وجب على المتعلم أن يكرس كل نشاطاته الفكرية بحيوية وانتظام لتجنب حصول فاقد معرفي بحيث:

- ينظم المعرفة ويزينها بالطرق التي تساعده على الفهم والاستيعاب.
- يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الأبدال المناسبة.
- يحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع كتب – الكتاب المدرسي المقرر
- التدفق الذهني لعدد كبير من الأبدال "[1]

"فلو اقتنع المتعلم بضرورة ما أوكل إليه من مهام وحققها عبر العقد التعليمي القائم بينه وبين المعلم في اكتساب المعارف لاستقامت عملية نقل المحتوى التعليمي" [2]

ثم إن تعامل المتعلم مع المادة المعرفية المدرسة واستخدامه لها في وضعيات وسياقات تعلمية جديدة هو ما سيجعلها ممكنة التحقق، وهذا ما تسعى له المدرسة عبر تبنيها لنظام المقاربة بالكفاءات فهي تروم دمج المعلومات المدرسية ضمن الوسط الاجتماعي للتلميذ بحيث تصبح خَبرات قارة ضمن ممارساته "فالمقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيا في الحياة، استخداما شخصيا منتجا، إن المقاربة التواصلية في استخدام اللغة حققت قسطا كبيرا من فعالية التحويل التعلمي، وإقناع التلاميذ وأهلهم بجدوى اكتساب هذه المعارف النظرية وتطبيقها عمليا" [3]

لا يتمظهر الانزياح بين المعرفة المدرسَة والمعرفة المستوعبة إلا من خلال ملاحظة المعلم لتلاميذه "فيرتكز على تقويم المهارات التي يكتسبها المتعلمون، وردود أفعالهم إزاء المفاهيم التعليمية والتصورات التي كونوها بتفاعلهم المباشر مع المعرفة التعليمية، فتنصرف الجهود إلى تكوين جملة من الانتقادات وتحليلها بالأخذ بعين الاعتبار المسافة بين المعارف بتكثيف الملاحظات حول المعارف المكتسبة، والحرص على معاينة الأعمال المنجزة"[4] فإذا ما لوحظ فرق بين ما طُرح في القسم وما أشار له التلاميذ في أجوبتهم ضمن الأنشطة والآراء التي يشاركون بها ومجمل ما قدموه في نتاجاتهم الكتابية وجب إعادة النظر في كيفية المعالجة التعليمية للمعارف على مستوى النقل الخارجي في حالة التأليف والداخلي في حالة عرض المحتوى التعليمي، ويتم التأكد من تحقيق النقل للأهداف المرجوة عند المتعلم، عن طريق نسق من الإجراءات، منها:

---

[1] يحي محمد نبهان، **مهارة التدريس**، ص131، نقلا عن: بوخاتمي زهرة، النقل الديداكتيكي، **مرجع سابق**، ص 54.

[2] لخلافة كريم، **الدرس البلاغي بالتعليم الثانوي التأهيلي وإشكالات النقل الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 77.

[3] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 22.

[4] أحمد حساني، **الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات**، مرجع سابق، ص 155.

- **التقويم:** معرفة مدّى استيعاب الطلبة لموضوع تعليمي معين وماهي درجة النجاح والاخفاق في امتلاك آليات بنية لغوية ما واستخدامها وفق السياقات المختلفة التي تتواتر فيها عادة.
- **الأهداف:** معرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات الخاصة من تعليم بنية لغوية معينة ونعتمد في هذا العنصر على نتائج التقويم.
- **التطبيقات:** تساعدنا التطبيقات السريعة التي تتخلل العملية التعليمية على معرفة قدرة الاستيعاب لدى الطلبة، ومدى اكتسابهم لآليات الممارسة الفعلية للغة موضوع التعلم.
- **الوسائل:** تتدخل لتسهيل التواصل البيداغوجي وتبسيط الدرس.
- **النماذج:** هي المدونة النموذجية التي تنطلق منها العملية التعليمية [1]

عبر تتبع المعلم لهذه المراحل تتسع رؤيته عن مدى تحقيق الأهداف المنجزة داخل القسم، والعملية النقلية ليست بمنأى عن خلوها من الفواقد المعرفية للمواصفات التعليمية – البيداغوجية التي يمتاز بها أقطاب المثلث التعليمي وإنما لخلق توازن معرفي– تعليمي في تدرجات المعرفة المدرَسة، يقتضي هنا أن يلم كل طرف بالمسؤولية الملقاة عليه، فالمؤلف لا يستجلب المادة العالمة لكونها معرفة أقرتها المناهج العلمية فقط بل لابد من تكوين المؤلفين في هذا الشأن وإدراك المواصفات التي ينبغي توفرها في المادة الدراسية، وغير بعيد عن المؤلف وجب أن يزاوج المعلم بين ثقافته المعرفية واطلاعه على مضامين المحتوى العلمي ويؤشر عليه للمتعلم بطريقة إبداعية ترغبه في فعل التعلم، كذلك المتعلم يعزى له نجاح النقل التعليمي بإدراكه أنه مشارك في الإعداد الديداكتيكي للمعرفة ولا يقتنع كونه متلقي للمحتوى حسب ما تمليه المناهج المعيارية، عليه أن يصرف عن نفسه طابع الخضوع الفكري للمعلم ويهيء جو تفاعلي داخل القسم بالانصراف إلى التفكير والقيام بالعمليات الذهنية، والمدرسة بوصفها النظام الحاوي لهذه الأقطاب يجب أن تكرس مبدأ تحيين المعارف كل موسم دراسي بالعودة إلى مخرجات السنوات السابقة للابتعاد قدر الإمكان عن حدوث هكذا انزياحات.

3-5المشكلات التي تطرحها وضعيات التحويل:

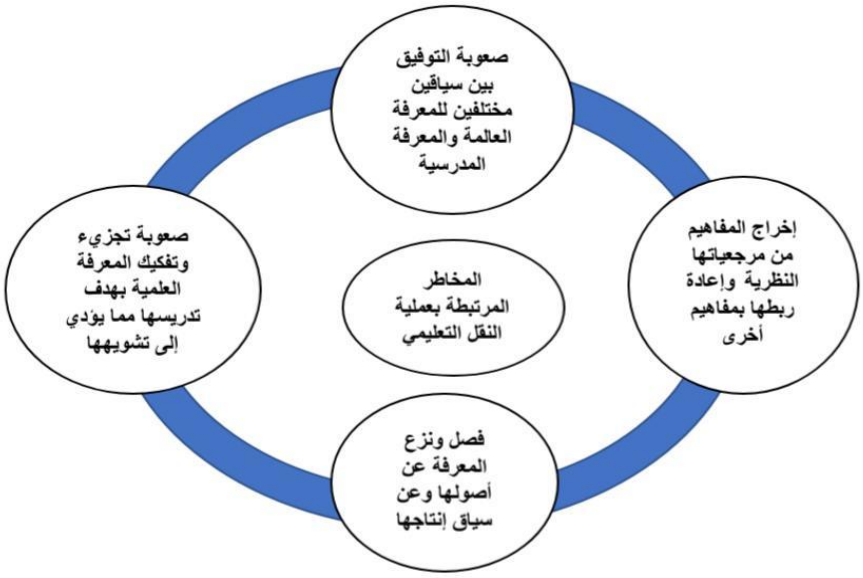
من جملة محاذير ما قد يقع فيه النظام التعليمي في تأليفه للمعارف ما يلي :

- "عملية التحويل التعليمي قد تنحرف وتخرج عن الطريق الذي قصدنا اتباعه ولتجاوز هذه المشكلات لابد من التسلح بالعدة الديداكتيكية والبيداغوجية والرجوع إلى التوجيهات التربوية للمادة.

[1] أحمد حساني، **الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية**، ندوة " واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، المجلس الأعلى للغة العربية بين 6-8 نوفمبر 2000، ص 171.

- قد يتم اختيار نصوص تتميز بلغة صلبة إذا ما تم تحويلها انحرف معناها أو أن هذه النصوص لا تقبل معايير التحويل التعليمي أو النصوص التي يتم نقلها لا تأتي ضمن سياقات تعلمية معينة وإنما تأتي كحامل للمعرفة فقط، أي تصبح المعرفة هي الهدف وليس الكفاية المراد تنميتها من استدعاء تلك المعرفة والقدرة المنتظرة من توظيفها.
- قد يتم نقل وتحويل معرفة علمية ما لا علاقة لها بحاجيات المتعلم ووسطه الاجتماعي مما يصيبه بنوع من الاغتراب لذا لابد من إعطاء أهمية كبيرة لذاتية المتعلم وحاجياته"[1]

ونجمل مختلف مشكلات العملية النقلية في الترسيمة الآتية:[2]



3-6المنهجيات السليمة لتفعيل إجراءات النقل التعليمي:

من المسّلَم به في نظام المدارس استحالة تدريس المعارف كما هي رائجة في بيئتها المرجعية، والاشتغال على هذه الفكرة يؤدي لاستجلاب المعرفة العلمية بشيء من التصرف في قالبها الشكلي، وقد يسقط التأليف المدرسي مواضع الفشل إن مسّ دِلالتها بالتغيير فيها أو الانقاص منها، " حتى وإن كان هناك تباينا في النظر عند تقويم نتائج عملية نقل المعرفة العالمة، حيث هناك من يذهب إلى أن النقل ليس مجرد تحويل بريء للمعرفة من مجال إلى مجال آخر، ولكنه إجراء يمس قيمة هذه المعرفة ويحط من قدرها، وهناك في المقابل من يرى أن التسليم المبدئي باختلاف المعرفة العالمة عن المعرفة المدرسية، لا يمكن أن تؤدي بالضرورة إلى نتائج وممارسات عملية مختلفة"[3]

---

[1] يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة، مرجع سابق**، ص 7.

[2] عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 18

[3] ينظر: بريزي عبد الله، **تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي ومسألة النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 70.

ومهما يكن من أمر ولتدارك مُجمل ما قد يعترض سبيل النقل السليم للمعرفة، يلزم تعاضد جهود كل من المعد على البرامج أي المؤلف، المدرس والتلميذ بتركيز كل جانب على تأدية أدواره البيداغوجية على النحو المنشود:

أ/ كفاءات النقل التعليمي عند المؤلفين:

يعزى أمر تحويل المعارف في مرحلتها الأولى إلى مجموعة من المؤلفين يكونون إما أساتذة أو مفتشون أو باحثون في الشأن التربوي، مدراء معاهد تعليمية وغيرهم ممن لهم خبرة في هذا المجال، لذلك فإن سلامة النقل تنشأ بادئ الأمر من سلامة أول خطواتها وهو اصطلاح المعرفة المدرسية من معطى علمي إلى معطى تعليمي يقتضي هذا الأمر أن تتوفر كفاءات في الناقل التربوي، نفردها في النقاط الآتية:

- معرفة مصادر المعرفة العالمة وما تتضمنه من مواد ومفاهيم ومعطيات متصلة بالعلم المرجعي وتسمى كفاية تخصصية.
- معرفة حاجات المتعلم وكفاياته اللغوية والأدبية وقدراته الذهنية والمهارية وذلك حتى يتسنى اختيار المادة وتوزيعها على مراحل التعليم على نحو يستجيب وتطور مستوى المتعلمين، وتسمى هذه الكفاية كفاية تعليمية.
- معرفة أساليب النقل التعليمي وطرائق تحويل المفهوم العلمي إلى مفهوم مدرسي مبسط بواسطة ما يتقنه المعلم من معارف اجتماعية وتجارب خاصة وتسمى هذه الكفاية: كفاية سوسيو ثقافية[1]

فالمؤلف لا يستفرد بالتأليف إلا ضمن تخصصه ولا يؤهله تخصصه للنقل إلا بعد إلمامه بخصائص المتعلم كخطوة أولى و منهجية بناء المعارف حسب ما تقتضيه التطبيقات الاجتماعية كخطوة ثانية، ففي النهاية يجب أن تكون المعرفة المدرسية مقبولة من جميع الشرائح (الأساتذة، المتعلمون، والأولياء) لأن " التعلّميّة تحرص على أن تمر المعارف بهذه التحولات، دون أن تفقد طابعها العلمي الأكاديمي، ودون أن تبتعد عن استيعاب المتعلمين في المدرسة، وعن تقبل أهل المتعلمين في المجتمع، وتسهر التعلُّميّة على حفظ التوازن الدقيق بين صلة المعارف المدرسية بالمعارف الأكاديمية من جهة، وباهتمامات التلاميذ وأهلهم من جهة أخرى" [2]

ثم على المؤلف أو الباحث التعليمي التقيد بأدواره إذ :

- يحدث قطيعة ابستمولوجية بين المعرفة المدرسية والمعرفة العالمة.

[1] مليكة بوراوي، **تعليمية اللغة العربية من المعرفة العلمية إلى المعرفة التعليمية**، مجلة الآداب واللغات والعلوم الانسانية، العدد الخامس، ص91.

[2] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 21.

- ينقل المعرفة من المقاربة النظرية إلى مستوى المقاربة العملية، لتصبح فيه من جديد موضوعا للبحث والدراسة من عدة زوايا تهم جدتها أو قدمها ومدى ملاءمتها للمحيط المدرسي.
- يلعب دور الوسيط ذهابا وإيابا بين العالم (أبو المعرفة العالمة) والمدرس (الذي يتولى إيصال المعرفة إلى المتعلم)، دون الميل إلى جانب ضمانا لجودة فعل النقل الديداكتيكي.[1]

والمقصود بالقطيعة المعرفية (الإبستمولوجية) هو الانتقال الكيفي من اللغة العالمة إلى المتعَلمة بمعنى أننا لا نرمي في عملية التحويل استمرارية المعرفة وتطورها لأن بناء المعرفة في كِلا من النظامين مختلف، والمعرفة المحولة هي معارف مؤسسية صارت تنتمي للحقل المدرسي، كما وجب إدراجها ضمن وضعيات نشطة تخلق جو تفاعلي وعلى الباحث مثلما نقل المعرفة أن يقف على مدى استيعاب المعلم بالأهداف الموكلة إليه، فيرافق عملية النقل الداخلي من خلال الموجهات الرسمية، من وثائق مختلفة كالدليل البيداغوجي للأستاذ، والوثيقة المرافقة للمنهاج.

ب/ كفاءات النقل التعليمي عند المعلمين:

تجزأ المعارف على البرنامج بشكل تصاعدي ينطلق من السهل إلى الأصعب ومن المبسط إلى المعقد، وفي حالة ملاحظة المعلم أن بعض النماذج المعرفية لا تخدم المقطع التعلمي والنصوص المكيفة لمعالجة الظواهر النحوية لا تنطبق على القاعدة القياسية للدرس، يكون المعلم أمام:

- دور تقني "يتمثل في إعادة تنظيم المضمون المعرفي بشكل يلائم خصوصيات مختلف الوضعيات التدريسية التي يواجهها المتعلم .
- دور الوسيط بين التلاميذ والمعرفة، وذلك عن طريق تذليل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء عملية اكتسابهم لمضامين معرفية في إطار وضعية تعليمية معينة.
- دور منفذ، بحيث ينفذ البرامج المسطرة"[2]

قد يخالف المعلم المبادئ التنظيمية للمحتوى كما سطره المؤلف البيداغوجي لقناعته بعدم ملائمته للتلاميذ بذلك يتصرف في المعرفة بإضافة أو حذف أو تعديل بعض المعارف، كما يسعى إلى تقريب المفاهيم للمتعلم باعتماده رؤى تطبيقية، فأقرب ما يترسخ في ذهن التلميذ هو أفعاله المنجزة لا أقوال المعلم النظرية إذ أن " هناك عدة تغيرات تقع على المعرفة عند انتقالها إلى معرفة مدرسة فعلا وهي نتيجة لترميم يأخذ بعين الاعتبار مجموعة

[1] كريمة مهتدي، **النقل الديداكتيكي ...ذلك الركن الغائب، عن موقع** المستجد التربوي https://www.mostajad.com/2015/11/blog-post_36.html?m=1

[2] نفسه.

من العوامل غير المتجانسة إلى معرفة يستوعبها المتعلم ليس فقط اعتمادا على خزنها في الذاكرة ولكن أيضا بواسطة عمل تطبيقي وإعادة استثمار هذه المعرفة في وضعية جديدة " [1]

لذلك فالمعلم مطالب ب:

- تحديد المفاهيم الأساسية وفرز المعارف.
- تحديد الشبكة المفهومية بالنسبة لكل مفهوم مدمج (لهدف تنظيم المحتوى).
- مراعاة مستوى صيّاغة المفاهيم للفئة المستهدفة.
- ضبط تاريخ المفاهيم المراد تدريسها.
- مراعاة تمثلات التلاميذ ومعارفه المتناثرة غير الدقيقة واستثمارها وإعادة بنائها من جديد.
- الإلمام بالعوائق الإبستيمولوجية المتعلقة بالمفاهيم المسطرة.
- بلورة المعارف المنهجية على شكل كفايات وقدرات.
- اختيار الوضعيات التعليمية الملائمة.
- تجنب تقديم المعرفة الجاهزة المعطلة لقدرات التلاميذ والسعي إلى استدراج المتعلم للمساهمة في بناء المعرفة بنفسه. [2]
- "توزيع المحتوى على السنوات والحلقات الدراسية مرهون بكفاية المعلم في النقل التعلمي للمعارف العلمية، وتكمن هذه الكفاية في القدرة على تحويل المعارف العلمية إلى معارف تعلُّمية قابلة لأن يتمثلها التلميذ، وهي تفترض من المعلم أن يتمكن من معطيات العلوم المرجعية المنتجة علميا ومن مميزات المتعلم النفسية والاجتماعية ليستطيع انتقاء المحتوى العلمي المناسب للمتعلم في المستوى العقلي والنفسي" [3]

حين يباشر المعلم فعل التدريس هو في الآن نفسه يباشر عملية تقييم المعارف المعدة للتدريس، وفي حالة اقتناعه بعدم تلاؤم المعرفة مع المستوى والمرحلة الدراسية للتلميذ يلزم عليه أن يطلع الجهات المعنية بهذا الشأن. "فما نشهده في الكتب المدرسية الخاصة بتعليم اللغة العربية لا يعدو كونه تكرارا مبسطا لمقولات قديمة دون النظر إلى مدى صوابيَّة هذه المقولات ومدى تطابقها مع نتاج العلوم المرجعية الحديثة (...) هذه العملية النقدية مطلوبة من كل معلم في المرحلة التعليمية التي يقوم فيها بممارسة مهمَّاته التعليمية إذ هي تشكِّل نقطة البداية في التأكد

[1] عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 376

[2] بوخاتمي زهرة، **النقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 58

[3] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص41-42

من صحة المادة التعليمية ومن رضوخها لمعايير النقد الصارم، وفي استساغة المتعلم لها"[1] لذلك ينبغي للمعلم من امتلاك كفاية نقدية تقويمية لمزالق المعرفة في الكتاب المدرسي ويسعى لتصحيحها أولا ضمن مجال القسم ثم مجال أكبر وهو المراكز المعنية بالتأليف المدرسي عبر كتابة تقارير واضحة عن التغيرات التي طرأت على المعرفة المدرسية وتوافقها من عدم توافقها مع بنية تفكير التلميذ.

إجمالا يمكن حصر عوامل نجاح خاصية النقل التعليمي عبر :

- التفريق بين منطق البحث ومنطق العرض فما يقتضيه الأول من الإسهاب وطرح الفرضيات المختلفة يقابله الثاني بالاختصار والتركيز على النتائج في إعراض عن التفاصيل الدقيقة وهذا المستوى من النقل يمكن أن يسمى بإعادة الصياغة.
- التفريق بين منطق الكتب العلمية المرجعية التي تطرح بعض القضايا باعتبارها احتمالات وتفسيرات ممكنة بينما تجدها في الكتب التعليمية التي تتحرى التبسيط.
- التفريق بين القيمة الذاتية للمفهوم والقيمة السياقية له ، فالمفاهيم التي تعرض في برنامج مدرسي ما لم تأخذ مشروعية وجودها فيه من أهميتها العلمية في ذاتها، وإنما من مواتاتها لمشروع تربوي ما، إذ بانتمائه إلى برنامج تعليمي ما، ينخرط المفهوم العلمي في سياق معرفي جديد.
- لابد أن يكون المفهوم قابلا للتعلم وينقلب إلى نص المعرفة على حد تعبير شوفلار.
- يؤسس حقلا من الأنشطة والمفاهيم.
- يساعد على تصور حصص أشغال تطبيقية [2]

إن الاعتماد على أنموذج متكامل للنقل التعليمي يظل مسعى المدرسة بكل ما تتوفر عليه من آليات إنسانية وبرمجية، فتمرير المعارف وهيكلتها وفق هندسة خاصة تبتغيها المعرفة المدرسية لا يكون إلا عبر الإلمام بمطلب المنهاج والغايات التربوية الكبرى والأهداف البعيدة المدى التي تمثل رؤية استشراقية على واقع التعليم مستقبلا فالمدارس ليست أماكن للمعرفة الجاهزة المعطلة عن الإبداع، والمعرفة لا تكتمل بمجرد تصنيفها ضمن محطات ومقاطع تعليمية لتختم ملمح الكتاب النهائي فحسب، إن ما يحدد هل هذا هو المحتوى المطلوب تعليميا؟ هو مخرجات العملية النقلية من تشكلها لحظة كونها معرفة عالمة حتى استقرارها ضمن بنية التفكير عند التلميذ، فإن

[1] أنطوان صياح، **تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق**، ص45.

[2] ينظر: رياض جوادي، **مدخل إلى علم تدريس المواد**، مرجع سابق، ص 111-112-113.

حدث خلو سلوكات التلميذ وأجوبته من فعل المعرفة المتعلمَة داخل القسم تتأتى ضرورة تحيين المحتويات الدراسية بالاعتماد على أرضية المثلث التعليمي والأخذ بخصائص كل قطب على جهة، كذلك يجب تكوين المؤلفين والمعلمين بالجديد البحثي للسانيات القائم على نظريات التعلم المعرفية تلك التي تهتم بالجانب النمائي عند التلميذ.

الفصل الثاني النقل التعليمي في الدرس النحوي

تمهيد:

يتطلب التخطيط للمادة النحوية، حقيقة الإمعان في اِصطلاح النحو العربي، لصّوغ نظرية لغوية مدرسية تبدأ من مجال إدراك المتعلم إلى مجال اِستعمالاته لما عُرض عليه من تراكيب، هذا التوجه يحيلنا إلى فحص العلاقة القائمة بين (المتعلم والنحو) لاستكناه أهداف تدريسه، لتلافي تعلم النحو صنعة لا طبعا، ومن منطلق أن هذا الأخير هو انتحاء سمت كلام العرب لمن يريد أن يلحق بهم مِن مَن ليس منهم، يفضي هذا إلى أوجه النظرية التواصلية للغة، فالأجدى بالقواعد النحوية أن توائم الخطاب الاستعمالي للغة المتعلم، فيحقق إثر هذا ملكته اللغوية القائمة على فهم النحو تزامنا مع الأداء اللغوي لتوظيف مجمل ما تعلمه ضمن سياقات يفرضها المقام وبين ما يصبو له المنهاج وما تشهده المعرفة النحوية من الثراء المعرفي، صارت المادة النحوية المقررة في سياق تساؤلات جمّة بلغت في أحيان كثيرة حدّ اتهامات للمدرسة بأنها تُقدم مادة سطحية التناول لا توافق مركبات الأداء النحوي للكلام لا مشافهة ولا كتابة، تضطرب معانيها بين مثال ومثال في حين وجب أن تحيط بجميع النماذج التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن المدرسة أساءت فهم نشاط النحو فلم تلب الحاجات المسيسة لتلاميذ المرحلة الواحدة، والأرجح أن هذا الزعم ما بُني على تساؤل إلا أَوجد سائله حلا ليخفف من مأزق النحو المدرسي لهذا يأتي هذا الفصل لإيلاء العناية بالمحتوى النحوي ممثلا بعناصره بدءا من الكتاب المدرسي، المتعلم و المادة النحوية من منطلق البحث عن الخلل الذي أرهق منهاج اللغة العربية فبات الجانب التنظيري الممارس في الصفوف الدراسية بعيد الاقتران عن الجانب التطبيقي للغة المتعلم، هذا ما يعزز التساؤل القائم؛ **أي نحو وجب أن يدرج في موادنا التعليمية المقررة؟ وينسجم مع خصيصتي تعلم اللغة العربية المتمثلتين في الكفاية والأداء ؟**

المبحث الأول: نظرية النقل التعليمي في الكتاب المدرسي.

يأخذ الكتاب حيّزا كبيرا من الاهتمام في مجال التأليف المدرسي للمعارف، فهو بهذا رهين عمليتي التحسيس والتحسين بوصفه قالب وضع المعرفة التي تمثل أحد أضلاع العملية التعليمية، وتضمينه بالمعلومات المتداخلة والمتكاملة والمتعارضة قد يحيد به عن تمام القصد المطلوب تعليميا، لهذا فحركة الكتاب تأليفا ونشرا و توزيعا وقراءة على معطى تساؤلاتي كثير، يبتدئ من الإستفهام عن نوع المعرفة المدرسية؟ من يُعالجها من خلال فعل النقل التعليمي؟ أتحدد لُجان على مستوى خبراتي معين لتنصيص المعرفة وبناء مجال المحتويات؟ أتتخذ المدرسة نفسها مسؤولة عن إنتاج المادة المدرسية وهندستها ضمن وحدات الكتاب التعليمي وهي مؤسسة إجرائية أكثر منها تنظيرية ؟ ما موقع الجامعة والباحثين الأكاديميين في مسائل المدرسة؟ وكحوصلة لكل هذا من يؤلف الكتاب المدرسي بالنظر إلى خصوصية المحتوى النحوي الذي يتطلب عناية فائقة في عملية إعداده ديداكتيكيا؟

المعلوم أن الكتاب المدرسي تركيب وصفي ثنائي اللفظ، فاللفظة الأولى تعني مُؤَلفا يشترك في إعداده مجموعة من الباحثين يتناول وحدات من المعرفة التي تُقسم على مقاطع حسب المجال والزمن تبني أفق ما يسمى بالمادة المقررة، أما إرفاقه باللفظة الثانية أي " المدرسي" فهي دلالة على نسبته إلى الحقل التعليمي المقيد بأهداف معينة وبتلاحق العلوم وإضافة البحث اللساني على التعليمي، تغيرت تعريفات الكتاب وتوسعت رؤيته ليشمل عرضيا التثليث التعليمياتي{ معلم ، متعلم، مادة تعليمية }.

هذا المنحى يجعلنا نُفرد بعض الإضاءات على مصطلح " الكتاب المدرسي" لنوائم بين المنهجية النظرية وما يأتي لاحقا في قسم التطبيق .

1-1 في ماهية المصطلح:

الكتاب المدرسي"**Text book** " « في بعض البحوث يضيق مفهومه ليعني الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب والذي يضم محتوى أحد المقررات الدراسية»[1]وهناك من يعتبر المقرر مرادفا للكتاب المدرسي بوصفه يحتوي نفس الموضوعات بشيء من التفصيل.

[1]رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1405 هـ - 1985 م، ص 34

أو كما يستشف « من اشتقاقه اللغوي من اللاتينية "**Manus**" أنه مؤلف مختصر يتضمن مجموعة من المعارف الأساسية ذات الصلة بمجال معين، فأصبح المفهوم يُستعمل منذ نهاية القرن الماضي للدلالة على كل المؤلفات التي تقدم المعارف التي تتطلبها المناهج الدراسية»[1]تجدر الإشارة هنا إلى أن المعارف في الكتاب تُمثل الشق الثاني في مسارات النقل التعليمي، ونعني بذلك " المعرفة الواجب تعلمها" .

حسب " **يوسف مقران**" هو « سند بيداغوجي تعليمياتي يتم به تنفيذ المنهاج باعتماد طريقة تعليم معينة وذو محتوى متعدد الأبعاد (معرفية، ثقافية، لغوية، نفسية، ذهنية ، حركية) ويُصمم وفق أشكال وجيهة وذات دلالات مدروسة سلفا من حيث التخريج وجماله (الأحرف، الصور، الألوان ... الخ) »[2]

فالكتاب المدرسي هو سلسلة موضوعات معرفية تندرج في سياق انتقاء محتويات قابلة للتعليم، تخضع لتقسيم بيداغوجي يناسب المرحلة الدراسية والزمن المقرر.

أما الحقل المفهومي الموسع للكتاب فقد تم وصله بطابع التأليف المدرسي ككل إذ « يعني ما نعنيه بالمواد التعليمية وهو بذلك يشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي مثل شرائط التسجيل والمذكرات والمطبوعات»[3] ويشمل دليل المعلم، والكتب المعينة على التدريس التي يقصدها المتعلم من أجل حل التدريبات المكثفة، بحيث " تنوعت صيّغه بحسب استراتيجيات التعليم والتعلم التي يتصورها مؤلفوه وصانعوه: كتب تركز على تجميع المعارف والمضامين وتبسيطها في شكل دروس وخلاصات تركيبية، كتب تركز أكثر على البناء الديداكتيكي للمحتويات في شكل تمارين وتطبيقات، كتب موسوعية جامعة لوثائق موجهة لدعم البحث وتوسيع أفق التلميذ، وأخيرا كتب مرجعية ذات طابع قاموسي كالمناهل المدرسية" [4]هذه الرؤية جعلت الكتاب المدرسي لا يحيد عن دائرة المدرسة دون أن تربطه قصرا على الكتاب المقرر، ودون أن يكون اختلاف صيّغه مدعاة إلى اختلاف وضبابية المعرفة، إنما هناك كتب أساسية مرجعية وكتب داعمة لتحصيل المتعلم، أما ما يهمنا في سياق بحثنا هو المحتوى المبثوث في الكتاب المقرر الأساسي.

---

[1] Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Paris, 1994, p 642

نقلا عن عبد العالي احميد، **الكتاب المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي، القراءة المنهجية بالسنة الثالثة الاعدادية نموذجا**، مسالك التربية والتكوين، المجلد 3، العدد 02،3030، ص 183.

[2] يوسف مقران، **في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النص المدرسي لكتاب الجيل الثاني، السنة الاولى متوسط (كتاب اللغة العربية)**، التعليمية، المجلد 6، العدد 2، جوان 2019، ص 28.

[3] رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص** 34.

[4] عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 37-38.

على العموم، فإن تأليف الكتاب المدرسي يحتاج بعد نظر وإدراك بوجاهة الطرح، دون الإفاضة بالمعارف في تشكيل الدرس التعليمي، أو انتقاص منها فتُسلب قيمتها المعرفية، الفنية والبيداغوجية، منحى التأليف المدرسي لن يستقر على سوية واحدة دون الأخذ بأنموذج النقل التعليمي، والنقل في مسعاه لإعداد معرفة قابلة للتعليم لن يتأتى له ذلك، في غياب سياسة منهاجية تُسطرها الجهات الوصية، لذلك نجد من بين المصطلحات المركزية في عملية تأليف الكتاب :

2-1 المنهاج :

تتفق المادة المعجمية في كون المنهاج من النهج أي الطريق الواضح المستقيم، وما يهمنا هنا اصطلاح المنهاج كأساس تعليمي تربوي، حيث يُعرفه:

- **العربي اسليماني** على أنه " عبارة عن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الوسائل الديداكتيكية ثم طرق التدريس وأساليب التقويم، إنه أوسع من البرنامج أو المقرر التعليمي"[1]
- **آيت أوشان**" المنهاج تخطيط للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، ويشمل هذا التخطيط ما يلي:

أ. تحديد الأهداف.

ب. تحديد محتوى التعليم المرغوب فيه.

ت. تحديد طرائق التعليم ووسائله وأدواته.

ث. المحيط البشري والمادي الذي يقوم عليها.

ج. بنى ونظم التعليم، وشروط تنفيذ المنهاج.

ح. التقويم"[2] يتضح من الأمور السالفة، أن المنهاج أولى خطوات الإعداد الديداكتيكي للمحتويات فهو عملية رصينة تتضمن التخطيط وفق أطر السياسة اللغوية للبلاد والمرجعيات الدينية والثقافية للتلميح إلى تصورات المعالجة التعليمية للمعارف عبر تحديد للأهداف لصّوغ المادة المقررة الخاضعة للرقابة والتقويم من لحظة إنتاجها حتى لحظة أجرأتها ميدانيا، وهو بذلك يحتوي البرنامج والمقرر.

---

[1] العربي اسليماني، **المعين في التربية**، المطبعة الوطنية، مراكش، دط،2015،ص 253.

[2] علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك " نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية"** ، **دار** الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ص 43.

1-3 البرنامج: (Programme)يطلق " على مُجمل الوثائق التي تحدد مختلف المراحل الدراسية، والمواد التي ينبغي تدريسها للمتعلمين والمعارف المطلوبة في الامتحانات، ومن ثم يقال برنامج التعليم الإبتدائي وبرنامج التعليم الإعدادي وبرنامج التعليم الثانوي" [1]

يحيل كذلك إلى " نموذج لتنظيم التعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي اكسابها للمتعلمين، إذ هو يعتمد غالبا على قائمة المعارف والمواضيع المستهدفة"[2] نستشف من هذا القول أن البرنامج لا يعدو أن يكون لائحة بالمواد المدرسية المنوطة لمرحلة تعليمية ما، وهو بذلك أكثر خصوصية من المنهاج.

1-4 المقرر التعليمي:

أما المقرر(**Manuel**) " فيحدد المحتوى الأساسي لما يجب تدريسه في مادة من المواد، ويحدد نطاق المعلومات والمهارات التي يتعين على التلميذ أن يكتسبها ويضع بالتفصيل الموضوعات بل والنقاط التي يجب أن تدرس في كل سنة دراسية" [3]

وقد يشار إليه كمفهوم مرادف للكتاب المدرسي حيث يعرف على أنه " الكتاب المدرسي الذي يدرسه الطالب في مكان معين، وفي بيئة معينة، وضمن مناخ تربوي معين وداخل فصول دراسية معينة، مثل: مقرر التاريخ ومقرر الفلسفة ومقرر العلوم الطبيعية" [4]وتُمثل هذه المرحلة جانب المعرفة الواجب تدريسها وهي " مرحلة المعرفة المتضمنة في المقررات الدراسية ورغم أن قواعد السياسة التعليمية العامة تُلقي بظلالها على لُجن تأليف الكتاب المدرسي، فإن الأمانة تستوجب أن لا تقدم للأساتذة والمتعلمين إلا المعرفة الملائمة" [5]

نسترشد من خلال هذا، تعريف المقرر الدراسي الذي يعتبر موضوعات مادة محددة يتناولها الكتاب المدرسي بشيء من التفصيل والشرح، وهي مستمدة من البرنامج الدراسي المحدد بأهداف المنهاج، بهذا كل مصطلح هو عُصارة المصطلح الذي يسبقه وهذه المركبات (المنهاج ، البرنامج ، المقرر ، الكتاب) هي ما تهدف إلى عقلنة عملية الإعداد التعليمي للمحتويات، " يترتب على ذلك أنه إذا كان المقرر يمثل تفصيلا واضحا للمنهج في

---

[1] مجموعة مؤلفين، **تعليمية مواد اللغة العربية وطرائق تعليمها، كتاب جامع** ، اشراف، بحري صابر، المركز الديمقراطي العربي، برلين – ألمانيا، ط 1 جانفي 2020، ص 183.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج** ، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009، ص 8.

[3] محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 1430هـ، 2009م، ص 10.

[4] مجموعة مؤلفين، **تعليمية مواد اللغة العربية وطرائق تعليمها**، مرجع سابق، ص 183.

[5] العربي اسليماني، **المعين في التربية، مرجع سابق**، ص 177.

مرحلة بعينها من مراحل تعلم مادة بالذات، فإن الكتاب المدرسي ينبغي أن يكون هو الآخر توضيحا دقيقا لتلك الأجزاء من المقرر التي تصل إلى أقصى درجات الإجادة عند تعليمها وتعلمها بمساعدة الكتب" [1]

نصل إلى أن الكتاب يمثل الصورة التنفيذية للمنهاج والتخطيط له يتطلب أعلى درجات الدقة والابتكار للابتعاد عن تعليم المعرفة النمطية القائمة على درجات الصعوبة أو النأي إلى المعارف اليسيرة سطحية المفهوم.

ويمكن توضيح تعالق هذه المصطلحات عبر مخطط عام لمسار النسق التعليمي:[2]

المستوى	مستوى الهدف	الوظيفة	مستوى القرار
المنهاج الدراسي ↓ *يتضمن*	مقاصد النظام التربوي ومراميه	تخطيط وتقرير	السياسة التعليمية المقررون والمشرعون
برامج دراسية ↓ *تتضمن مجموعة من*	أهداف عامة وتوجيهات تدبيرية وكفايات استيراتجية	برمجة + تدبير	النظام التعليمي والمسالك الدراسية السلطة السياسية بالقطاع
الوحدات والمواد الدراسية ↓ *تتضمن مجموعة من*	أهداف عامة ونوعية أو كفايات نوعية	هيكلة وتنظيم	الهياكل الدراسية ومدبرو الشأن التعليمي محليا
الدروس ↓ *تتضمن مجموعة من*	أهداف خاصة أو قدرات	إعداد، تحضير وتهيء	النشاط الصفي ومدبرو الفعل الديداكتيكي الخاص
المقاطع الديداكتيكية ↓ *تتضمن مجموعة من* *الوحدات الوظيفية*	أهداف إجرائية وموارد: معرفة، معرفة الفعل، وموقف هدف. نشاط	هندسة وتنفيذ تقويم	المدرس في تفاعل مع المتعلم

[1] محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق**، ص 10.

[2] جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة**، مرجع سابق، ص 59.

2- ضرورة ممارسة النقل التعليمي مع المعرفة لتأليف الكتاب المدرسي:

لا تزال المدرسة الجزائرية تمتطي ركب الاصلاح كل مرة تُلقي بمعارفها سبيل الميدان، فيتجلى القصور والعجز في الحصول على التكامل المعرفي في المحتويات، فإما أن تُنتج معارف موسوعية كما كان في كتب الجيل الأول أو معارف مُضيقة لا يحصل فهمها على النحو الصحيح كما هو كائن في كتب الجيل الثاني، وفي خضم كل ممارسة ميدانية تفضي أن سبل ترقيع المعرفة المدرسية بحاجة إلى إمعان نظر " فعملية التعليم هي أولا ممارسة في الميدان وإذ كانت كذلك فهي في آن واحد المنطلق المتميز والمحطة الآخيرة لكل تساؤل تربوي وتعليمي"[1]على المدرسة دوما أن تأخذ دور الرقيب على المعارف التي تُقدمها.

ينتهج التأليف المدرسي للمعارف مسارات معينة لإعداد معرفة قابلة للتعليم " ويسترشد الكتاب المدرسي لذلك الإعداد، بالتوجيهات التربوية فينتقي في ضوئها المفاهيم المعرفية المناسبة للمرحلة التعليمية، ويعرف بها ويربط بعضها ببعض ربطا قائما على التدرج في الصعوبة، كما يختار النصوص المساعدة على فهمها ويذيلها بالأسئلة والأنشطة التعليمية" [2]وقد لا تميز المدرسة لوحدها معايير التأليف المناسب للمعرفة والأجدى أن تكون عملية إنتاج المحتوى ذات طابع جماعي " يحدث بتعاون الجميع وخارج المدرسة، إذ كان على هيئةٍ أن تتولى أمره فالجامعة أولى به، ولا يتسق مع طموحات هذه الأخيرة السامية والمتواضعة في ذات الوقت ولا مع مبادئها الأساسية المتعلقة بالتعليم الإلزامي والمجاني المعمّم، إن إنتاج المعرفة يشمل المدرسة وهي لا تنفلت منه لكن لا تشمله أيضا" [3]والرؤية البحثية الجامعية لوحدها غير كفيلة بإجراء النقل التعليمي دون رؤية مدرسية تُحدد ثغرات المقرر التعليمي الكائنة في السنوات السابقة، ذلك أن المجال البحثي الأكاديمي على الرغم من أنه يمتلك ناصية المعرفة العالمة لابد له من إجراء توأمة منهجية بين ما يعرفه الباحث الأكاديمي وما هو مأمول عند المعلم لتستنفذ المعرفة جميع أسئلتها على أفقي التنظير والتطبيق، ذلك أن " لتخطيط الكتاب ناحيتين: أولهما مشكلة المحتوى الموضوعي في تحديد المعلومات الجديدة التي يجب أن يتضمنها النص، وثانيهما مشكلة اختيار أصلح كيفية لعرض تلك المحتويات" [4]وأحيانا لا يكون لمبدأ الانتقاء من إضافة مرجوة للنقص الملموس حين إخراج المحتوى في صفحات الكتاب التعليمي، فهذا السند وجب أن يُجهز بقوالب موضوعاتية و يخضع لأبجدية محددة تُقرها

[1] يوسف مقران، **مدخل إلى اللسانيات التعليمية**، المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة، ص 21.

[2] محمد البرهمي، **القراءة المنهجية للنصوص**، مرجع سابق، ص 16.

[3] يوسف مقران، **مرجع سابق**، ص 22.

[4] أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي " تأليفه وإخراجه الطباعي"**، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض، دط، دت، ص 25

المدرسة لنفسها، تنأى عن مثيلاتها في الكتب المرجعية ومن شأن معالم النقل التعليمي تنظيم هذا التخطيط من التدبير إلى جماليات الإخراج المدرسي، ومن مزايا النقل عبر الكتاب التعليمي أنه:

- يتلاءم مع تعليم يشمل قطاعات جماهيرية عريضة من التلاميذ.
- يتيح إمكانية واسعة للاجتهاد في بناء الكتب المدرسية حسب أهداف التعلم المختلفة.
- يفتح أمام المتعلمين فرصة لتقوية قدراتهم القرائية وما يرتبط بها من فهم وتحليل وتركيب.
- يستدعي المتعلم لكي يركز عمله الذهني على المعطيات المقدمة والوثائق المكتوبة المختلفة وما تحمله من معلومات وتمارين وتطبيقات وإشكالات[1]، يضل مسعى النقل التعليمي مرتبطا بمدى جاهزية المعرفة المدرسية لعرضها على المتعلمين على نسق منظم يرتئيه الكتاب التعليمي لتحقيق تعلم ناجع.

2-1 المتدخلون في فعل تأليف المعرفة المدرسية في الكتاب:

يعزى الاهتمام بصّياغة مدونة تعليمية توافق تصور المدرسة إلى مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص، إذ " يتم تأليف الكتاب المدرسي بأهداف محددة مسبقا للمنهج، من قبل مختصين في التربية وتكون لديهم الخبرة والخلفية التي تمكنهم من تحديد إطار مناسب للمقرر الدراسي وفقا للأهداف"[2] وينتهج هذا المنحى ثلاث طرائق تختار المدرسة – أو الهيئة المعنية –على إثرها النسخة الأمثل من خلال مقاربة وصفية تُحدد التقاطع المعرفي والمنهجي بين ما أقرته التوجيهات الرسمية وبين ما سعى لها إعداد التصور الأول للكتاب، وتتلخص هذه الطرائق في:

2-1-1: طريقة التكليف:

تتجه المدرسة عبر هذا النهج إلى اختيار هيئة معينة، توكل لها مطلب إعداد الكتاب التعليمي، وقد تضع لها شروطا مسبقة للتأليف أو لا تضع، وتعتمد في انتقاءها – الهيئة– على المؤهل العلمي والمسار الأكاديمي وطبيعة المؤلفات البحثية للخبير ومدى انسجامها وقربها من تحرير المادة التعليمية المقررة " تقوم الجهة المسؤولة بتكليف خبير أو عدد من الخبراء في مجال من المجالات بتأليف الكتاب المدرسي لمادة معينة أو عدد من المواد في مدة زمنية محددة مقابل تعويضات مالية ترصد لهذا العمل على أن تتم هذه العملية في ضوء المنهاج المعتمد"[3]، ويمتاز هذا الإجراء بسرعته وفعاليته، وقد لا توفق المدرسة في تحديد فريق التأليف فيتم الإخلال بالمعالجة النقلية للمعارف.

---

[1] عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 36.

[2] حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9، ديسمبر 2014 ص 206.

[3] محمد زمراني، **الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرقمي**، شبكة الألوكة، دط، دت، ص 6

2-1-2: طريقة الإعلان أو المسابقة:

تتجه الجهات المكلفة بعرض لائحة من المواد المراد تأليفها، مع دفتر للشروط، من خلال إعلان عن مسابقة لإعداد الكتاب التعليمي "يتضمن الإعلان المواد الدراسية المطلوب التأليف فيها والشعب والأسلاك وكذا الشروط والمواصفات والتواريخ المحددة للعملية كتاريخ سحب دفاتر التحملات من الوزارة، وتاريخ إرجاع الكتب المؤلفة رفقة مجموعة من الوثائق المطلوبة وتاريخ إجراء المداولة وكذلك تاريخ الإعلان عن النتائج والكتب المقبولة" [1]

أهم سمات هذا العمل أنه يتيح الجو الاجتهادي لطبقة المؤلفين دون إعلاء أحدهم على الأخر بتقييمه كاسم لا كعمل، لذلك فحصيلة انتاجاتهم تخضع لمعالجة نقدية يتم فيها اختيار التمثل السليم للكتاب وشَرعَنتُه مدرسيا مقابل أجر معين.

2-1-3: طريقة اللجان:

المطلوب في هذا العمل هو تحديد مجموعة من اللّجان لإعداد الكتاب التعليمي، بحيث يمر على كل لجنة تكون مُتممة للجنة التي قبلها أي " تتقاسم اللجان العمل فيما بينها، ثم بعد الانتهاء من العمل يتم نقله إلى لجان أخرى قصد التقويم وتشكل لجان أخرى لإصدار الأحكام" [2] كل حسب تخصصه، ويتسم هذا المنحى بطول الوقت الذي تأخذه عملية الإعداد، وبمدى دقته لأنه يخضع لمجموعة من التجارب والخبرات باعتباره عملا جماعيا لا يغيب فيه الخطأ لكن لا يكاد يظهر كذلك.

عموما وجب اليقين من عدم وجود كتاب مدرسي مثالي، فما يرومه المؤلف وما يسطره من مفاهيم مكيفة بسيطة، قد لا نجد لها من أثر على الممارسة الميدانية لاشتغال هذا الأخير بكفاءة نقل المعرفة خالية من كفاءة تصميمها وفق قالب تعليمي خاص، وقد يستحضر كفاءة التصميم ويفقد الميزة الأولى لنقل المعارف، والموقف التعليمي في مجمله هو عرض للمعرفة و لطريقة تدريس المعرفة كذلك، وتعزيزا لهذه الرؤية وجب أن يتم انتقاء الخبراء بشكل مدروس وبتفاعل من جميع الشركاء، فيكون ضمن لجنة التأليف باحث أكاديمي، وأستاذ في التعليم المزمع التأليف فيه، ومفتش تربوي يلم بالمنهاج والمناهج، فالأول تُميزه خبرة المعارف واطلاعه على الجديد البحثي فيها، والثاني يمتلك ناصية الخبرة الميدانية وهو الناطق باسم المتعلم لما يعرفه من سريرة الأقسام وما تبديه وما تخفيه والثالث يمثل الخبرة التربوية المتمكن من مضامين التوجيهات التربوية، ويمكن توسيع هذه اللجنة لتشمل مراحل إحكام وضبط المعارف وتقويم الكتاب التعليمي، لكن في رأينا لا مبرر لعزل هذه الخبرات الثلاث:

---

[1] محمد زمراني، **الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرقمي، مرجع سابق**، ص6.

[2] نفسه، ص 7.

أ. **الخبرة بالمعرفة العالمة** (الباحثون والأساتذة الجامعيون).

ب. الخبرة بالسياسة التربوية (المفتشون والفاعلون في اللجنة الوطنية للمناهج)

ت. الخبرة بالمعرفة المتعلمة (أساتذة التعليم في الأطوار الثلاثة)

نستأنس في هذا الرأي بمقولة "**لأحمد أنور عمر**" يقول "في بعض الحالات تتوفر للمؤلف المعرفة المتخصصة بالمادة ولكنه مع ذلك محدود الخبرة بطرق تدريسها، وفي حالات أخرى يعرف كيف يدرس ولكن تنقصه المعرفة بالمادة" [1]فما يفتقر له الباحث يكمله الأستاذ وهكذا دواليك، هذا من جهة، ومن جهة ثانية الأستاذ في مرحلة لاحقة سيكون متصرفا في هذه المعرفة لذلك " وجب إعطاء الأستاذ حرية اختيار الكتاب المقرر المناسب ومراعاة مستوى الفئة المستهدفة وتنويع المصادر في إعداد المادة المعرفية لإنجاح العملية البيداغوجية داخل الفصل الدراسي وأن تكون محتويات الكتب المدرسية تتسم بالحيوية والديناميكية مستجيبة لواقع التلميذ ومحيطه الاجتماعي"[2] فهذا المسعى هو من باب إضفاء تكامل على عملية التأليف لإنجاح مسارات النقل التعليمي.

2-2 كيفية التعامل مع المادة موضوع التعليم في الكتاب المدرسي:

أ. **النقل الخارجي**:

يخضع البناء الديداكتيكي للكتاب إلى منهجية محددة لصّوغ معرفة قابلة للتعليم، ويعتمد المؤلف بذلك على مراحل محددة:

- **التأسيس**: وذلك بعدم تناول موضوع تعلم جديد إلا بعد التأكد من تحصيل الذي قبله، لأن المعارف مترابطة وبعضها أسُّ بعض وقاعدته، ومن التدريس المفيد مراعاة حدود تمكن المتعلم مما سبق البناء عليه وتطعيمه، أما البناء على فراغ فهو ضياع وتضييع.
- **التقريب**: تقريب موضوع التعلم إلى أذهان المتعلمين.
- **التمثيل**: إذ بالمثال تُدرك النظريات وأوائل العلم.
- **التدريج**: الارتقاء بالمتعلم في موضوع التعليم درجة درجة.
- **تَبَيُن حدود استعدادات المتعلمين**: بالانتباه إلى مستوياتهم الادراكية وحدود تفاعلهم وإلى ما يستوقفهم ويثير اهتمامهم.
- **التكرير**: الإعادة والتكرير مخ العملية التعليمية وهو أسُّها ولُبُّها.

---

[1] أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي " تأليفه وإخراجه الطباعي"، مرجع سابق**، ص 26.

[2] محمد بن الحاج، **الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، سبتمبر 2010، ص 9.

- **عدم خلط مسائل موضوع التعلم بغيرها:** ضرورة استقلال موضوع التعليم وتجنب الاستطرادات وفتح البوابات على مناح علمية أخرى فيحصل التشتت الذهني.
- **حصول الاستيعاب والفهم.** [1]

تنحصر المعرفة المدرسية على محور المتعلم، وتتخذه العملية النقلية مرتكزا لها في إطار تشكيل المحتوى اللغوي المناسب، لذلك تنطلق عملية الإعداد التعليمي من إدراكات سابقة له لبناء الدرس في الكتاب، بناء يوافق ملمح التخرج الأخير الذي تُمثله دروس السنوات السالفة، علاوة على ذلك تتجه عملية التأليف للأخذ بالبنى المعرفية اللسانية التي أقرتها النظريات الحديثة فتعتمد على اصطلاحات المثال والتدرج والتكرار كما الشأن معلوم في المدرسة البنوية، والاستيعاب والفهم والتواصل والأداء عند نظيرتها المدرسة التواصلية .

ب. النقل الداخلي وعمل المدرس:

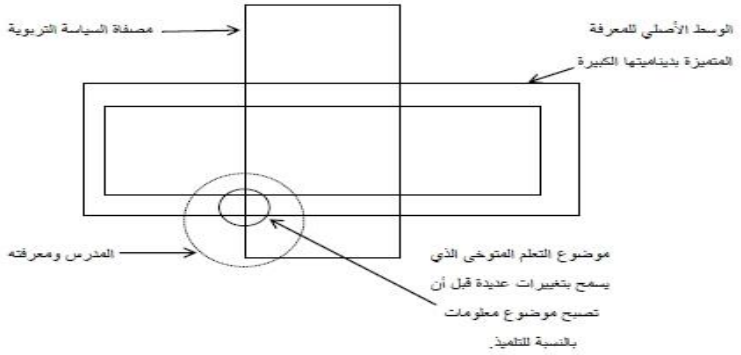
يستقى المدرس المعارف من الكتاب المدرسي ويمثل حلقة وصل بينها وبين المتعلم، خلال عملية النقل ينبغي للفاعل التعليمي الربط بين المحتوى اللغوي في الكتاب وبطرائق عرضها الموائمة للدرس، لأن مدى فعالية هذا المؤَلف تتوقف على جاهزية المدرس لنقل المعرفة، وتوظيفه الجيد لمحتويات الكتاب أثناء الدرس ومتى يوجه متعلميه إليه ومتى يحيلهم لتتبع شروحاته، في جميع الحالات ينبغي أن تكون معرفة المدرس أوسع وأشمل من دائرة المعارف المدرسية، لأن الحس المعرفي لديه يمكنه من التفطن لأي قصور أو تشويه معرفي يعتري المحتوى المقرر، ومن الضوابط الناظمة لكيفية التعامل مع الكتاب التعليمي بالنسبة للمدرس ما يلي:

- إن الكتب المدرسية وضعت لمساعدة الأستاذ على تحضير دروسه وهذا لا يعني أن يستقي حرفيا كل ما ورد فيها.
- المضامين الموجودة في الكتب المدرسية موجهة إلى جميع التلاميذ بغض النظر عن مستوياتهم والأستاذ ينبغي أن يختار ما يناسب تلاميذه ويراعي مستواهم المعرفي والعقلي والاجتماعي.
- المضامين الواردة في محتويات الكتب المدرسية لا تتصف بصفة الكمال، لذا ينبغي للأستاذ أن يرجع إلى مصادر أخرى لتكميل النقص أو تصحيح الخطأ .

[1] محمد بازي، **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، مجلة التربية، ط1، 2010، ص 56.

- من المستحسن ألا يكون ملخص الأستاذ مطابقا لمحتويات الكتاب المدرسي بالحرف، كيلا يفقد التلاميذ ثقتهم في قدراته العلمية.[1] هذه التوجيهات إذا ما حُملت محمل الجد، فإن الحصيلة النهائية لمركبات الكفاءة يمكن الإلمام بها في زمن تعليمي/ تعلمي وجيز، يضمن نُقلة تعليمية سليمة.

ويمكن التلميح لدور المناهج والمعلم في عمليتي التأليف والنقل على النحو الآتي:[2]



3- مبادئ الإعداد التعليمي للكتاب المدرسي:

يضل الاشتغال على المعرفة الواجبة للتعلم في جميع مراحل التأليف، وتُحدد أسس لمعيارية المواد التعليمية تضبط العملية النقلية " فتحويل المعارف إلى مواد تعليمية إنما تستمد مادتها من علوم معينة وتجد أجهزة تعليمية ترتب جميع القضايا الخاصة بسيرورة التعليم قد صار اهتماما ترسَّم بواسطة تسميات، مثل: **transportation didactique** و **Didactisation** ما يجعل الموضوع التعليمي يأخذ مسارا وفق هذه القناة التعليمية – التعليماتية ينطلق من البناء وصولا إلى الاستعراض"[3] يكفل النقل التعليمي رسم معالم المحتوى اللغوي متخذا المبادئ التوجيهية التالية لتضمين المعرفة في سياق الإعداد للكتاب المدرسي:

أ. من حيث المادة المعرفية:

- أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم.
- أن يستند إلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده ولا يتعارض مع قيمه.
- مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.
- احتواء أنشطة تطبيقية توفر للمتعلم فرص ممارسة المعرفة.
- مراعاة مبدأ الحداثة والصدق العلمي في المعلومات المقدمة للمتعلمين.

---

[1] ينظر، العربي اكنينح، **ديداكتيك الاجتماعيات من الأهداف إلى الكفايات**، مطبعة أنفو – فاس، ط 3، دت، ص 22-23، نقلا عن: عبد الباري العفاقي الفلاح، **النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي المنهج البنوي أنموذجا**، شبكة الألوكة، دط، دت، ص 6.

[2] آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي**، مرجع سابق، ص 40.

[3] يوسف مقران، **في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النص المدرسي**، مرجع سابق، ص 33.

- مراعاة معايير التنظيم والعرض اللازمة لتقديم المادة للمتعلم بحيث يحرص على التدرج المنطقي والانتقال من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الأجزاء.
- أن تكون اللغة المستخدمة واضحة سهلة تنسجم مع الرصيد اللغوي للمتعلمين.
- مراعاة كمية المعلومات التي يقدمها الوقت المخصص لتدريس المحتوى في جدول الدروس الأسبوعي[1]

يُصبح بذلك الكتاب المدرسي عملية دينامية تتناول المعرفة في زمن معلوم مع الإبقاء على احتمالية تغييرها إذا لوحظ انعدام تناسقها ضمن قوالب الكتاب، ينبغي أيضا أن يضل المحتوى اللغوي مغلقا ومفتوحا في آن واحد يحتوي على معرفة مدرسية مُغلقة على مرجعياتها، ومنفتحة أيضا على مختلف العلوم، لتلافي التقادم الذي قد يصيب معارف الكتاب هذا ما يدعو لأن تُصبح المعالجة النقلية للمعارف دورية لا تقف عند حدود النشر والتوزيع.

ب. من حيث الأنشطة:

- إرفاق المادة المعرفية بما ييسر استيعابها من قبل المتعلم.
- مراعاة التنوع في الأنشطة المدرسية المدرجة في الكتاب المدرسي.
- استحضار الفروقات الفردية في انتقاء الأنشطة. [2]

فالعناية بالأنشطة هو تعزيز لعملية تحصيل واكتساب المعارف ويُفترض بصياغة هذه الأخيرة أن لا تحيد عن الأخذ بمركزية المتعلم في إجراءات الانتقاء، التحويل والتركيب.

3-1 المعايير التعليمية الضابطة لتصور الكتاب المدرسي:

يتم التخطيط للكتاب المدرسي وفق معايير تأخذ شقين، شقا تعليميا يتعلق بمدى مواءمة المحتوى مع أبجديات المنهاج، وشقا تقنيا يتعلق بملامح التصميم والإخراج، وسنبسط القول في المعايير على المستوى التعليمي، لوضوح القصد في المعايير التقنية التي تتضمن علاوة على شكل وحجم الخط و سيميائية الصورة التعليمية، جودة الأوراق وغيرها من الملامح الشكلية.

يتجلى فعل النقل التعليمي في الأخذ ب:

1) معيار تنظيم المحتوى على أساس ديداكتيكي:

هذا المعيار " يركز على تحديد نوع المعارف وتبيان طبيعتها، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين:

---

[1] مُحسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق**، ص 316.

[2] عبد العالي احميد، **الكتاب المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي**، مرجع سابق، ص 183.

- معارف تكتسب لذاتها Savoir
- معارف تكتسب من أجل توظيفها Savoir-faire
- معارف تُعتبر كأدوات لتنمية مؤهلات التوافق لدى المتعلم Savoir-être "[1]

يتم إدراجها ضمن المحتويات بتمثل كفاءتين، كفاءة أفقية وهي المعرفة المستهدفة من الموقف التعليمي والكفاءة العرضية وتمثل المعارف الضمنية المضمرة في النص أو القاعدة التعليمية، وتؤكد اللجنة المعدة للمناهج أن "المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي"[2] وتمتاز طبيعة هذه المعرفة ب" الطابع التربوي التكويني (أي انتقاء المعارف وبنائها من أجل التفكير السليم، وتحسين السلوك وتهذيبه وتكييفه واكتساب المهارات وتعريف المرء بمحيطه) هو أسبق على الطابع التعليمي (أي إيصال المعرفة الخالصة والعمل على تثبيتها في الذهن وتمثلها وقولبتها على أشكال مخترعات)"[3] لأن الأهداف الغائية للمدرسة تزاوج بين التربية والتعليم وهي في مسعاها إلى تحقيق الخصلة الأولى أشد تصميما من الثانية في مراحل التعليم الأساسي، لذلك نجد ضمن الوثيقة المرافقة للمنهاج أن " محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلم ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه المختص"[4].

2) معيار الملاءمة الأكاديمية للمحتويات:

ويتعلق بضرورة عدم تقييد المعرفة بالسلطة المدرسية وأن تظل منفتحة على حيثيات العلوم وتواكب الجديد العلمي لها أي "يستلزم تحيين المعارف كلما اقتضى الأمر ذلك، كما يفرض طرح المعرفة العلمية بشكل موضوعي تفاديا للإسقاطات الإيديولوجية من طرف المدرس الذي سيقوم بتمريرها"[5].

3) معيار المقاربة الفارقية:

يهتم هذا المعيار بالتباين الفكري واللغوي عند المتعلمين في المرحلة الواحدة لذلك يقتضي الإلمام بطرائق نقل المحتوى حتى تناسب مختلف المتعلمين "باعتماد مدخلات وأنشطة متعددة ومتنوعة يسمح بمسارات فارقية تناسب القدرات المتفاوتة لتلاميذ القسم الواحد". [6]

---

[1] ينظر، عبد الله الويزي، **معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي**، دفاتر التربية والتكوين، العدد3، سبتمبر 2010، ص 25-26.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 31.

[3] يوسف مقران، **مدخل في اللسانيات التعليمية**، مرجع سابق، ص 22.

[4] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، **مرجع سابق**، ص 31.

[5] ينظر، عبد الله الويزي، **معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي**، **مرجع سابق**، ص 16

[6] نفسه، ص 16.

4) معيار التحكم في أدوات التعلم الذاتي:

"يفترض هذا المعيار أن الكتاب المدرسي لا يستطيع تقديم كل المعارف المرتبطة بموضوع واحد، ومن ثم وجب على واضعيه أن يقدموا مفاتيح منهجية تسمح للمتعلم باكتساب كفايات التدبير الذاتي خارج الكتاب المدرسي

5) معيار الملاءمة اللسانية والتواصلية:

يقتضي هذا المعيار اختيار مستوى الخطاب الذي سيؤطر المادة المعرفية وآليات التواصل التي ستساعد المتعلم على استيعاب المادة المعرفية المراد بناؤها"[1] ذلك أن اللغة الواصفة في الكتاب أو ما يسمى بلغة التعلم، وجب أن تتسم بالعدول عن اللهجة العامية في المجتمع، لكي لا تُصبح المعارف المقدمة من طرف المدرسة مألوفة متجردة من سلطتها، كذلك أن لا نرتقي باللغة إلى حد توظيف مفردات صعبة التناول فيجد المتعلم نفسه في إشكال مع الفهم اللغوي للمعرفة المقدمة قبل أن يتجه لفهم مضمونها، "لم يعد مقبولا بين المشتغلين بتعليم العربية أن يوصف لهم كتاب أو برنامج بأنه لتعليم اللغة العربية فحسب... فالسؤال المتوقع ردا على هذا الوصف هو: أية لغة تعلم؟ (...) فهي ذات مستويات مختلفة في استعمالها" [2] وهذه المستويات التي لحقت باللغة العربية لا تعدو أن تكون وليدة الحقبة الزمنية أو النظام الاجتماعي الذي صيّرها على هذا النحو "فعلى المستوى الزماني أو الرأسي نجد نوعين من اللغة: أولهما لغة التراث وتتمثل في كونها لغة محافظة، وثانيهما لغة الحياة المعاصرة التي تواكب ما يحدث في المجتمع من تغيير سواء بإضافة مصطلحات جديدة أو بشيوع استعمالات مختلفة للمفردات ذاتها أو بتنوع أساليب التعبير مع الأخذ في الاعتبار أن الفرق بين اللغتين لا يصل في العربية بالذات إلى حد اعتبار إحداهما غريبة عن الأخرى"[3] واللغة الملائمة للكتاب المقرر ينبغي أن تتسم بالوسطية بالأخذ من المستويين.

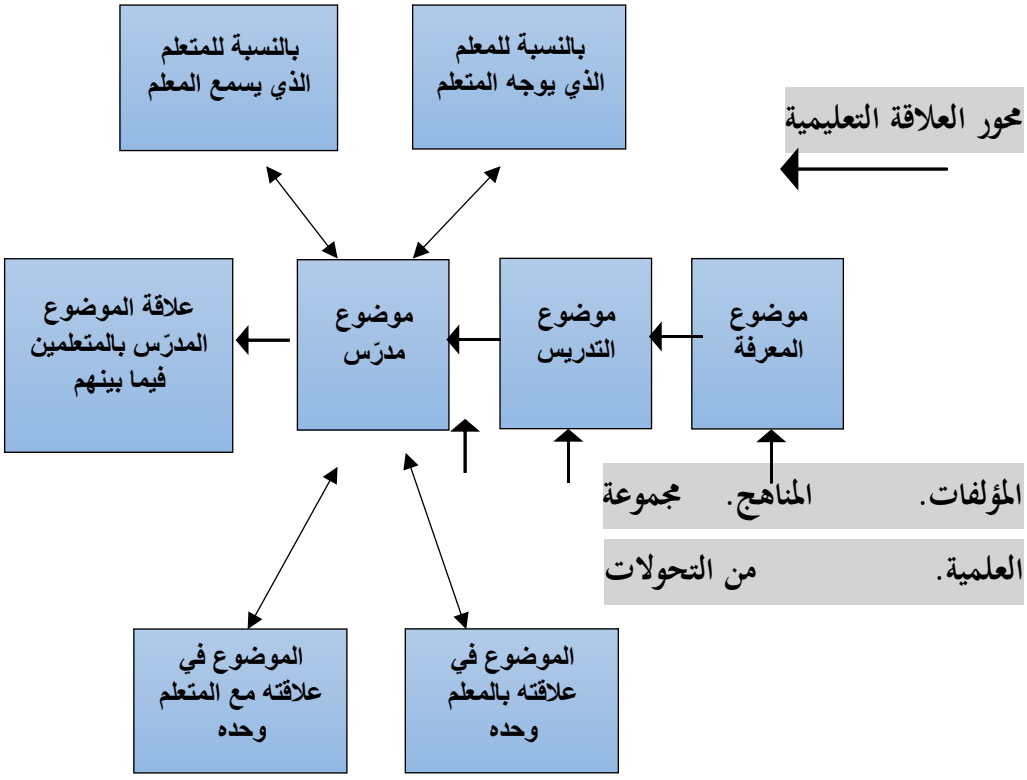
---

[1] عبد الله الويزي، **معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، مرجع سابق**، ص16.

[2] رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق**، ص 163.

[3] نفسه، ص 163.

نسقا على ما سبق يمكن التمثيل لأوجه المعرفة في العلاقة التعليمية على هذا النحو:[1]



4- موقع النقل التعليمي من وظائف الكتاب المدرسي:

لا تنساق عملية النقل التعليمي في تمرير المعارف إلى المجال التعليمي فحسب، إنما تتقاطع مع وظائف محددة يُعنى الكتاب المدرسي باستهدافها تتمثل في :

- **الوظيفة الأكاديمية:** وتتجلى في الأخبار وهيكلة المعلومات والمعطيات المختلفة التي تعزز ثقافة المتعلم مع تقنين تلك الضوابط، ومعايير تهم اختيار المحتويات تِبعا لمتطلبات النقل الديداكتيكي.
- **الوظيفة البيداغوجية:** وتهتم بالعلاقة التربوية وفق التصور الضمني أو المعلن عنه، الذي ينطوي عليه الكتاب المدرسي للتواصل بين المدرس والمتعلم ولعمليات التعليم والتعلم.
- **الوظيفة المؤسسية:** وتهم موقع الكتاب المدرسي داخل بنية النظام المدرسي والهندسة البيداغوجية لأسلاكه ومستوياته وشعبه، وما يتيح استعماله من استقلالية أو تبعية للمدرس في تنظيم أنشطته البيداغوجية وتدبيرها والمتعلم في عمليات التعلم. [2]

---

[1] عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية، مرجع سابق**، ص 139.

[2] عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 38.

إن المعارف المدرسية تمتاز بحوامل عديدة تتعلق بالشق الكمي المعرفي الذي نلمسه في تجليات الهندسة الأكاديمية للمعرفة في الكتاب، والشق البيداغوجي الذي يتمثل في قيمة المعرفة الموظفة في سياقات مختلفة، هذا ما يحثنا للقول أن المحتوى المقرر ذو بعد معرفي قيمي بيداغوجي مؤسسي، يعكس الوظائف المنوطة للكتاب وهذا يعني أن النقل في الكتاب التعليمي حلقة وصل بين الكتاب والمعلم من جهة، والكتاب والمتعلم من جهة ثانية، وهو بهذا يُحدد موقع الكتاب ضمن نسق شامل هو المدرسة، ولا يكتفي بتحقيق تَشعب معرفي فقط بل يسعى إلى أن يكون التحصيل المدرسي يستوعب البناء القيمي والبيداغوجي والايديولوجيا المدرسية التي تتمظهر ضمن مستويات عديدة:

أولا: " أولى هذه المستويات يتجلى في الثقافة المدرسة التي تصرفها الكتب المدرسية داخل بنائها الديداكتيكي نفسه، الذي لا يمكن عزله عن ثقافة المدرسة والايديولوجيا المحايثة لها، التي هي تجسيد لتأويل ضمني (من حيث التأليف والتركيب الوثائقي والإخراج والتهيئة الداخلية لمتن الكتاب المدرسي).

ثانيا: يتجلى البعد القيمي الايديولوجي للكتاب في كونه يمرر ما يمكن تسميته « الثقافة المؤطرة للمقررات» فهو بتيسيره العلاقة بين المتعلمين وبين المعارف المدرسية، يفتح جسورا أخرى أمام المتعلم مع ثقافة مؤطرة تأخذ صيغة شروح وبيانات وجداول وأحداث تاريخية.

ثالثا: في مستوى ثالث غالبا ما يُغيب الكتاب المدرسي التاريخ الخاص بالفكرة العلمية وتحولاتها (مفهوم البيئة مثلا أو الحياة) كما يُغيب أيضا التاريخ الاجتماعي الذي يعطي الشروط العامة التي ظهرت فيها الفكرة أو التصور العلمي، إنه يعرضها كوحدة فكرية مفصولة عن سياقها **une entité idéale décontextualisée** يرتهن فهمها بالمجال الدراسي وحده"[1].

تتجرد المضامين المدرسية من علائق تاريخ المعرفة العالمة، وتوجهات مؤلفيها، وتكتسب بدورها إيديولوجية التأليف المدرسي الذي يظهر ضمن كفاءات عرضية تتضح من خلال طابع المقرر التعليمي وكيفيات صب المعرفة الواجبة للتعلم في الكتاب التعليمي، وإيحاءات عناوين المقاطع و سيميائية الصور الموظفة، إن المدرسة بشكل آخر تُثمن طابعها المؤسساتي في مجال التأليف وتُزاوج بين تحصيل المعارف وتحصيل القيم عبر عمل تقني موسوم بالنقل التعليمي، وتخضع هذه العملية التكييفية التحويلية النقلية " لشروط قد ذكرها كل من " **جان بيار كوك**" و"**إزابيل كروكا**" وهي الآتية:

[1] عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، مرجع سابق**، ص 40.

أ. شروط إنتاج المفاهيم المستجلبة ضمن الحقل الذي كرّسها أول مرة (مكان ، تاريخ، إيديولوجية).

ب. الشروط السائدة في الحقل الذي تكرس فيه المفاهيم المستجلبة من جديد والذي تخضع في إطاره لاختبار الجدوى والقيمة.

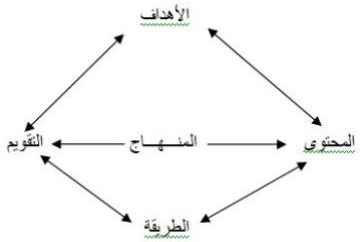
ت. مدى تناغم المفاهيم المستجلبة مع غيرها من المفاهيم المفعلة في الحقل الجديد"[1]

فالمرحلة الأولى هي مرحلة انتقاء المعرفة وتجريدها من تاريخية الأفكار وزمن توليدها والمسارات التي مرت بها وخلفيات مؤلفيها واختلافاتهم، والمرحلة الثانية مرحلة التأسيس والتكييف وهي اختيار لغة واصفة تناسب الحقل المدرسي وإقرار المعرفة ضمن المحتوى المزمع تدريسه، ثم المرحلة الثالثة التقويمية تتلخص في تجريب المعرفة من خلال موقف تعليمي حقيقي، لتثمينها ضمن البناء التعليمي للكتاب أو استبدال طريقة نقلها وعرضها.

5- مأزق الكتب المدرسية ومخرجات التقويم:

أ/ مناقب الإعداد التعليمي للكتاب:

إن المتمعن في الشأن التربوي يدرك ضرورة التخطيط المثالي للمحتويات في الكتاب المدرسي باعتبارها مدخلات العملية التعليمية التي تقوم عليها حصيلة المتعلم في الكفاءات الختامية، والبدء بمنهجية ملائمة في عرض المحتوى وبرمجته بين دفتي الكتاب المقرر يُسهم أيما اسهام – إن هو وافق معايير النقل التعليمي- في توطيد العلاقة المعرفية بين المعلم والمتعلم، "ينظر إلى الكتاب على أنه جوهر عملية التعليم، فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي ويعرّف المتعلم بما ينبغي تعلمه والمدرس بما ينبغي تعليمه"[2]، ولا يتأتى فعل التعلم الناجع إلا عبر تحديد واضح لأهداف التدريس، ذلك أن منظومة المنهاج تستلزم صياغة للأهداف كمستوى أول لإعداد المحتوى في الكتاب ثم عرض المادة المقررة استنادا على الطريقة التعليمية المناسبة لبلوغ مرحلة التقويم، نورد الترسيمة أدناه لتوضيح منهجية تخطيط المحتوى.[3]



[1] يوسف مقران، **في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي**، مرجع سابق، ص 35.

[2] محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 1430/ 2009م، ص 313.

[3] خليفة صحراوي، **أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية**، مجلة حوليات ، جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، جوان 2015، ص10.

قد تسلك المعارف المدرسية نهجا يخالف فلسفة المنهاج إن تم تغييب مكون الأهداف التعليمية سواء من قبيل مؤلف الكتاب في مسعاه للنقل الخارجي أو المعلم في مسعاه للنقل الداخلي في حجرة الصف إن " أهم الجوانب التي يجب التركيز عليها في النشاط التعليمي هو اختيار أهدافه بعناية وتحديدها بدقة، لأنه عليها يتم اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التقويم اللازم لذلك"[1] على المعالجة النقلية للمعارف في مستوييها الداخلي والخارجي أي المؤلف والمتعلم أن يمهدا لفعل التعليم وفق معطى تساؤلاتي يقتضي المحاور التالية:[2]

أ. على مستوى المتعلم:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- المكتسبات السابقة للمتعلم.
- اهتماماته وميوله.
- مستواه اللغوي وقدراته.

ب. على مستوى البرنامج المقرر:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- المقرر الدراسي في أهدافه العامة ومراميه.
- طبيعة الامتحانات الرسمية.

ث. على مستوى الوسائل:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- الوسائل المتوفرة.
- الشروط الإدارية وأوقات العمل.
- المدة الزمنية لتحقيقه.

خ. على مستوى المدرس/ المعلم:

هل الهدف الذي اخترته يراعي:

- التكوين المعرفي للمدرس.
- المؤهلات البيداغوجية.

---

[1] بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، ط1 ، إربد – الأردن، 1427– 2007، ص 147.

[2] عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، **كيف ندرس بواسطة الأهداف؟**، نقلا عن: بشير إبرير، المرجع نفسه، ص 148.

- العلاقات مع المتعلمين.

تحصيل الأهداف التعليمية يُكرس مبدأ العرض الموضوعي للمحتويات، والإغفال عنها قد يؤدي إلى الحشو المعرفي فنكون حينئذ أمام تكدس للمعارف يصعب أجرأتها ميدانيا، فيشَوه فعل النقل التعليمي، على المؤلف أن يأخذ بالأهداف المسطرة من قبل المنهاج التربوي ليخْلص لمنطق عرض المحتويات، الذي يكون على تقسيمات عديدة حسب مادة الكتاب وهي كالآتي: [1]

- **مادة المقدمة:** يجب أن تشير إلى الخبرات الموجودة بالفعل، أو تأتي بخبرات جديدة في شكل واقعي مقبول، يسمح بتوجيه المعلومات الجديدة نحوه، فكل تعلم يجب أن يبنى على الخبرة، والكتاب المدرسي عليه أن يساير هذه القاعدة.
- **في المادة الموسعة:** يمكن تقديم المادة الجديدة المطلوب دراستها .
- **في المادة المنسقة:** يجب أن تتحد المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة عن طريق ربط الصلة بينها.
- **في مراجعة المادة:** لابد من تدبير بعض التمارين لإرساء المعرفة أو المهارة الجديدة، في خبرات الدارس.
- **عند تعميم المادة:** لابد من إعطاء ملخص للموقف التعليمي الذي نجحت العروض السابقة في إرسائه وذلك الملخص مكتوب بشكل دقيق شديد الإيجاز.
- **وأخيرا عند التطبيق:** يجب أن تطبق المعلومات أو المهارات الجديدة في تمرينات متدرجة.

تأسيسا على ما سبق، نصل إلى أن عملية تأليف الكتاب وتنظيم موارده المعرفية يقوم بادئ الأمر من إيضاح أهدافه ومراميه من خلال مقدمة تكون شاملة محددة للكفاءات المنشودة واضحة المعالم والآفاق من قبل واضعي الكتاب، لكي نتجه بعدها إلى عرض المعرفة الواجب تعلمها وِفق منطق تدرجي يزاوج المكتسبات القبلية للمتعلم بالمكتسبات الجديدة، يتم تعزيز الموقف التعليمي بقاعدة موجزة تتضمن العناصر الأساسية التي شُرحت في الدرس مع تجنب الاقتضاب الشديد لدرجة تغيير معنى القاعدة، ثم يتم تكرار المعرفة على شاكلة تدريبات لترسيخ الموارد المقدمة، هذه المبادئ الرئيسية لعملية العرض، لكن أحيانا يكون ترتيب الموضوعات منافيا لوحدة المقاطع التعلمية ونحن في معرض الحديث عن المعارف النحوية، يجب التساؤل أي منطق ينتهجه المؤلف لعرض دروس الظواهر اللغوية ؟ أمنطق النحاة في ترتيب النحو وفق كتبهم العالمة؟ أم منطق التلميذ وخلفياته المعرفية؟ "يتردد مؤلفو الكتب المدرسية دائما عند ترتيب وعرض المادة التعليمية بين منطق العلم كما يعرفه المتخصصون

[1] أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي " تأليفه وإخراجه الطباعي"، مرجع سابق**، ص 32.

وبين منطق التلميذ كما ترسمه عوامله النفسية، فالترتيب المنطقي للمواد الاجتماعية مثلا يقتضي باتباع منطق التسلسل التاريخي، بينما يتطلب الترتيب السيكولوجي للتلاميذ تنظيم وترتيب المادة على أساس الخصائص النفسية للتلاميذ"[1] على المؤلف أن يضع في اعتباره وظيفة الكتاب المدرسي من كونه كتاب تلميذ وليس كتاب مادة وبالارتقاء من مستوى إلى مستوى آخر تتغير معايير الترتيب حسب المكون النفسي للتلميذ، فالكتاب المدرسي " يجب أن يبدأ في المراحل الأولى من التعليم بالترتيب السيكولوجي، ثم يقترب شيئا فشيئا من الترتيب المنطقي للمادة، كلما ارتقى سلم المراحل التعليمية التالية"[2] هذه المنهجية من شأنها تهيئة معرفة بسيطة قريبة للتلميذ بحيث يصبح تمكنه من المعارف التمهيدية سبيل إلى فهم معارف أخرى أكثر عُمقا وتعقيدا.

إن العملية التعليمية مسارات تراتبية يؤدي السابق منها اللاحق، المنهاج إلى البرنامج والبرنامج إلى المقرر والمقرر إلى الكتاب المدرسي، وغياب الأهداف في المنهاج يَجعل المدرسة الجزائرية في حيرة معرفية لغياب منهجية محددة لتوظيف الموضوعات ضمن المحتوى المقرر، فنكون أمام معارف نمطية يمتعض المتعلم عن فهمها لغياب أساسات ترسم فعل النقل التعليمي على النحو الصحيح، "إن واقعنا اللغوي اليوم ينبئ على أن مقررات اللغة العربية في أقسام اللغة العربية، لا يرقى إلى المستوى الذي ننشده، لما فيه من فوضى معيبة في انتقاء المحتوى المناسب المنشود وسبب ذلك غياب الأهداف المطلوبة والتصورات الراقية التي نطمح إليها"[3] إن نظرة بسيطة على المؤلف المدرسي ينبئ إلى ضرورة تقويمه.

ب/ تقويم مخرجات النقل في الكتاب المدرسي:

تخضع المحتويات في الكتاب المدرسي لجدلية التفكير النظري والممارسة العمليّة، والمراوحة بين المعرفة العلمية وتقليدها وإنتاج معرفة مدرسية شبيهة لها، فتسعى المدرسة من خلال تصور النقل التعليمي لعدم استهلاك معارف جاهزة، فتُكيفها على قالب المقرر الذي يفصل عناوينه الكتاب المدرسي وقد تتنافى التصورات المعدة للمعرفة مع مستوى المتعلمين، من هنا كان التشديد على فعل تقويم المعارف وفق مستويين، "يقوم المستوى الأول على تقديم رؤية نقدية للكتاب نفسه وكذا وسائل إعداده وشروط توظيفه والآثار التي يخلفها ويعني الأمر هنا تلك الرؤية النقدية للمشروع في كليته إعدادا وتوظيفا، في حين يعنى المستوى الثاني بتلك المكانة التي يخصصها الكتاب

[1] سعيد محمد بامشموس، **الكتاب المدرسي**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، م 3، 1410- 1990م، ص 261-262

[2] نفسه، ص 263.

[3] عبد المجيد عيساني، **التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية**، مجلة الأثر، العدد 19، جانفي 2014، ص 49.

المدرسي لتقويم حصيلة المتعلمين من حيث تحكم التلاميذ ودرجة إتقانهم لهذه المكتسبات"[1] وهذا يعني إما العودة إلى ما يمليه المنهاج وما تم تطبيقه بالنسبة للمؤلفين والنظر في الأحكام المتهافتة غير المبنية على أسس واضحة فأضحت في طور التلمّس، وهي أحوج للنقد والتقويم وهذا جانب المدخلات، أو بالمقابل يتم الإمعان في حصيلة المتعلمين ومدى استيعابهم للمعارف المحصلة موازاة مع ما تم تسطيره من كفاءات مستهدفة أي جانب المخرجات، وتهتم اللجنة الوطنية للمناهج بالمستويين حيث ترى" أن التقويم لمسعى مزدوج التمفصل إما التركيز على إنتاج التلميذ فنشجع بذلك معايير النجاح، وإما التركيز على المسعى الذي اتبعه التلميذ فنشجع حينئذ معايير الإنجاز وبهذا المنظور فإن التقويم يكون للمنتوج والمسار المتبع أيضا"[2] أي مزاوجة بين النقلين، الخارجي على مستوى التأليف والداخلي على مستوى المدرس، "والنقل هنا غالبا لا يكون نقلا موجها وغير مفتوح إلا على المعارف، إن سمة الانغلاق التي يتسم بها النقل لا تأخذ في اعتبارها مسار التلاميذ على الرغم من وجود مقاربات تشدد على ضرورة عدم حصر النقل في عمليات أو سيرورات تعلمية محددة بشكل قبلي ومسبق"[3]على المعرفة المدرسية أن تتسم بالوظيفية وتكون قابلة لإدماجها ضمن أوساط تفوق الأوساط المدرسية، وهذا ما تدعو له العديد من المقاربات الإصلاحية "يجب أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة التي تعتبر منتوج التطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات، نظرة تستعين بالمقاربات النظرية مثل النظرية المعرفية، البنوية والبنوية الاجتماعية، وهذه المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها"[4] لأنها تُسهم في طرائق إعداد المادة التعليمية وطرائق تحصيلها عند المتعلم لتغدو معرفة مكتسبة على مداها البعيد، على المعارف المدرسية أن تتيح للمتعلم حين اكتسابها التعامل مع مواقف شبيهة بالمواقف الدراسية التي مر بها "من هنا تبرز خاصية القدرة على استعمال تلك المفاهيم في سياق مزدوج: سياق النقل الخاص بالمعرفة المدرسية باعتبارها جزءا من المعرفة العالمة وسياق النقل الديداكتيكي، ومن الأمثلة على ذلك:

- القدرة على تصريف فعل في مختلف صيغه وأزمنته.
- القدرة على أن يذكر خصائص نبتة معينة.
- القدرة على تذكر البنيات: إعادة تحليل بعض القصائد من أجل إبراز خصائص أسلوب شاعر ما.

---

[1] محمد مكسي، **تقويم الكتب المدرسية بين إتخاذ القرار ومشكلة المعايير**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، سبتمبر 2010، ص 23

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص 57.

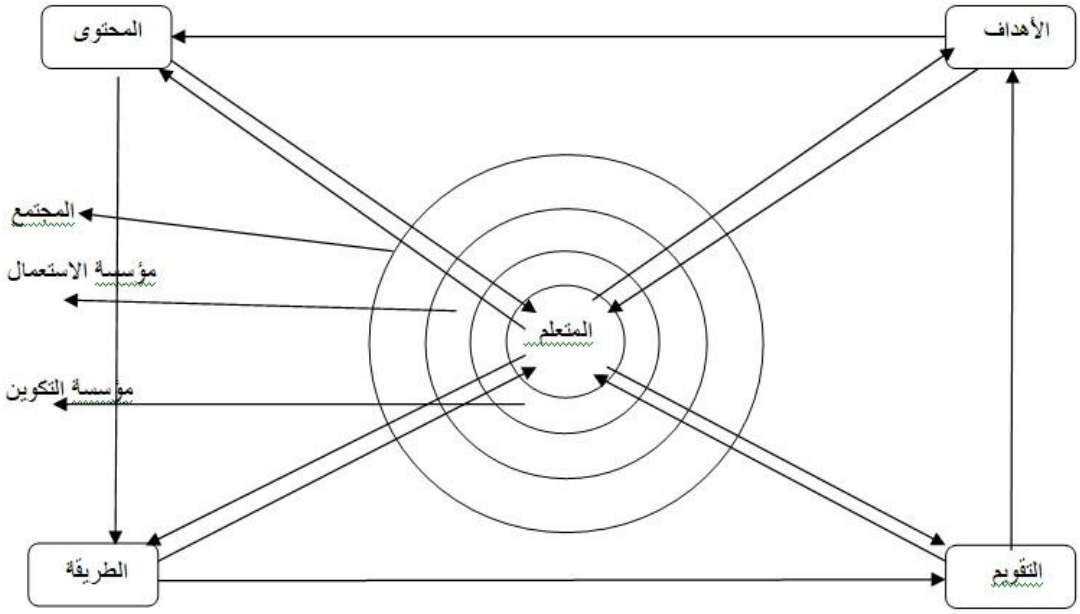
[3] محمد مكسي، **تقويم الكتب المدرسية بين إتخاذ القرار ومشكلة المعايير، مرجع سابق**، ص25-26

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، **مرجع سابق**، ص .55

- القدرة على الترتيب الكرونولوجي لسلسلة أحداث معينة[1]".

على صعيد آخر ينبغي مواكبة تطور المعرفة العالمة وتحيين الموضوعات المدرسية نأيا عن التقادم الذي يصيب المنهاج" إن السرعة الفائقة لتطور المعارف، وأثارها على تأهيل أفراد المجتمع يقتضي على المستوى البيداغوجي اختيارات في تحديد مواضيع للحذف، وأخرى للتحيين أو الإدراج"[2]

إن عملية تقويم مخرجات النقل التعليمي في الكتاب قائمة على أساسين أولهما المتعلم ومدى تحصيله للموضوعات المقدمة وثانيا المعرفة المدرسية ومدى مزامنتها للركب العلمي والحضاري، ويمكن اقتضاب ما تم قوله سالفا في التخطيط الآتي: [3]



يُصبح بذلك المتعلم هو الفاعل الرئيسي والبناء المنفذ في اختيار مقاييس المادة التعليمية واستنادا على هذه الخلفية يتم استنباط جملة الأهداف لتُترجم ضمن هندسة المحتوى المقرر، تتحكم الطريقة التعليمية في نجاعة فعل النقل التعليمي، والإخلال بأي مكون من هذه الحلقة يحيل إلى ضرورة تقويم المؤلف المدرسي، " هكذا يتم مراعاة

[1] محمد مكسي، **تقويم الكتب المدرسية بين إتخاذ القرار ومشكلة المعايير، مرجع سابق**، ص26.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، **مرجع سابق**، ص .59

[3] محمد صاري، **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة**، مجلة اللغة العربية، ص 201.

الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات، كما يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع وانطلاقا من حاجياته وحاجيات التكوين المهني ومتطلبات التنمية"[1]

يجب إيلاء العناية في مرحلة التأليف بالمتعلم كبنية صغرى و المدرسة باعتبارها بنية وسطى ثم المجتمع باعتباره بنية كبرى لأن إنتاج المعرفة المدرسية هو تنظير من المدرسة وممارسة ضمن أوساط المجتمع الطبيعي للمتعلم، والانتقال من مرحلة تمثل المعارف إلى أجرأتها ميدانيا لا ينأى عن النظر إلى تعالق هذه المؤسسات المختلفة.

[1] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، مرجع سابق، ص 89.

المبحث الثاني: تخطيط محتوى المادة النحوية.

يتراءى للمتفحص في مقررات النحو المدرسية ميل مؤلفها إلى تصريف الكثير من أجزاء القاعدة النحوية رغبة في التيسير والتبسيط، فهو في مقصده إلى تطويع المادة النحوية بما ترتضيه القطبية التعليمياتية وما يحفل به علماء النحو ومتعلموه، يضيع صنيعه بين التخفيف طلبا للاقتصاد الشديد، أو الإثقال حد النفور، بَلْهَ نُلفي أن النحو حين دخوله الممارسات الصفية بدل أن يتجسد كمعرفة مكتسبة تحكمها اللغة الاستعمالية عند المتعلم، يضل حبيس دفتي الكتاب المدرسي، فالمتعلم في سعيه لفهم الواقعة اللغوية يجد نفسه في مصاف أسئلة عديدة عن معنى القاعدة وتوظيفها ضمن التدريبات البنوية فلا يأخذ في حصيلة الدرس إلا أشتاتا من العنوان المزمع تدريسه ذلك أن كثيرا ما يلجأ المؤلف إلى حتمية إعادة التعريف كلما استدعى الأمر ذلك، وهذه الإعادة تتطلب ثقافة إبداعية في الصياغة، كذلك مزاوجة بين تحوير القاعدة و ترتيبها في سياقات مدرسية موازية للتدرج المطلوب الذي تفرضه المرحلة التعليمية الراهنة، فالإتيان بتعاريف نحوية يجب أن تتسم بالوسطية بين مطلب المنهاج ومطلب النحاة، ولا يكون على شاكلة عبارة "الكسائي" هكذا خُلقت "حين سُئل في مجلس يونس عن قولهم: لأضربن أيُّهم يقوم، لم لا يقال: لأضربن أيَّهم؟ فقال "أيٌّ" هكذا خُلقت"[1] فالأجدى من أن ينتهج مؤلف المواد النحوية منهج الكسائي في هكذا خُلقت ويضع الحدود ويحكم على تعلمها بالمعيارية، لا نرى في هذا غير جهد جهيد لا يظهر حتى يزول مع طيّ الكتاب المدرسي، وبدل ذلك وجب أن نُعلم النحو كما كان "سيبويه" يفعل بالتعاريف المنطقية التي تدخل في مدارات المثال التعليمي، فنقتصر طريق تعلم النحو على طالبيه من تلاميذ المدارس، ثم لا ندخر في ترتيبه منهجية محددة بل نحيل هذا التدبير إلى سيكولوجية المتعلم، فنقوم برصف القواعد بما تمليه خصائصه.

يأتي هذا المبحث لصّوغ نظرية تخطيطية إذا صح التعبير، لنجانب عشوائية إدراج المحتويات النحوية بين المؤلفين الذين يتجاذبونه يمنة ويسرة كلما رُمنا القول الفصل في تخطيط مواد النحو.

وعليه نؤول لب الكلام أعلاه في صّياغ تساؤل، **كيف نؤسس لمنهاج نحوي سليم في مدارسنا التعليمية؟ دون أن نجحد الدور الأساسي لتعلم القواعد النحوية أي تحقيق المقاربة التواصلية؟**

عود إلى بدء، وقبل التطرق لكيفيات تنظيم موضوعات النحو داخل الكتاب المدرسي، وجب في المقام الأول توضيح بعض الاصطلاحات المستهدفة في هذا المبحث وأولها:

1_ في مفهوم التخطيط :

[1] ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، ج2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952، ص 332.

يشار إلى التخطيط على أنه طريقة منظمة بحيث:

يكون "عملية ينظر فيها الفرد إلى المستقبل بعين بصيرة وعقل نافذ وفكر ثاقب، ليضع في ضوء ذلك إطارا للعمل يقوده لهذا المستقبل ويؤدي به إليه"[1]

وهو حسب "**عبد الرحمن تومي**" عملية مقصودة واستباقية، تقوم على تنظيم الممارسات والأنشطة المستهدفة في الزمان والمكان وتهيء الظروف والوسائل المادية والبيداغوجية لاكتساب التعلمات"[2].

يضيق مفهوم التخطيط هنا ليشمل قطاع التعليم قصرا، فيحدد على أنه وضع تصميم بيداغوجي قائم على درايات سابقة لمكونات الفعل التعليمي يستهدف كفايات محددة، بحيث تكون مرحلة تطبيقه مؤهلة لتحقيق المخرجات المسطرة.

ونُلفي عديد الحدود في **تعريف المحتوى**، وأكثرها جريانا ضمن البحوث ما ألفناه في معجم لسان العرب: يُعرفه "**ابن منظور**" "وحوى الشيءَ يحْويه حيّا وحوايةً واحتواه واحتوى عليه: جمعه وأحرزه، واحتوى على الشيء: ألمأَ عليه" [3]

أما في المعجم الاصطلاحي، جاء عند "**إبراهيم علي ربابعة**" على أنه « جملة من المعارف والأفكار والقواعد والتعميمات والمفاهيم والمصطلحات التي تم التخطيط لها بدلالة الأهداف ونُظمت في مقررات دراسية»[4]

وقد أبان "**رشدي طعيمة**" عن هذا المفهوم على أنه "كل ما تَضُمه دفتا الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية، يحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معين أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع حتى يتفق مع ما يريده المؤلف"[5]

لا يخرج المحتوى عن كونه وعاء معرفي يحكمه طابع بيداغوجي تُقره المدرسة يتضمن حصيلة المعارف المراد تعليمها وتعلمها.

نصل بهذا إلى استقراء **ماهية المحتوى النحوي** ومؤداه: أنه حصيلة الموضوعات النحوية الواجب تعلمها يتم تكييفها ضمن قوالب المقرر الدراسي لتتلاءم والمستوى المطلوب وتنشد أهدافا محددة، لا تحيد عن غايات تعلم النحو الأساسية أي تعلمه كوسيلة لا كغاية.

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000م، الاردن، ص 109

[2] عبد الرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 90

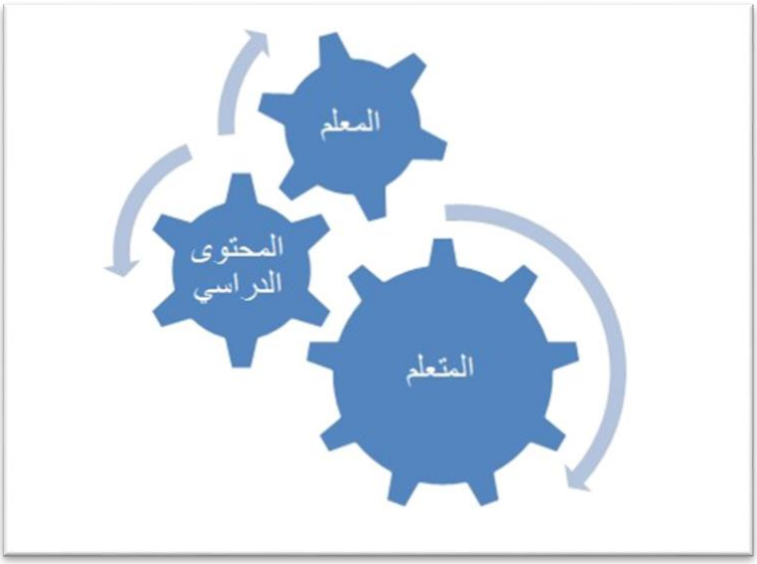
[3] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة حوا، المجلد14، باب الواو والياء، دار صادر، بيروت، ط 1، دت، ص 208

[4] إبراهيم علي ربابعة، **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه**، شبكة الألوكة، دط، دت، ص 3.

[5] رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1425هـ/ 2004م، ص 59

ولتكريس هذه الرؤية التعليمية يجدر تبني نظرية تخطيطية قائمة على خلفيات الفعل التعليمي، وهي : المعلم ، المتعلم، والمادة النحوية، كذلك الإلمام بالشأن اللساني للإفادة منه في مسعى التخطيط.

يتضح تعالق هذه المكونات في الترسيمة أدناه:[1]



2- صياغة محتوى نحوي تعليمي نموذجي:

من بادرة القول قُبيل التنقيب عن النموذج المحتذى لتعلم النحو طبعة لا صناعة، الإلمام أول الأمر بخمس مواصفات عدّها "عبد الرحمن الحاج صالح" أبرز مبادئ التخطيط للمادة اللغوية، نفردها تواليا في :

1. الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية وهي بالنسبة للغة، الألفاظ والصيّغ مع ما تدل عليها من معان في الوضع والاستعمال.
2. التخطيط Planification: أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس.
3. ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.
4. اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم Presentation
5. اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها firation في ذهن المتعلم.[2]

تتجه التعليمية الحديثة لغربلة المضامين في ظل الكثرة الهائلة للمعارف، ولا يتأتى هذا الفعل إلا بالتمثل السليم لمواصفات المحتوى النحوي المطلوب تعليميا، ونحن في معرض الحديث عن محتويات النحو وجب الإماءة أننا لا

---

[1] جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة، مرجع سابق**، ص 15

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث** " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4 1974،ص62.

نقصد بها تأطير القاعدة النحوية فحسب، إنما كل تجليات الدرس النحوي بدءا من النقل التعليمي لعنوان الظاهرة اللغوية في المؤلف المدرسي، إلى النقل التعليمي لأمثلة الدرس من النص المحوري في المقطع، إلى مدى تعاضد النص بمعانيه وتراكيبه مع القاعدة المبرمجة، ختاما بتدريبات التمرس اللغوي.

غير خافٍ، على جمهور التأليف المدرسي، ضروريات الانتقاء الذي يُعد أحد أهم المفاهيم الكامنة ضمن حقل النقل التعليمي، والذي أجلى ملامحه، وفطن لصعوبة مأموريته "عبد الرحمن الحاج صالح" فوضع لذلك ثلاثة مظاهر للانتقاء السليم، لمفردات وصيّغ وتراكيب العربية، أضحت فيما بعد منهاجا لمن اتبعه من الباحثين واشتغل منهم بفعل التأليف للمدرسة، ويشار إليهم ب"**المظهر الدلالي**: ويتعلق بعدم اللبس على قدر الإمكان في الألفاظ التي تخصص للتعبير التحليلي أي عدم اشتراك المدلولات.

_ **المظهر النفساني – الاجتماعي (الاستعمالي)** : ويحدد بكثرة الاستعمال في لغة التخاطب، أي شيوع اللفظة الفصيحة بمعنى من المعاني، في جميع الأوساط العربية أو أكثرها في لغة التحرير المعاصرة أو في التراث العربي، إن لم يوجد في الاستعمال الحالي ما يسد مسدها.

_ **المظهر اللفظي** : أي اعتدال المخارج وخفتها على اللسان، فيتخذ هذا كمقياس إذ لوحظ أن الكلمتين غير جاريتين في الاستعمال المنطوق وقليلة الذيوع"[1]، بحيث يكون الانتقاء مطلب منهجي علمي أكثر منه اجتهادي لأنه قائم على خصيصة الدلالة فتنتقى الألفاظ ذات المدلول الأحادي غير المشترك، وخصيصة الاستعمال فنحكم على لغة النص ومفرداته بمدى تداول ألفاظه الفصيحة إن على مستوى البلد الواحد أو على مستوى الأوساط العربية كلها، كذلك خصيصة الألفاظ التي تبتعد عن الحوشية التي تُسببها قُرب مخارج الحروف، وعلى هذه الثانويات تُنتقى النصوص المدرسية، التي تكون في مرحلة لاحقة خادمة لأمثلة القواعد النحوية.

كمبدأ ثاني يأتي التخطيط ليراعي معايير مُعينة إحداها خارجية "ترتبط بالمحيط الذي يتعلم فيه التلميذ وبالأغراض التي يهدف إليها عموما في تعليمه وتتمثل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرر والوقت المخصص للتدريس ونوعية التدريس (مكثف **intensif** أو ممتد **extensif**)."[2] يكون التخطيط لتوزيع المادة النحوية ضمن تدرجات سنوية من صميم الإلمام بجانب المرحلة والمستوى الدراسي، والحجم الساعي للتدريس والأهداف المسطرة، أما المعايير الداخلية "التي تتصل باللغة ذاتها لا بخصائص المتعلمين فتتمثل في:

1. تحديد النمط أو المستوى اللغوي (لغة وظيفية، لغة علمية، لغة أدبية، لغة اختصاص).

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مرجع سابق، ص 52.

[2] محمد صاري، **التعليمية وآثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة**، مرجع سابق، ص 204.

2. تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة).
3. تحديد قوائم التراكيب الأساسية "[1]، بمجرد الاطلاع على لغة التدريس والرصيد المنشود للمرحلة الدراسية يتجاوز المؤلف مرحلة تخطيط المادة إلى ترتيبها، ثم تتضح مهام المدرس في انتقاء طريقة ناجعة لعرضها و تدريبات مدروسة لترسيخها.

تتبلور بذلك أهم خمس سمات للمحتوى اللغوي النموذجي وهي:[2]

- اتصافه بالعمومية والشمول فلا يخدم جانبا خاصا من اللغة دون آخر، بل يجب أن يشتمل كل جوانبها.
- أن يكون أوسع انتشارا يشيع استعماله في مختلف التمظهرات اللغوية، وأكثر استعمالا وهذه الصفة تابعة لسابقتها، فالنموذج الذي يمكن أن يقدم في العملية التعليمية يستدعي أن يكون أكثر انتشارا بين المتكلمين للغة المخصوصة.
- أن يكون أقل تقييدا أي يتميز بالعمومية وغير خاص بشكل معين من أشكال اللغة.
- أن تكون له جذور تاريخية وامتداد ثقافي، أي يحمل ثقافة اللغة وخصائصها التاريخية.

أي مزاوجة بين أصالة اللغة و تطورها، هذه السمات إن هي اجتمعت في المحتوى المدرسي لشكلت النموذج المثالي لسير الدروس بشكل متوازن لأن المادة اللغوية المنتقاة مما ذاعت بين حلقات التدريس، وفي أوساط المجتمع والمظهر الواحد للغة لا يُحفظ في الكتب المدرسية فحسب بل هو شديد الاقتران بمتطلبات دمج الكفاءة في وسط المتعلم وقلة التقييد في المحتوى تتيح استعماله ضمن مقامات اللغة التي تفرضها المواقف التواصلية، كل ذلك يحدث في ظل التمسك بتراثية اللغة.

3- في مبادئ انتقاء المباحث النحوية:

أسلفنا التعريج إلى أن المقصود بالتخطيط هو الهيكلة الأولى للمحتوى وهو التبَصُر أو الرؤية المستقبلية للوجه التعليمي لمجموعة من المواد المعرفية، والتخطيط مبدأ شكلي لأنه لا يعزى اهتمامه إلى حمولة اللغة ومدى تجريدها أو يُسرها، إنما يقتصر على حشد العناوين الكبرى للمرحلة الواحدة، والتي يكون مبدأ الانتقاء مُلما بمضمونها فيما بعد، لذلك تتفق طائفة الباحثين على أن للمحتوى عمليتين:

أ. عملية اختيار .

---

[1] محمد صاري، **التعليمية وآثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة**، مرجع سابق، 205.

[2] عبد الحليم بن عيسى، **محاضرة المحتوى اللغوي في العملية التعليمية للغة**، تخصص اللسانيات التطبيقية ولسانيات الخطاب، السنة الأولى ماستر كلية الآداب والفنون، جامعة وهران 1، ص 7.

ب. عملية تنظيم .

ولكي نقصر القول في مبادئ الاختيار التي تتعلق بصدق المحتوى أي علاقته بالأهداف والصدق العلمي ودلالته من حيث أهميته المعرفية، وهذه من المباحث المطردة في الأبحاث التي درست التخطيط، نرى ضرورة التوجه إلى كيفيات انتقاء دروس النحو في الكتب المدرسية، تلافيا للتكرار وسعيا إلى الإلمام بعنصر النحو على وجه الخصوص، وتتبعا لتمشيات درس النحو في الكتاب المدرسي، نتساءل عن معالم الانتقاء ل:

3-1 الموضوعات النحوية :

يشتمل النحو على جملة من المضامين تأخذ فيها قواعد اللغة القسمة الأكبر، بل قد يُطلق بعض الدارسين لفظ القواعد في إشارة إلى تعليم النحو، والكتب المدرسية لا تُفرد لهذا الاصطلاح – النحو– ركنا ضمن مقاطعها إنما تتخذ مصطلح قواعد اللغة أو الظواهر اللغوية بدل قواعد النحو، واللغة غير النحو، ولكن قد يخصص عموم الألفاظ للاستعمال.

والنحو هو نظام كامل لتركيب الجمل ويتضمن الكلام والإعراب والقواعد وصلتهم بالمعنى، في حين القواعد هي أس الشيء وبناؤه وتعني نظام بناء فرع أحادي من منظومة نحوية شاملة أي تخصيص لشرح العُرف من العام وفي التأليف المدرسي نتخذ أبعاضا من الموضوعات النحوية لتدريسها يتم اختيارها وفق مقاربة لسانية، تنطلق من التجليات الآتية:

3-1-1 كثرة الشيوع والاستعمال:

تبحث التعليمية في أسئلة من مثل : ماذا نُدرس؟ "فمن المستحيل – بديهيا– أن نعلم اللغة كلها، وإنما نحن مضطرون أن نُعلم «أجزاء» من اللغة، وهذا المبدأ الطبيعي لابد أن يفرض مبدأ آخر هو مبدأ الاختيار، طالما أنك لا تستطيع أن تأخذ الشيء كله، وإنما أنت مضطر أن تأخذ بعضه، فأي أبعاضه تختار؟"[1]، يتجه المؤلفون إلى إجراء الوصف والإحصاء لمعرفة ترداد التراكيب النحوية ضمن المقول، أي مدى شيوعها واستعمالها ضمن لغة التخاطب، إذ "ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية"[2] فالتراكيب تُحدد باطرادها في القياس والاستعمال، وما كان منها متواترا في التراكيب القرآنية، متداولا على ألسنة المتكلمين، لا يؤخذ منها ما كان محل افتراض بين النحويين، ومما كُثر عليه اللغط والحديث، من الشاذ

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، 1995، ص 37.
[2] نفسه، ص 71.

والقبيح والمهمل، و"ما ينطبق على الشيوع في الألفاظ، ينطبق على الظواهر اللغوية الأخرى الصرفية والنحوية مثلا: ما نسبة شيوع « ما فتئ وما برح وما انفك في الأفعال الناسخة؟» وما نسبة شيوع « إنّ ولا ولات» التي تعمل عمل ليس؟"[1] فبعض التراكيب لا تضارع الجانب الاستعمالي، والأهم في تعليم اللغة، أن لا نقدم عبارات مسكوكة تنتجها المدارس لتلائم القاعدة النحوية، ولا نجد لها من حضور في لغة المتعلم، "من العجيب أن بعض أبواب النحو التي قلت أو انعدمت الحاجة إليها مثل (أبواب الندبة والاستغاثة والاشتغال والتنازع) مازالت قائمة حتى اليوم بين باقي القواعد دون إرجاء أو إزالة، ولنتأمل مثلا (واو المعية) التي تسبق المفعول معه، ولا يوجد لها في اللغة العربية كلها سوى مثال واحد، وليس شاهدا هو (سرت والنيل!)"[2] فأول استهلال لصوغ مادة نحوية واجبة للتعلم هو الاسترشاد بمبدأ الشيوع والاستعمال، وقد يزيد بعض الباحثين مصطلحات رديفة كمبدأ الشمولية والانتشار والإتاحة وسهولة التعليم والتعلم.*

3-1-2 موقعية العنصر اللساني ووظيفته:

يعمد مؤلف المواد المدرسية إلى الأخذ بالتقسيمات التي وضعها النحاة للكلام، إذ يجعلون لنظام الجملة مفردات مركزية وأخرى ثانوية يصطلح عليها بعمدة وفضلة القول، وتُحدد على إثرها الموضوعات النحوية الأجدر بالدراسة حسب مراحل التعليم "فيُستهل بالعنصر الأكثر قيمة في النظام اللساني (ركنا الإسناد) ثم ما له علاقة بهذا الركن الإسنادي مما يُحدد وظائفه الإبلاغية، ثم العناصر الحرة (غير المفيدة)"[3] كأن يدرس الجملة الاسمية قبل الأفعال الناسخة أو أن يُلم بالأفعال المعلومة قبل الأفعال المبنية للمجهول وليس أن يعرف المضاف إليه قبل الاسم المجرور و هكذا دواليك، يؤخذ بموقع العنصر وتوزيعه في بناء الجملة، فمثلا "المبنى الصرفي (فعل) يدل على المعنى الأكبر (التقسيمي) الفعلية، ويدل على معاني التصريف، إذ إن صيغة (فعل) تعني الإسناد للغائب المفرد المذكر، وبعبارة أخرى، إن دراسة الصيغ الصرفية ترتبط مبنى ومعنى بالتقسيمات اللغوية لأجزاء الكلمة فلابد من ضبط التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية المؤتلفة حتى يتمكن المتعلم من الفهم الجيد للكلمة في مستواها الإفرادي وتعلقاتها بالمستوى النحوي خاصة"[4] وهو شديد الحاجة إلى تعلم الكلام المستقيم بادئ الأمر قبل أن يرهق ذهنه في تعلم كيفيات التقديم والتأخير وسنن العرب في قولها.

---

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق،**، ص 42.

[2] حامد طاهر، **تعليم اللغة العربية نحو استراتيجية جديدة**،دراسات عربية وإسلامية، مج 2014، ع 49، مصر، ص269

*ينظر: رضا الطيب الشكو، **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات**، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية،1436 ،مكة المكرمة، ص83 إلى 85.

[3] بوقرة شادية، **تعليمية اللغة العربية وآفاقها**، مجلة المقري للدراسات اللغوية، النظرية والتطبيقية، المجلد4، العدد 1، 2021، ص 223.

[4] نفسه، ص 223.

3-1- 3 تحقيق الملاءمة التواصلية:

النحو قرين الاستعمال ولكي نُحصل الملكة دون الصناعة، فننتج متعلم يُحسن توظيف مبادئ ما تعلمه ضمن دورة التخاطب، يجب أن تكون "اللغة التعليمية تأخذ بعين الاعتبار التراكيب اللغوية التي تتسم بالاجتماعية وعدم تجسيد الملاءمة التواصلية ينتج لنا متعلما يفهم اللغة في سياقها القواعدي دون أن ينتج ويوظف اللغة في مواقف تواصلية وظيفية مختلفة"[1] لا يتأتى هذا الملمح إلا عبر الإلمام بما تفرزه حقل اللسانيات الاجتماعية عبر عملية مسحية لأكثر التراكيب النحوية المستعملة في المراسلات الإدارية أو المكاتبات القانونية أو حتى الملفوظ من اللغة، نُلفي أن المتعلم في السنة الثانية متوسط مطالب بالإلمام بالفعل الناقص والمعتل والأجوف والمثال واللفيف المقرون واللفيف المفروق وربما يدفعنا التساؤل بعد كل هذا؟ ما الحاجة لتعلم هذه الصيغ لمتعلم في أولى محطاته لاكتساب النحو كمعرفة صريحة!.

3-2 المصطلح النحوي:

من الأولويات لدى المؤلف أن يُرغب المتعلم في دروس القواعد، وتكريس هذا المقصد صعب المنال في ظل تنوع اصطلاحات الموضوعات النحوية "فما تُسميه بعض المقررات بالمبني للمجهول يُسمى عند البعض المبني للمفعول وما يُسمى بالفعل المتعدي يسمى عند البعض بالفعل المجاوز أو الفعل الواقع، والفعل اللازم يُسميه بعضهم الفعل القاصر أو الفعل غير المجاوز أو الفعل غير الواقع، وما تُسميه بعض الكتب تمييزا ملفوظا يسمى عند بعضها الآخر بتمييز الذات أو التمييز الملحوظ ... والممنوع من الصرف يسمى غير المنون، والمنون يسمى بالمتصرف والبدل المطابق يسميه بعضهم بدل كل من كل"[2] وأهون الأمر أن الصفة لدى بعض التلاميذ هي نعت بلغة أقرانهم وقد يُخطَّأ بعضهم بعضا بمجرد أن تداولتها المقررات بنفس الاصطلاحين، فتخيروا أقرب اللفظ إلى فهمهم وألغوا الآخر" فإذا كان بعض اللسانيين يحذرون من تعليم الترادف اللغوي لاسيما في المراحل الأولى من التعليم، فما بال المربين بالترادف في المصطلحات النحوية؟"[3] نحن لا نسعى لنُزهد المتعلم في تعلم النحو ونبعده أو نخلق نوعا من الشتات المعرفي بحشد ثورة مصطلحية نشحنها عقل التلميذ، وقد كان لابن خلدون في هذا الشأن مَقالته إذ يرى أنه" مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل

---

[1] بوقرة شادية، **تعليمية اللغة العربية وآفاقها، مرجع سابق**، ص 223.

[2] محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد**، التواصل، العدد 8، جوان 2001، ص 31.

[3] نفسه، ص 32

فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع في القصور – ولابد– دون رتبة التحصيل"[1] ويمثل هذا التنوع المصطلحي توجهات مدرستين عريقتين هما المدرسة البصرية والكوفية، وقد يتساءل المؤلف، أي مدرسة نحوية يقتفي أثرها فيستكمل عملية النقل منها؟ وجواب هذا التساؤل غير مرهون بمدرسة واحدة، إنما نزاوج في الأخذ منهما مما نراه أيسر فهما وأقرب للمعنى وأوضح قصدا، "فلماذا لا نُوسع دائرة الاختيار فننتقي – بطريقة علمية– من المدارس النحوية المختلفة، المفاهيم والمصطلحات القريبة جدا من عقل التلميذ؟"[2] ذلك المصطلح الذي يكون بسيطا في تناوله، بغض النظر عن أي من المدرستين اصطلحته؟، وندلل على هذا ببعض المصطلحات النحوية بين البصرة والكوفة.

إذ نجد:[3]

مصطلحات البصريين	مقابلها عند الكوفيين	مصطلحات البصريين	مقابلها عند الكوفيين
النعت	الصفة	الضمير والمضمر	الكناية والمكنى
حروف الجر	حروف الخفض	اسم الفاعل	الفعل الدائم
الظرف	المحل أو الصفة	التمييز	التفسير
البدل	الرد أو التبيين أو التكرير	المضارع	المستقبل
الصرف والمنع عن الصرف	الإجراء وعدم الإجراء	المفعول (معه، فيه، له، المطلق)	شبيه بالمفعول
واو المعية	واو الصرف		
ضمير الشأن	المجهول	حروف النفي	حروف الجحد
العطف	النسق	المتعدي	الواقع
		ضمير الفصل	العماد

[1] ابن خلدون، **المقدمة**، تح: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون، ط1، 1436هـ/ 2015م، بيروت– لبنان، ص592.

[2] محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية**، ص 33.

[3] جميل ابراهيم علوش، **ابن الأنباري وجهوده في النحو**، رسالة دكتوراه، إشراف ميشيل ألار، معهد الآداب الشرقية، جامعة القديس يوسف – بيروت– 1988، ص 217-218.

من القراءة الأولية للجدول نلحظ أن المصطلحات المكررة في المقررات القواعدية بالمدارس، هي من صميم نحو البصرة، هذا ما يحثنا إلى إعادة النقل التعليمي لنوسع دائرة البحث في اصطلاحات النحو، بحيث نتبع الخطوات التالية:[1]



يشتمل النحو العلمي مجموعة المدارس النحوية، في حين النحو التعليمي هو نحو المقررات الدراسية، ويطال النقل كذلك المصطلحات الإعرابية، حيث نجد أن "بعضها تعسر على فهم أي متعلم، ومن ذلك مثلا (منصوب على نزع الخافض) وهي عبارة لا يستوعبها إلا عتاة النحاة"[2] فكيف بتلاميذ المدارس؟.

هذا ما يوضح أهمية الانتقاء في توظيف مصطلحات الدرس النحوي، سواء ارتبط الأمر بجانب موضوع القاعدة أو المصطلحات الموظفة في الإعراب.

3-3 الحدود والأمثلة:

بعد تمثل الموضوعات النحوية وتحديد مصطلحاتها، يصرف المؤلف اهتمامه إلى تركيب القاعدة النحوية وهذه المرحلة لُب وجوهر عملية النقل التعليمي، لأنها تتطلب استحضار مستوى الخبير مزامنة مع مراعاة مستوى المتعلم في صياغة المفاهيم، أي إلماما بالمعرفة العالمة وانفتاحا على معطيات الحقل التعليمي، والمتفحص لحدود القواعد في كتب النحو العربي يلحظ أن بعضها مثقلة بعبارات لا لزوم لها وتُسهب شرحا وتحليلا لدرجة الإطناب، تكون عكس مأمول النظام التعليمي الذي يتغيّا تأهيل المتعلم لاستيعاب القاعدة، فالتعليمية الحديثة تدعو إلى الاختصار دون المساس بالمعنى، كذلك استخدام التركيب المزجي بحيث يتم بناء الحدود بالاستعانة ببيداغوجيا التمثيل، لأن القصور المعرفي الذي ألمّ بمناهجنا حاليا، كان نتاج تغييب المثال واختزال المفهوم فأضحت لغة دروس النحو مضغوطة مشحونة بدلالات وألفاظ عسيرة الفهم، ولنأخذ مثلا أن " بعض التلاميذ يفهم أن الفعل المبني للمعلوم (الذي ذُكر فاعله) يكون على الشكل الآتي: "حضر زيد مسرعاً" ويفهم الفعل المبني للمجهول (الذي لم يُذكر

[1] سناء حمايدية، عمير العياشي، **النقل الديداكتيكي للمصطلح النحوي بين المعرفة العالمة والمعرفة القابلة للتعلم** –السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا– مجلة المعيار، المجلد 26، العدد 64، 2022، ص 657.

[2] حامد طاهر، **تعليم اللغة العربية نحو استراتيجية جديدة، مرجع سابق**، ص 270.

فاعله) في الجملة يكون على الشكل التالي: حضر مُسرعاً "[1] ولا يقتصر الوضع على الخلط بين الحدود النحوية فحسب، إنما يزداد ليشمل دمج مباحث الصرف في النحو، فأحيانا "لا يميز التلاميذ بين الفعل الناقص وبين الفعل المعتل الناقص، فالأول في النحو وهو ما يدخل على المبتدأ والخبر فيرفع الأول وينصب الثاني، والثاني في الصرف هو الذي تكون لامه حرف علة نحو: رمى"[2] ومدعاة هذا، قصور عبارات القاعدة فلا تغطي الألفاظ إلا حيزا ضيقا من المعنى المراد، كذلك لا يمكن حجب فلسفة المثال وما لها من محاسن إن هي طُبقت التطبيق الصحيح، فما بال المؤلف لا يحاكي واقع التلميذ في إنتاج الأمثلة؟ ونلفيه يقوم بنقل شواهد نحوية من الشعر والنثر منزوعة السياق صعبة الاستيعاب، لا تكاد تُلفظ لصعوبتها فكيف بفهمها؟، ومن السذاجة أن نواصل الشكوى من القواعد والمسائل التي اعتقدنا أنها عويصة وهي تُعالج فقط بالنمط والمنوال، "إن التلميذ الذي يقدم له مائة مثال لجملة تتضمن (المبتدأ والخبر) أو (الفعل والفاعل) أو (الجار والمجرور) سوف يجده نفسه منطلقا بعد ذلك في رفع ما يستحق الرفع، ونصب ما يجب فيه النصب، وجر المجرور"[3] إن التركيب الذي يحظى به المثال من كونه موجز الألفاظ وأيسر للتعلم، قد يقصر عبارات القاعدة وفروعها، ويرسخ في ذاكرة المتعلم أكثر من تفاصيل الدرس النحوي الطويل.

وقد يتساءل المؤلف عن طبيعة الأمثلة التي يوظفها، ولا نجد أحسن من أن نحيط بالنحو من خلال التراكيب القرآنية "ثم أن يحفظ التلميذ قوله تعالى (سبع ليال وثمانية أيام) ويضعها في ذهنه، أفضل ألف مرة من أن تقدم له قاعدة النحو العجيبة في العدد التي تذكر معدود المؤنث المفرد، وتؤنث معدود المذكر!" [4]، عملية اختيار المحتوى النحوي لا تقف عند تحديد الموضوع فحسب بل تتعداه لمصطلحاته و هيكلة حدوده وتوظيف النموذج والمثال، "فمن الإساءة إلى النحو وإلى اللغة أن يظل الدارسون معلمون ومتعلمون متمسكين بالشواهد الموروثة ومعتمدين عليها في التعليم ومن ناحية أخرى فإن أمثلة النحو في الكتب والمقررات تتميز بالجفاف والتكلف والسذاجة أحيانا، يعوزها جمال التعبير وشرف المعنى لا تخرج في كثير من الحالات عن ضرب زيد عمرو"[5] فكيف بالمتعلم في المرحلة الإعدادية أن يفهم في درس المفعول معه، مثال (فكونوا أنتم وبني أبيكم * مكان الكليتين من الطحال) ؟، إن متعلم هذا الطور ليس بحاجة إلى الشرح والتعليل، والإسهاب في الكلام، بقدر ما هو أشد عوزا

---

[1] محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية، تحليل ونقد**، مرجع سابق، ص 33.

[2] نفسه، ص 33.

[3] حامد طاهر، **تعليم اللغة العربية نحو استراتيجية جديدة، مرجع سابق**، ص 275.

[4] نفسه، ص 275.

[5] محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية**، مرجع سابق، ص 39

لتمثل مفاهيمه، " فليت الحدود والتعريفات كانت في كتب النحو المدرسي على طريقة "سيبويه" الذي كان يميل إلى الوصف والتمثيل وتعزيز المفهوم بنماذج حية، فكتابه يكاد يخلو من التعريف فهو يكتفي في الأغلب الأعم بالتمثيل"[1] فوجب في صياغة القواعد ضروريات الانتقاء المثالي للحدود والأمثلة، ومن ثم إجراء عملية تركيبية للمفهوم المعقد حتى يصبح متاحا للمتعلم، ويقتضي إنتاج تعريف لغوي مدرسي ثلاث سمات هي:

- "**الترابط** الذي ينفي التفكك في تحديد المفاهيم ممّا يؤدي إلى تناقضها مع بعضها البعض.
- **الاقتصاد اللغوي** ويفترض الاقتصار على أقل عدد من المفردات مع قدرتها على التعبير على أكبر قدر من المعنى بدقة متناهية.
- **الترتيب المنطقي** يعني احترام أصول المنطق في التحديدات بحيث تكون شاملة وافية غير متناقضة ولا متراكبة"[2]

هكذا يتم استنطاق المفاهيم اللغوية في الكتب الأصول والاعتماد على خلاصتها لتكييف المفهوم في النظام التعليمي دون حشو أو اقتطاع.

4- في مبادئ تنظيم المباحث النحوية:

التنظيم هو المستوى الثاني لبرمجة الدروس بعد تخيّر المادة النحوية، أي الاشتغال على ترتيب قواعد النحو داخل المقرر الواحد، ويقتفي واضعو الكتب منهجية معينة لرصف القواعد بعضها ببعض، بالاستناد إلى معايير معينة:

" **أ. نطاق المنهج:** ويتناول اتساعه وعمقه والمجالات التي يتضمنها، ومدى التعمق فيها، وما ينبغي على كل التلاميذ تعلمه وما يمكن أن يتعلمه بعضهم، ولا يتعلمه البعض الآخر"[3] أي الموضوعات الدراسية المقررة طيلة التوزيع السنوي والأخذ بالفروقات الفردية بين التلاميذ في حالة تقديم بعض الدروس أو إرجائها.

"**ب. الاستمرارية:** وبلغة أخرى التكامل الرأسي في منهج معين من المناهج لجميع الصفوف.

ج. التكامل: ويعني التكامل الأفقي بين المناهج في مرحلة تعليمية معينة.

---

[1] محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية**، مرجع سابق، ص 49.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح، **تعلمية القواعد العربية**، دار النهضة العربية، 2011، ص 22.

[3] عبد الحليم بن عيسى، **محاضرة المحتوى اللغوي في العملية التعليمية للغة، مرجع سابق**، ص 4.

د. التوحيد: وضع المواد المخصصة في وحدات معينة، ويمكننا إضافة معيار رابع هو **التسلسل** الذي يكسب المحتوى تنظيما"[1].

يعتمد معيار الاستمرارية على تكرار الدروس حسب أهميتها، ويتطلب التكامل مجموعة خبرات المناهج التي توجه سلوك المتعلم، في حين يُعنى التوحيد بإحداث تمفصلات بين المباحث النحوية والصرفية ثم تقسيم يشمل نفس النوع داخل العلم الواحد، ويُكنى التسلسل بالتدريج وله صلة وطيدة بمعيار الاستمرار، ونلمح هذه المعايير في المنهج التعليمي عند **"ابن خلدون"** فقد أومأ لمتطلبات تنظيم المقررات المدرسية، كالتالي:

1.التدريج:

جاء في المقدمة "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده"[2] اقترن الحديث عن التدريج في المنهج الخلدوني بأصول العلم وفروعه، فقد بيّن أن الأسبق في التعليم تناول الأصول، أي "توزع الأنظمة البنوية (أي المثل) الجزئية من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي (...) تُقدم (في مرحلة كسب الآليات الأساسية) بين الدروس الثلاثة الأولى، مثلا: الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة التامة (الشائعة) على الأدوات (إلا ما لابد منه كعلامات الإعراب والتنوين وأداة التعريف ثم تدخل بعض الأدوات الكثيرة التواتر مع العناصر السابقة ثم بعض الفروع الخاصة بهذه الأسماء والأفعال وهكذا"[3] وتقترن الأصول هي الأخرى بمدى وظيفتها، ويتم تسبيق إحداها على الأخرى حسب حاجة المتعلم في اكتسابها، "فبعض الصيغ والأزمنة أكثر فائدة من البعض الآخر، لذا ينبغي أن نركز أولا على المفيد منها، ففي لغة لديها عدد من الحالات، لنتعلم مجموعة حروف الجر واستخداماتها ومتطلباتها، ولكننا سوف نختار منها وفقاً لدرجة أهميتها"[4] لاحقا يتم التفرغ إلى تناول الفروع إذ "نقدم في ترتيب أبواب من النحو والصرف التي تطرد اطرادا تاما ثم التي تقل فيها الشواذ، وبفضل هذا المبدأ يتلافى المدرس ما يسميه علماء النفس "بالكبت

[1] إبراهيم علي ربابعة، **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه، مرجع سابق**، ص 5.

[2] ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص 597.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان**، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 65.

[4] جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، ط1،1428، الرياض – السعودية، ص 34.

العكسي" والمقصود منه هو اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق"[1] كأن نقدم له أدوات النصب قبل أن يطلع على ماهية الأفعال المضارعة .

2. التقابل الوظيفي والتتابع:

في مستوى ثان، يتم الانتقال عبر الدروس من المفاهيم المستأنسة إلى المفهوم الغريب، من السهل إلى الصعب ومن البسيط فالمركب ثم المعقد، و يتم جمع الموضوعات التي تندرج تحت عنوان شامل "فلابد أن يعالج في كل درس مجال جزئي واحد تدخل فيه المفاهيم التي لها علاقة كبيرة فيما بينها، فصيغة الاستفهام أو النفي يجب أن تقترن بصيغتها الأصلية التي هي الإثبات وبذلك يحصل تقابل وظيفي بين الصيغ الثلاث، فينشأ في ذهن المتعلم ترابط دلالي وبنوي بينها يسهل عليه اكتسابها"[2] فنصل درس النعت الحقيقي بالنعت السببي، و المبني للمجهول بالمبني للمعلوم، والمتعدي باللازم وعطف النسق بالمفعول معه، لأن المفاهيم تُفهم بأضدادها، فيَحسن تذكرها في ذهن المتعلم و استحضارها متى شاءت حاجته، وهذا يكون أيسرا من إحداث بون كبير في مراحل تعلمها وتناولها كل على حدة، فتُصبح مطية النسيان، " فينبغي أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض (...) لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه"[3] ويرتبط توزيع موضوعات النحو المتماثلة على المقرر، حسب تفرع القواعد إلى نظامين من المفاهيم "الأول يقوم على التسلسل والترابط بحيث يحتاج المفهوم اللاحق إلى السابق، لِيُتمِّم معناه أو يفسره أو يعلل وجوده، أما النظام الثاني فهو عبارة عن شبكة من المفاهيم يصعب فيها تحديد المفهوم الأول الذي تبنى عليه البقية.

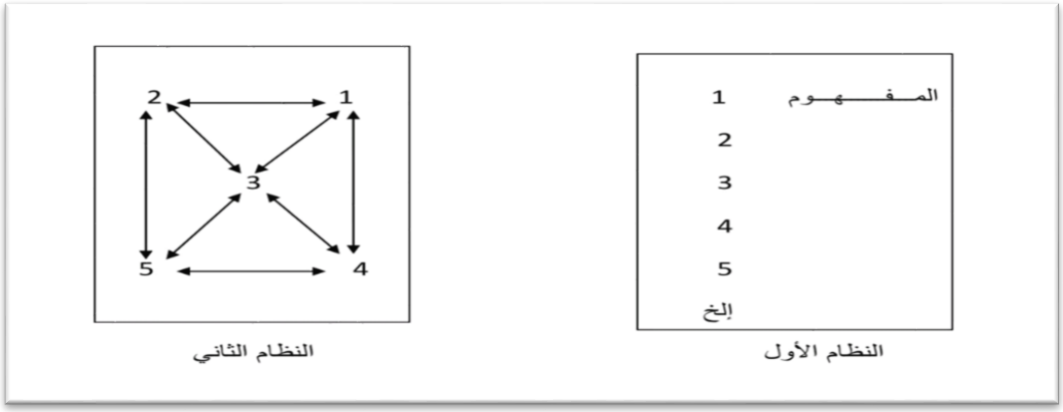
---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان**، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، **مرجع سابق**، ص 63.

[2] نفسه، ص 64.

[3] ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص 599.

والترسيمتان التاليتان تُبيّنان طبيعة العلاقة بين المفاهيم في كلا النظامين:[1]



نُدلل بالنظام الأول بدرس النواسخ الذي يتطلب تدريسه بشكل خطي أن يكون الدرس السابق المبتدأ والخبر وفي حالة التدريس وفق النظام الثاني كقاعدة "الممنوع من الصرف" لا تتم وفق إطار واحد لأن هناك مداخل كثيرة لمقاربتها.

3- الاستمرارية والتكرار:

تحتاج بعض القواعد النحوية أن تتواجد بشكل مكرر ضمن مقررات اللغة في مراحل التدريس الثلاث، وذلك تذكيرا بالقاعدة ولاستئناف الإلمام بمجالاتها الجزئية، وبيان هذا قول " **ابن خلدون**" " ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي في الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من خلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله" [2] والنقل التعليمي في هذه المرحلة يكون أكثر يسرا لقرب القواعد المرجعية من القواعد التعليمية، إذ كلما ارتقى مستوى التعليم يتم التفصيل في الحدود حتى يستوفي المتعلم فهم فروعها ويظفر بالقاعدة بشكل شامل.

[1] محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرائية**، مرجع سابق، ص 26.

[2] ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص 598.

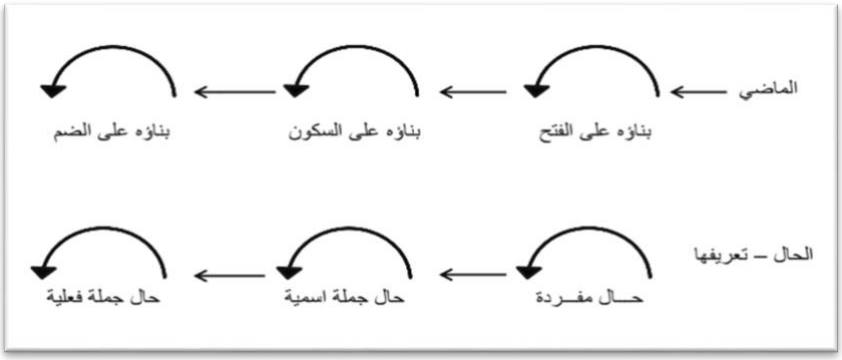
ويرتبط تكرار دروس النحو بمعيار التدرج الذي يتمظهر تحت تسميات مختلفة تتضح كالآتي: [1]

التدريج	منهجه
التدريج الطولي " linear gradation"	في التدريج الطولي يتم تقديم العناصر مرة واحدة، وتتم ممارستها قبلا للانتقال إلى العناصر التي تليها، فإذا قدمنا درس "الضمائر" مثلا على هذا النسق قدمنا كل شيء عن الضمائر، من كونها ضمائر منفصلة ومتصلة، وفي موضع رفع ونصب وجر، وفي حالة النداء والنعت والتوكيد والعطف ... إلخ
التدرج الدوري (الحلزوني) " Cyclic gradation"	أو الحلقي، يتم فيه تقديم الأوجه الأساسية للعنصر الذي نحن بصدده، في البداية ثم يتم ورود هذه العناصر بشكل متكرر وفي كل مرة يتم تقديم أوجه جديدة مرتبطة ومندمجة مع متصلة، ثم ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر المفرد في حالة النصب وضمائر الجمع في حالة النصب وهكذا توزع على أبواب المقرر..
التدريج النحوي "Grammat ical gradation"	تكون المقررات مدرجة على أساس الفصائل الصرفية والنحوية، حتى إن وحدات المقرر تُسمى في الأغلب بفصيلة نحوية معينة، فوحدة عن اسم الفاعل، وأخرى عن اسم المفعول، وثالثة عن المفعول المطلق ورابعة عن التعجب وهكذا ...
التدريج الوظيفي "Function al gradation"	يجعل هذا النمط "الوقائع الاتصالية" أساس التدريج في المحتوى وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي، حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرر بسيطة أول الأمر، ثم تتوسط وتتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف.

إن المفاضلة بين هذه المنهجيات مرهون بمدى نجاعتها في الممارسات الصفية الميدانية، ولا يغيب عنا ذكر أن كل تدرج جديد كان نتاج المناقب التي وقع فيها تطبيق التدريج الأسبق، فالتدريج الطولي لا يعدو أن يكون منهجية مرهقة تُثقل كاهل المقرر التعليمي و المدرس، لتفاقم تدريس الفرع الواحد في كل حالاته النحوية، كما يُستصعب على المدرس مزاولة الشرح مع التطبيق لتقييده بزمن تعليمي محدد لا يحتوى حجم المعلومات المزمع تقديمها للمتعلم، واكتساب المعرفة يكون مدعاة للنسيان لتغييب فعل التكرار طول المقرر.

[1] ينظر، عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، مرجع سابق، ص 73 إلى 77، و جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق**، ص 37.

على أعتاب هذه المزالق، رأى "علماء اللغة التطبيقيون" بضرورة إحداث مجالات جزئية على القاعدة النحوية لعرضها بشكل دوري، بحيث يتم التطرق إلى النظام الأصلي في البداية وإلحاقه بأنظمة جزئية من المفاهيم، تتفرع على مجموعة من الحصص، كأن يتم تناول حد الفعل المضارع، فالفعل المضارع المجزوم، فالمنصوب ... ويُكنى هذا التدرج بالحلزوني، نظرا لمسار تمشياته الذي توضحه الترسيمة التالية:[1]



حاول اللسانيون تطبيق منهجيات أخرى للفصل في أكثرها نجاعة، فتم تبني التدريج النحوي القائم على فكرة أن تعلم اللغة هو حصيلة لتعلم قواعدها، فقسمت المقررات القواعدية على أساس نظام الحقول، فوحدات للفعل ووحدات للاسم وللمرفوعات والمجرورات والمنصوبات وهكذا، ولم تلبث هذه الطريقة أن أضمرت لإهمالها الجانب الاتصالي للغة.

وتكريسا لمبدأ الاتصال والوظيفة، زاوج اللسانيون بين عرض المعرفة النحوية المبسطة والإفادة من الأمثلة الواقعية في وسط المتعلم، فكان التدريج الوظيفي الذي أصبح الإطار العام ومطلب التعليمية الحديثة في تنظيم مقررات القواعد.

إن الأنموذج المثالي للمحتوى النحوي يقترن أيّما اقتران بالاختيار والتدريج، بل إنهما يكادان يكونان لُب العملية التعليمية التعلمية "فالمدخلات اللغوية الرئيسية التي يستقبلها المتعلمون في عملية تعلم اللغة هي الكتاب الدراسي ومن هنا جاءت أهمية مبدأ الاختيار والتدريج بوصفه طريقة للتحكم بمحتوى الكتاب الدراسي وتسهيل عملية تعلم اللغة"[2].

5_ نجاعة النقل التعليمي لعلم النحو في الكتاب المدرسي:

إن صياغة القواعد النحوية تقتضي من المؤلفين الالتفاف حول آلية النقل التعليمي، والتمكن منها تنظيرا وتطبيقا، إن على مستوى العملية النقلية الخارجية التي تتم خارج أسوار القسم الدراسي، وترتبط بحيز التأليف

[1] النموذج من تمثل الباحثة.

[2] جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق**، ص 39.

أو العملية النقلية الداخلية التي تتحدد بالعرض المثالي لتعلمات الموقف التعليمي، وتتعلق بعمل المدرس، والنقل لا سبيل له لإعداد المحتوى النموذجي ما لم تقتف التعليمية ركب اللسانيات وتنهل من جديدها البحثي، فيتم الإفادة من نتائج البحث اللساني التربوي "في تمييزه الوظيفي من الموضوعات من غير الوظيفي والأساسي من الثانوي والأصلي من الفرعي والعناصر النحوية ذات الانتشار الواسع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف"[1] فيتم الإلمام بأبرز مبدأين في التخطيط وهما الاختيار والتنظيم، ولا يتسنى للمؤلف أن يختار في ظل الكثرة الهائلة للمعارف، خصوصا حين يتعلق الأمر بقواعد اللغة، فلا يغيب عنا أن النحو نظام متكامل، وبالتالي فإن " أي حذف عشوائي (غير مدروس) لأي باب من أبوابه، أو جزء من أجزائه، سيؤدي دون شك إلى إفساده، وإن أزمة النحو التي تشكلت في الميدان التربوي التعليمي في منظور النظرية الخليلية الحديثة، لا تكمن في النحو ذاته من حيث هو علم، وإنما في تجاهل المناهج المدرسية للطرائق الحديثة في الانتقاء والتخطيط والعرض والترسيخ وإهمال التمرس اللغوي"[2] ونحن في معرض الحديث عن الاختيار نستحضر أهم المصطلحات المنطوية تحته ونقصد بذلك الشيوع، فقد يتساءل المؤلف عن وجه الخلاص من مسألة الشيوع في الموضوعات النحوية فإذا كانت المفردات تُحصى بالأرصدة والقواميس والقوائم الشائعة للألفاظ، وعلى أساسها يتم تنصيص المعرفة في الكتب المدرسية، فما حال التراكيب؟ وهي التي لا تحفل بمؤلفات إحصائية كما في المفردات، وحتى إن تم حصر ترداد التراكيب المألوفة في القرآن الكريم، وفي لغة العوام، وتحديد منهجية التخطيط على إثرها، تضل المحتويات تتداعى أحيانا بالكثافة وأحيانا أخرى بالتخفيف، وسبيل الإفادة من الشيوع هو أهون من أن يكون إشكالية نلتف حولها، وما على المؤلف إلا " علاوة على الاستفادة من خبرة المربين وملاحظاتهم، تحليل إنتاج التلاميذ في شتى مراحل التعليم من أجل معرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم الكلامية والكتابية، وكذلك معرفة الموضوعات التي يكثر الخطأ فيها والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم هذا هو الأساس الذي تقوم عليه مناهج النحو اليوم في الدول المتقدمة"[3] فوجب الانطلاق من التلميذ وصولا إليه، فهو القطب الذي تتمحور عليه جميع المعارف المدرسية، وأيّ إخلال بعملية الفهم والإفهام يتم معالجته بتشخيص الواقعة اللغوية عند التلميذ.

---

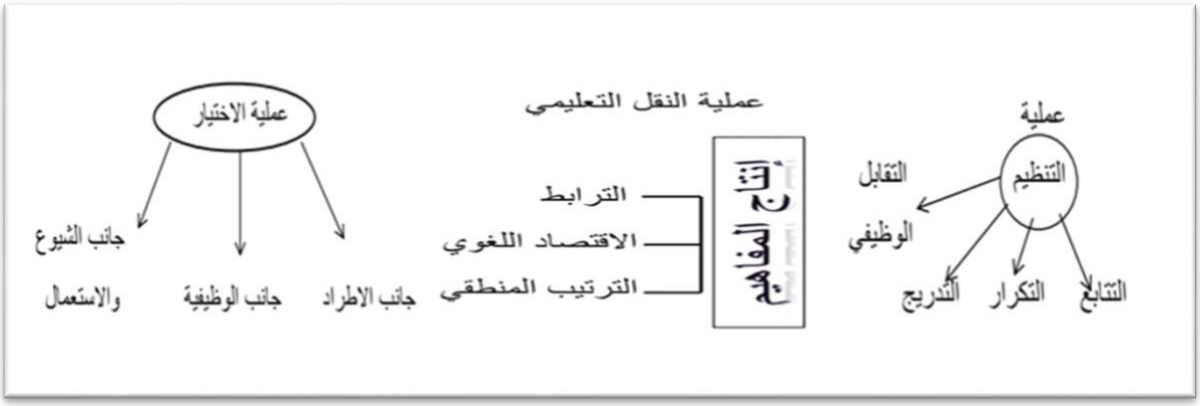
[1] محمد صاري، **تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات**، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد١، العدد 2، 2005، ص 195

[2] نفسه، ص194

[3] ينظر، علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، 1997، ص 335.

عود على بدء، إن المدار الرئيسي الذي يجب الانصراف إليه في صياغة المحتويات هو النقل التعليمي وكما أوضحنا أن النقل كعملية لا تكتمل ما لم تسبق بتخطيط واع يراعي مقاييس الاختيار، ثم يعمل الناقل على إنزال المعرفة من فكر العالم النحوي إلى فكر التلميذ، فتبسط وتختصر وتضمن بالأمثلة الواقعية، وتستكمل العملية عبر تنظيم وترتيب للموضوعات ضمن المقررات المدرسية.

والترسيمة أدناه توضح تراتبية هذا العمل:*



على مستوى الإجراء، يتم عرض المادة النحوية على التلميذ سواء عبر ربطه بالكتاب المدرسي أو شرح المدرس ولنجاح النقل التعليمي ينبغي:[1]

- **التخفيف عوض الإثقال:** أي التقليل من حضور المادة النحوية في الكتاب المدرسي، وهذا المطلب يتحقق بالتمييز بين الأصول والفروع إذ "ليس معنى تدريس اللغة تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى اكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية"[2] وبمجرد التمكن من أبجديات النحو يتم التعمق فيها حسب مستويات ومراحل التعليم.
- **تغليب النصوص الشائقة والرائقة:** إذ ينبغي تدريس القواعد بالمعارف الضمنية التي تتمظهر في النصوص فالتراكيب التي تكون ضمن مجزوءة لغوية يسهل اكتسابها أكثر من النظام الافتراضي للجمل معزولة السياق، ولذلك يجب تجنب تدريس القواعد منفصلة عن النصوص، وتكريس ما يسمى بالمقاربة النصية.
- **التذوق الجمالي للنصوص،** والعمل بمبدأي الترديد والحفظ.

*النموذج من تمثل الباحثة.

[1] ينظر، محمد بازي، **تدريس العربية والتدريس بها**، منشورات حلقة الفكر المغربي، ط1، 2021، ص 83.

[2] أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات –** ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون، الجزائر، 2009 ص 143.

- فتح مجال موسع للمطالعة الكثيرة وتنظيم منهجية القراءة واختيار النصوص المناسبة لكل مستوى.
- تجنب النصوص الطويلة لما تتطلبه من وقت وجهد للقراءة والاستكشاف داخل الفصل على حساب التناول اللغوي والنحوي والدلالي والجمالي.

– الإدماج المنهجي الوظيفي للنحو في تحليل بعض النصوص.

- تخليص درس اللغة من القواعد الكثيرة الخاصة لكل باب والاكتفاء بالأوليات مع تيسيرها وتبسيطها **والإكثار من التمثيل لها ومن التطبيقات**، وينبغي في المثال أن يكون قريب لواقع التلميذ، لكي تسهل عليه عملية الفهم والنمذجة، ولا نُلم بدرس القواعد إذ لم يكن هناك تعزيز وترسيخ للمفاهيم المقدمة عير تداريب مكثفة، تتسم بكونها:
- " واضحة وأن يكون تركيبها اللغوي مألوفا لدى المتعلم.
- الاهتمام بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه في حصة الإدراك)، ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية والعناصر الفرعية.
- كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة"[1] فالمتعلم أحوج إلى هذه التطبيقات أكثر من الشروح المطولة للمدرس، لأنها توجز القاعدة النحوية من جهة، وتعرضها في جميع حالاتها فيحصل حسن استيعابها.
- استخدام مختلف الوسائل التعليمية لتلافي تدريس القواعد كمادة جافة، "فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم لابد لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، ولابد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد، إذ أن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء"[2] وهذا ما يجعل تعلم القواعد شائقا ويسهل تذكرها في مواقف تواصلية مماثلة.

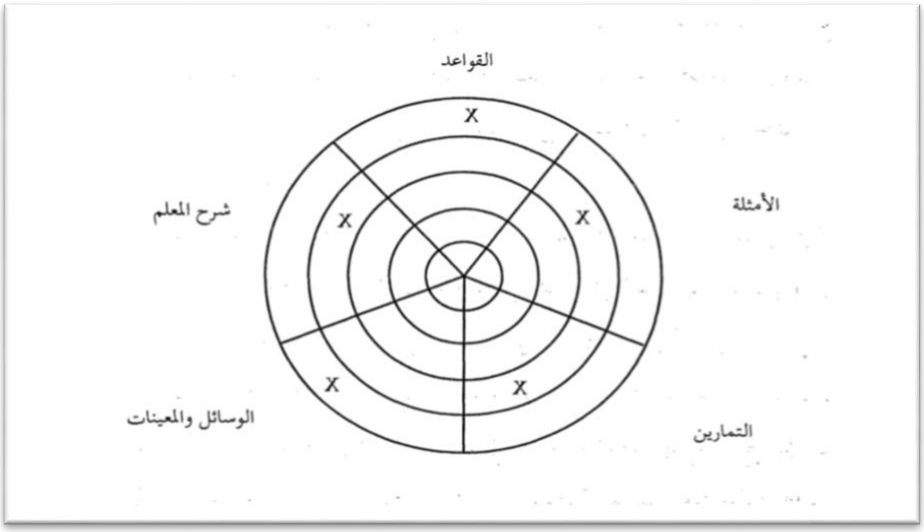
خلاصة، إن نجاعة النقل التعليمي في دروس القواعد النحوية يتوقف على مدى تمكن المؤلف من برمجة المحتوى ضمن المقرر من جهة، ومدى كفاية المعلم في شرح قواعد النحو والدمج بين الأمثلة التعليمية والوسائل

[1] ينظر، أحمد حساني، **بحوث ودراسات في اللسانيات التطبيقية**، مرجع سابق، ص 149

[2] نفسه، 54.

المعينة على التدريس والملائمة لطبيعة الدرس، كذلك توظيف التمارين المنسلخة عن القاعدة، لأن عملية الاكتساب تبدأ من الاستماع فالتكرار والتعزيز والترسيخ عبر الدربة والمران.

وإجمالا لمختلف ما قيل سلفا، نوضح تعالق مركبات الدرس في فهم القاعدة، على النحو الآتي:[1]



كلما توجهت العلامة (×) نحو المركز دلت على تغيير جذري والعكس.

[1] محمد صاري، **تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات**، مرجع سابق، ص 196

المبحث الثالث: نحو مقاربة تعليمية للنحو العربي.

لما بدا للمشتغلين باللسانيات التعليمية عقم تحصيل القواعد عند تلاميذ المراحل المختلفة، وقصور المناويل اللسانية على حل أزمة اكتساب النحو المدرسي، خلا بعض المحاسن الجزئية الملاحظة، تفطن بعض الأكاديميين مما يشهد لهم غيرتهم على تعليم اللغة العربية، إلى أن معضلة المحتوى النحوي المدرسي لا تكمن في مراحل الرصف والوضع إلى أن تغدو مقررات، إنما إلى الإخلال بعملية النقل التعليمي حين تم تحديد "المعارف العالمة" من منظومة النحو التعليمي، الذي وإن كان لا يختلف عن النحو العلمي في المركبات الاصطلاحية، إلا أنه لا يماثله في بعض الحدود، والنحو على هيئة المتأخرين ومما تلاهم من دعاة التيسير والتجديد، لا يعدو أن يستفيض في الحدود مرة، ويقتصر منها آلاف المرات، أو يخل بالتمثيل فنرى القاعدة في صوب، والمعنى صوبا آخر، وكل هذه الجهود ما فتئت تُطبق في التعليم حتى لمح أصحابها بضرورة التغيير، وترقيع المحتوى، وزادوا أن تبنوا مقولة صعوبة النحو في كل مقام سنحت لهم فرص تفويض أمر أزمة النحو للنحو نفسه.

وبديهيا أن النحو كمادة ليس بالصعب فالعرب كانوا يرفعون وينصبون ويجزمون كل على فطرته، ولكن عيب المناهج التعليمية حاليا، أنها قرنت تعلم اللغة العربية بتعلم قواعدها، ونظرت للقواعد كصناعة لا وسيلة وسارعت لإسعاف منظومة التعليم بنتاجات المستشرقين، ورواد النظرية اللغوية الغربية، وأغفلت مبادئ التعليم الخلدونية ورسائل الجاحظ و قرآن النحو على حد قول العرب، وهو "كتاب" سيبويه، وإن حق له التعريف بالألف واللام فلا كتاب مثّل وعلم وسهل واستسهل النحو كمثله، فالتعاريف المنطقية كانت في الكتاب، والتمثيل فيه، والأوجه النحوية ومن أشار لوظيفية التركيب حين ميّز بين المستعمل والشاذ، فهو الركن الركين والقول الفصل في المعرفة العالمة النحوية عند من امتهنوا التعليم وظيفة أو حبا.

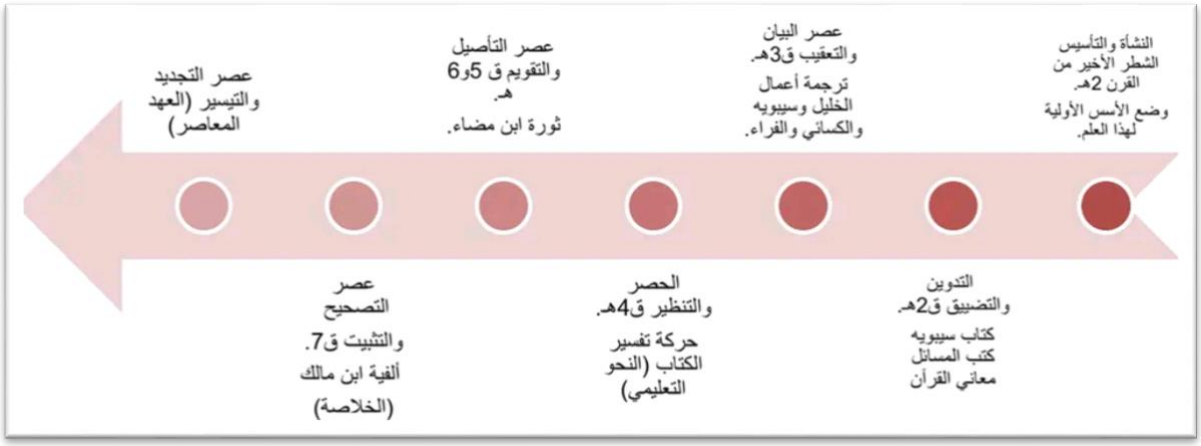
وطبيعي— والحال على ما وصفنا– أن نصرف النظر عن أجناس النحو الماثلة في زماننا إلا ما حصلت الإفادة منها ونوطد عملية النقل بالكتاب كما دعا كثير من الباحثين مما سنذكرهم في صلب هذا المبحث، ثم لا ندخر شيئا في الأخذ مما قيل أنه نحو تعليمي و ميسر وجديد و نحو وظيفي لنصل لعصارة النحو المدرسي.

لقد بلغت مُشكلة تعلم القواعد في مدارسنا أوجها، وانتقلت من مرحلة التلميح في المجالس الضيقة إلى مرحلة التصريح، ولا نلوم مؤلف المادة النحوية في الكتب المدرسية، لأن رأس الأمر كله ما أشار له ابن خلدون في مقدمته حين رأى أن كثرة الاختصارات إخلال بالعلم، والمؤلف وقع في تشويش في أيّ الاختصارات يختار؟ وأي المصطلحات تكون الأمثل، والحل هنا من جنس المشكلة، وسندخر قوله كما أقرّه الباحثون وما تبين لنا ذيل هذا الفصل، ونختم هذا المهاد للمبحث بالتساؤل التالي: **كيف يتم إعداد نحو مدرسي من جنس نحو العرب؟**

1_ بناء مؤسسة النحو: [النحو العلمي]

يميّز الباحثون في الدراسة الدياكرونية للنحو بين مستويات متباينة ترتبط بالدراسة الآنية للغة، إذ أن لاختلاف العصر الواحد أيما تأثير على تغير كيفية النظر إلى النحو ومكوناته، ولا يختلف أكثرهم أن مبعث التدوين النحوي كان وثيق الصلة بمشكلة اللّحن، وأول من حاز قصب السبق فيه " **أبو الأسود الدؤولي** ت 69 ه" بكتابته بادرة هذا العلم بأمر من علي بن أبي طالب، حتى تلاحق المصنفات واستوائها في " الكتاب" لسيبويه.

وإن شئنا تتبع تمشيات التدوين لعلم النحو نجدها تتمظهر في السلم التالي:[1]



وسنقف إزاء هذا التطور، عند ثلاث مراحل تغيرت معها طريقة الاهتمام بهذا العلم، سنجلي ملامحها فيما سيأتي من القول.

أولا: لماذا سيبويه؟

اقترن اسم سيبويه بذكر " الكتاب" وهو المؤّلف النحوي الذي نظر إليه العربي الباحث والمتعلم نظرة تعظيم ولا يزال إلى يومنا محل جدل ودراسة، فالجدل عائد في زعم بعضهم من المغالاة في شرح وتفسير القواعد، و"إنّ هذا التقعيد وهذا التعقيد لازم وضروري لأول كاتب في علم النحو، لكن الذين أتوا بعده قد غالوا كثيرا في التفسيرات المنطقية خارجين بذلك عن الغرض الأصلي"[2] أما الدراسة فكانت للبحث عن أصفى الحلول لالتماس الكتاب مرجعية عالمة في تشكيل المقررات الدراسية، إذ "لابد للدارس المحدث أن يبدأ بالدرس من أول من حيث

[1] ينظر، محمد المختار ولد ابّاه، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب**، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ط1، 1422ه - 2001م بيروت/ لبنان، ص من 17- 20.

[2] بلخير ارفيس، **تعليمية النحو من التقعيد إلى التعقيد قراءة تأصيلية في التراث العربي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 02ص 176.

درس الخليل ودرس الفراء، وبين يديه أقوال الخليل في الكتاب، وأقوال الفراء في معاني القرآن، وإليهما يرجع الفضل في إرساء هذا الدرس على أساس متين (...) أما من جاء بعدهما فقد مشوا على إثرهما ولم يأتوا بالجديد"[1] لذلك تعتبر هذه المرحلة محطة صفاء النحو، ويشار إلى الكتب المدونة فيها بأمهّات الكتب يتقدمها كتاب سيبويه لاعتبارات عديدة:

- **الكتاب موسوعة شاملة في النحو والصرف** "ولم يكن الكتاب ليكون كتابا في النحو الخالص، ولكنه كان يتناول بالدرس مسائل لغوية وصرفية بالإضافة إلى مسائل النحو"[2].
- **خلفية الكتاب الفكرية التي كانت مستمدة من النحاة المؤسسين لهذا العلم** "ليس من قبل المبالغة القول بأن تدوين النحو بدأ بكتاب سيبويه وانتهى به، ولكن إعداد هذا التدوين، كان فيه الفضل الأوفى للخليل، ومن قبله قد أعانه قوم أخرون، فأتت المحاولة الأولى على يد عيسى بن عمر الثقفي، وشارك في هذه التهيئة يونس بن حبيب الضبي، والأخفش الكبير، فكل واحد من هؤلاء أسهم في مرحلة ما قبل كتاب سيبويه إسهاما ملحوظا"[3].
- **استحضاره منطق العلماء القدامى في الشرح والاستشهاد** "اعتمد على ما أخذه من الخليل حتى قيل عنه إنه جمع ألف ورقة من علم الخليل، فتارة يذكره باسمه قائلا: "وزعم الخليل" ولفظة زعم لا تدل على التشكيك، وتارة يقول "وسألته والاضمار هنا يدل على استمرار حضور الأستاذ في ذهن تلميذه كما أنه روى عن يونس بن حبيب الضبي نحو مائتي مسألة، وعن أبي عمرو بن العلاء أربعين، وقرابة العشرين عن عيسى بن عمر، ونصفها عن أبي إسحاق الحضرمي"[4].
- **التعقيب على المسائل اللغوية وتمثله منهج التمثيل البيداغوجي** لتقريب القاعدة من ذهن المتلقي "إن أهم حدث نحوي هو ما ألف سيبويه تلميذ الخليل من خلال عمله الضخم الذي سماه الكتاب أدرج فيه أراء أستاذه بعد تنسيقها وتبوبيها مع آراء شيوخه الأخرين ومبديا رأيه الخاص بها"[5].

هذه السمات هي ما جعلت "الكتاب" ينال حظوة عند الدارسين، وُيعتد به كمرجعية عالمة تأتي على إثره باقي الدراسات، حتى قيل "قد كان من سوء حظّ النحو العربي أن جاء سيبويه في وقت مبكر جدا لا يتجاوز

---

[1] مهدي المخزومي، **في النحو العربي نقد وتوجيه**، دار الرائد العربي، ط2، 1406هـ -1986م، بيروت / لبنان، ص 24.

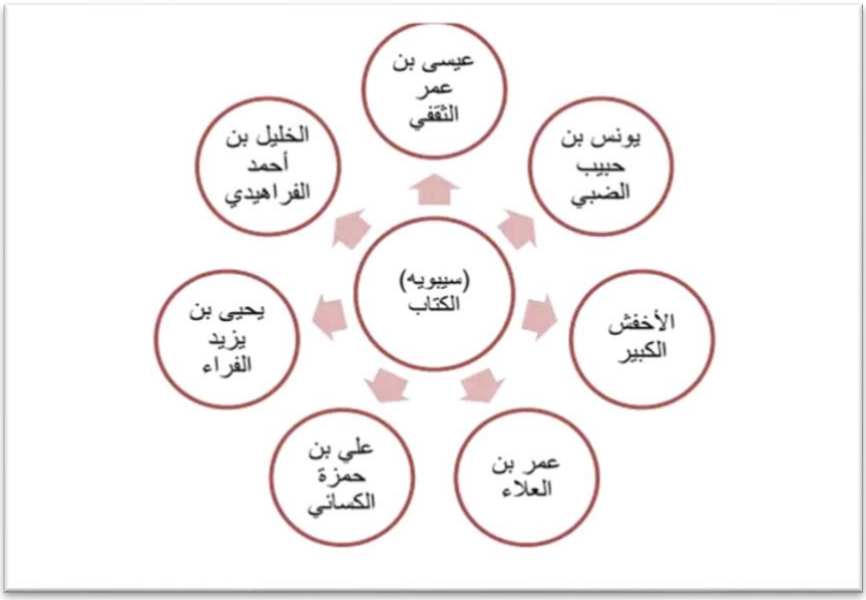
[2] نفسه، ص 25

[3] محمد المختار ولد ابّاه، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، مرجع سابق**، ص 67.

[4] نفسه، ص89.

[5] بلخير ارفيس، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، مرجع سابق**، ص 175.

النصف الثاني من القرن الثاني الهجري، إذ نتج عن تفوقه وشدّة إعجاب النحاة به أن أصيب التفكير النحوي بشلل ودار الجميع في فلك سيبويه، ولم يطوروا النحو بالقدر الكافي"[1] ويمكن التمثيل لزمن النحاة الأوائل عبر الترسيمة التالية:[2]



وتمثل فترة التدوين الأولى "النحو العلمي التحليلي" Grammaire Scientifique analytique وهو نقيض "النحو التعليمي" وهما بمصطلح عبد الرحمن الحاج صالح "الدراسة العلمية المحضة والتعليمية الاكتسابية فالأولى هي ممارسة للبحث العلمي في ميدان خاص والثانية هي تعلم واكتساب لمهارة معينة، وهما ميدانان مختلفان والذي يربطهما هو محاولة استثمار التعليم لما يأتي به البحث العلمي في اللغة (أي النحو العلمي)"[3] فالكتاب هو أنظومة علمية تعليمية يقوم أولا على "نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا ومجردا يدرس لذاته وتلك طبيعته وهذا المستوى من النحو يعد نشاطا قائما برأسه"[4] وثانيا مبعث الكتاب الأول كان قرينا بشيئين اثنين:

1. فهم معاني القرآن.

[1] راغب السرجاني، **سيبويه، قصة الإسلام**، نقلا عن: عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية**، مجمع الأطرش، دط، دت، ص 32.

[2] ينظر، محمد المختار ولد ابّاه، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، مرجع سابق**، ص67 و بلخير ارفيس، **تعليمية النحو من التقعيد إلى التعقيد قراءة تأصيلية في التراث العربي، مرجع سابق**، ص 175.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، **منطق العرب في علوم اللسان**، موفم للنشر، 2012، ص **13**.

[4] محمد صاري، **تيسير النحو موضة أم ضرورة؟**، مجلة الدراسات اللغوية، مج 3، ع 2، سبتمبر 2001، ص 152

2. حفظ اللسان العربي من اللحن، وهذه نشأة تعليمية، غير أن سيبويه بعد تحريره للقواعد أفاض شرحا وتعليلا لكي لا يترك مجالا للاستفهام عن أي شيء ينغلق فهمه، ومنه دخل مدار التخصص، لذلك لا ننكر أنه غير موجه للمتعلمين لأنه يمثل "الخبرة العالمة" "فالمحتوى النحويّ فيما يعرف بالأمهات من كتب النحو لم يكن يصلحّ محتوى تعليميا يُنشر بين الناس، لأنه لطوله وكثرة تفصيلاته، ينقضي عمر الطالب دونه، ولا يطمع أحد في الغاية منه إلا في القليل النادر، وإنما كان موجها إلى الخبراء بالنحو الّذين يستندون إليه في مناظراتهم وبحوثهم، وفي التعليم أيضا"[1] وهو بهذا المعطى يشكل في الحقل التعليمي الذخيرة المعرفية التي تُنتقى منها المحتويات.

ثانيا: غموض الكتاب:

لم يدّخر بعض الدارسين جهدا في فهم مقاصد التدوين الأولى للنحو، وطفقوا ينتقدون نحو الأوائل لحجتين هما:

الإفاضة في التفريعات وتفاصيل النحو، والثانية لغة الكتاب التي وصفوها بالمعقدة والمبهمة، فأما الأولى بشأن كثرة التفريعات فقد سبق أن أسلفنا القول إنها من البداهة في شيء لاعتباره أول مؤلف في النحو لزم أن يحيط بكل أنحائه، لأن "الغاية الأولى والأساسية التي كان يقصدها الواضعون للنحو هو أن يكون لغير المتقنين للعربية من أبناء العرب والمسلمين وغيرهم مجموعة من الأصول اللغوية والضوابط النحوية يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة بل كمرجع من الضوابط لم يسبق أن جمع وألف من ذي قبل(...) وهذا العمل لا يمكن أن يكون إلا علما"[2] أما الثانية عن غموض اللغة، علينا أن ننوه أن لغة سيبويه هي من جنس لغة العرب، وهي من المألوف على ألسنتهم ولكن ما صارت له اللغة العربية الآن حين عصفت عليها رياح التغيير وتغيرت فيه ألسنتنا أضحى فهم مألوف اللغة في الكتاب صعب المنال لضُعف عربيتنا، وذهب لهذا الرأي "عبد الجليل مرتاض إذ قال: "يظهر لنا أن لغة التبليغ في كتاب سيبويه لغة معقّدة وعويصة، و هذا غير وارد، فلغته أسهل لغة تعليمية لكن إسهاب سيبويه في الشرح والبسط والإلمام بكل ما يتصل بالظاهرة اللسانية العربية هو الذي يجعلنا نحس بشيء من هذا، فضلا عن تباعد الهوة الزمنية بيننا وبينه، دون أن نهمل الفضاء العلمي التاريخي الّذي يختلف كل

[1] عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية –المقاربة الإدماجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ**، مجمع الأطرش، دط، دت، ص 33.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما**، مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية، مارس 2013، ص 10.

الاختلاف عن جونا الأني"[1].لذلك فمسألة التعقيد غير واردة إن نحن نظرنا إليها من باب الإنصاف والرؤية العلمية وليست الرؤية الشخصية المقترنة بلغة الباحثين حاليا.

ويضيف "**عبد الجليل مرتاض**" بعض النقاط على هذا الحكم إذ يقول "كتاب سيبويه ليس معقّدا ولا صعبا في حد ذاته، بل الأمر في تقديرنا يرجع، فيما يرجع، إلى:[2]

1. العربية الانتقالية التي انتقلت من دلالات قديمة إلى دلالات جديدة.
2. اللغة العلمية الوظيفية التي تساوي بعضها بعضًا.
3. ألوف المصطلحات اللّسانية التي لا قبل للعربية بها من قبل.
4. ترويض اللغة العربية وجعلها لغة حضارية وعلمية، بنقلها من الخطاب والإرسال الشفهيين إلى التلقّي الكتابي.
5. الاختلاف بين اللّغتين الشفهية والخطية.
6. أسلوب النحاة المتميّز بتبليغ لغة بطريقة تعليمية من اللغة ذاتها، لأنه شتان ما بين تبليغك، نصا أدبيا أو فلسفيا أو رياضيا،... وبين تلقينك قواعد نحوية من جنس اللغة (لغة واصفة أو تقعيدية **Métalangue**).
7. تطور اللغة العلمية العربية أو تغيّرها من جهة، و بُعْدنا نحن عن تلك اللغة العلمية العربية القديمة من جهة أخرى.

يترتب عن هذه المؤثرات إحداث تغير في اللغة سواء بوصفها مادة سماعية تُستبدل ألفاظها الفصيحة بمفردات أخرى يحكمها الفهم والاستعمال، أو مادة كتابية تواكب بتراكيبها مستويات العلم الذي يتطلب السهولة والخفة، فهذه الحركة الانتقالية للغة العربية جعلت الدارسين يميزون ثلاثة مناح لها، فقالوا بأن "العربية عربيات:

- العربية القديمة وهي لغة الأصوليين وبها أنزل القرآن الكريم.
- العربية الوسيطة وهي ما كانت أيان القرن الرابع حتى السادس هجري.
- العربية الحديثة وهي لغة المحدثين من العلماء".[3]

---

[1] عبد الجليل مرتاض، **النحو العربي بين التيسير والتعسير**، مجلة اللغة العربية، العدد 23. ص46.

[2] عبد الجليل مرتاض ، **النحو العربي بين التيسير والتعسير، مرجع سابق**، ص 25-26.

[3] ينظر، **نفسه**، ص 28.

خلّف هذا التوجه النقدي لسيبويه منجزا لغويا آخر ظهر مع بداية القرن **4هـ**، اصطلح عليه **بالنحو التعليمي**، واستمر حتى العصر الحديث باصطلاحات مختلفة تحث في باطنها على فعل تيسير النحو لولا أنها لم تُحدد منهجية واضحة المعالم لذلك، وقبل أن نعرض لهذه المرحلة، نُفرد قولا " لعبد الجليل مرتاض" الذي رأى بانعدام الحاجة إلى فعل التيسير لأن نحو سيبويه ميسر في صلبه، أما حقيقة الأمر فتتعلق بمراحل لغوية أقبلت ومراحل لغوية أدبرت، إذ يقول"ضحالة معارفنا العميقة في اللّسانيات العربية القديمة التي كانت قائمة على الشمول و الارتباط، ونحن صرنا لا نستوعبها، إن قُدر لنا ذلك، إلا بالتجزؤ عنصرا عنصرًا، أي لمَ نعُد من القدماء، ولا صِرْنا من المحدثين، مما أفرز هوة سحيقة بيننا، وبين تلك العلوم التي تحتاج منا إلمامًا مناسبا بقضاياها الجوهرية البسيطة، التي كلما تناءينا عنها أكثر وأكثر بمستوياتنا الهابطة، إلا وبدت لنا خطأ ومغالطَة أنها تحتاج إلى تيسير وتذليل وتبسيط"[1] لذلك فأمر تيسير النحو وجب أن يحال إلى تطور مراحل اللغة لا تفسيره بغموض الكتاب، لأن الفكر التعليمي آنيا لا يمكنه تلقي المعرفة إلا في حالتها المجزأة، وهو ما فعله نحاة التيسير.

2- تيسير النحو: [النحو التعليمي]

يأخذ التيسير في منحى تاريخ الدراسات النحوية شقين اثنين، والحديث عنه يجعلنا نعرج على مرحلتين أساسيتين في تطور النحو تطورا نمطيا عند:

2-1 النحاة المتأخرون:

امتعّض النحاة المتأخرون تعليم النحو من "الكتاب" مباشرة فاتخذوا لذلك منهجا اصطلحوا عليه بالتيسير واعتبروا مؤلف سيبويه خلاصة النحو العلمي الذي يشق على المتعلمين الأخذ به، ووضعوا إثر هذا منجزا نحويا اصطلح على معارفه بالنحو التعليمي ممثلا بالمنظومات والمختصرات، فمفهوم النحو التعليمي ليس مشروطا بفترة العصر الحديث بل له جذور ضاربة في التراث اللساني العربي " تمتد إلى القرن الثاني الهجري، منذ أن دعت الحاجة إلى إيجاد مستوى من المؤلفات النحوية يراعي قدرات المتعلمين، فقد أدرك الرعيل الأول من النحاة أن ما يعلم من قواعد النحو لتمكين المتعلم من اكتساب ملكة لغوية تعينه على التعبير عن أغراضه، وجمع ما تقتضيه ظروف التواصل يختلف حتما عما يفسح فيه المجال لاختلاف الأقوال وجزئيات الاستعمال ذات الفائدة العملية المحدودة"[2] ومن هنا كان باب التفريق بين المعرفة العالمة والمعرفة الواجبة للتعلم، أو الأصح القول بالتمايز بين

[1] عبد الجليل مرتاض، **النحو العربي بين التيسير والتعسير، مرجع سابق**، ص 27.

[2] قداري فاطمة، **النحو التعليمي في التراث اللساني العربي**، المعيار، مج 6، العدد 1، 2015 ص 121

التقعيد والقاعدة، "فالتقعيد وسيلة إنتاج القاعدة، ومنهج دراستها وتفسيرها، وهو بهذا المعنى الجزء المتغير من النحو، أما القاعدة فهي ثابتة، إذ تستند إلى وصف الواقع الثابت من الاستعمال اللغوي الصحيح الذي ارتضاه العرب وعلماء الأمة العربية، في عصر الاستقراء والاحتجاج"[1] فالنحو العلمي هو نحو وصفي في حين نحو التعليم هو نحو معياري والتقعيد هو الركن المتغير بتغير تعليلات النحاة، ويحتوي القاعدة وهي الثابت المستقر الذي لا مراءة فيه، فالمبتدأ علامته الرفع ولا يكون غير ذلك وهذا الأمر القاعدي الثابت، في حين رافع المبتدأ هو التقعيد المتغير القائم على تفسيرات النحاة، بمعنى"التقعيد وسائل إنتاج القاعدة وتفسيرها، منفكة عن القاعدة فالفاعل مرفوع وكل بحث يتجاوز هذه القاعدة بالتعليل أو التفسير يعد من التقعيد لا من القاعدة"[2] ولا يتأتى مرام التيسير باستهداف القاعدة وإسقاط بعض من أركانها، بل يتم العناية بالتقعيد وتبسيط منهجه ليتلاءم وفعل التعليم "فمن الوهم العلمي أن يظن بعض المطلعين على النحو العربي، أن التقعيد جزء من القاعدة، وأن تيسير النحو يعني تيسير قواعده، فالقاعدة لا تيسر إنما يمكن تيسير منهج تقعيدها"[3]. وإذا أسقطنا التقعيد على مدونة الكتاب والقاعدة التي هي غاية النحاة المتأخرين، فسنلحظ عديد الأمور في مؤلفاتهم مؤداها أن:

أ- تغير مفهوم علم النحو:

يترتب عن تعريف النحو عند المتأخرين كونه علم الصنعة اللفظية المحدد بعلامات الشكل أواخر الكلمات هذا ما يجعله قالبا جامدا لممارسة الكلام، وقسيما لعلم الصرف، فقد ورد عند الخضراوي « النحو: علم بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب»[4] وهذا الأمر يتنافى مع غاية النحو التي تتضح فيقول صاحب المستوفى « النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم، وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى»[5] وهذا ما يحيلنا إلى المنشأ الأول لبوادر هذا العلم الذي ارتبط بفهم معاني القرآن، وهذا التغيير وإن بدا نسبيا إلا أنه يمس لُباب هذه الصناعة فالنحو إن تجرد من معناه، يُصبح في فوضى منظمة، بحيث تكتسي الكلمات في تركيب الجمل حقها من علامات الإعراب ولكنها تُخل بالفهم والمعنى، وهذا ما أشار إليه سيبويه من كون الكلام مستقيم حسن ومستقيم قبيح وهذا التوجه إنما ظهر أول ما ظهر بانحطاط اللغة أيان القرن 2هـ، "وهو التاريخ الذي ابتدئ فيه الفصل بين دراسة النحو من حيث هو علم أراد له النحاة المتأخرون أن يتخصص في دراسة الألفاظ والأبنية في ذاتها دون

---

[1] حسن خميس الملخ، **التفكير العلمي في النحو العربي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2002، عمان / الأردن، ص 13-14.

[2] **نفسه**، ص 40

[3] **نفسه**، ص 14.

[4] جلال الدين السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو**، تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، ط2، (1427- 2006)، ص 24.

[5] نفسه، ص23.

معانيها (...) ومهملين الجانب الإفادي الذي يدرس علاقتها بالأغراض والمقاصد"[1] وبهذا قاموا بتقديم المدخل اللفظي على مدخل المعنى أي إحداث تمفصل بين البناء التركيبي والقصد البلاغي "والجدير بالملاحظة هو أن يجعل النحو والبلاغة سيّين في كونهما قوانين من الناحية العلمية من جهة وملكة تكتسب من جهة أخرى غير المعرفة المشعور بها لهذه القوانين أي أن الملكة البيانية تساعد أيّما مساعدة على تحصيل الملكة اللغوية"[2] والنحو لا يكمن في علامات الإعراب بل تتجلى صحة التركيب من صحة المعنى.

ب- طبيعة المادة التعليمية في المختصرات:

إن المنجز التعليمي الذي رأى به المتأخرون يتحدد من وضعهم حدا لمفردة التيسير، فهل هم يطلبون نحوا واضحا أم نحوا مختصرا؟ والأرجح أنهم كانوا يرومون الاختصار في موضوعات النحو – دون تشويه وإغفال لعناصره الأساسية- وهذا ما تُجلي عنه عناوين مؤلفاتهم، وحديثنا هنا سيتضمن سقطات النحويين المتأخرين دون إنكار أن لبعض هذه المؤلفات التعليمية عظيم الأثر في فهم القواعد.

- **فمن حيث الاختصار** "فقد ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم"[3] فلغة المختصرات كانت أقرب للألغاز لضيق عباراتها واتساع معانيها، وربما سقطت بعض المعاني سهوا عن النحوي المتأخر، وتم تداولها تلقينا وحفظا فتناسوا القاعدة الأصيلة وشاعت القاعدة المتصرف فيها وندلل على هذا من إعطاء حد للفعل الماضي الذي اتفقوا على القول: إنه حدث في زمن مضى وأسقطوا صفة زوال انقطاع هذا الحدث أو استمراره، فاضطرب فهم القاعدة لمخالفتها معنى العبارة وسنستفيض في شرح هذا المثال في الجزء الإجرائي لهذه الرسالة.
- **من حيث الاطناب:** بله أن اعتماد المتأخرين على المنظومات وطبيعة النظم الذي يشترط وزنا معينا وعبارة محدودة الطول، وتوجيه هذه المنظومات للحفظ دون عناية بالإفادة التبليغية وصناعة للمنوال على وجه يقترن بطبيعة المتعلم، أدى إلى جمود هذه الألفاظ على الرغم من كنهها التعليمي إلا أنها تطلبت شروحا على شرحها "لأجل ذلك نجدها صعبة عويصة فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت،

---

[1] الطيب دبه، **مفاهيم لسانية ضرورية في تعليميات اللغة العربية**، المراد، ع 1، 2013، ص 61.

[2] ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما**، مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية، مارس 2013، ص 13.

[3] ابن خلدون، **المقدمة، مرجع سابق**، ص 597

ثم بعد ذلك كله فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات هي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة"[1] فالاختصار وإن كان يقتصر طول المسلك ويوجز فعل التعليم إلا أنه يخلق ما يسمى في التعليمية الحديثة بالفاقد التعليمي الذي يعني تغييب الاتساق بين اللفظ والمعنى مما يخلق وضعية مشكل عند المتعلم، "فبدأ يعتقد المعلم والمتعلم شيئا فشيئا أن هذه المختصرات هي طرائق هي في ذاتها وبما أن المختصر في النحو قد يكون فيه شيء من الغموض بالنسبة للمعلم فكثرت أيضا الشروح عليه فرجعنا بذلك إلى النحو النظري في ميدان التعليم"[2] وعدنا بذلك إلى الوصف النحوي عند الأولين لكنه يحمل شوائب ما لحق فكر المتأخرين من المنطق والفلسفة.

- **من حيث غموض التعليلات**: اشتغل بتيسير النحو طائفة من العلماء على تعدد تخصصاتهم سعوا إلى إجمال مقولات النحو للوقوف على القواعد التعليمية وتنوعت أساليبهم لخلفيتهم الفكرية إذ نلفي "بعض العلماء الذين غلبت عليهم اهتمامات أخرى لا تتصل بالنحو بصورة مباشرة، أو بالدرجة الأولى – إذا صح التعبير– إذ من بين هؤلاء المؤلفين مفسرون، وأصوليون، وفقهاء ومناطقة، ومؤرخون وبلغاء ونقاد وأدباء"[3] فعلقت بعض من أفكارهم في لغة القاعدة وناهيك عن اللجوء للاختصار وقفوا على المعاني السطحية من التقعيد فأصبح النحو قوالبا منطقية يخضع لجدلية المنطق والفلسفة، "فصار النحو ابتداء من القرن السادس عبارة عن "سكولاستيك" **scholastic** أي دراسات مدرسانية الغاية منها التعليم مع الجدل العقيم، وكل ما ظهر بعد ذلك فهو تقليد لا للفترة الأولى الخلاقة بل لمؤسسي المدرسانية النحوية كابن مالك وشراحه"[4] فالألفية كانت أقرب للرموز اللغوية التي يتعسر فهمها، وكل ما جيء به بعد القرن 6هـ كانت أعمالا مستنسخة تنسخ إحداها الأخرى، فلم تُقدم جديدا ولم تحل مشكلة، إنما ضاعفت نفور المتعلمين من طلب النحو "فالذي فعله المتأخرون في صناعة النحو (...) أنهم أوسعوا دائرة الكلام فيه نقلا واستدلالا وأكثروا من التفاريع والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيّرها من المقاصد، وربما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات فتكون لأجل

[1] ابن خلدون، **المقدمة مرجع سابق**، ص 597.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما**، مرجع سابق، ص 19

[3] علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، دار الثقافة العربية، دط، 1413هـ/1993م، ص 55.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، **النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيمها الأساسية**، كرّاسات المركز، العدد 04، 2007، ص 65.

ذلك نوع من اللّغو"[1] فالنحو وسيلة إلى غاية، لا غاية في الحد ذاتها، وتعلمه إنما يكون مطيّة لممارسة الكلام ممارسة سليمة تُضفي إلى الفهم الصحيح، وهذا وجه التفريق بين ما هو علمي وما هو تعليمي تربوي، فإن كنا نستهدف نحو المتأخرين لإثراء برامجنا التعليمية بما هو مأمول التحقق من تعلم النحو في صورته الصافية كما تداولته العرب، علينا أن نحصر دائرة الأخذ من كتب المتأخرين ونقف على العصارة منها فنستثني "شرحي الرضى وشرح ابن يعيش مختصر الزمخشري المسمى بالمفصل وهو شرح واف لجمعه جمعا شاملا لأقوال النحاة السابقين ذات القيمة إلا أنه تتراءى فيه ككل تأليف في زمانه أثر المنطق الأرسطي بوضوح"[2] وهذه المعالجة إنما تكون بالأخذ بنواميس النقل التعليمي، ونصل بذلك لمكتنز القول وهو أيمكن أن نجد فروقات بين النحاة الأولين والمتأخرين تمس جوهر النحو وكنهه؟ وقد يستقبل القارئ هذا التساؤل بشيء من الاستغراب معتقدا أن النحاة المتأخرين سعوا لإدراج النحو في صنف التعليم والتعلم وما عساهم أحدثوا في مضمونه غير تلك الاختصارات الطفيفة التي لا ترقى لتغير صفاء القاعدة الأصيلة؟ لكن المتخصصون في شأن الدراسات التراثية من المحدثين أكدوا ضرورة التمييز بين نحو الأولين ونحو المتأخرين "والنحو في تعليم العربية حقيق بوقفة متأنية لأنه يجسد الخلل العام خير تجسيد، ولأن الناس يعلقون مشكلات العربية عليه"[3]

وحين تفحص كتب النحاة في هاتين المرحلتين تفحصا نقديا، نرى بضرورة إحداث قطيعة مع فعل إملاء هذه القواعد على برامجنا التعليمية، ونضيق أو نحصر دائرة النقل من الكتب النحوية بحيث نختار تلك التي جمعت بين طياتها النحو الصافي لأن الفروقات التي قال بها الدارسون لم تشمل فقط تغير الألفاظ إنما أشار "عبد الرحمن الحاج صالح" إلى مدى عمق الاختلاف "فعلى الرغم من اتحاد المصطلحات في الغالب، فالمنحى ووجهة النظر ومناهج التحليل كل هذا تغير تغيرا عميقا، فالنظرة صارت تعليمية غالبا وأما ما أتوا به من تفاسير فكانت إما منقولة من القدماء ومشوهة غالبا، وإما جدالية وسكولاستيكية أو غير دقيقة"[4] وهذا ما أكده مهدي المخزومي حين رأى أن "هناك فروق كثيرة بين نحو القدماء المؤسسين للنحو، والمتأخرين أصحاب المتون والشروح والحواشي لا في المصطلحات وحدها بل في تطوير مادة النحو تطويرا آليا طبقت فيه القواعد المنطقية والأراء الفلسفية على

---

[1] ابن خلدون، **المقدمة، مرجع سابق**، ص 601.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما**، مرجع سابق، ص 20.

[3] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، مرجع سابق، ص 101.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، **النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية**، مرجع سابق، ص 7

مادة النحو، فمثلت في الصورة التي نراها في كتب المتأخرين من التزام الحدود والتعاريف الدقيقة الغامضة"[1]، إن طبيعة البناء النحوي الذي اهتم به المتأخرون كان مرهونا بفكرة الاختصار اعتقادا منهم أنه سبيل تيسير القواعد العلمية، "وأكثر الناس في زماننا يعتقدون أن النحو المعروف لديهم هو نحو سيبويه والخليل (..) وليس الأمر كذلك على الرغم من عثورنا في كلا الزمانين على المصطلحات نفسها قريبا كالفاعل والمفعول والصفة والمبتدأ والخبر وغير ذلك (...) فالتصور العام للنحو ليس هو بل أكثر هذه المصطلحات قد تغير معناها أو على الأصح تغير ما كان يقصده منها النحاة الأولون"[2]، لذلك فنحن بحاجة إلى إطالة الإمعان في المدونة النحوية عند المتأخرين وقياس معارفها بما هو وارد في الكتاب لسيبويه بوصفه قرآن العرب، وهذا لإبقاء أصالة علم النحو دون تشويه في المعارف وبتطبيق لخصيصة النقل لتعليمي.

2-2 النحاة المحدثون:

لا يغيب عنا إذا قلنا أن "ابن مضاء القرطبي" كان فاصلا في الحديث بين المتأخرين والمحدثين، فهو وإن كان زمنيا ينتمي إلى مرحلة التيسير إلا أن رؤاه النحوية كانت بادرة الخوض فيما دعا له المحدثون لاحقا، وآراؤه قد أشكلت على كثير من المحافظين ونالت رضى غيرهم من دعاة تخفيف مناهج النحو، لذلك كثيرا ما يقترن اسم "ابن مضاء" بلفظة ثورة ابن مضاء من خلال كتابه" **الرد على النحاة**" الذي يعتبر التمفصل بين مصطلحين أساسين في مسيرة النحو، وهو الانتقال من فعل التيسير إلى فعل التجديد، ومن التصرف في قالب القاعدة إلى التصرف في محتوى القاعدة، وبذلك تغير حال النظر إلى النحو من كونه قواعد ثابتة يحكمها الاستعمال يتم تيسير منهج تقعيدها إلى مادة عصية الفهم تيسيرها قائم على حذف وإهمال بعض موضوعاتها، لذلك حري بنا قبل التعريج لأعمال المحدثين الوقوف على محطة ابن مضاء.

اعتبر "ابن مضاء " النحاة ولاسيما البصريون منهم أنهم قد أثقلوا علم النحو بما لا طائل منه، ورأى أن **نظرية العامل** هي الأساس الخاطئ التي انبثقت عنه دراسة النحاة للنحو حين تم تخيل الألفاظ المضمرة في تركيب الجمل فما الحاجة في تأويل كلام العرب بحيث تطول التراكيب ونترك الإيجاز المستحسن ونفتح بابا للإطناب في القول؟ ولو أن العربي رأى حاجة في قول المحذوف لقاله وما حذفه، فيتساءل "**شوقي ضيف**" " أليست فكرة العامل هي التي تجعلنا نفكر في محذوفات ومضمرات لم يقصد إليها العرب حين نطقوا بكلامهم موجزا، ولو أنهم فكروا فيها لنطقوا بها، ولخرج كلامهم من باب الإيجاز إلى باب الإطناب، وانفكت عنه مسحة الاقتصاد البليغ في

[1] مهدي المخزومي، **في النحو العربي نقد وتوجيه**، مرجع سابق، ص 7-8.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية**، مرجع سابق، ص 65

التعبير"[1] واعتد أن العامل إنما يعمل بإرادته كالإنسان أو الحيوان، أو يعمل بطبعه كالنار والبرد، في حين عامل النحو لا هو عامل بالإرادة ولا الطبع، وهذا الإسقاط يجعل من نظرية العامل عند ابن مضاء نظرية تخيلية لم تضف تيسيرا للنحو بقدر ما أضافت عسرا في تقدير المحذوف من التركيب.

امتازت نظرة ابن مضاء بتأثرها بالمذهب الظاهري ذلك الذي يقر أن وجود الأشياء إنما تكون بوجود دليل لذلك نراه يرفض **فكرة التأويل والتقدير** من مثل تقدير ياء النداء بالفعل أدعو، فلو قلنا يا محمد، ففي تقدير النحاة يعني أدعو محمد، فرفض ابن مضاء فكرة تقدير أداة النداء بالفعل، لأن التقدير يكون مؤكدا للمعنى لا مخالفا له، ونحن في إعراب الجملتين نلحظ اختلاف مدلول العبارة، علاوة على أن الأولى تفيد الإنشاء والثانية أتت جملة إخبارية، كذلك في تأويل الكلام اعترض على كون الفعل المضارع المنصوب بعد أحرف النصب قد عملت فيه أن المضمرة، ورأى أن هذا من تعسف النحاة في تقدير الوجوه النحوية، "فإعراب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا بعد لام التعليل أو لام الجحود أو حتى أو الفاء السببية أو غيرها، فلو نظرنا في الواقع اللغوي لهذه الظاهرة النحوية نظرة علمية واصفة لبدا لنا الأمر أهون من أن يعمد فيه إلى هذا التكلف، إذ يكفي أن يقول النحاة إن الفعل ههنا منصوب بهذه الحروف وليس بأن المضمرة بعدها"[2] ولم يقف "ابن مضاء" حدّ هذا إنما نادى بتخليص النحو من كل الشوائب العالقة به، ومنها القول ب**إلغاء العلل الثواني والثوالث** كعلامة الرفع لدى الفاعل، فإن النحاة يجعلون علامة مستقيمة له وهي أن كل فاعل مرفوع، ويضيفون العلة الثانية أن اختلاف الحركة هي سبيل للتفريق بين الفاعل والمفعول، وزادوا أن قالوا في العلة الثالثة التي تلزم الرفع دون النصب للفاعل إنما يكون الفاعل قليلا والمفعول به كثير، ولما كان النصب خفيفا والرفع ثقيل، أعطي الثقيل للقليل والخفيف للكثير، كنوع من العدل والموازنة، كما دعا إلى إهمال كل من **باب التنازع والاشتغال ورفض القياس والتمارين غير العملية.**

ويمكن إيراد بعض النماذج النحوية التي أهملها " ابن مضاء" والعلة في ذلك:[3]

[1] ابن مضاء القرطبي، **الرد على النحاة**، تح: شوقي ضيف، دار الفكر العربي، ط1، 1366هـ/ 1947م، القاهرة، ص 20.

[2] الطيب دبه، **مفاهيم لسانية ضرورية في تعليميات اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 64.

[3] ينظر، ابن مضاء، **الرد على النحاة، مرجع سابق**، ص من 61-67.

نوع المسألة	رأي النحاة	رأي ابن مضاء	العلة في ذلك
إلغاء نظرية العامل	الفاعل المضمر الذي يقدره النحاة مستترا جوازا أو وجوبا **المثال1**: **زيد قام**، لأن العامل لا يتقدم على المعمول.	من التكلف اعتبار(**قام**) بها فاعل مستتر يعود على (**زيد**)	وجود زيد في الجملة ولا داع لتقديره مع وجوده.
إلغاء التقدير	**المثال2**: **ما أحسن السماء** الفعل أحسن له فاعل مستتر تقديره هو.	لا يمكن أن يتصور الانسان هذا الفاعل المضمر، لأن المستند إليه في الواقع هو السماء فنقول (**حَسُنت السماء**) أو(ما أحسن السماء) فنعرب أحسن فعل ماض، والسماء مفعول به دون أن نؤشر للفاعل	الفعل يدل بمادته على الفاعل حين لا يوجد فهو يدل على الحدث والزمان كما يقول النحاة، ويدل أيضا على الفعل حين يحذف، ويتضح هذا في الفعل المضارع **أعلم ونعلم** فهو بمادته يدل على الفاعل المتكلم.
إلغاء التأويل	تقدير متعلقات المجرورات والظروف **زيد في الدار وزيد عندك** أن الجار والمجرور والظرف متعلقان بمحذوف تقديره مستقر وهو الخبر.	في الدار، وعندك هي نفسها الخبر.	لا حاجة أن نحدث تأويلا في الجملة لا تدل عليه.
إلغاء الاشتغال	في مثال: **زيدا** ضربته، يعرب النحاة زيدا مفعول به منصوب لفعل محذوف تقديره ضربت زيدا ضربته. يقيس النحاة **الاسم الممنوع من الصرف** بالفعل، ويذهبون أن الفعل مُنع من	يعرب زيدا مفعولا به دون أن نقدر عاملا محذوفا	كلمة زيد تنصب إذا عاد عليها ضمير منصوب أو متصل بمنصوب. هناك من الأسماء ما هو أشد شبها بالفعل ولكنه لا

إلغاء القياس	التنوين لثقله وأنه قُبل في الاسم لأنه أكثر استعمالا من الفعل ولما كانت هذه الأسماء قليلة الاستعمال مُنعت من الخفض منع الفعل.	نحن بحاجة إلى معرفة العلل الأولى في عدم الانصراف فقط.	ينصرف، **فمثلا:** كلمة إقامة تدل على الحدث كما الفعل، وتعمل عمل الفعل، ثم هي مؤنثه وتأتي مؤكدة له والمؤَكِّد تابع للمؤَكَّد. مع ذلك لا تمنع من الصرف.
إلغاء التمارين غير العملية	مثل قول النحاة: **ابن من البيع على مثال فُعْل.** فقد يذهب المتكلم إلى القول "بوع" قياسا على أن الياء سكنت وضم ما قبلها وقلبت واوا، مثل **موقن وموسر** وقد يقال "بيع" محتجا أن الياء سكنت وضم ما قبلها فقلبت الضم كسرة، قياسا على قول العرب **بيض وعين وغيد**	التمرين لا فائدة فيه ؟	فكيف نستفيد من صيغ لم تأت عن العرب ولا حاجة لاستعمالها؟ ف "**بوع**" وقياسها على موقن، إن الغالب أن يتبع الثاني الأول لا العكس ف " ميعاد" أصلها "موعاد" وغيروا الثاني (الواو) ولم يغيروا حركة الكسرة، كذلك في مثل **صام**. أما **بيع**: من قولهم إبدال الضمة بالكسرة، فقد يتبع الأول الثاني مثل أدخُل فُتغير حركة ألف الوصل في الأمر لمناسبة عين الفعل.[1]

[1] ينظر، ابن مضاء، **الرد على النحاة**، **مرجع سابق**، ص 40 إلى 44.

*لم نأخذ من كل مؤلف تحديدي إلا صفوة القول منه حسب متطلبات هذه الرسالة ، عدا هذا يحتاج كل كتاب ذكرناه دراسة خاصة مستقلة بذاتها.

امتدت أيادي النحاة المحدثين تتلقف نحو ابن مضاء إعجابا ودراسة وعقبت مرحلته، فترة تدوين تختلف عن المرحلة السابقة عند المتأخرين، فلم يكن المنطق عندهم يتعلق بإرجاء وتقديم بعض المفردات في قالب القاعدة بل آمنوا أن رأس الأمر كله في تعسر النحو هو النحو نفسه الذي وُضع في نشأته الأولى، فبادروا لتشجير جذور النحو على منهج رأوا بصلاحه وهو منهج التجديد، ونفرد بعض آراء المجددين المحدثين فيما يأتي من شرح:*

1_ شوقي ضيف "تجديد النحو":

إن مبعث التجديد عند شوقي كان جراء تحقيقه لكتاب ابن مضاء، فلم ينكر هذا الآخير في مقدمة مؤلفه " تجديد النحو" الباعث الأساسي الذي جعله يسلك مسلك التجديد، وقد اعتد بأفكار "ابن مضاء" وسار على نهجها من إلغاء لنظرية العامل، العلل والأقيسة، والاشتغال والتنازع ووقف عليها وقفة المنبهر الذي رأى أنها مرام التيسير الذي تبحث عنه المدرسة النحوية العربية، وانتصر للنحو الكوفي على قرينه البصري، فوضع بذلك تصنيفا جديدا للنحو يقوم على حذف وإرجاء وتشكيل الموضوعات في أبواب تعتمد منطق الحقول الدلالية من تقسيم القواعد إلى باب المرفوعات، المنصوبات والمجرورات وبهذا اعتد كما النحاة المتأخرين بعلامات الشكل أو الإعراب أكثر من اهتمامه بكنه القاعدة، وكأن شوقي مشكلته الرئيسية كانت في علم الإعراب، فنجد أراؤه تتراوح ما بين:[1]

نوع المسألة	القاعدة عند النحاة	القاعدة برؤية شوقي ضيف	أوجه التعليل
إلغاء باب كان وأخواتها { وينجر عن ذلك حذف باب ما ولا ولات العاملات عمل ليس} وكاد وأخواتها	يتجه النحاة لاعتبار "كان وأخواتها" أفعالا ناقصة، لكونها زمن خال من حدث، ولها اسم مرفوع وخبر منصوب.	أنكر شوقي أن تكون هذه الأفعال ناقصة وقال بتمامها، ويضرب لذلك أمثلة من مثل: كان الأمر، أي حدث، وأمسى زيد أي دخل وقت المساء وهكذا دواليك، فالمرفوع الذي يأتي بعدها يعرب فاعل لها وما تلاه يعد حالا منصوب على رأي الكوفيين.	قد يرد الحال ثابتا والأصل في الأحوال انعدام ثباتها مثل {كان الله غفورا رحيما} وقد يرد معرفة وأصلها نكرة {أرسل عمرو الإبل العراك} أي المعتركة. وقد يرد جامدا والأصل فيها أن تكون مشتقة

[1] ينظر، **شوقي ضيف**، تجديد النحو، دار المعارف، ط6، 2013، القاهرة، ص 11 إلى 16.

			{وتنحتون الجبال بيوتا}
إلغاء ظن وأخواتها ينجر عنه حذف باب أعلم وأرى	ظن وأخواتها أفعال متعدية تنصب مفعولين {ظننت زيدا مسافرا} وأصل الجملة فيها اسمية مكونة من مبتدأ وخبر.	باب ظن وأخواتها أصبح متداعيا ولا حاجة لفتح باب لها في كتب النحو.	الذي حمل النحاة على القول بأن أصل جملة ظن مكونة من مبتدأ وخبر، هو جواز حذف مفعوليهما، فنحصل بهما على مبتدأ وخبر، ولكن الأمر لا يستقيم مع جميع الأمثلة كقولنا " ظننت زيدا عمروا" بحذفها تصبح " زيد عمرو" وهذا خلاف المعنى.
إلغاء الإعراب التقديري والمحلي ينجر عنه إلغاء العلامات الفرعية في الإعراب	يضع النحاة إعرابا تفصيليا للمفردات، فجاء الفتى، ودخل القاضي، ضمة الفاعل مقدرة { الواو للثقل، والألف المقصورة للتعذر}	يلغي شوقي تفسير علامة الرفع عند الفاعل، ويكتفي بالقول أنه فاعل مرفوع وكفى، أو القول، فاعل مرفوع بالضمة المقدرة دون تفسير، وبذلك يحذف الإعراب المحلي في مختلف الجمل" الابتدائية، الحالية، صلة الموصول، الواقعة مفعولا، خبرا ..."	لم يورد شوقي حجة مقنعة في حذف هاته الأبواب إلا بقوله أنها من التعسير في شيء، متأثرا بقول ابن مضاء من إلغاء التقدير والتأويل.[1]

هذا وقد اعتمد شوقي مبدأ الحذف والإضافة في بعض تفريعات القاعدة، وأعاد ضبط بعض الحدود كالحال والمفعول معه والتمييز.

[1] ينظر، شوقي ضيف، **تجديد النحو، مرجع سابق**، ص 17 إلى 26.

2_ إبراهيم أنيس "من أسرار اللغة":

أفرد الباحث في مؤلفه فصلا كاملا تخيّر له عنوان "قصة الإعراب" فشرع يحدث قياسا بين أحكام القراء في التلاوة و أحكام النحاة في إعراب الجمل، وخرج أن الوقف للكلمة بالسكون أليق وأنسب لها من نطق الحركة فالحركة عنده غير دالة على معنى، ولو كان ذلك لتغير المعنى بمجرد تغير الحركة في الصّيغ التالية "قمت بهذا ابتغاء وجه الله، قمت بهذا لابتغاء وجه الله –جاءني من باع السمك، جاءني بائع السمك –ومثل سهرت الليلة الماضية، سهرت في الليلة الماضية"[1] وذهب إلى أن سبيل التفريق بين الفاعلية والمفعولية لا يتعلق برسم حركة الكلمة إنما متعلق من رسم سياق العبارة، وأننا ندرك متى يكون الفاعل فاعلا والمفعول مفعولا دون الالتفات لحركة الضم، والنصب، وقد جعل ثلاثة أحوال يتقدم فيها الفاعل عن المفعول هي نفسها ما تبيح تقدم المفعول عن الفاعل وهي" أسلوب الحصر أو القصر، نحو: ما يعلم تأويله إلا الله، طول الكلام مع الفاعل وتوابعه مما قد يغمر المفعول به ولا نكاد نتبينه إذا تأخر، مثل قول تعالى" وإذا حضر القسمة أولى القربى واليتامى والمساكين فارزقوهم منه"[**النساء/ 8**]وحين يشتمل الفاعل على ضمير يعود على المفعول مثل: "هذا يوم ينفع الصادقين صدقُهم [**المائدة/ 119**]"[2] وأجرى هذا الإحصاء من دراسة الأساليب القرآنية، ودحض ارتباط التقديم والتأخير بالغرض البلاغي والمقصد كما جاء عند سيبويه، وأرجعه لحتمية نظام الفواصل في القرآن.

3– إبراهيم مصطفى "إحياء النحو":

لم يسر مؤلف الإحياء ركب معاصريه من اعتدادهم بأن الحركة الاعرابية جوفاء من المعنى، بل اعتبر العلامات ماثلة للمعاني، وصنفها وفق ثلاثة أطر، الضمة وهي علامة الإسناد وتعني الشخص المتحدث عنه، الكسرة وهي علامة الإضافة وتشير للكلام المضاف، والفتحة هي علامة التخفيف وهي أشبه بالسكون في لغة العامة، ورفض توجه النحاة من القول بالعامل ومسائل الاشتغال اعتقادا منه أنهم تأثروا بالفلسفة الكلامية حينها، وتمنع عن تقسيم علامات الإعراب إلى أصلية وفرعية كالواو والياء والألف، واعتبرها مدود نشأت عن مد كل حركة فهي لينها (حروف اللين)، ورفض فكرة العلل وأرجح أن المتكلم هو العامل، إذ يرى في إعادة ترتيب مباحث النحو واقترانها بالمعنى فضلا عظيما في مسيرة التيسير، إذ يقول "والفكرة التي شرحناها تيسر النحو وتقربه إلى الطالب وتقتصد عددا من أبوابه، وتستغني عن كثير من مباحثه ثم تضع القواعد على أساس مستقر من الصلة بين

[1] ينظر، إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط6، 1978، القاهرة، ص 240.
[2] نفسه، ص 243-244.

الإعراب والمعنى، فإذا أخذ الطالب بمراقبة تلك الصلة ونبه إليها، كان قريبا أن تكون منه بمنزلة السليقة."[1]وفي ذلك يستطيع أن يُعرب الكلمة بربطها مع معناها.

4- تمام حسان "اللغة العربية معناها ومبناها":

التف "تمام حسان" حول مؤلفات الجرجاني فخرج بعد مُدارستها بنظرية التعليق القائمة على المعنى النحوي الوظيفي أو الوظيفة النحوية للكلمة العربية، ومن كون العلامة الإعرابية التي أوجدها النحاة كنتيجة لنظرية العامل لا تأمن اللبس في كثير من الأحوال، لاشتراك حركة الضم، النصب والجر بين المرفوعات، المنصوبات والمجرورات لذلك أوجد قرائنا لفظية (تتعلق بالمبنى)ك {الإعراب، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الأداة والتنغيم} ومعنوية (تتعلق بالمعنى)ك { الإسناد، التخصيص، النسبة، التبعية، المخالفة}[2] تُشير لإعراب الكلمة دون حدها بالحركة فقط لتميزها بوظائف نحوية أخرى، فالفاعل في جملة "قرأ الطالب" يمكن استنباطه من خلال عديد القرائن :

الطالب اسم	وهذه قرينة البنية
مرفوع	وهذه قرينة الإعراب
جاء بعد الفعل	قرينة الرتبة
مبني للمعلوم	البنية
دلّ على من فعل الفعل	الإسناد قرينة معنوية

ويطبق تمام حسان هذه النظرية على جميع قواعد اللغة العربية لإسقاط نظرية العامل، وبالاستعانة بالنقل التعليمي نقوم بنقل القواعد من بنائها الجاف الموجز إلى بناء نلجأ فيه للتطويل الأفيد تربويا لغرض التوضيح "فمثلا نُعرف المبتدأ بأنه اسم معرفة مرفوع يقع في أول الجملة ويكون اسما مخبرا عنه، بدلا عن التعريف المعروف "الاسم المرفوع العاري عن العوامل اللفظية" فيحتوي التعريف الأول أربع قرائن مبنى الصيغة والعلامة الإعرابية والرتبة (قرينة لفظية) والإسناد (قرينة معنوية) وبالطريقة الاستقرائية وعبر تنويع في الأمثلة يصل المتعلم لفهم القاعدة"[3] ونبتعد عن الالتزام بالحركات لفهم المعنى.

2-3 النحو الوظيفي:

---

[1] إبراهيم مصطفى، **إحياء النحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة- مصر، دط، دت، ص 114.

[2] ينظر: تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، 1994 ، دار البيضاء/ المغرب، ص 190.

[3] ينظر: عبد البسيط، **تيسير تعليم النحو العربي عند تمام حسان**، مجلة النابغة، المجلد 17، العدد 1، 2015، ص 14.

*للاستزادة يمكن الإحالة لكتاب أحمد المتوكل، **اللسانيات الوظيفية مدخل نظري**.

يُعد الاتجاه الوظيفي آخر المطاف الذي نادى به المحدثون في تعليمية القواعد النحوية، وهذا الإرساء التعليمي نتج عن تأثر لساني محض أفرزته آخر مستجدات اللسانيات الوظيفية التي طفقت تدرس اللغة في جانبها التداولي مولية اهتمامها بعنصري المقام والمقال، أي استخدام اللغة تزامنا مع متطلبات الموقف، وتتبلور هذه النظرية اللسانية عبر أبحاث عدة أجلى معالمها في الوطن العربي "أحمد المتوكل" عبر اهتمامه بالوظائف الدلالية، التركيبية والتداولية للجملة التي هي بمصطلح الوظيفيين "بنية حملية" تتكون من محمول وهو مفردة تُشير إلى (أحداث أو أوضاع أو حالات أو أعمال)، يليه مجموعة من الحدود ولكل منها وظيفة دلالية، تركيبية و تداولية.*

يُصبح تعلم القواعد حسب الوظيفيين قائما على خصيصة التداول "القدرة التواصلية"، أي وفق طرحين اثنين: ما الحاجة لتعلم هذه القاعدة؟ وفيم تكمن مواضع استعمالها؟

نصل بهذا لتعلم اللغة كوظائف لا كقواعد، ونسترشد بما اقترحه "داود عبده" لصوغ منحى نحوي تعليمي وظيفي:[1]

القاعدة	**تعلم النحو بالطريقة التقليدية**	**تعلم النحو بالطريقة الوظيفية**
نصب الفعل المضارع بعد "لن"	**غرض تعلمها:** لكي يتمكن المتعلم من وضع هذه المعرفة موضع التطبيق فينصب الفعل المضارع بعد "لن" حين يتكلم أو يكتب أو يقرأ. **التدريس دون غرض وظيفي:** يهتم المعلم بإعراب لن والفعل بعدها. **القاعدة:** لن أداة نصب والفعل المضارع بعدها يأتي منصوبا	**الغرض من القاعدة:** فهم وإتقان أسلوب النفي في المستقبل **التدريس وظيفيا:** يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه "لن" يشير المعلم بالاستعانة بالتدريبات إلى نفي الفعل المضارع الدال على الحاضر ب "لا" والفعل الدال على المستقبل ب "لن" - خالد يحب اللعب # كمال **لا** يحب اللعب - خالد سيذهب للعب# خالد **لن** يذهب للعب - التلميذ المجتهد سينجح# التلميذ للكسول **لن** ينجح **القاعدة:** - **"س"**و **"سوف"** تدلان على الإيجاب وتستعملان مع الفعل الدال على المستقبل

[1] ينظر، داود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، ط1، 1979، الكويت، ص 9 -14.

	- **"لا"** و **"لن"** تدلان على النفي، الأولى تستعمل مع الفعل الدال على الحاضر، والثانية مع الفعل الدال على المستقبل - الفعل المضارع لا تتغير حركته حين نفيه ب**لا**، وتتغير للفتحة حين نفيه ب **لن**. **التدريب:** يكتب المعلم "لن يشترك، لم يشترك، لا يشترك" ويطلب تشكيل أواخر الكلمة: الفعل المضارع ينتهي بضمة كما في المثال الآخير، لمّ تغيرت حركته في المثالين الأولين؟ التلميذ: لوجود لن قبل الفعل الأول ولم في المثال الثاني.

2-3 مناقب التجديد:

حاول المجددون تجاوز ما ينهك النحو -في نظرهم- فانتهكوا صلبه، فتمثلت نظريتهم مجتمعة في طرح فكرة العامل ورفض الأصول الأولى التي شهدتها طفولة النحو، ولم تكن حلولهم بأحسن من ثقل العامل نفسه، ولم يكن البديل عندهم سوى بالحذف وإنزال الفصحى منزلة العامية كما أحدث شوقي ضيف، أو بإعطاء المتكلم صفة العامل كما رأى إبراهيم مصطفى وبذلك تنتج لنا لغة أهواء حسب حالة متكلمها لا لغة ضوابط، ولم يكن تمام حسان بأفضل من سابقيه حين اختلق للمتعلم قرائنا عدة لدراسة الكلمة قد كان النحاة أغنونا عن فهمها بحركة واحدة "و إن الكشف عن قرينة التعليق التي دعا إليها تفوق صعوبتها بكثير صعوبة الكشف عن الحركة فالقرائن كثيرة جدا، بحيث يبدو العامل النحوي مقارنة بها ألعوبة أطفال"[1] فالمجددون وإن كنا نؤكد صفو نياتهم في مرام التيسير، إلا أننا لا نغفل عنهم هفوات سبقنا لها الباحثون بالقول:

أ/ السطحية: وكانت نتيجة البحث عما يمكن إماطته من حركات فساووا الفتحة مساواة السكون في لغة العوام فأعلوا العامية درجة الفصحى ولو أحدثوا العكس من أن يضعوا الفصحى موضع العامية من الانتشار ويبحثوا في سبل التداول الأمثل لكان هذا الأمر أفضل وأثمر.

[1] محمد صاري، **تيسير النحو ترف أم ضرورة؟**، مجلة الدراسات اللغوية، مج3، ع2، سبتمبر 2001، 165

ب/ الجزئية: وذلك من خلال بحثهم عن النحو الموجز، فأخذوا من القواعد ما يناسب هواهم كحذف علامات الإعراب الفرعية، وتبني العلامات الأصلية، وكأننا أمام نحو أجزاء.

ج/ الأحكام الاعتباطية: تتمظهر هذه الآخيرة في حذف بعض الأبواب النحوية وإلحاق باب بآخر دون أدنى حجة، بشيء يتنافى مع مفهوم النحو التعليمي "فينبغي ألا يناقض النحو العلمي ولا أن يقتطع منه أجزاء دون أخرى بطريقة اعتباطية، وإنما ينبغي أن ينتخب منه المسائل الكبرى التي ترسم صورة عن المنظومة النحوية، ثم يجري توسيع هذه الدائرة الأساسية بإغنائها بالتفاصيل حسب ما يسمح به تقدم المتعلمين في التحصيل"[1] في المرحلة الواحدة أو بين الأطوار التعليمية.

إن ما فعله "أنصار ابن مضاء" لم يزد من النحو شيئا يغني المدارس عن التبرم والضيق منه، ومرّد ذلك أسباب وجيهة تفتح آفاق التساؤل هل ما فعله المجددون ناب عن منوال ونظرية سليمة؟ هل بحثوا في تيسير النحو أم تيسير تعلم النحو؟ ولا تكون الإجابة بغريبة إن قلنا أن معالجة المحدثين كانت معالجة نحوية لا تعليمية، ولم نر أي من الأنظمة التعليمية تتخذ أفكارهم مناهجا لها لأسباب نذكرها:

- أن بحوثهم طافت حول ميدان علم تعليم اللغات ولم تسلك أغواره، ولم تهتم بالكم المعرفي للدرس اللساني فكأنها شبيهة بالمعرفة الصرفة لا التعليمية.
- انسلاخ أفكارهم مما يجعلها شبيهة ببعض لإيقانهم أن معضلة النحو هو نظرية العامل، فبحثوا في طرح هذه النظرية دون البحث في طريقة تيسيرها، فاعتبروا "النحو كما معرفيا ثقيلا يمكن تخفيفه بحذف مسائل فيه، وفي اعتباره تجميعا لعدد من الأحكام التي يمكن تغيير بعضها أو الخلاص من بعضها الآخر دون أن يدخل ذلك ضيما على البعض الباقي"[2] فتناسوا هدف التيسير والتفوا حول العوامل.
- اختلافهم في تناول مصطلح التيسير، بين القول بالوضوح أو الاختصار؟ فإن قالوا بالاختصار "فالقاعدة جزء لا يتجزأ من نسيج اللغة، وهو الجزء الضابط لخواصها، وهي بهذا المفهوم لا تيسر ولا تسهل بالحذف أو الاهمال أو الاستغناء عن بعض جوانبها، ذلك أنها تسري في جسم اللغة ولا تنفك عنها"[3] فالمنظومة النحوية منظومة متماسكة يصعب تحيين أصولها، وإن قالوا بالوضوح فهو خصيصة تنتج عن التطويل، فأي النحوين نطلب؟

---

[1] عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية، مرجع سابق**، ص 66.

[2] نفسه، ص88

[3] حسن خميس الملخ، **التفكير العلمي في النحو العربي، مرجع سابق**،ص39.

- عدم الانطلاق من خلفية واضحة أو اعتماد منوال محدد يتأتى على إثره التيسير، وذلك أن النحو سجل معرفي متين ينبغي مجاراته لا تغييره والبدء من قاعدة متينة كما وُرث عن النحو "فتختصر نظرية النحو العربي في نظرية العامل، أما المنوال السائد فهو منوال سيبويه، وقد حرص النحاة على سلامة المنوال لأن من أبرز شروط سلامة النظرية التماسك وعدم التناقض، ومن شروط المنوال أن تكون له قدرة تفسيرية تسع جميع الظواهر الإجرائية دون تناقض"[1] فامتازت حركة تجديدهم بالافتقار للنظرية والمنوال حيث يقول عبد الرحمن الحاج صالح "والذي يبدو لنا أن هذه الجماعة من المصلحين كانوا يعملون بغير عقيدة تماما أو عقيدة غير منبثقة من الواقع بدون علم سابق بما يرجع إلى نواميس التطور اللغوي وأسرار النظام الذي بنيت عليه الألسنة البشرية"[2]، فكيف نأمل أن يحقق التجديد أهدافا دون نشوئه على نظرية متينة؟

3_ المصنفات المعتمدة في النقل التعليمي للقواعد:

البحث في تيسير النحو هو بحث في طريقة التعليم لا بحث في تغيير المادة وتجديدها، وهذا ما أغفل عنه جمهور النحاة في العصريين، وإن كنا نرى أن المتأخرين لم يبلغوا مبلغ المحدثين في محاولتهم تغيير نظرية النحو، إلا أن مؤلفاتهم رغم ما تكتنه من إفادة وجب تهذيبها حسب ما تمليه التربية الحديثة لتكون صالحة للتعليم والتعلم.

ونسترشد بنظرية العامل ومنوال سيبويه، لنؤسس للنحو التعليمي بمنهج لا يدعي المحافظة ولا التحديث، وغير متعصب لرأي من الآراء، إنما نروم جمع مكتنز ما أملاه النحاة، و قطوف الإفادة من مصنفاتهم حتى نصل لبذرة النحو التعليمي، دون أن نوجزه في مصطلحات الاختصار، والتجديد، والحذف، فمتى كانت القاعدة تحتاج صياغتها طول العبارة، وكثافة المثال، لا نضغطها على نحو تُصبح شبيهة فيه بالألغاز والأحاجي، وربما إن رابنا التطويل نلجأ إلى ما يسمى بالتدريج، فنعرض القاعدة على المتعلم أجزاء على مستويات مختلفة فنغنيه عن فهم تشعباتها حتى يبلغ مبلغ التحصيل الكثير فنزيده منها، وقد بين الجاحظ أن فكرة التيسير تبدأ من حيثما اهتممنا بمركب المتعلم فيقول" وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما

[1] عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية، مرجع سابق**، ص 65

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، ص 46

هو أولى به (...) وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء "[1] فعلى الميسرين أن يذهبوا مذهب الجاحظ في إحاطته بالمتعلم و بسمة التداول.

وقد يتساءل من رابه أمر نقدنا لنحاة العصرين؟ ماذا بعد هذا النقد؟ هل سنهتم بصياغة نظرية أم نلقي النحو في ردهة اللسانيات وننتظر فعل الغرب ونطبقه على تراثنا؟ وإن جوابنا ههنا أننا لن نشغل أنفسنا بالبحث عن نظرية جديدة بدلا عن نظرية العامل، فقد أعجزت جميع من حاول تغييرها وإننا سنأخذ من نحو الأولين مرجعا لتقويم محتويات التعليم و لا ندخر جهدا من الأخذ من كل لغوي يروم فعل تيسير طريقة تعلم النحو دون التعصب لمذهب لساني محدد فنقيس تطوره على لغة الغرب لنُحكمه منقذا للغتنا النحوية، "فالخلط لم يأت من الدراسات اللسانية التي تميز بين عائلات اللغات، وإنما أتى من إسقاط نتائجها على غير المواضع المناسبة لها بدليل أن كبار اللسانيين لم يسعوا إلى التيسير، وإنما حاولوا تعديل بعض المناويل أو عملوا على إضاءة جوانب محددة من لغاتهم"[2] وهذه الهرولة نحن مستجدات الغرب أوقعت لسانيينا في معضلة التجديد "المجددين العرب أخذوا يستوحون من كتب النحو المدرسية الجارية استعمالها في الغرب بعض المفاهيم ظنا منهم أن هذا أحدث ما توصل إليه العلم الحديث فراحوا يستبدلون اصطلاحا بآخر كاستبدالهم كلمة "مفعول" بكلمة " تكملة" وتركوا المشاكل الحقيقية على ما كانت عليه فبقيت إلى أيامنا بدون حل"[3] وتناسوا خصوصية وطواعية هذه اللغة.

إن معضلتنا الرئيسية ليست مادة النحو إنما طريقة تعليمه، وليس في مؤلفات التيسير إنما في تحديدنا المدروس لمكونات فعل النقل التعليمي، فإن كنا نحتاج بادئ الأمر:

1. **المعرفة الصرفة (العالمة)** : فقد حصرها صالح بلعيد حين قال" يُعتمد في تحرير الأنماط النحوية وخاصة التركيبية منها على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأوليين وتُراجع كل المفاهيم والتحديدات التي جاءت في كتب المتأخرين في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة"[4] وقد فرق عبد الرحمن الحاج صالح تفريقا واضحا بين نحو المتأخرين ونحو الأوائل ودعا مبرمجوا مواد اللغة لتبني نحو سيبويه وإغفال النظر عن نحو العصور الآخيرة، إذ يرى أن اعتبار مؤلفات المتأخرين مرجعا في التعليم "من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون أن يجعلوا التراث العربي الاسلامي واحدا لا يختلف الجزء

[1] الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، تح: عبد السلام محمد هارون، ج3، دار الجيل، ط1، 1411هـ، 1991م، بيروت، ص 38.

[2] عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية، مرجع سابق**، ص 66.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، مرجع سابق، ص 47.

[4] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومه، ط8، 2016- 2017، الجزائر، ص95

المتخلف منه عن الآخر السابق"[1] فحسب مقولته أن النحو قد تغير إلم يكن تغيرا مصطلحيا فقد مسّ جوهر المفاهيم ووجب تكييفه وهذا الوجه الأقرب للصواب.

2 . **المعرفة المعدة للتدريس(المدرسية)**: نتساءل كيف نصل لعصارة المعرفة المتعلمة والنحو في مادته معقد، فالنقل التعليمي إنما ينتقي من الموضوعات ما كانت وظيفية ويسعى لإعادة صياغتها، "فبعض هذه القضايا المعقَّدة في النحو العربي من الممكن إعادة صياغة بعضها لا حذفها، أو حذف أجزاء منها"[2] هذا فيما يمثل له بالنقل الخارجي الذي يتم بعيدا عن حجرة التعليم، ونشير له بمدخلات العملية النقلية.

3 . **المعرفة التعليمية**: وهي أولى أركان النقل الداخلي الذي يمثل المعلم فيها عماد المعالجة التعليمية، وهنا تأتي دور الطريقة اللسانية المناسبة لإيصال المعرفة النحوية لجانب التلميذ " فإشكالية النحو لا تكمن في ذاته فهو كغيره من العلوم، وإنَّما في آلية عرضه"[3]

وبالدربة والمران في معالجة أنحاء النحو يصبح المتعلم متمكنا من طريقته، لترسخ المعرفة في ذهن التلميذ ونصل إلى مخرجات الفعل النقلي المتمثل في **المعرفة المكتسبة**.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص 183

[2] منيرة عبد الله ناصر الفريجي، **تيسير النحو بين الواقع والمأمول**، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، العدد 35، أكتوبر 2013، ص 97

[3] نفسه، ص 108.

الفصل الثالث النقل التعليمي لمركبات القاعدة المدرسية

تمهيد:

لا تزال المدرسة الجزائرية حثيثة السعي إلى ميدان النحو، تطرق باب الأولين وتستجدي رؤى المحدثين، حتى اضطربت رؤاها في صنيع بحث مقرر للنحو لا يضيق به المعلم فضلا عن المتعلم، فالمدارس تعي داءها رغم ذلك استفحل الضيق من القواعد إلى العربية نفسها، فعدت بلسان ناطقها لغة معقدة؟ وربما حجب استعداده عنها لدراسة ما تبدى له من علوم، هذا المهاد يقتضي أن نتساءل عن مرتكزين اثنين مؤداهما، أضاقت العربية بما رحبت بنحوها وقواعدها ومصطلحاتها على المتعلم حد النفور لأنها من العويص في شيء؟ وهل التعليمية الحديثة بكل ما بلغته من نظريات تستقيها من لدن العلوم الأخرى بما فيها اللسانيات عاجزة على تذليل حاجة المتعلم إلى النحو؟ إن الرهان الذي تأمله المدرسة تعدى حاجة التقييم إلى التقويم، ونحن في معرض الحديث عن علم النحو، والمقررات القواعدية يأخذنا السياق لذكر مركزية المصطلح في فهم القاعدة، ومدى ارتباطه بمدلولها، فهذان الثنائيتان (الاصطلاح والقاعدة) لم يقفا على زاوية نظر واحدة، إنما تمخضت المصطلحات في شقين اثنين مشيرة لأهم مدرستين في تاريخية النحو، وهما البصرة والكوفة، بحيث عقدت الأولى مصطلحات للقواعد لم تتمثلها الثانية، وجعل نحاة كل منهما المعنى فاصلا بين مصطلح وآخر، فاختلف التركيب في بنيته اختلافا منصوصا بالحجة عند كليهما، فهل يضيع صنيع المدرسة الجزائرية هنا وهي تطلب التيسير بابا في واقع مختلف منطقا وبرهانا؟ أم تميل للمصطلح الأخف الجلي المنسوج على مقاس فهم المتعلم، الحامل لدلالة المفهوم اللغوي، فتستبقيه لمناهجها ؟

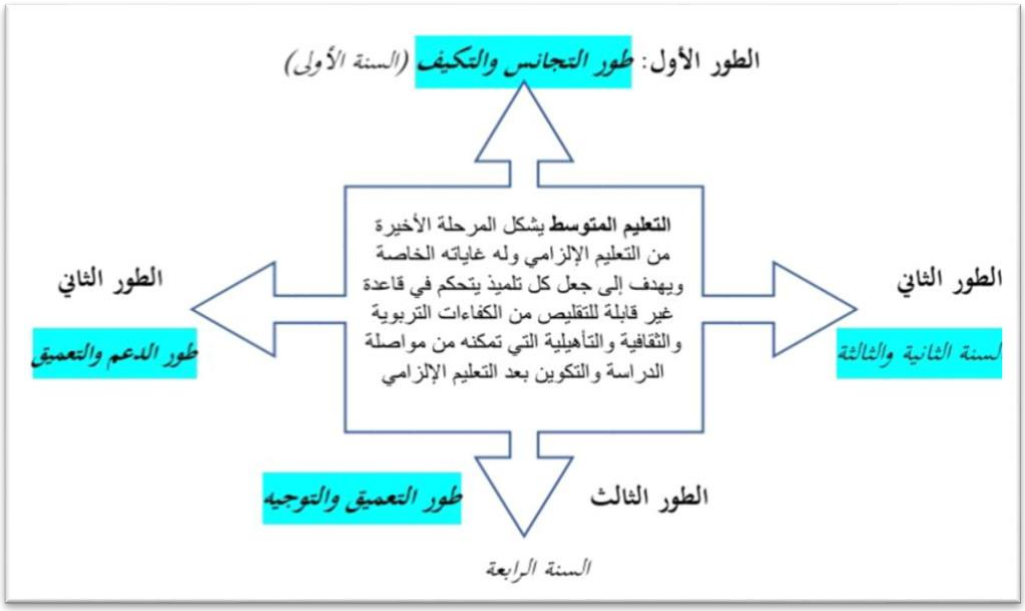
يسلط هذا الجانب من الرسالة على دراسة مركبات القاعدة النحوية، بدءا بالاصطلاح فالحدود والأمثلة والتمارين اللغوية، ثم تدرج المحتويات، دراسة اجتهادية في طرح التصورات، وتقويمية في نقل بعض المفاهيم.

المبحث الأول: النقل التعليمي للمصطلحات النحوية.

اصطبغت على النحو مسميات اقترنت بطبيعة التخصص وغائية التدوين، فكان علميا عند الرعيل الأول من النحاة، تعليميا عند من تلاهم من دعاة التيسير ومدرسيا حين أُملي على المقررات الدراسية، ولا مِراء في أن النحو رغم ترحيله على عديد التراكيب، بقي هو نفسه على كثرة اصطلاحاته، وما نحسب قد وقع في نحو المدرسة غير أغلاط من اقتطاعات المعرفة حملتها نظرة اجتهادية للمؤلف في بعض الكثير التي تحمله الكتب المدرسية.

أبعاض المزالق النحوية في كتب وأدلة المعلمين، نتجاوزها في نافلة هذا القول، إلى قول الوزارة الوصية في حساسية التعليم في مرحلة التعليم المتوسط، بوصفه حلقة الوصل بين مرحلة قاعدية هي التعليم الابتدائي، ومرحلة تمهيدية للجامعة وهي التعليم الثانوي، لذلك يولي أرباب المناهج التعليمية في خضم هذا الشأن أهمية منقطعة النظير بالمعرفة وبمتلقي المعرفة، لذلك نلمس نصوصا في وثيقة اللجنة الوطنية للمناهج تحث على:

- **طبيعة التعليم في المرحلة المتوسطة:**[1]



تندرج تحت هذه المرحلة ثلاثة أطوار مقسمة تقسيما نمائيا يخص المستوى وكذلك حجم المعرفة:

- **السنة الأولى من التعليم المتوسط:** ويصطلح عليها بطور التجانس والتكيف، مجانسة مع معارف مكتسبة قبلية وأخرى جديدة، وتكيفا مع مواد مستقلة لكل منها طابعها الخاص.
- **السنتان الثانية والثالثة:** طور الدعم والتعميق، دعما للكفاءات وتعميقا للمستوى المعرفي.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، مارس 2009، ص 36.

- **السنة الرابعة:** وهي للتعميق والتوجيه، ومفاده تكثيف المعارف وتوجيه المتعلم حسب مستواه للمرحلة الثانوية أو الحياة العملية.

نلمس في هذا التقسيم المنحى التصاعدي للمعرفة التي تأخذ حيزا مهما في مختلف الوثائق الرسمية، فقيل في شأنها وفي كيفية مواءمتها لتحديث مناهج الجيل الثاني أن:[1]

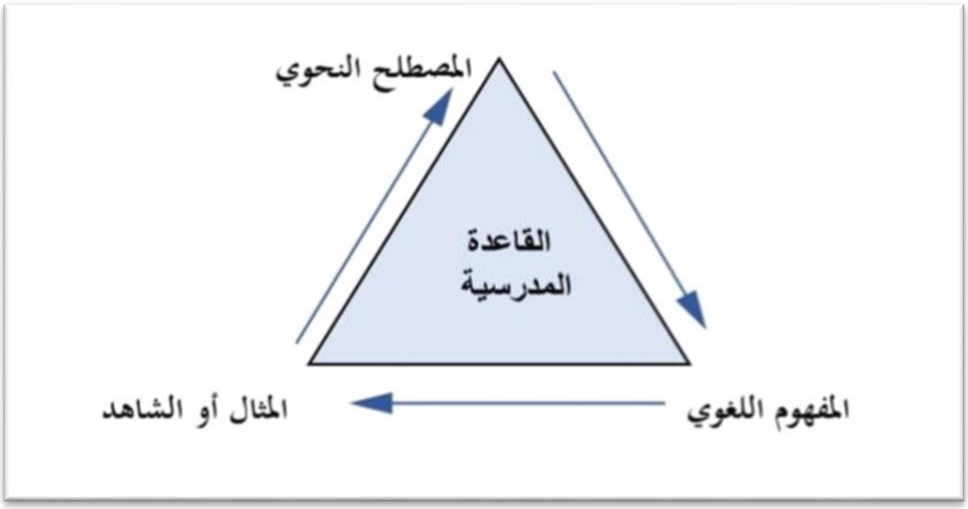
المعارف لمحتويات البرامج لم تهمل، لكنها لا تشكل غاية في حد ذاتها إنها تتدخل خاصة بصفتها "النفعية" أو "كأداة" لكونها من مركبات الكفاءة

يعتمد تنظيم الأطوار على وتيرة نمو التلميذ، لذا يجب أن تأخذ مجالات المواد بعين الاعتبار قدرات الاستيعاب لدى التلاميذ

على المدة القصوى للتعلمات أن تتجنب الطول المفرط بتقويم تحصيلي متأخر لا يُمكن من التتويج بشهادة كما يجب أن تتجنب القصر المفرط لبلوغ الأهداف وتحقيق كفاءات نهائية قابلة للقياس نهاية المرحلة.

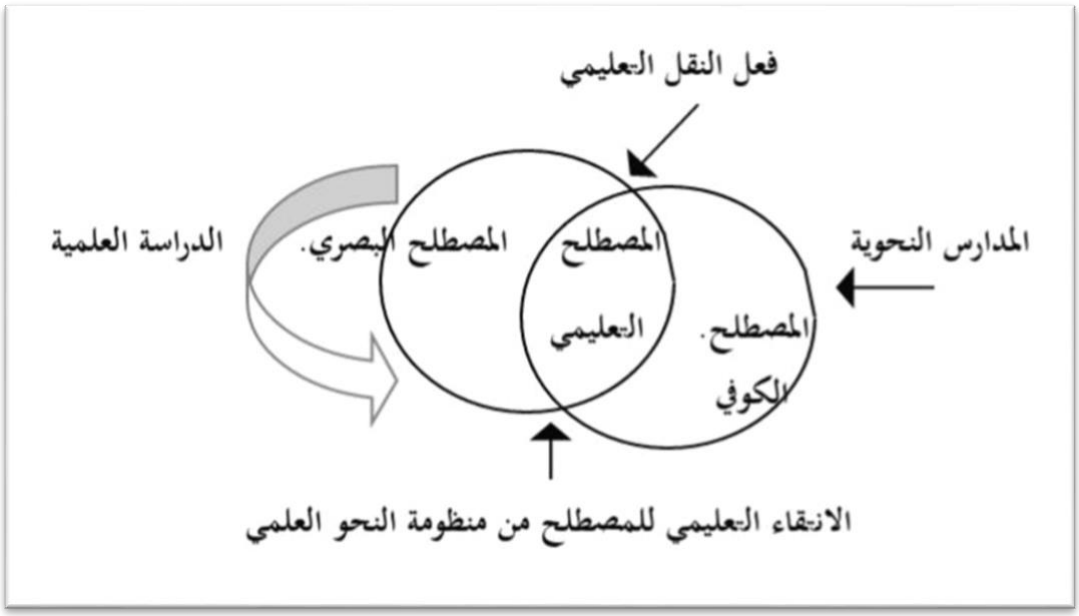
المعرفة في مرحلة التعليم المتوسط أداة للوصول إلى غاية ما، وليست الغاية نفسها، لذلك يكون التعامل معها على درجات من التقسيط –إن صح التعبير– يتزامن مع درجة استيعاب المتعلمين، والنحو كجزء من منظومة تدريس اللغة العربية غير بعيد عنه فعل التصرف في المعرفة وانتقائها، ذلك الانتقاء الذي دائما ما يكون مسعاه بلوغ مهارات مسطرة، وخادما لحاجة التواصل عند المتعلم، ومتمظهرا في سلسلة من القواعد، التي تتركب في عملية رياضية من: المصطلح النحوي + المفهوم اللغوي+ المثال أو الشاهد= القاعدة المدرسية.

بذلك تخضع القاعدة المدرسية لمنحى تثليثي:



[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، **مرجع سابق**، ص 18-20.

يأخذ المصطلح النحوي أعلى رأس الهرم لأهميته البالغة في فهم ما تبقى من مركبات القاعدة، بحيث يكون مفتاح فهم المتعلم للمفهوم اللغوي، فالعلاقة بينهما شبيهة بالدال والمدلول، إن استحضار المصطلح قولا، يؤدي إلى تشكل مدلوله مباشرة في ذهن المتعلم، فيعرف الأول بالثاني والعكس، هذا التعالق الوطيد بين أجزاء القاعدة يجعل من انتقاء المصطلحات تخضع لجدلية الاختيار بسبب تنوع تركيبه ضمن المدارس النحوية، والمنشود في نحو المدرسة، أن تحافظ على استقرارية فهم المتعلم بأن لا نقحمه في عُرضة الاختلاف العلمي، لذلك نلمس التقاطع بين المصطلحات النحوية العلمية والتعليمية وفق النسق التالي:



تتسع دائرة الاختيار لتشمل المنجز العلمي للمدرستين فلدينا (مصطلحات بصرية/ كوفية)، وعبر نظرة براغماتية للمؤلف للمعطى المصطلحي ينقل تلك التراكيب التي تحافظ على خاصية التوازي بين المبنى والمعنى أي ربط بين شق الدال وشق المدلول طلبا للفهم الصحيح عند المتعلم، دون أن يقصر نقله للمصطلح النحوي على مدرسة واحدة، ذلك التقاطع الذي يحدثه النقل التعليمي في الأخذ من المدرستين اللّتين تمثلان النحو العلمي، هو ما يكمن اعتباره مصطلحا تعليميا، فمثلا: الفعل المستقبل مصطلح كوفي، المضارع مصطلح بصري اختيار المستقبل دون المضارع أو العكس، هو ما ينقله من حيز العلم إلى التعليم.

1 - طفولة المصطلح النحوي:

طيلة السنوات الأولى لتقعيد اللغة العربية التي تنيف على نصف قرن من الزمان، لم يشهد المصطلح استقرارا على نحو صريح إلا بعد مرحلة سيبويه، ولا ننكر في قولنا هذا من كون نشوء اصطلاحات ضمنية خلال إيراد بعض المفاهيم النحوية وأغلبها كانت من بيت العرب على نحو إسناد، أخوات، بناء، أو من

حاضر بيئته كالقول ب السكون، ال الشمسية، ال القمرية وهذه الآخيرة لم يرد أصحابها وضع اصطلاح لها على نحو مباشر بل أطلقت عنوة في سياق بعض المفاهيم اللغوية فتقررت كمصطلحات في لغة الاستعمال حتى جيء بالمدارس النحوية وحددت النهج العلمي لتقويم المصطلح، بحيث يكون حاملا لدلالة المفهوم اللغوي، مقترنا بأبرز سمة يحملها، موضحا لفعله النحوي والإعرابي، فتباين المصطلح عندهم لتباين زاوية الرؤية ولا نورد أن الاختلاف الحاصل بين المدرستين اختلاف سياسي كما أفرد بعض الباحثين، بل هو اختلاف تأويلي فمصطلح الاسم مثلا وإن اتفقت عليه المدرستان من ناحية التركيب، فقد اختلفتا في مرجعيته من حيث ما توحي به دلالة الاسم؟ ونحن لا نبحث في هذا الركن، إنما نطلب ذاك الاختلاف التركيبي الذي يروم مفهوما لغويا واحدا وجدير بالقول هنا، أن الرؤية المصطلحية لم تختلف عند البصرة والكوفة فقط، بل حتى داخل المدرسة الواحدة نلمح مسردا مُصطلحيا في بعض المفاهيم، هو من سبيل الاجتهاد في تقريب بنية التركيب، لبنية المعنى فلنتساءل مثلا لماذا القول ب الحدث عند سيبويه، وبالمفعول المطلق عند البصريين، وشبيه المفعول عند الكوفيين؟ هل هذا ترف علمي لنجد، ما لم يسم فاعله، والمبني للمجهول، والمبني للمفعول لمصطلح لم يذكر فاعله؟ وما صحة قول بعض الباحثين بأن "النحو عند البصريين موضوع للنحو من أجل النحو لا من أجل الشرح والتفسير، كما توجّه الكوفيون في دراسة النحو إلى فهم القرآن الكريم وشرح معانيه وما ينجم عنها من معان سياقية للمحل الاعرابي والمصطلحات النحوية لذلك فإن ملاحظة المعنى في مصطلح الكوفيين أبين منها في مصطلح البصريين"[1]، طبعا يؤخذ هذا القول على سبيل الاحتمال قبل أن نقرر له لابد من مُدارسة هذه المصطلحات لتفعيلها ميدانيا.

عموما فإننا في المشهد التعليمي، نروم:

- المصطلح الأخف على اللّسان من حيث قصره وبعد مخارج حروفه.
- المصطلح الحامل لأبرز سمة في المفهوم اللغوي كقولنا الفعل الماضي الدال على زمن مضى، والمبتدأ الدال على ابتدائه الكلام، وهذا التطابق له قيمة الأثر على فهم المتعلم وحسن ربطه بين مركبات القاعدة لأن "المصطلح يتحرك في الخطاب في اتجاه واحد هو الانتقال من المصطلح النحوي الذي صار مألوفا عندنا وهو الكلم والاسم والفعل والحرف إلى أشكال أخرى من التعبير تسترجع المفهوم، أو تحيل إلى المرجع دون العودة إلى لفظ المصطلح نفسه"[2] فيتقرر المفهوم عن طريق المصطلح في ذهن المتعلم.

[1] رياض عثمان، **المصطلح النحوي وأصل الدلالة**، دار الكتب العلمية، ط1، 2010م، بيروت/ لبنان، ص 211.

[2] سلام بزي حمزة، **حركة المصطلح النحوي في كتاب سيبويه**، مجلة المعجمية، ع24، 2008، تونس، ص 117.

- عملية النقل التعليمي للمصطلحات في كتاب سيبويه "وفي غيره، تسير غالبا من الخصوص إلى العموم غير أن لا شيء يمنع من أن تسلك العملية السبيل المعاكس فتنطلق من العموم إلى الخصوص، أي من الحدود والشروح إلى استخدام المصطلح، فيكون المصطلح حينئذ تتويجا لما سبقه، وتسمية لما تم شرحه"[1] باعتبار إحاطته بمعاني المفهوم.
- أساس الانتقاء للترادف المصطلحي بين المدارس النحوية هو "دلالة المصطلح ومعناه اللغوي، حين تكون هناك مناسبة بينه وبين سياقه اللغوي مما يسمح بإدراجه في الخطاب"[2] بحيث يكون معنى المصطلح يمكن إسقاطه على جميع الأمثلة والشواهد النحوية، بشيء لا ينافي مفهومه اللغوي.
- في التعليم يصبح اختيار المصطلحات على قدر من الدقة لأننا نتوخى فهم المتعلم له، ومأمول النقل التعليمي أن يفتح بابا لاستيعاب القاعدة عن طريق استيعاب المصطلح "فحين يلجأ الكاتب إلى شرح مصطلحاته وإعادة صياغتها فإنه يتوخى من ذلك إيضاح الفكرة، وتقريب المفهوم، وتفادي اللبس مخافة أن يحمل المصطلح على غير الوجه الذي أراده، وليس هذا الأمر وقفا على كتب التعليم... وإنما هو أيضا في النصوص التي تكتب لأصحاب الاختصاص"[3] مفاد القول هو إننا دائما بحاجة إلى إعادة صياغة المصطلحات ونحن نشق درب التعلم للخصوصية التي تتفرد بها المدرسة.

أومأنا سالفا بأن الكتاب المدرسي إذا أُلف دون المنشود فإنه يعيق عملية التعليم، وسنلقي بهذه الفرضية على محتويات كتب التعليم في مرحلة المتوسط، لاستقراء المصطلح التعليمي بين دفاتها، عبر تقسيم مجموعة المسائل العلمية إلى نظام من الدروس التعليمية.

حاصل ما سلف، عرض بعض المصطلحات التي عندنا ميل إلى القول "بضرورة إعادة النظر فيها".

2 – المصطلح النحوي في دروس التعليم المتوسط:



[1] سلام بزي حمزة، **حركة المصطلح النحوي في كتاب سيبويه، مرجع سابق**، ص 119-120.

[2] نفسه، ص 124.

[3] نفسه، ص 117.

مما هو دارج في محتويات التعليم استعمال مصطلح "**الفعل المضارع**" كإشارة للفعل الدال على زمن الحاضر والمستقبل، غير أن الغرابة في هذا التركيب أنه لا يمت بصلة لخصيصة الزمن، وجمهور النحاة ادعوا أن سيبويه قد أوجد هذا الاصطلاح وكرره في كتابه على نحو جعل النحويين بعده يتبنونه في لغة الاستعمال، عبر نظرة تأملية لما جاء به سيبويه في هذا الباب، نجده قد قسم أزمنة الفعل :

بقوله "أما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع، فأما بناء ما مضى فذهب وسمع ومَكُثَ وحُمِدَ، وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك آمرا: اذهب واقتل واضرب، ومخبرا: يقتل ويذهب ويضرب ويُقتل ويُضرب، وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت"[1] طبعا هذا التقسيم لم يوضح اصطلاحا معينا، فقد أسلفنا القول إن "الكتاب" لم يهتم بتقعيد للمصطلح أكثر من اهتمامه بتقعيد المفهوم، لذلك وجب في تركيب المصطلح أن نتجه من المفهوم إلى صياغة المصطلح، فنجد "سيبويه" في سياق شرحه لباب "مجاري أواخر الكلم في العربية" يوضح كون جل الأفعال مبنية دون المضارع فإنه معرب، وقد ربط إعراب الفعل المعرب أنه مضارع للأسماء، في حين الأفعال المبنية مضارعة للأحرف. فقال "الفتح والكسر والضم والوقف فللأسماء غير المتمكنة المضارعة عندهم ما ليس باسم ولا فعل مما جاء لمعنى ليس غير نحو سوف وقد، وللأفعال التي لم تجر مجرى المضارعة، وللحروف التي ليست بأسماء ولا أفعال ولم تجئ إلا لمعنى"[2] المتأمل في قول سيبويه يتبين أنه يستعمل مفردة " المضارعة" ليس كاصطلاح، إنما هي مفردة مفسرة للكلام مقربة لمدلول القول فالمضارعة في لغة العرب تعني المشابهة، وقد امتاز الفعل في زمن الحاضر والمستقبل كونه معربا مشابها للأسماء، وقد أكد ذلك السيرافي "الأفعال انقسمت ثلاثة أقسام: قسم منها ضارع الأسماء مضارعة تامة فاستحق أن يكون معربا وهو الأفعال المضارعة التي في أولها الزوائد الأربع، والضرب الثاني ما ضارع الأسماء مضارعة ناقصة وهو الماضي، والضرب الثالث ما لم يضارع الأسماء بوجه من الوجوه وهو فعل الأمر"[3] فلما كانت صلة المشابهة تامة بين الاسم والفعل المضارع أعرب، في حين فعل الأمر بقي خاضعا للسكون لانعدام المشابهة و لما كان للماضي شيء مما في الأسماء بني على الفتح دون السكون لخفة الحركة.

فاعتمد البصريون "المقاربة الشكلية" للفعل دون "المقاربة الدلالية" وخصصوا للفعل الذي يقع زماني الحاضر والمستقبل بمصطلح "الفعل المضارع"، لكن عبر رؤية لمؤلفات البصريين نلحظ بعضا منهم مما نحى نحو الكوفة في استعمال مصطلح "الفعل المستقبل".

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام محمد هارون، ،ج١، مكتبة الخانجي – ط3، 1988م، القاهرة/ مصر، ص 12

[2] نفسه، ص 15.

[3] نفسه، ص 16

فالكوفيون قدموا خصيصة المعنى على خصيصة الشكل، فنعثر على هذا الوصف عند الفراء وفي مجالس ثعلب "فَاعَلْتُ وفعْلَلْت وأَفْعَلْت كلها يجيء بالضم في الاستقبال فيقولون أفْعَلْ ويُفْعِلْ"[1] وتبعهم بعض النحاة أمثال ابن السراج البغدادي حيث نلفي في شرحه لاصطلاح الفعل أنه (ما دل على معنى وزمان، وذلك الزمان إما ماض وإما حاضر وإما مستقبل، فالماضي كقولنا: صلى زيد، يدل على أن الصلاة كانت فيما مضى من الزمان والحاضر نحو قولك (يصلي) يدل على الصلاة وعلى الوقت الحاضر، والمستقبل نحو (سيصلي) يدل على الصلاة وعلى أن ذلك يكون فيما يستقبل"[2] وقول "الزجاجي" " الفعل ما دل على حدث وزمان ماض أو مستقبل نحو: قام يقوم، وقعد، يقعد وما أشبه ذلك"[3] واتجه بعض نحاة الأندلس لإقرار هذا الوصف فنجده يتكرر في كتاب "الضروري في النحو" عند "ابن رشد" بَلْه استعمله الفارابي في كتابه "إحياء العلوم" و " ابن يعيش" في قوله "لما كان الزمان ثلاثة ماض وحاضر ومستقبل وذلك من قبل أن الأزمنة حركات الفلك فمنها حركة مضت، ومنها حركة لم تأت بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية، كانت الأفعال كذلك ماض ومستقبل وحاضر"[4]

أما في كتب التعليم، نجد أن الفعل [ماض ومضارع وأمر] في حين لفظ المضارع جامع لزمني الحاضر والمستقبل معا، في حين قد يتساءل المؤلف البيداغوجي ماذا لو أبدلنا مصطلح المضارع بالمستقبل؟ هل سنقسم إعراب الفعل الواحد إلى فعل حاضر وآخر مستقبل؟ والإجابة أن لما كان المضارع عند البصريين جامعا للزمنين كذلك كان المستقبل عند الكوفيين كذلك، ومن أبرز ما يسجله النحاة على لفظ "الزمن الحاضر" أو "فعل الحال أنه في الحقيقة مستقبل لأنه يكون أولا، فكل جزء خرج منه إلى الوجود صار في حيز المضي، فلهذه العلة جاء فعل الحال في لفظ المستقبل نحو قولك: زيد يقوم الآن، ويقوم غدا، فإن أردت أن تخلصه للاستقبال أدخلت عليه السين أو سوف فتقول: سيقوم زيد فيصير مستقبلا لا غير"[5] لأن "المستقبل ما لم يكن له وجود بعد، بل يكون زمان الإخبار عنه قبل زمان وجوده، وأما الحاضر فهو الذي يصل إليه المستقبل ويسري منه الماضي فيكون زمان الإخبار عنه هو زمان وجوده، وقد أنكر بعض المتكلمين فعل الحال وقال إن كان قد وجد فيكون ماضيا وإلا فهو مستقبل وليس ثمة ثالث"[6] فالزمن الحاضر ما هو إلا مستقبل منقطع الحدوث.

---

[1] ثعلب، **مجالس ثعلب**، تح: عبد السلام محمد هارون، القسم الأول، دار المعارف، مصر، ص 39.

[2] ابن السراج، **الأصول في النحو**، تح: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، المجلد1، ص 44.

[3] الزجاجي، **الجمل**، مطبعة جون كربونل، 1926م، الجزائر، ص 17.

[4] ابن يعيش، **شرح المفصل**، إدارة الطباعة المنيرية، ج٧، القاهرة/ مصر، ص4.

[5] الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن مبارك، دار النفائس، ط3، 1399ه/1979م، بيروت- لبنان، ص 87.

[6] ابن يعيش، **مرجع سابق**، ص4.

عود على بدء، نصل أن اصطلاح **[المضارع]** لم يقل به سيبويه، إنما حُمل على فهم النحاة الذين أتوا بعده وكُتب له الذيوع حتى استقر في منظومة النحو التعليمي والأصح أن " الكتاب لا يخلو من استعمالات مازالت تنتمي إلى ما يمكن اعتباره فترة المخاض... فمصطلح المضارع الذي يستقر في وعي دارس النحو على أنه مقابل لمصطلح الماضي ومن ثم يحيل على مفهوم زمني محدد على غرار إحالة الماضي على معنى معين لكنه لا يبدو في كتاب سيبويه أنه قد اكتملت صيغته الاصطلاحية"[1] لأن سيبويه لم تكن غايته المباشرة تنظير مصطلحات النحو بقدر ما سعى لتنظير الدرس القواعدي، وما صياغة المضارع إلا لأن المقام كان شارحا مفسرا موضحا، وأدل على ذلك تكرار نفس المفردة حين وضح الأفعال المبنية ووصفها بالمضارعة للأحرف.

عموما، نخلص أن "سيبويه لم يوقع اصطلاح المضارعة على هذا النوع من الأفعال ولم يبعد السيرافي عنه كثيرا ويبدو أن هذا الاصطلاح الوارد عند سيبويه هو الاصطلاح اللغوي لا الفني للكلمة"[2]، وإن رمنا إبدالا له بمصطلح الكوفيين **[الفعل المستقبل]** لن يكون الأمر هينا بعد استقرار المصطلح الأول في التعليم، كما اتجه بعض الباحثين بالقول إن "واقع تصنيف اللغة وفق الأنماط والنماذج الشكلية المتمايزة – يبدو في نظرنا- أدق منهجا وأصوب في الدرس النحوي، لأن الأنماط أو الصيغ الشكلية يمكن التمييز بينها بسهولة عن طريق بعض العلامات أو عن طريق تمايز الصيغ والأشكال وهو ما لا يتضح عند إقامة الأقسام التصنيفية على أسس دلالية"[3] فالمستقبل قد يكون دالا على الزمن الحاضر كقولنا: يكتب التلميذ، وقد يشير للمستقبل: سيكتب وقد يخلص للماضي كقولنا: لم يكتب، فهذه الدلالات المتغيرة للفعل المستقبل تجعل من طريقة اطراد المعنى مع تغير الأمثلة والصيغ لا يحتويها مصطلح واحد، وفي الجهة الأخرى نلمس أن الفعل الماضي يشير لنفس الشيء، كقولنا: قامت الصلاة قد قامت الصلاة، فالزمن الأول ورد في الماضي مطلقا، أما الثاني فماض متصل بالحاضر، مع ذلك تواضع النحاة على تسميته ماضيا، لأن حقيقة وضع المصطلح يكون بالاعتداد بصيغته الأصلية (فعل) دون إلحاقه بالزوائد مع ذلك نرى مأمورية تغيير مصطلح المضارع بعد استقراره في منظومة التدريس لشيء صعب إن لم يكن مستحيلا لأننا نراهن على أجيال تلقت النحو وفق المصطلح البصري، وفي المقام الثاني نحن لا نخطئ لفظ المضارع، إنما كمصطلح نجده لا يوحي بالدلالة الزمنية للفعل، وتلقيه من قبل المتعلم في أولى مراحله، سيكون تلقيا آليا خاليا

[1] عبد القادر المهيري، **إشكالية التأريخ لنشأة المصطلح النحوي**، المعجمية، العدد 5-6، 1990، ص 479.

[2] عوض حمد القوزي، **المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري**، الناشر عمادة شؤون المكتبات، ط1، 1401هـ/ 1981م جامعة الرياض- السعودية، ص 113.

[3] عبد الله بن حمد الخثران، **مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها**، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1411هـ/ 1990م، ص 76

من الفهم، ولن يعثر المتعلم على حلقة الربط بين المفهوم اللغوي وحقيقة المضارع، وهنا نصل في النقل التعليمي إلى ما يسمى بالفاقد المعرفي، نتيجة غياب استقراء علمي من قبل المؤلفين لأبجديات انتقاء المصطلح التعليمي وتضييقهم الأخذ من المدرسة البصرية فقط، أو من النحويين المتأخرين.



من التراكيب المتوارثة في ميدان التعليم اصطلاح "فعل مبني للمجهول" وهو وصف يخصص لكل فعل لم يذكر فاعله في نظام الجملة العربية المألوفة من فعل وفاعل فمفعول، وقد أشار له سيبويه في "**باب المفعول الذي تعداه فعله إلى مفعول، وباب المفعول الذي يتعدى فعله إلى مفعولين وليس لك أن تقتصر على أحدهما دون الآخر**"[1] حيث يقول "وذلك قولك كُسِي عبدُ الله الثوب، وأُعْطِي عبدُ الله المال، رفعت عبد الله ههنا كما رفعته في ضُرب حين قلت ضُرب عبد الله، وشغلت به كُسي وأُعطي كما شغلت به ضُرب وانتصب الثوب والمال لأنهما مفعولان تعدّى إليهما فعل مفعول هو بمنزلة الفاعل"[2] أورد سيبويه مفهوما لهذا الفعل، عبر نظام الأمثلة ولم يصفه بالمبني للمجهول، فكل الذي أومأ إليه كون الفاعل إذا اقترن بهذا الفعل غُيب عن التركيب، وخلفه المفعول به الذي يرفع نيابة عن الفاعل لكونه شغل رتبته من تركيب الجملة، وأجاز أن يتقدم المفعول ويتأخر نائب الفاعل كقولنا: كُسي الثوبَ عبدُ الله، لأنه بمنزلة الفاعل فله ما له وعليه ما عليه، ولم يُشر "سيبويه" إلى أن الفاعل يكون مجهولا إذا لم يتم تسميته أو ذكره، لذلك اكتفى بالتعاريف المنطقية دون وضع اصطلاح " الفعل المبني للمجهول"، ولم يبتعد البصريون عن هذا الرأي فتمنعوا عن ذكر هذا المصطلح وكل ما جاؤوا به كان شروحات أكثر من كونها اصطلاحات نحوية، فهذا المبرد في مقتضبه يقول: "**هذا باب المفعول الذي لا يذكر فاعله**"[3] وجاء عند ابن السراج "هو المفعول الذي لم يسم من فعل به ... فبني المفعول على (**فعل**) نحو ضُرب و(**أفعل**) نحو أُكرم، و(**تفعل**) نحو: تضرب، و(**نفعل**) نحو: نضرب، ...فمتى نقلت (**فَعل**) الذي هو مبني إلى (**فُعل**) الذي هو مبني للمفعول فانتقص من المفعولات واحدا"[4] ملحظ لا بد من تقريره من خلال قول ابن

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج1، ص 41- 43.
[2] نفسه، ص 41-42.
[3] المبرد، **المقتضب**، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ج4، ط2، 1399هـ/ 1979م، القاهرة- مصر، ص 50.
[4] ابن السراج، **الأصول في النحو**، مرجع سابق، ص 81-82.

السراج من كون المصطلح عنده لم يستقر وكان عبارة عن جملة شارحة أكثر منه مصطلحا نحويا، وقد ذكر في الأصول تركيب المبني للمفعول دون أن يقصد به وضع مصطلح إنما يستعمله إيجازا للحديث عن فروع القاعدة.

أما بالنسبة للكوفيين فقد أطلقوا عليه اصطلاح "**ما لم يسم فاعله**" نلمس هذا في معاني القرآن للفراء حيث جاء في سياق شرحه لسورة البقرة "إنما حُرم عليكم الميتة" ولا يجوز هاهنا إلا رفع الميتة والدم، لأنك إن جعلت إنما حرفا واحدا رفعت الميتة والدم، لأنه فعل ما لم يسم فاعله"[1] وقد تبع الكوفيون الفراء أمثال ثعلب فأخذوا باصطلاح ما لم يسم فاعله إشارة للفعل الذي لم يذكر فاعله وقام المفعول مقامه، ومقارنة بين الوصف البصري والوصف الكوفي للمصطلح، لا يغيب عنا أن الإطلاق الكوفي كان أنسب للمفهوم اللغوي لإيجازه وشموليته لمعنى القاعدة.

ثم جاء المتأخرون باصطلاح "**المبني للمجهول**" و"**النائب عن الفاعل**" وقد ورد التعبير الأول عند "**أبي بكر الأنباري**" في مفضلياته يقول: "نبت المرأة على زوجها، إذا ترفعت عليه مأخوذ من النَبوة وهو الارتفاع، وهي نابية على زوجها وزوجها مَنْبُؤٌ عليها، لابد من عليه ليقوم مقام ما لم يسم فاعله، والزوجان منبؤ عليهما، والأزواج منبؤ عليهم مَنبؤٌ واحد واحدا لا يثنى ولا يجمع لأنه فعل للمجهول"[2] أما التعبير الثاني فجاء به "**ابن مالك**" وتبعه جل النحاة بعده يقول الخضري في حاشيته، "النائب عن الفاعل هذه الترجمة هي مصطلح المصنف وهي أولى وأخصر من قول الجمهور المفعول الذي لم يسم فاعله لأنه لا يشمل إلا المفعول مما ينوب، كالظرف إذ المفعول به هو المراد عند الإطلاق"[3] وقد استمر هذا المصطلح زمنا ثم تم اختصاره في قولنا "نائب الفاعل" إشارة للفعل من جهة وللمفعول الذي حل محل الفاعل من جهة أخرى، وأصبح سائرا في الكتب التعليمية الحديثة، ومن مصطلحات الإعراب في التعليم.

بالعودة إلى اصطلاح " **المبني للمجهول**" لا نرى مناصفة بين المعنى النحوي و المفهوم اللغوي للقاعدة، لأنه من الصعب الإقرار أن الفاعل مجهول في جميع الأمثلة والنماذج التعليمية، ولا يعني عدم ذكره في التركيب الجهل به سيّما التراكيب القرآنية أو حتى تلك التي تتضمن تعابير بلاغية، كقولنا مثلا:

---

[1] الفراء، **معاني القرآن**، عالم الكتب، ج1، ط3، 1403ه/ 1983م، بيروت- لبنان، ص 102.

[2] الأنباري، **المفضليات**، مطبعة الآداب اليسوعيتين، دط، 1920م، بيروت- لبنان، ص 751.

[3] الخضري، **حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ط1، 1424ه/ 2003م ص 335.

- فُتحت الأندلس (ونحن نعلم أن طارق بن زياد قام بهذا الفعل وعدم ذكره لا يعني الجهل به، ومثلها القول: فُتحت مكة، قُتل حمزة عم النبي).
- شُرع الصوم شهرا كاملا (والأصل في الجملة شرع الله الصوم، ومثلها القول : خُلق الإنسان، حُرمت الربا، أُحل البيع...).
- صُحح الامتحان المدرسي (وما عساه المصحح غير أستاذ أو أساتذة المادة).

فمن الغرابة أن نطلق مصطلحا هو لخصوص الاستعمال ونجمله على عموم الاستعمال، فالجهل بالفاعل قد يرد في بعض الأمثلة، دون الأخرى، وأحيانا يكون حذف الفاعل لحاجة بلاغية كالإيجاز مثلا، أما اصطلاح ما لم يسم فاعله فإنه شامل للمعنيين، وبإحداث مفارقة بين هذا الآخير و اصطلاح " **المبني للمفعول**"* نُدرك أن الثاني أكثر إيجازا وأبلغ للمعنى، لأننا إنما نحذف فاعلا لنستجلب المفعول أو ما هو من منزلته كالظرف والمجرور ونعطيه منزلة الفاعل وحكمه فيرفع، فالمفعول دائما ما يسد مسد الفاعل، فهو مبني للمفعول، كإشارة لما أسلفنا ذكره، ولا نحسب هذا الاصطلاح ثقيل الفهم على المتعلم إنما يحيله إلى المحذوف من الجملة والنائب عن المحذوف (المفعول وما شبهه) فيكون أشد وضوحا من قولنا (مبني للمجهول) لكي لا نقحم المتعلم الدخول في مغالطات الجمل والأمثلة التعليمية، أين تنفر الدلالة عن حقيقة المبني للمجهول في بعض التراكيب، وما تصور المؤلف البيداغوجي إلا تصورا سطحيا كان سببه أنه اقتصر النقل التعليمي على فئة النحاة المتأخرين، وقد ذهب هذا المذهب في الاعتداد بمصطلح (**المبني للمفعول**) كمصطلح تعليمي ثلة من الباحثين الذين أقروا معناه على هذا النحو "معنى مصطلح المبني للمفعول فتحليلنا للفظه يقودنا بالضرورة إلى معناه، إذ أن معنى البناء الإسناد لأن علاقة البناء هي علاقة إسناد، والفعل إذا تحققت له صفة الإسناد تَكون منه ومن المسند إليه جملة يحسن السكوت عليها لتمام معناها، ومع أن معنى المصطلحين نفسه، إلا أنني أقول أن المبني للمفعول أولى بالاستعمال نظرا لقصر عبارته"[1]إن أيّ تحيين على محتويات النحو المدرسية هو مراهنة على الفهم الجيد وحسن تيسير تلقي اصطلاحات النحو عند المتعلمين وإن كنا نُقر بعويص المسألة بالنسبة لاصطلاح " المضارع" فلا نعتقد أن "المبني للمفعول" قد تناله تلك الفوضى التأليفية للكتاب المدرسي، وهذا لشيء واحد هو أن المصطلحات النحوية المدرسية لا تزال ليومنا

*"ينسب هذا المصطلح لابن مالك في كتابه أوضح المسالك، وما نراه غير أن ابن السراج سبقه في الإشارة لهذا الوصف، وورد عند الزمخشري في كتابه الأنموذج في النحو، ص27.

[1] يحي عطية عبابنة، **تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري**، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، عمان/ الأردن، ص 36.

هذا غير ثابتة في الكتاب المدرسي، وأدّل على ذلك أن الترادف المصطلحي النحوي كثير فيها كالصفة والنعت، والظرف والمفعول فيه، وسنفصل في هذه المسألة حين يحين أوانها في شطر الرسالة التالي.



يُنادي أرباب التعليم والقائمون على شأنه بأن لا نضع المتعلم مع مواجهة مباشرة مع المصطلح، فلا حاجة له إن هو أتى على معرفة الفعل اللازم أن يقف وقفة مصطلحية لماذا سُمي لازما؟ وما أثره في المعنى؟ ويدخرون هذه المفاهيم في المعارف الضمنية التي تأتي دون سبق تخطيط لها، إنما معرفة المعنى تؤتي أُكلها – على حد تعبيرهم – إن كانت دون شعور، فيستنبطها المتعلم من جملة شرح المعلم للدرس، لكن كيف الحال لو أن المعلم لا يولي اعتبارا للمصطلح حتى أنه لا يفهم معناه، وما أكثر من سألناهم عن تسمية الأفعال الناقصة فلا زاد لهم غير أنها هكذا وُضعت على حد تعبير الكسائي.

قضينا سنوات في التعلم، حفظنا فيه المصطلحات حفظا آليا، فلما تبين لنا معناها أضحت القاعدة تُفهم حتى دون شرح أو استذكار لها، ومثال ذلك: لا النافية للجنس، الدرس المقرر لسنوات الثالثة متوسط الذي فضلا عن طول مصطلحه وغموضه لأول وهلة، زِيد على ذلك أن من العربية كلها لا نجد له مثال يتكرر في دفة الكتب التعليمية إلا: لا رجل في الدار، فإن كنا نختار المصطلحات ضرب عشواء فلا حاجة لنتساءل آخر مطاف الدراسة لم يضيق المتعلم من دروس النحو؟ فمكتنز القول ههنا أن نُسقط المصطلح مع دلالته شرحا في دروس التعليم فالأحق أن يعرف المتعلم أن اللازم يلزم فعله، والمتعدي يتعدى الفاعل ليجاوزه للمفعول، والمبني للمفعول أخذ المفعول أو ماهو في معناه رتبة الفاعل المغيب، ولا حاجة لنا بخلاف البصري والكوفي من كل ما قيل؟ يكفي أن يأخذ المصطلح نصيبه من التعليم لا أن نبقى نتلقاه ونُلقيه سلوكا آليا ننساه بالخروج من حجرة الدرس، وجه المثال هنا: **لا النافية للجنس** وهو مصطلح من وضع البصريين مَفاده أن: لا إن دخلت الجملة فإنها تنفي الفعل عن الجنس المذكور فيها، وقبل أن نفصل فيها، نتجه لقول "**سيبويه**" الذي ذكرها في باب "**النفي بلا** "فقال" و"لا" تعمل فيما بعدها فتنصبه بغير تنوين، ونصبها لما

بعدها كنصب "إنّ لما بعدها"[1] في حين أشار "**المبرد**" لبوادر مصطلح النافية للجنس في قوله: "**هذا باب لا التي للنفي...**إذا قلت لا رجل في الدار- لم تقصد إلى رجل بعينه، وإنما نفيت عن الدار صغير هذا الجنس وكبيره"[2] ثم أخذ المتأخرون بهذا الاصطلاح فنجد الزمخشري يقول: **خبر لا التي لنفي الجنس**[3] ثم نشأ اختصار " **لا النافية للجنس**" في كتب التعليم، علما أن سيبويه لم يُشر له في كتابه بل عبر عنها بالعاملة عمل إنّ.

نعود الآن إلى معنى "نفي الجنس" أي تفيد نفي خبرها عن جنس اسمها، ويعتمد النحاة البصريون في صياغة هذا المصطلح على دلالة الأمثلة، لا رجل في الدار، لا امرأة في الدار، فالمقصود بذلك نفي جنس الرجال والنساء من التواجد بالدار، ولكن ماذا لو قلنا:

- لا **قولَ** أفضل من ذكر الله. ⟸ نفي فضل الأقوال ما لم تكن في ذكر الله.
- لا **جدال** في الحج . ⟸ نفي صفة الجدال في الحج.
- لا **محاباة** في الدين. ⟸ نفي جنس المحاباة في الدين.
- لا **طالب** كسول. ⟸ نفي صفة الكسل عن الطلاب.
- لا إله إلا الله ⟸ نفي صفة الألوهية عن غير الله. وتعني "لا معبود بحق غير الله"

الملاحظ أنه لا يمكن دائما أن نستعين بلفظة "جنس" لتعميم النفي في الجملة، فحتى لو قلنا: جنس الأقوال جنس الجدال، جنس الكسل، جنس الآلهة، نلمس ثقلا تعبيريا، لذلك يمكن الاستعاضة ببعض الألفاظ دون القول ب " الجنس" "والحقيقة أن تسمية البصريين مشوبة بأثر المنطق، فالنفي مصطلح منطقي عكسه الإثبات، والجنس أحد المصطلحات المنطقية أيضا، فهو وإن كان في مضمونه يعالج اللغة العربية معالجة صحيحة، على اعتبار أن اللام تفيد نفي المتكلم للجنس، فإن المصطلح يبدو أنه خاضع للمنطق في صياغته"[4] ولا ضير في المصطلحات المنطقية حين تكون أقرب فهما للتلميذ، لكن مصطلح نافية للجنس هنا لا نراه يغطي حاجة الفهم عند المتعلم.

في حين الكوفيون ويتقدمهم "**الفراء**" رأوا بمصطلح "**لا التبرئة**" وقد ذكرها في سياق شرحه لآية من سورة البقرة إذ جاء "وأما قوله "**فلا رفث ولا فسوق ولا جدال**" فالقراء على نصب ذلك كله بالتبرئة إلا

---

[1] سيبويه، **الكتاب، مرجع سابق**، ج2، ص 274.

[2] المبرد، **المقتضب، مرجع سابق**، ج4، ص 357.

[3] الزمخشري، **المفصل في علم العربية**، تح: فخر صالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1، 2004/1425م، عمان، الأردن، ص 54.

[4] حدوارة عمر، **المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين "تمام حسان ومهدي المخزومي نموذجين"**، دار الإتقان، ص 76.

مجاهدا فإنه رفع الرفث والفسوق ونصب الجدال"[1]وتعني تبرئة شريعة الحج من الرفث والفسوق والجدال وتبعه ثعلب وابن النحاس وبعض المتأخرين كابن الحاجب وابن هشام.

وبالعودة إلى معنى التبرئة، يقول الزمخشري من برأ " اللهم أبرأ إليك من الحول والقوة، وهو بريء الساحة مما قُذف به، وأبرأت الرجل جعلته بريئا من حق لي عليه، وبَرأته: صححت براءته (فبرأه الله مما قالوا)" [2] أي أنها تشمل معنى نفي الحدث عن أصحابه.

أما في الاصطلاح "معنى التبرئة أن لا النافية هذه تخلص الشيء من الشيء فهي تبرئ الجنس الداخلة عليه، وتنزهه عن الخبر الواقع بعده"[3]وهي بذلك لا تختلف في مفهوم لا لنفي الجنس.

وبإحداث مفارقة بينهما نجد أن "مصطلح التبرئة، أدق من مصطلح النافية للجنس فجملة "لا رجل في الدار" تنفي جنس الرجال من الدار، وجملة "لا رجل قائم في الدار" تنفي جنس الرجال لأنها نافية للجنس والجنس هنا هو جنس الرجال، فهو مختصر مفيد يبرئ جنس الرجال من القيام، فيبرأ الجنس من ناحية ويبرأ الحدث وهو القيام من ناحية أخرى"[4].

بتعبير آخر أن معنى التبرئة يشمل نفي الحدث مع نفي الجنس، في حين **لا النافية للجنس** تحمل معنى نفي الجنس فقط، فالتبرئة كمصطلح تعليمي أنسب وأدق مفهوما من المصطلح النحوي الثاني، ولكن الذي عليه التأليف المدرسي هو مصطلح "لا النافية للجنس" ولا اضطراب في هذا، إذا عُلم معنى المصطلح تعليميا دلاليا لا تركيبيا فقط بالاعتداد بالإعراب فقط.



كثيرا ما يشتغل الدارسون بمسألة الصفة والنعت وأوجه الفرق بينهما، وما الأنسب فيهما ليغدو مصطلحا تعليميا؟ ولعل مؤلفي الكتب المدرسية مرحلتي الابتدائي والمتوسط، لم يتفقا للآن على توحيد المصطلح النحوي لقاعدة الوصف، فالصفة نلمسها في السنة الرابعة ابتدائي في حين النعت يعد من نافلة المصطلحات

[1]الفراء، **معاني القرآن، مرجع سابق**،ج1، ص 120

[2]الزمخشري، **أساس البلاغة**،ج1، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الذخائر، الشركة الدولية للطباعة، ماي 2003، القاهرة/ مصر، ص 57.

[3]يحي عطية عبابنة، **تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري، مرجع سابق**، ص238.

[4] حدوارة عمر، **المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين "تمام حسان ومهدي المخزومي نموذجين**، مرجع سابق، ص 77-78.

التعليمية التي يتلقاها المتعلم سنته الأولى الإعدادية ويتكرر سنته الرابعة من ذات الطور في قاعدة الجملة الواقعة نعتا، و التي أطلق عليها في التاسعة من التعليم الأساسي سابقا الجملة الواقعة صفة، فهل للنعت منطق أشد تعقيدا من قولنا الصفة حتى لا ينشأ تَعلمه في أولى مراحل تلقي المتعلم للمعرفة النحوية؟ أم أنهما من الترادف ما لا ينشأ بينهما اختلاف؟ و لعل سبب ورود القاعدة وفق مصطلحين نرجعه إلى اختلاف المؤلفين خلال هاتين المرحلتين؟ ولكي لا ننكر أن الصفة هي النعت والنعت صفة في جانب المفهوم اللغوي حيث أنهما يحملان نفس الدلالة النحوية، إلا أننا ننكر إضفاء الترادف المصطلحي في التعليم لسنوات ما قبل الجامعة، وقد أسلفنا في الجانب النظري شيئا مما ينشأ عن هذه الطفرة التعليمية لا حاجة لنعيده الآن.

نجد سيبويه يستعمل المصطلحين بتغير في المعنى، فهو يشير للنعت دلالة على مفهوم آخر، غير أن تواتر اصطلاح صفة في الكتاب طغى على اصطلاح النعت، فقد ذكر _**هذا باب ما يجري عليه صفة ما كان من سببه وصفة ما التبس به أو بشيء من سببه كمجرى صفته التي خلصت له ... هذا باب ما جرى من الصفات ... مجرى النعت على المنعوت**"[1]وقد قال النحويون بالنعت السببي، دون القول الصفة السببية واستخدم البصريون المصطلحين على نطاق واسع فهما بنفس التواتر والشهرة، و يزعم أن الفراء قد أتى باصطلاح "**النعت**" وتبعه الكوفيون في ذلك، رغم أنه ورد عند سيبويه، فلأن مصطلح الصفة عند نحاة الكوفة قد تم منحه لمعنى آخر وهو حروف الجر فتداولوا بذلك "**النعت**" دون الصفة، ونجد الفراء في معاني القرآن يقول: " غير المغضوب عليهم بخفض «**غير**» لأنها نعت للذين لا للهاء والميم من عليهم وإنما جاز أن تكون غير نعت لمعرفة، لأنها قد أضيفت إلى اسم فيه ألف ولام"[2] وما نطالعه في المعاني إلى أن الفراء استعمل النعت بمفهوم الصفة، ورغم ذلك كان يستخدم الصفة أثناء شرحه في بعض المواضع.

لا نجد مفاضلة بين المفهومين من ناحية ما توحي له القاعدة، ولكن كيف السبيل لأن نعطي أفضلية لمفهوم دون الآخر رغم اشتراكهما في بنية التركيب إذ أنهما مصطلحان موجزان من لفظة واحدة؟ عبر البحث في مسألة النعت أم الصفة؟ ، نجد " **أبا هلال العسكري**" يضفي في كتابه الفروق اللغوية شيئا من الاختلاف بينهما إذ يقول: "النعت فيما حكى أبو العلاء –رحمه الله– لما يتغير من الصفات، والصفة لما يتغير ولما لا يتغير فالصفة أعم من النعت، فعلى هذا يصح أن ينعت الله تعالى بأوصافه لفعله لأنه يفعل ولا يفعل ولا

[1] سيبويه، **الكتاب، ج2**، ص 18-22.كما ورد اصطلاح النعت في **ج1**، ص 421.

[2] الفراء، **معاني القرآن**، ج1، ص 7.

ينعت بأوصافه لذاته إذ لا يجوز أن يتغير"[1] كأن نقول وجه الفتاة ضاحك، فالضحك هنا وصف متغير يلزم صاحبه حالته تلك ويتغير تبعا لما يطرأ على الموصوف، وإن كان الوصف قابلا للتغير والتجديد نطلق عليه نعتا ولا ضير من القول صفة لأنها خاصة بالصفات الثابتة والمتغيرة، وقد أشار الخليل نقلا عن ابن فارس أنه "ذكر أن النعت لا يكون إلا في محمود، وأن الوصف قد يكون فيه وفي غيره"[2].

ويلجأ "**ابن القيم**" للإبانة عن ثلاثة فروقات جوهرية بين الصفة والنعت، إذ يقول:

- **الفرق الأول**: النعت يكون بالأفعال التي تتجدد، بينما الصفة هي من الأمور اللازمة للذات.
- **الفرق الثاني**: أن الصفات الذاتية لا يطلق عليها اسم نعوت، كالوجه، واليدين، والقدم والأصابع وتسمى صفات.
- **الفرق الثالث**: أن النعوت ما يظهر من الصفات ويشتهر ويعرفه الخاص والعام، والصفات أعم.[3]

لنأخذ مثلا جملة: قام الفلاح النشيط، فالنشيط ليس وصفا ثابتا لدى الفلاح، بل يمكن أن يتغير ويتجدد كقولنا: الكسول، المتعب، المثابر، المجد، الفقير، فهذه نعوت لتغيرها، ولو لزمت حالة واحدة، كقولنا: أتت الفتاة السمراء فالسمراء وصف ثابت للون بشرتها ولا يمكن أن يتغير، فلا يصح في هاته الحالة أن نطلق على هذا النوع نعتا، ويعرف باسم الصفات الذاتية، لأنها متعلقة بذات الموصوف، ولذلك نقول أسماء الله وصفاته، ولم نقل ونعوته، لكونها أوصافا ثابتة، لا تغير فيها، فمما جاء عن النبي –صلى الله عليه وسلم– "أنه قال للرجل الذي كان يقرأ «قل هو الله أحد» في كل ركعة، لم تفعل؟ قال: أحبها لأنها صفة الرحمان"[4]، فالصفة أعم لأنها تشمل ما يظهر من النعت ويشتهر به الناس، والنعت مخصوص لوصف الحلية نحو "طويل" "بدين" في حين الصفة مخصوصة للفعل نحو "داخل" "خارج "ضارب".

وهناك من النحاة من يغلق باب الاختلاف بين النعت والصفة ويراهما شيئا واحدا، والفرق ضئيل عند بعضهم الآخر لقرب المعنى.

---

[1] أبو هلال العسكري، **الفروق اللغوية**، تح: محمد ابراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة/مصر، ص 30.

[2] أحمد بن فارس، **الصاحبي**، تح: السيد أحمد صقر، طبع بمطبعة عيسى البابي، القاهرة، ص 98.

[3] ابن القيم الجوزية، **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، ج3، دار الكتب ط1، بيروت/ لبنان، ص361-362.

[4] السهيلي، **نتائج الفكر في النحو**، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، ط1، 1412هـ/1992م، بيروت/ لبنان، ص 161.

تأسيسا على ما تم ذكره، نرى بضرورة توحيد المصطلح في التعليم، إما صفة أو نعت، فلا يمكن أن يتلقى المتعلم في سنواته الأولى "**الصفة**" لتغدو بعد سنتين " **نعتا**"، ولو أننا لدينا ميل إلى القول بالصفة دون النعت لعموم معناها، حتى لو أنكرها بعض الدارسين بحجة الاشتراك اللفظي بينها وبين درس الصرف الصفة المشبهة.



قد يميل بعض الدارسين لنسب مصطلح حروف النسق -التي يقصد به أحرف الربط العشرة*التي تجمع الكلام في نظام الجملة- إلى المدرسة الكوفية عموما والفراء على وجه الخصوص، وما وقفنا عليه أن الفراء لم يكن مبتدعا للمصطلح، إنما تعود أصوله إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، فهو "يسمى العطف نسقا وحروف العطف حروف النسق، روى عنه خلف أنه ذكر هذه الحروف في قصيدته في النحو:

فانسق وصل بالواو قولك كله وبلا وثم و أو فليست تصعب

الفاء ناسقة كذلك عندنا وسبيلها رحب المذاهب مُشعب"[1]

والنسق في معناه اللغوي يقصد به "نسق الكلام نسقا (عطف بعضه على بعض) نقله الجوهري، وقال "ابن دريد": النسق نسق الشيء بعضه في إثر بعض، وقال الليث: النسق كالعطف على الأول وقال "ابن سيده" والنحويون يسمون حروف العطف حروف النسق لأن الشيء إذا عطفت عليه شيئا بعده جرى مجرى واحدا والنسق من الثغور المستوية، والخرز المنظم وقال الليث: هو كل شيء كان على طريقة نظام واحد"[2] فهذه الأحرف "الواو، وثم، أو والفاء وما في معناها" إن دخلت التركيب ربطت أوله مع ثانيه وفق نظام واحد بحيث يشمل معنى وزمن الفعل في التركيب كله، فنجد هذا المصطلح من المتداول الشائع لدى الكوفيين، حيث جاء في المعاني

*وهي: و- ف- أو- ثم- بل- حتى- لا- أم- لكن، إما.

[1]عوض حمد القوزي، **المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري**، الناشر عمادة شؤون المكتبات، شركة الطباعة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1401هـ/ 1981م، ص 108

[2]الزبيدي، **تاج العروس**، المجلد السابع، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت/ لبنان، ص 76.

"**ولما يعلم الله الذين جاهدوا منكم ويعلم الصابرين**" يجوز فيه الاتباع لأنه نسق في اللفظ"[1] وقد استخدم الفراء مصطلح العطف لكن كثيرا ما كان يميل إلى ذكر النسق.

وقد أشار سيبويه لهذا النوع من الحروف في "**باب ما أشرك بين الاسمين في الحرف الجار فجريا عليه كما أشرك بينهما في النعت فجريا على المنعوت**"[2]فهي عنده حروف الشركة، وقد عبر عنها المبرد ومن تلاه من البصريين بحروف العطف، وقد استخدم ابن السراج المصطلحين معا حيث جاء في الأصول "واعلم أن حروف العطف لا يدخل بعضها على بعض، فإن وجدت ذلك في كلام فقد أخرج أحدهما من حروف النسق، كقولك: والله لا فعلت ثم والله لا فعلت، ثم نسق، والواو قسم"[3] وهذا الاستعمال الثنائي يوضح أن معنى المصطلحين هو واحد عند النحاة.

وبالعودة لاصطلاح "**حروف العطف**" نجدها تشير لغويا إلى "مصدر عطفت الشيء على الشيء إذا أملته إليه، يقال « عطف فلان على فلان» و« عطفت زمام الناقة إلى كذا»، و« عطف الفارس عنانه» أي ثناه وأماله"[4] فيراد به لغة الميل.

وفي التعليم يشيع مصطلح "عطف النسق" في حين يشار للحروف باسم "حروف العطف" ولو قلنا النسق دون عطف النسق لما تغير مدلول الكلمة، إلا أن هذا المصطلح أصبح ذائع الصيت في الحقبة الزمنية الآخيرة للنحو، وأخذ مكانه في محتويات المدرسة، بينما ظلت حروف العطف تدرس بهذا المصطلح، والحقيقة أن تركيب العطف ليس خاطئا، ولكن بما أننا نتبنى ما يسمى "عطف النسق" لا ضير من قولنا " حروف النسق" من أجل التكامل بين القاعدتين، ثم نجد في مفهوم النسق معنى أقرب من قولنا العطف، ففي الأولى انتظام الكلام واستواؤه مبنى ومعنى سواء من ناحية الإعراب أو من ناحية الدلالة، أما الثاني فهو ميل الثاني على الأول بحيث يشتركان حكما ومعنى، "والواقع أن مصطلح النسق مناسب لموضوعه، فاللفظ في اللغة فيه دلالة على المساواة، وهذه الأحرف تُدخل نوعا من الشركة أو التنسيق على ما دخلت عليه (...)وللنسق ميزة التحديد أو التخصيص بالحروف ولهذا استعمله كثير من النحاة"[5] فالمتعلم حين يتلقى درس عطف النسق، يكون حاملا لكفاءة قبلية

---

[1]الفراء، **معاني القرآن**، ج1، ص 235

[2]سيبويه، **الكتاب**، ج1، ص437.

[3]ابن السراج، **الأصول في النحو، مرجع سابق، ج2**، ص 59

[4]ابن يعيش، **شرح المفصل**، مرجع سابق، ج5، ص 3.

[5]عبد الله بن محمد الخثران، **مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، مرجع سابق**، ص 79.

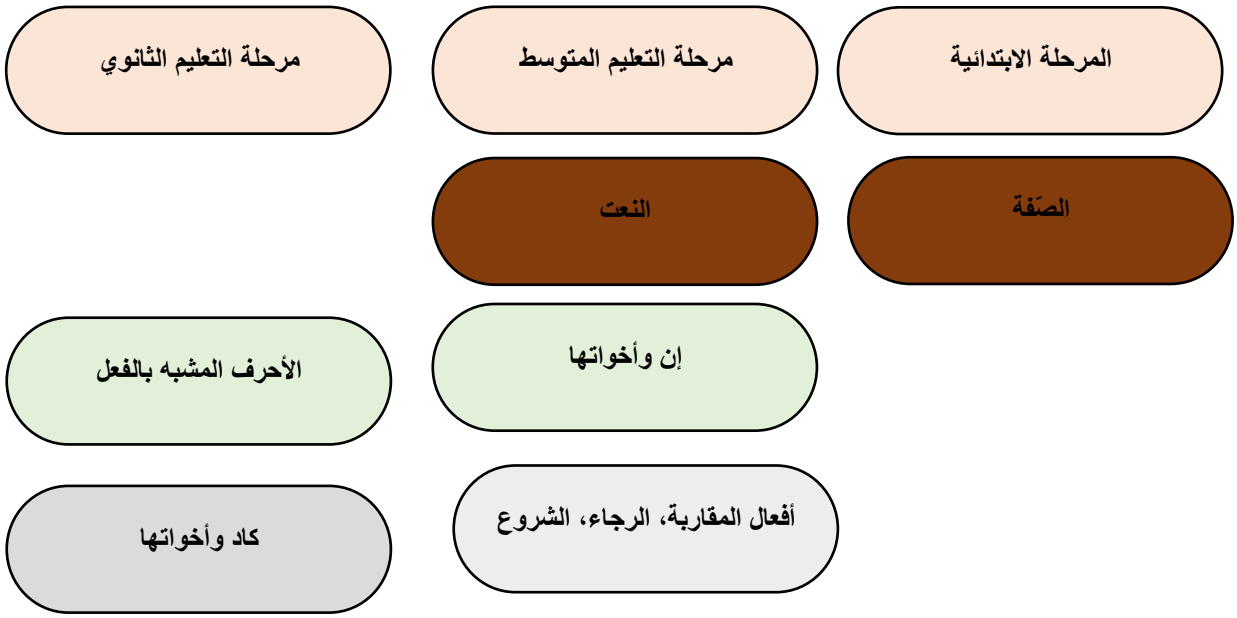
هي حروف العطف، ولو قلنا حروف النسق، لسهل عليه الربط بين الدرسين، ونضمن ذلك التداخل والتكامل بين محتويات النحو، وكما أسلفنا لا نُخطئ اصطلاح حروف العطف ولكننا نميل إلى القول بالنسق.



لن أقوم بتفصيل في هذا المصطلح لأنني سأتناوله في ضرب آخر من هذا الفصل، ولكن تجدر الإشارة إلى أن اصطلاح " جمع المؤنث السالم " أوجد خصيصا ليقابل " جمع المذكر السالم" وإذا كان هذا الأخير يغطي حدّ قاعدته، فإن جمع المؤنث لا يحتوي جميع النماذج التي تُجمع وفقه فيشمل "المؤنث لفظيا كطلحة وحمزة..." لذلك اصطلح عليه سيبويه بالجمع بالألف والتاء، وهو مطابق تماما لحدّه، إلى أن عزّم بعض المتأخرين أن يصطلحوا عليه ب "جمع المؤنث السالم" ولو أن الأول أصّح.

3- الترادف في المصطلح النحوي بين مراحل التعليم:

يحذر التربويون من الترادف في المصطلح النحوي سواء أكان ضمن المرحلة الواحدة أو مجموع مراحل التعليم وقد وقفنا على هذا الأمر في ثلاثة اصطلاحات عُنيت بالترادف هي:



المبحث الثاني: النقل الخارجي للمفاهيم النحوية.

ما عساه يكون النحو غير حدود أُمليت على المتعلمين لغاية نيل كفاءة اللغة والتواصل، لكن هذا الإملاء أُخذ –بفعل النقل التعليمي– من مرجعيات عالمة مختلفة بحكم أننا لم نجد في الوثائق الرسمية للتعليم شيئا يوحي لنا أو يقودنا إلى كتب فترة معينة!، لعل الناقل البيداغوجي تمثل النحو كما درسه هو ولعله استجلب القاعدة الشائعة فأسقط فروعها وترك ركنها الركين، ولكن نتساءل ألا يفترض من الحدود والمفاهيم — في ميدان المدرسة– أن تكون جامعة مانعة، بحيث تجمع تفصيلات القاعدة الأساسية لتشمل مختلف الأمثلة المطردة سماعا وقياسا ومانعة بحيث هذه التفصيلات لا نألف له وجود في قواعد أخرى، إن لكل قاعدة نمطها الخاص وحكمها النحوي الذي لا يشترك مع قاعدة أخرى، فالأدب وإن كان من العلوم الإنسانية التي تتقبل الآراء اختلافا، فنحن الآن أمام رياضيات النحو التي لا يعقل فيها أن تكون مناط فوضى مفاهيمية أو إعرابية؟ فما بالنا نُعرف المفعول المطلق على أنه مصدر منصوب ويليه درس المفعول لأجله كمصدر منصوب أيضا، دون تفريق واضح للدرسين.

بالعودة للنقل التعليمي، فإن الكتاب المدرسي يمثل واجهته التطبيقية الأولى قبل الخوض في غمار التعلم والكتاب مرجعية تعليمية مسلول من معارف عالمة، وأي إخلال بأركان النقل التعليمي من التكييف والتبسيط والإرجاء والتقديم والإضافة قد يثقل كاهل المعلم فضلا عن المتعلم، لذلك في هذا الجانب من الرسالة سنخضع "حدود النحو" في كتب هذه المرحلة إلى مساءلة نقدية تحليلية، لندرك أحد أمرين :

- كيف نُحقق التوازي المنهجي بين انتقاء معرفة قابلة للتدريس و نراعي ميكانزمات المتعلم؟
- كيف تنشأ فوضى دلالية حين النقل المغلوط للحدود النحوية دون مراعاة أمثلة التعليم؟

إن التعليم في نمط المدرسة الجزائرية هو تعليم حلزوني، لذلك كثيرا ما تكون دروس القواعد تخضع للتدرج فتكون المعارف جزئية تخضع في آخرها إلى الكلية، وبما أن المرحلة الإعدادية حلقة ربط بين مرحلتين، فلا شك أن المعرفة النحوية ضمن محتوياتها لن تستكمل كل أجزائها لإعادة تكرارها في مرحلة لاحقة ضمن محتويات الثانوية بشكل أكثر تحليلا وعمقا، فبالأخذ بهذه السمة المنهجية في النظام التعليمي، سنركز على إيراد بنية المفاهيم النحوية التي تخلو من:

- التدرج والتكرار .
- إيجاز في المفهوم حد الألغاز.
- استبعاد المعنى في صياغة القاعدة.



من باب المفاعيل التي ينشأ المتعلم على معرفتها في مختلف مراحل تعليمه، درس المفعول المطلق*، وقد وقفت عند هذا المصطلح كثيرا لإسقاط لفظه الدال على مدلول قاعدته الذهنية، وقد هالني ترك ما أقره سيبويه له من لفظات عدة ك "الحدث، المصدر، اسم الحدث والحدثان"، وإقرارنا لتركيب المفعول المطلق، ولوهلة ملت إلى القول بالمصدر اتباعا لسيبويه، حتى أحجمت عن هذا لعلة واحدة هي ليس كل مصدر مفعولا مطلقا.

وبتتبع مراحل النُقلة التعليمية في الكتاب المدرسي، نجد توفيقا تاما في انتقاء المصطلح، أما طريقة صياغة القاعدة فأتت على قسمين:[1]

1) المفعول المطلق مصدر منصوب يذكر بعد فعل من لفظه.

2) **يأتي المفعول المطلق مؤكدا لمعنى الفعل أو مبينا نوعه أو عدده.**[2]

قبل تحليل القاعدة، بحثنا في التوزيعات السنوية عن تكرار هذا الدرس، فلاحظنا اطراده في مختلف المراحل بدءا من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية تحديدا السنة الأولى، وعبر تقصي للمرجعية العالمة له—بحكم أنه غير مدون في الكتاب المدرسي، إنما مبرمج ليصممه الأستاذ– علمنا أن القاعدة قد تم استجلابها من "الأجرومية" لابن أجروم، ويكون سير الدرس كالآتي:[3]

*سُمي المفعول المطلق مطلقا لأنه امتاز بكونه غير مقيد بحروف الجر كالمفعول به، مقيد بالباء، والمفعول فيه بالفاء، والمفعول له باللام، والمفعول معه ب مع .

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، **كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط**، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2017، ص 113.

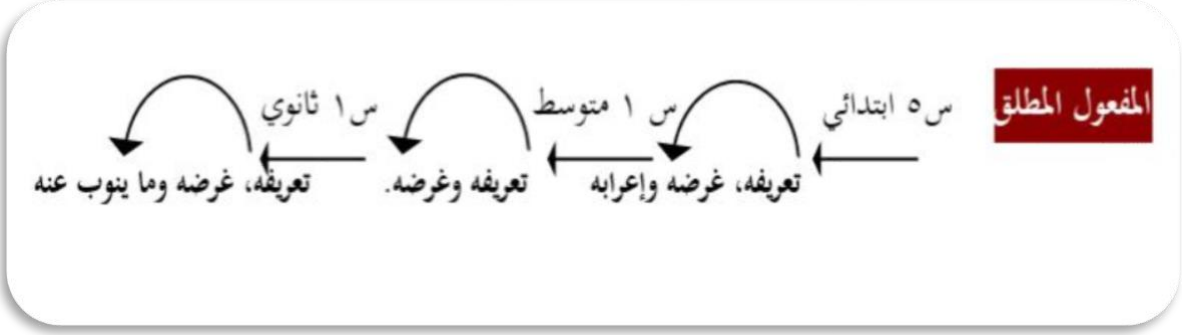
[3] مدونة التعليم والتربية، **تحضير درس المفعول المطلق في اللغة العربية وآدابها سنة أولى ثانوي آداب+ علوم**، 14/ ديسمبر/ 2020 عن موقع education-onec-dz.blogspot.com

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	1) لاحظ المصدر في العبارة الآتية . " لما انتصر عليّ ندم المنهزمون ندما شديدا " 2) تعلمت . أن المصدر الذي يأتي بعد فعل من لفظه أو معناه يسمى		تشخيصي
بناء التعلمات	3) أكتشف أحكام الدرس . حدد المصدر في المثال السابق . ما هو فعله ؟ ما حركته الإعرابية ؟ . تأمل ما يأتي : " يعيش المؤمن عيشة راضية . عارض الخوارجَ عليًا ومعاوية كل المعارضة . مهلا يا أخي " . عين المفعول المطلق في الأمثلة السابقة والمعنى الذي يفيده . . ابن جملا يكون فيها المفعول مؤكدا ، مبينا للنوع ، والعدد . 4) أبني أحكام القاعدة . عرف المفعول المطلق	. أن المصدر الذي يأتي بعد فعل من لفظه أو معناه يسمى المفعول المطلق . تعريف المفعول المطلق : هو مصدر منصوب يذكر بعد فعل من لفظه أو	تكويني

وضعية استثمار وتوظيف التعلمات		معناه ، بغرض .	تحصيلي
	. ما الغرض من المفعول المطلق ؟	.الغرض من المفعول المطلق :	
		1) تأكيد الفعل ، مثل : تأملت في الحكمة تأملا .	
		2) بيان نوعه ، مثل : طاف الحاج طواف الإفاضة	
		3) بيان عدده ، مثل : قرأت القصة قراءتين	
	. ما ينوب عنه ؟	.ينوب عن المفعول المطلق	
		1) مرادفه ، مثل : جلست قعودا	
		2) كل وبعض مضافين إلى المصدر ، مثل : أميل إلى ممارسة الرياضة بعض الميل	
		3) العدد ، مثل : قسمت الميراث أربعة أقسام	
	. متى يحذف الفعل الناصب للمفعول المطلق ؟	.يحذف الفعل الناصب للمفعول المطلق في مواضع منها :	
		1) إذا كان المصدر بدلا من فعله ، مثل : قياما لا قعودا	
		2) متى استعمل المصدر لدفع ما في الجملة التي قبله من احتمال المجاز ، مثل : أنت مجتهد حقا ، فأنت أهل للجائزة فعلا	

كنا لنجري وصفا على صياغة القاعدة في التعليم المتوسط فقط، لكن بم أن التعليم في نظام المدرسة الجزائرية هو تعليم تسلسلي لم نجد بدا غير وصف القاعدتين معا.

عبر توصيف لعملية تدرج المحتوى نجد:



تختلف المراحل في إبراز تفاصيل القاعدة، فالتدرج شمل أولا تعريفا للمفعول المطلق والغرض منه في السنوات الأولى من التعليم الإلزامي، ثم إضفاء شروطه وما ينوب عنه للإحاطة بكل فروع الدرس، وعلى الرغم من أن

الدرس في منهاج الثانوية كان شاملا في محتواه، لم نلمس تحيينا لتعريف المفعول المطلق، كونه لا يرد مصدرا دائما وليس كل مصدر منصوب مفعولا مطلقا، كذلك زيد على القاعدة بتعبير "ما ينوب عن المفعول المطلق" والأصح القول "ما ينوب عن المصدر" وسنبرز المفارقة بين الاصطلاحين، لكن قبل ذلك نسوق جملة من الحدود النحوية التي تُمثل المعارف المرجعية لتبيان حقيقة كون المفعول المطلق لا يساوي المصدر دائما:

- أشار "سيبويه" لهذه المسألة عبر أبواب متفرقة ولكنه وسم هذا الدرس باصطلاح (المصدر) فالمصدر عنده هو بتعبير المتأخرين ومن تلاهم وفي اصطلاح التعليم مفعول مطلق، ولم يكتف بذلك بل أطلق عليه (اسم الحدث، والحدثان...) ولا نستغرب هذه الاصطلاحات فقد سبق وأشرنا أن النشوء المصطلحي عند سيبويه كانت جذوره ضاربة من بيئة العرب ومن تتلمذه على يد أستاذه الفراهيدي فتسمية المصدر تعني في ما تعنيه معاجم العرب " المورد الذي تنبعث منه الأشياء"[1] فهو مورد الفعل لأنه مشتق منه على تعبير البصريين، وبم أن المفعول المطلق كثير الظهور على شاكلة المصدر، أطلق عليه سيبويه هذا الاصطلاح، لأنه يؤخذ من لفظ ومعنى الفعل وهو تركيب لم يعمر طويلا نتيجة عدم شموله للمعنى، ولأن سيبويه لم يهتم بتقعيد للمصطلح النحوي أكثر من اهتمامه بالمضمون كما ذكرنا.
- يعرف سيبويه المفعول المطلق بالاستعانة بالأمثلة فهو لم يضع له حدا جامعا مانعا، غير أنه يدلل عليه بالقول:

هذا باب ما يكون المصدر.
فيه توكيدا لنفسه نصبا.[2]

له علي ألف درهم عُرفا
قال تعالى: الذي أحسن كل شيء خلقه {**السجدة7**}
"وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله"[3]
دأبت وجيف المطايا ...
صبغ الله صبغة.

المتأمل في الأمثلة التي جاءت في الكتاب، يدرك أن المفعول المطلق (**اسم**) قد يرد من لفظ الفعل أو معناه كقوله: تمر مر، في المثال الرابع، و دأبت وجيف في المثال الخامس، فالفعل أتى في معنى المفعول المطلق وهو دأبت أي واصلت السير، وجيف أي السير السريع، وحين لا تكون حروف الفعل مطابقة له فيترفع عن كونه

[1] ابن منظور، لسان العرب، **مرجع سابق**، ج4، مادة (ص د ر) ص 449.
[2] سيبويه، الكتاب، **مرجع سابق**، ج1، ص 380.
[3] النمل، 88.

مصدرا، فينوب عن المصدر أسماء مختلفة سنتطرق لها بعد بسط التعريف جيدا، قبل ذلك نعود إلى قول سيبويه من كون المفعول المطلق قد يرد مصادرا مختلفة، وقد اصطلح عليها ب:[1]

المصدر المضاف	المصدر المثنى	المصدر الذي يكون فيه معنى التعجب	المصدر الجامد
كقولنا: **ويلك – وويحك** **ويسك– ووَيبك**	ك: حنانيك كأنهم قالوا: تحننا بعد تحنن	نحو: كرما – صلفا كرما وطول أنف، أي أكرم بك وأطول بأنفك	مثل: سبحان الله – الحمد لله –معاذ الله...

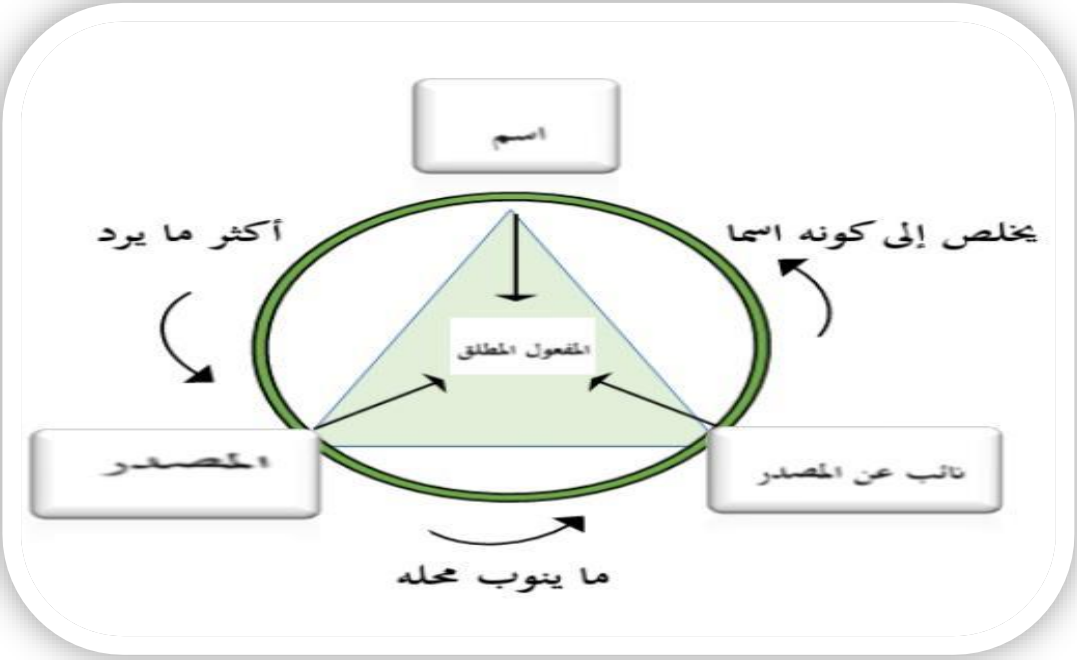
في مجموعة النماذج المقدمة لم يقدم سيبويه نصا صريحا من كون وجود نائب عن المفعول المطلق، ولم يميز بين ما يرد مصدرا من حروف الفعل وباقي الأسماء فقد أشار ل (كل، وجيفة، صبغة .... في الأمثلة السابقة) تحت مسمى باب واحد وهو باب المصدر (م، المطلق).

فنستشف من مقولاته شيئين اثنين:

- المفعول المطلق ليس المصدر، إنما هو أكثر ما يأتي مصدرا من جنس وحروف الفعل، فهو اسم منصوب مشتق من لفظ أو معنى الفعل، كقولنا: جلست قعودا.
- لا يوجد نائب عن المفعول المطلق بل نائب عن المصدر، فللمفعول المطلق وظيفة نحوية لم تتغير بتغير الاسم، فلا جواز لقولنا: نائب عن المفعول المطلق، لأن رتبته لا تتعرض للتغيير، إنما يتغير مبناه ليشمل المصدر وما هو دون المصدر، ألا ترى أننا نقول نائب الفاعل، لأن المفعول لم يرتق ليكون فاعلا بل ناب عنه لأنه شغل رتبته فأصبح من عمدة الكلام، فتغير حكمه النحوي ورتبته ووظيفته، لكن لا يصح أن نقول أنه فاعل، ولو اجتمع مفعولان في الجملة يبقى للمفعول الثاني تسميته حتى بوجود المفعول الأول الذي ناب عن الفاعل، لكن ما حاجتنا للقول ب: نائب المفعول المطلق والوظيفة هي، والرتبة قائمة لا استبدال فيها فهو فضلة، ولو أخذنا بقاعدة التعليم لنطبقه على مثال: ملت كل الميل، ثم نقول المفعول المطلق هو مصدر لاعتبر المتعلم (الميل) مفعولا مطلقا، فكيف نغلط استنتاجه، ونقنعه أن (كل) هي (م، ط) والأدهى والأمّر أن نقول هي نائبة عن المفعول المطلق، فكيف نائبة؟ والمصدر (الميل) موجود في الجملة؟ (كل) نائبة عن المصدر لا عن المفعول، وتعرب (م، ط)، أو نائبة عن المصدر، فاصطلاح المفعول المطلق هو المصدر فيه تضييق للمعنى وتضييق لاستخدام المثال، ولو قلت:

[1] ينظر، يحي عطية عبابنة، **تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري، مرجع سابق**، ص100-101.

قعدت جلوسا، أليس الجلوس شيء فعلته فهو مفعول، ولم يرتبط بجار أو له أو فيه أو معه، فهو مطلق ولكن استبدلت مصدره قعدت قعودا، بلفظة جلوسا، فهو نائب عن المصدر ويأخذ مأخذه من المفعولية المطلقة، وسنوضح ما نرمي إليه في الخطاطة التالية:



العلاقة بين المصدر والمفعول المطلق علاقة احتواء فالمصدر بنية يصح وقوعها مبتدأ أو خبرا أو مجرورا ومفعولا مطلقا وغيره من أوجه الإعراب، كما أن المفعول لا يكون مصدرا دائما، وقد يرد ما ينوب عن المصدر مثل صفة المصدر أو نوعه أو عدده وكلمات مثل (كل) مضافة إلى المصدر وغير ذلك. وهذا ما ذهب إليه عباس حسن "هناك أشياء تنوب عن المصدر الأصيل عند حذفه فتعرب مفعولا مطلقا، أو نائب مصدر، ولا تعرب مصدرا وقد يكون المصدر غير المفعول المطلق(...) فهما يجتمعان معا في بعض الحالات فقط، وينفرد كل منهما بحالات لا يوجد فيها الآخر، وهذا يسمى عند المناطقة بالعموم الوجهي بين شيئين"[1] فبعد هذا ألا يصح أن نقول أن المفعول المطلق هو اسم؟.

[1] عباس حسن، **النحو الوافي**، ج2، مطابع دار المعارف، مصر،1974، ص210

وقد تمثل مؤلفو كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية هذا التعريف تمثلا سليما فقالوا:[1]



وقد تتصف بعض الأسماء بفعل الإنابة عن المصدر، وتكون وفق نوعين:[2]

1)**ما ينوب عن المصدر.** ← **مرادفه نحو**: جلست قعودا.

المؤكد لفظه في الاشتقاق نحو: والله أنبتكم من الأرض نباتا[3]. والمصدر (الإنبات)

اسم المصدر نحو: اغتسلت غسلا. (يأتي دون ترتيب الحروف الأصلية للفعل)

✓ **نوع**: رجع **القهقري**	✓ **ما الاستفهامية** **نحو**: **ما** تضرب زيدا	✓ **وصف**: واذكر ربك **كثيرا**	✓ **هيئة**: يموت الكافر **ميتة** سوء

[1] ابن الصيد بوربي سراب وآخرون، **اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 2020/2019 ص 101.

[2] ينظر، المرادي، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، تح: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط1، 1422هـ/ 2001م القاهرة/ مصر، ص 646-648.

[3] سورة نوح، الآية 17.

2) **ما ينوب عن المصدر المبين**

✓ **آلة:** نحو ضربته **سوطا**	✓ **ما الشرطية: ما** شئت فقم.	✓ **كل**: أميل **كل** الميل	✓ **بعض:** ضربته **بعض** الضرب	
✓**اسم إشارة:** ضربته **ذلك** الضرب	✓**وقت:** ألم تغتمض عيناك **ليلة** أرمدا	✓ **العدد:** ضربته **ثلاثين** ضربة	✓**المرادف:** افرح **الجذل**	✓ **ضمير:** **لا** أعذبه أحدا من العالمين

فالشيء الذي نزكيه في طريقة صياغة المعرفة التعليمية لمرحلة المتوسط أنها حافظت على خصيصة التدرج فلم يُحمل عقل المتعلم أكثر من استيعابه، يكفي القول بالجزء الأول للقاعدة دون تفصيلات، لتقرير معرفة سابقة تم تلقيها في مرحلة الإبتدائي لتُستكمل لاحقا بشكل مفصل في المنهاج الثانوي، وما نتحفظ عليه في فعل النقل التعليمي— بالنسبة لسنوات المتوسط والثانوي– أشياء منها:

1) تكرار درس بعد سنة واحدة من وروده بنفس المعلومات وبصياغة تشوش الفهم العام ونقصد بذلك (بين الاسم في المرحلة الابتدائية، والمصدر في التعليم المتوسط) فلا نعتقد أن اختيار السنة الأولى لعرض هذه القاعدة ملائم فإن رمنا تجزيء المعرفة على المتعلم، ما حاجتنا لتكرارها بنمطها السابق، وبصياغة ضيقة المعنى، ونرى بتحيينها أو إرجائها لأي سنة من نفس المرحلة.
2) وصف النائب عن المصدر أنه (نائب عن م ط) بالنسبة لسنوات التعليم الثانوي، وقد ذكرنا علة عدم إباحة ذلك فيما أسلفنا من القول.
3) اعتماد المؤلفين على النقل التعليمي من كتب المتأخرين (المعرفة التعليمية الجاهزة) وإهمال مدارسة الكتاب لسيبويه، والنقل المباشر عنه.

فقد نشد النحاة الصياغة التعليمية لقاعدة "سيبويه" فقالوا كون المفعول المطلق:

النحاة المتأخرون	النحاة المحدثون
الزمخشري: هو المصدر سمي بذلك لأن الفعل يصدر عنه، ويسميه سيبويه الحدث والحدثان... وينقسم إلى مبهم نحو ضربت ضربا وإلى مؤقت نحو ضربت ضربة وضربتين[1] **ابن عقيل: هو المصدر المنتصب توكيدا لعامله، أو بيانا لنوعه أو عدده**[2] **ابن هشام: هو المصدر الفضلة المؤكد لعامله. وما بمعنى المصدر**[3]	**عبد الغني الدقر**: اسم يؤكد عامله أو يبين نوعه أو عدده وليس خبرا ولا حالا[4] **علي أبو المكارم**: اسم منصوب مكمل للجملة بتأكيد عامله، أو بيان نوعه أو تحديد عدده وليس خبرا فيها ولا حالا لها[5] **عباس حسن**: اسم يؤكد عامله ...حذف المصدر الصريح وبيان ما ينوب عنه... فيعرب منصوب لنيابته عن المصدر المحذوف أو منصوب لأنه مفعول مطلق[6]

وبالأخذ باعتبارات النقل التعليمي، من المرجعية العالمة التي هي (**كتاب سيبويه**) نرى أن يتم تحيين القاعدة لتغدو كالتالي:

- **السنة الأولى من التعليم المتوسط:**

المفعول المطلق* **اسم منصوب** يذكر بعد فعل من **لفظه**، يأتي مؤكدا للفعل مثل: فهمت الدرس فهما جيدا أو مبينا نوعه مثل: أكلت أكلا جزائريا، أو مبينا عدده: ركعت ركعتين لله.

- **السنة الأولى من التعليم الثانوي:**

المفعول المطلق اسم منصوب يذكر بعد فعل من **لفظه أو معناه**، ليؤكده أو لبيان نوعه أو عدده، **ويأتي غالبا مصدرا من نفس حروف الفعل** مثل: قاتل عنترة قتالا عنيفا في الحرب، أو **نائب عن المصدر**

[1] ابن يعيش، **شرح المفصل**، إدارة الطباعة المنيرية، ج1، ص 109-110.

[2] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل على متن الألفية**، مطبعة السعادة، 13331هـ، مصر، ص 219.

[3] ينظر، ابن هشام الأنصاري، **شرح شذور الذهب**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ/2001م، لبنان، ص121.

[4] عبد الغني الدقر، **معجم النحو**، مؤسسة الرسالة، ط3، 1407هـ/1986م، بيروت، ص 261.

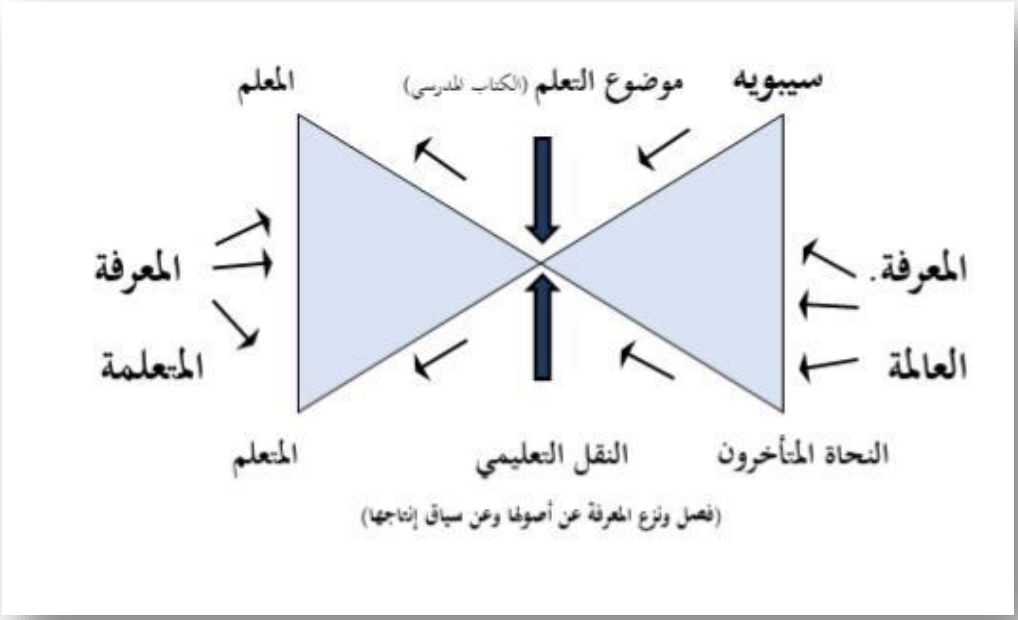
[5] علي أبو المكارم، **الجملة الفعلية**، المختار للنشر والتوزيع، ط1، 1428/ 2007م، القاهرة- مصر، ص 168.

[6] عباس حسن، **النحو الوافي، مرجع سابق**، ج2، ص 210 و 213.

*الأمثلة تُغير بالاعتماد على المقاربة النصية.

لاختلاف بينه وبين حروف فعله، مثل: قعدت جلوسا.(يتم تحيين القاعدة وذكر حالات الإنابة المقررة في المنهاج دون كثرة تفصيل أو إجمال لها).

بهذا يكون ممشى النقل التعليمي كالآتي:

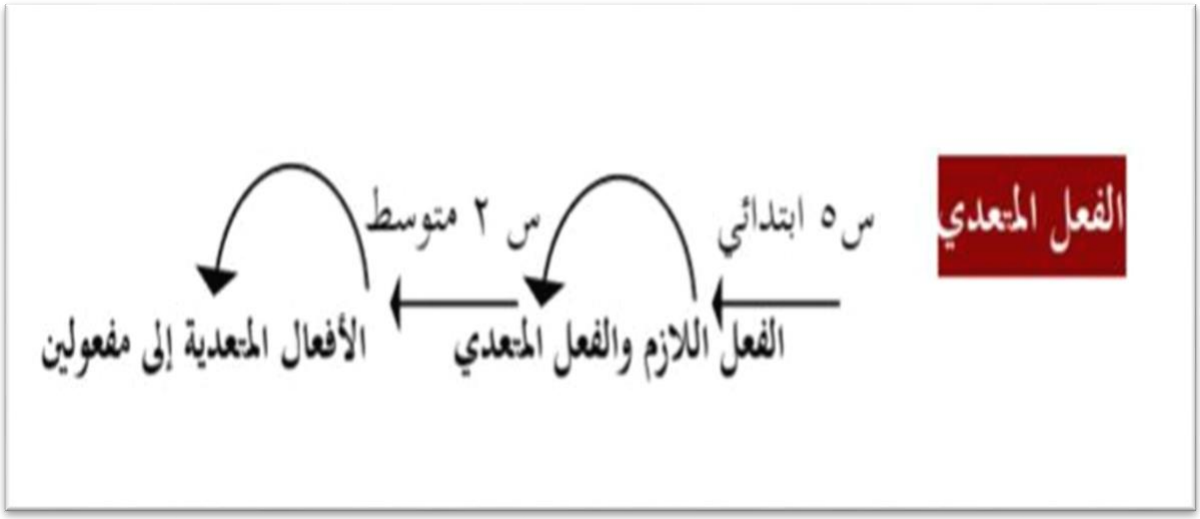


يتضح في الترسيمة أعلاه فعالية النقل التعليمي باعتباره حيزا مهما يتوسط عملية الإعداد التعليمي للمحتوى النحوي، فمن جهة يركز على حمولة المعرفة العالمة وتشعبها ليخضعها لفصل عن أصولها وعن تشعب مسائلها وينتقي الأصيل منها، لتضمينها ضمن قالب الكتاب المدرسي، آخذا بذلك مطلب التعليم وجهازه التنفيذي الممثل له ب محوري الاستقبال وهما المعلم كوسيلة تبليغ والمتعلم كمتلقي لهذه المعرفة.

الأفعال المتعدية إلى مفعولين

لعل درس المتعدي واللازم من أبسط وأيسر الدروس المبرمجة ضمن محتويات النحو، لدرجة أن المؤلف البيداغوجي لم يخضعه للتدرج ولم يكرره عدا طور واحد، فلو سألنا متعلم المرحلة الابتدائية عن وجه البيان والتفريق بين الفعلين اللازم والمتعدي، لما دخر جهدا في القول، اللازم يحتاج فاعلا ولا يحتاج مفعولا، في حين المتعدي يحتاجهما كلاهما، ونفس الإجابة ستكرر مع طلبة الجامعة، وهذه المقولة تؤخذ مأخذ التحفظ، فهي لا بصحيحة كي تؤكد، ولا الخاطئة كي نغلطها، لكن نقف عند أمر واحد، هل حقيقة كل فعل لازم لا يمتلك مفعولا؟ ولا يحتاجه؟ ودون الحديث عن حالات تعدية الفعل اللازم في مواضع أقرتها العرب سماعا ولا نر حاجة لإقحام المتعلم بها تماشيا مع تعلم النحو لحاجة التواصل، لكن بوجود هذه الحالات ألا يصح أن نضع حدا للمتعدي أكثر دقة وخصوصية؟ نتيجة اشتراك اللازم في خصيصة التعدية؟

نلمس تدرج الفعل المتعدي عبر مرحلتين من التعليم:



وقد جاء وفق صياغتين مختلفتين:[1]





السنة الخامسة ابتدائي **السنة الثانية متوسط**

لنتأمل المنوال التالي: قوله تعالى[**يكاد سنا برقه يذهب بالأبصار**] النور، الآية 43.

يذهب بالأبصار، فعل وفاعل وجار ومجرور. نلحظ تعدية اللازم بحرف الجر "الباء" وجملة ذهبت = فعل + تاء الفاعل (فعل لازم).

لو اتبعنا الحد الذي وضعه الناقل البيداغوجي للفعل اللازم في قوله (اكتفى بفاعله) أي حصل تمام للمعنى وطبقناه على (ذهبت) وهو فعل لازم نلحظ عدم تمام المعنى إننا بحاجة للفظ آخر يحيل لجواب أين ذهبت؟ فنقول مثلا: ذهبت إلى البيت، أو ندرك خلفية للسؤال تحتمل هذا الجواب، وهو: أذهبت إلى البيت؟ فيقال: ذهبت، وقد سُمع عن العرب القول: ذهبت البيت، وهو قليل، وإنما قامت العرب بحذف الجار لكثرة استعماله فأسقطته من الكلام، أما الفعل "ذهب" فإنه حامل للحدث وزمنه، ذهب الصبي، كان منه الذهاب، فيستشف منه الذهاب إلى موضع ما، وعلى هيئة ما، كقولنا: قام الرجل. فاللازم من ناحية يلزم الفاعل لتمام مقصد تبليغ الجملة، هاجرت الطيور، فالفاعل قام ووقع عليه فعل الهجرة، فيحمل في دلالته معنى المفعول التي تكون هجرة المكان: الأماكن الباردة، فاللازم يستغني عن التعدية في بعض الحالات التي يكون فيها الفاعل حاملا لمعنى المفعول، كما أن الفعل اللازم لا يشتق منه صيغة بخلاف المتعدي كضرب مضروب، فلا وجه للقول في ذهب (مذهوب).

نتأمل الإضافة في تركيب الفعل اللازم (إلى البيت) في بنيته الإعرابية هو جار ومجرور، أما تحصيل معناه فهو مفعول به، لذلك شبه الجملة من الجار والمجرور تعرب واقعة في محل نصب على المفعولية، ولولا حرف الجر

[1] ابن الصيد بوربي سراب وآخرون، **مرجع سابق**، ص 114، كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط**، أوراس للنشر، السداسي الأول، الجزائر 2017، ص 133.

الذي دخل على الجملة لكان «البيت» مفعولا به. فهي مفعول في المعنى مضاف في المبنى، ولا جواز لحذف حرف الجر إلا للضرورة الشعرية، وقد وردت كثير الأمثلة التي تبين هذا المعنى كقول "**عباس حسن**"" إذا أسرف الأحمق في ماله انتهى أمره إلى الفقر، وقعد في بيته ملوما محسورا، فكل كلمة، من مال، فقر، بيت هي في المعنى لا في الاصطلاح مفعول به للفعل قبلها، ولكن الفعل لم يوقع معناه وأثره عليها مباشرة من غير وسيط"[1] فلقد حصلت التعدية بالاستعانة بحروف الإضافة، وقد أبان سيبويه أن التعدية في اللازم إنما تحصل لبيان أربعة أشياء "واعلم أن الفعل الذي لا يتعدى الفاعل، يتعدى إلى اسم الحدثان الذي أخذ منه: ذهب عبد الله الذهاب الشديد... ويتعدى إلى الزمان: قعد شهرين... ويتعدى إلى ما اشتق من لفظه اسما للمكان: جلست مجلسا حسنا... ويتعدى إلى ما كان وقتا في الأمكنة: ذهبت فرسخين وسرت الميلين"[2] فإما أن يأتي متعديا للمصدر أو موضحا لاسم الزمان أو المكان ومبينا عن الحال.

وبالعودة إلى **المعارف العالمة** استهلالا بالكتاب لسيبويه نجده يوضح مسألة الفعل المتعدي بالقول:

" هذا باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين، فإن شئت اقتصرت على المفعول الأول وإن شئت تعدى إلى الثاني كما تعدى إلى الأول، وذلك قولك: أعطى عبد الله زيدا درهما، وكسوت بشرا الثياب الجداد، ومن ذلك: اخترت الرجال عبد الله"[3] فهو يعتمد على تنويع الأمثلة في إعطاء حد للفعل المتعدي الناصب لمفعول واحد أو مفعولين، وفي سياق التعدية ميز بين فعلين اثنين، فعل يتعدى بنفسه وهو المتعدي، وفعل يتعدى بغيره وهو اللازم.

وقد وضح ذلك بقوله" وإنما فُصل هذا أنها **أفعال** توصل ب**حروف الإضافة**، فتقول اخترت فلانا **من الرجال** ... فلما حذفوا حرف الجر عمل الفعل، ومثل ذلك قول المتلمّس:

آليت حبّ العراق الدهر أطعمه

والحب يأكله في القرية السوس

يريد: على حب العراق"[4]

ولا جواز لحذف حرف الجر إلا في الشعر، لذلك أقر سيبويه أن التعدية كائنة في الفعلين، وفرق بينهما بتواجد قرينة حرف الجر من عدمها، كما أن اللازم قد يكون متعديا بنفسه، إذا تجاوز الفاعل للمصدر واسم

[1] عباس حسن، **النحو الوافي، مرجع سابق**، ج2، ص 151

[2] سيبويه، **الكتاب**، ج1، ص 34-35-36.

[3] نفسه، ص 37.

[4] نفسه، ص38

الزمان والمكان والحال، كما أسلفنا، نجده يقول "كما أنك إذا قلت: مررت بزيدٍ، فكأنك قلت: مررت زيداً "[1] وأبان عن اشتراك المعنى في الفعلين "تقول عرفته زيدا، ثم تقول: عرفته بزيد ... فهذه الحروف* كان أصلها في الاستعمال أن توصل بحرف الإضافة وليس كل فعل يفعل به هذا كما أنه ليس كل فعل يتعدى الفاعل ولا يتعدى إلى مفعولين"[2]، فاللازم قد يقف عند الفاعل نحو: جاء المعلم، أشرقت الشمس، وقد تحصل تعديته وفق وجوه ثلاثة "فإذا أردت أن يتعدى ما كان لازما غير متعد إلى مفعول، كان ذلك بزيادة أحد هذه الأشياء الثلاثة: وهي الهمزة وتضعيف العين وحرف الجر، نحو: ذهب وأذهبته، أما « التضعيف» فرح زيد وفرحته، وأما «حروف الجر» نحو: مررت بزيد"[3] نستشف من هذا أن التعدية خصيصة مشتركة بين الفعلين، لذلك وجب تحيين القاعدة التعليمية أكثر دقة لحصول الفهم العام، لاسيما أن المعنى في بعض الأمثلة لا يختلف بين ماهو لازم وما هو متعدي "فعبرة هذا الفعل الذي يصل بحرف الجر قد تجدها فيما يصل بنفسه، ألا ترى أن قولك "مررت بزيد" في معنى "جزت زيدا"، وكذلك "نظرت إلى عمرو" في معنى "أبصرت عمرا"، و "انصرفت عن محمد" أي: جاوزت محمدا"[4] فالمعنى واحد بين الجملتين، لكن الفعل فيهما مختلف، فالمتعدي يعمل بدون واسطة بينما اللازم يصل لما بعده بواسطة والسبب وراء هذا يرجعه النحاة لقوة الأول وضعف الثاني "فاعلم أن هذه الحروف... إنما جرّت الأسماء من قبل أن الأفعال التي قبلها ضعفت عن وصولها وإفضائها إلى الأسماء التي بعدها وتناولها إياها كما يتناول غيرها من الأفعال القوية الواصلة إلى مفعولين ما يقتضيه منهم بلا وساطة حرف إضافة ... وذلك نحو عجبت ومررت وذهبت"[5] فاحتاج الفعل وسيطا ليصله بالاسم بعد الفاعل.

ويختلف اللازم مع المتعدي في كون الثاني قد ينصب مفعولا أو اثنين أو حتى ثلاثة مفاعيل" فالأول نحو قولك: ضربت زيدا، والثاني: نحو كسوت زيدا جبة، وعلمت زيدا فاضلا، والثالث نحو: أعلمت زيدا عمرا فاضلا، وغير المتعدي ضرب واحد وهو ما تخصص بالفاعل كذهب زيد ومكث وخرج ونحو ذلك"[6] نصل بذلك أن اللازم قد يكون:

- فعل وفاعل: نام الرضيع.

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج1،ص 93.

*يقصد الأفعال.

[2] نفسه، ص 39.

[3] ابن يعيش، **شرح المفصل، مرجع سابق**، ج7، ص 65.

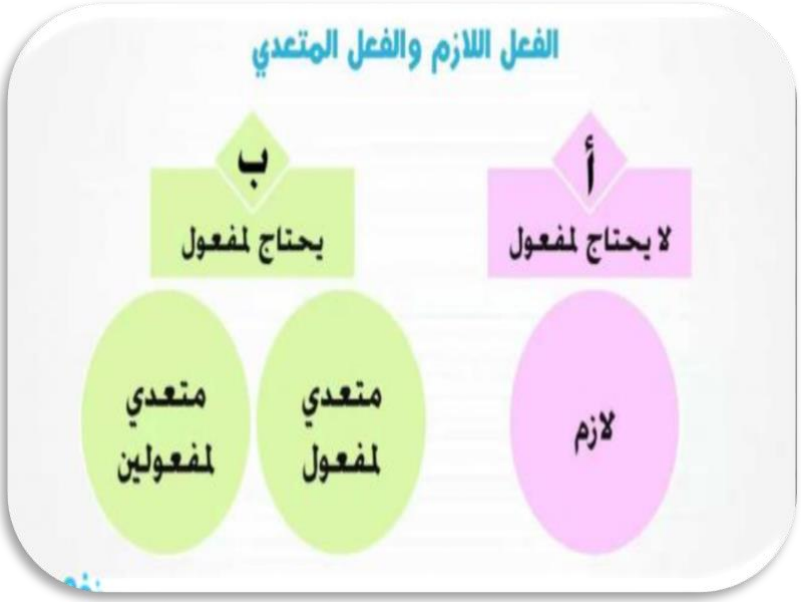
[4] ابن جني، **سر صناعة الإعراب**، تح: حسن هنداوي، ج1، دار القلم، ط2، ١٤١٣هـ/ 1993م، دمشق ، ص 130.

[5] نفسه، ص 123-124.

[6] ابن يعيش، **شرح المفصل، مرجع سابق**، ج7، ص 62.

- فعل + فاعل+ ومفعول في المعنى تؤكده جملة (الجار والمجرور) " ألا ترى أنك تحكم لموضع الجار والمجرور بالنصب فيعطف عليه فينصب لذلك، فنقول: مررت بزيد وعمرا"[1]
- فعل + فاعل+ ومفعول به صريح (في حالتي إضافة الهمزة والتضعيف) أدخلت القطة البيت.
- فعل + فاعل + (مفعولا مطلقا، أو ظرف زمان أو مكان، أو حال).

وبالعودة إلى القاعدة في التعليم نجدها تملي المعرفة التالية:[2]



فقد ورد في توصيف قاعدة المتعدي للطور الثاني من مرحلة التعليم المتوسط أنه: ما تجاوز الفاعل ونصب المفعول وبم أن التعدية قد تلحق اللازم أيضا فتكون الجملة بعد الفاعل في محل نصب، كما أن محتويات النحو عبر مراحل التعليم تفتقر لتدريج درس اللازم والمتعدي لسبب غير معلوم، نخاله كون اللازم ظاهرة غير إعرابية فهو نوع من أنواع الفعل موجود في مصطلحات النحو لا الإعراب، نرى بتحيين قاعدة المتعدي كما أقرها جل النحاة الذين نشدوا الصياغة التعليمية للقاعدة دون إسقاط لأركانها، أو إخلال بالمعنى، أمثلة ذلك:

[1] ابن جني، **الخصائص، مرجع سابق**، ج1، ص 106.

[2] هديل البكري، **ماهو الفعل المتعدي؟**، https://mawdoo3.com/ 2018/10/24

النحاة المتأخرون	النحاةالمحدثون
المبرد: " الفعل الذي لا يتعدى الفاعل إلى مفعول، وهو قولك: قام زيد، جلس عمرو... ومن الأفعال ما يتعدى الفاعل إلى مفعول واحد وفعله واصل مؤثر، كقولك: ضربت زيدا، كسرت الشيء يا فتى..."[1] **السيوطي: " اللازم ما لا يبنى منه مفعول تام أي بغير حرف الجر، كغضب فهو مغضوب، بخلاف المتعدي، فإنه يبنى منه اسم مفعول بدون حرف جر كضرب فهو مضروب"[2]** **ابن السراج: " الفعل الذي يتعدى فكل حركة للجسم كانت ملاقية لغيرها، وما أشبه ذلك من أفعال النفس، وأفعال الحواس من الخمس كلها متعدية"[3]**	**عباس حسن:** " المتعدي هو الذي ينصب بنفسه مفعولا به أو اثنين، أو ثلاثة، من غير أن يحتاج مساعدة حرف الجر، أو غيره مما يؤدي إلى تعدية الفعل اللازم"[4] **عادل خلف:** " الفعل الذي يقع على المفعول بغير واسطة، هو الفعل المتعدي، أي تعدى فاعله، ويسمى المعتدي بنفسه، والواقع والمجاوز ومفعوله مفعول صريح أو مباشر، وهو ينصب المفعول به وسائر المفاعيل: فهم الطالب المسألة (مفعول بغير واسطة)، حضر الطالب إلى الكلية (مفعول بواسطة)"[5] **علي أبو المكارم:**" الأفعال في العربية، مجموعة أولى تكتفي بمرفوعاتها في إفادة معنى تام يحسن سكوت المتكلم عليه، لا يحتاج السامع بعده إلى إضافة... ومجموعات ثانية لا تكتفي الأفعال بمرفوعاتها وإنما تحتاج معها إلى منصوب حتى تفيد فائدة تامة يحسن السكوت عليها"[6]

يمكننا تقسيم النحاة من خلال مقولاتهم إلى زمرتين: الأولى هي ما تطلب القاعدة باعتبار المبنى (**اللازم = ف+ فا**)(**المتعدي = فعل + فا+ مف1** ...)، نستشف هذا في تعريف كل من المبرد، ابن السراج.

---

[1] المبرد، **المقتضب، مرجع سابق**، ج3، ص187- 188

[2] السيوطي، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تح: عبد العالي سالم مكرم، ج5، دار البحوث العلمية، 1399هـ/ 1979م، الكويت، ص 10.

[3] ابن السراج، **الأصول في النحو**، مرجع سابق، م 1، ص 160.

[4] عباس حسن، **النحو الوافي**، مرجع سابق، ج2، ص 150.

[5] عادل خلف، **نحو اللغة العربية**، مكتبة الآداب، 1415هـ/ 1994م، القاهرة، ص 126.

[6] علي أبو المكارم، **الجملة الفعلية**، مرجع سابق، ص 44.

أما الثانية فهي ما تطلب مبنى القاعدة ومعناها (**اللازم= ف+ فا+ مف بواسطة) المتعدي = (ف+ فا+ مف** دون واسطة) أمثال كل من السيوطي، عباس حسن، عادل خلف.

الآن نأتي إلى تحيين قاعدة التعليم لتلائم خصيصتي المبنى والمعنى، كيف نعطي حدا للفعل اللازم وهو يتعدى إلى غير المفعول من المصدر والظروف والحال دون واسطة؟ جواب ذلك لمسناه عند "ابن عصفور" حيث يقول" التعدي تجاوز الفعل الفاعل إلى مفعول به، فإن تجاوز الفعل الفاعل إلى غير مفعول به من مصدر أو ظرف أو غير ذلك ولم يتجاوزه إلى مفعول به، لا يسمونه متعديا"[1] فالتعدية مقترنة بإضفاء المفعول بعد الفاعل، وما كان غير ذلك فلا سبيل لوصفه بالمتعدي، ويوضح الفرق بين الفعليين في قوله "والمتعدي ثلاثة أقسام: قسم يتعدى إلى واحد بنفسه ويكون ذلك المفعول يحل به الفعل: ضربت زيدا (الضرب حل بزيد) وقسم يتعدى إلى واحد بحرف الجر، هو كل فعل يطلب مفعولا به واحد إلا أنه لا يكون محلا للفعل: جئت إلى عمرو (المجيء لا يحل بعمرو)، وقسم يتعدى إلى واحد تارة بنفسه، وتارة بحرف الجر لا سبيل إلى معرفته إلا بالسماع: نصحت زيدا ونصحت له"[2] والضرب الآخير مقترن بالمتعدي، وهناك من قام بنفيه، كقولنا: أمرتك الخير، أصلها أمرتك بالخير ومسحت رأسي، أصلها مسحت برأسي وما إلى غير ذلك مما سُمع عن العرب.

بم أننا لا نجد تدريجا لدرس الفعل اللازم والمتعدي عبر سنوات التعليم، ثم نقف في السنة الرابعة متوسط على الجملة الواقعة مفعولا به، نرى تحيين القاعدة لتصبح:

- بالنسبة لسنوات التعليم الابتدائي:*

اللازم هو ما احتاج إلى فاعل ويكتفي به، مثل : أمطرت السماء.
وقد لا يكتفي به فيتعدى إلى المفعول بحرف الجر، مثل: ذهبت إلى المدرسة.
المتعدي هو ما يحتاج فاعلا ويصل إلى المفعول دون حرف الجر، كقولنا: قطفت وردة.

[1] ابن عصفور، **شرح جمل زجاجي**، تح: صاحب أبو جناح، ج1، رفع عبد الرحمن النجدي، دط، دت، ص299.
[2] ينظر، نفسه، ص299-300.
*الأمثلة تحين حسب المقاربة النصية.

- بالنسبة لسنوات التعليم المتوسط:



توصيف القاعدة على هذا النحو سيحقق:

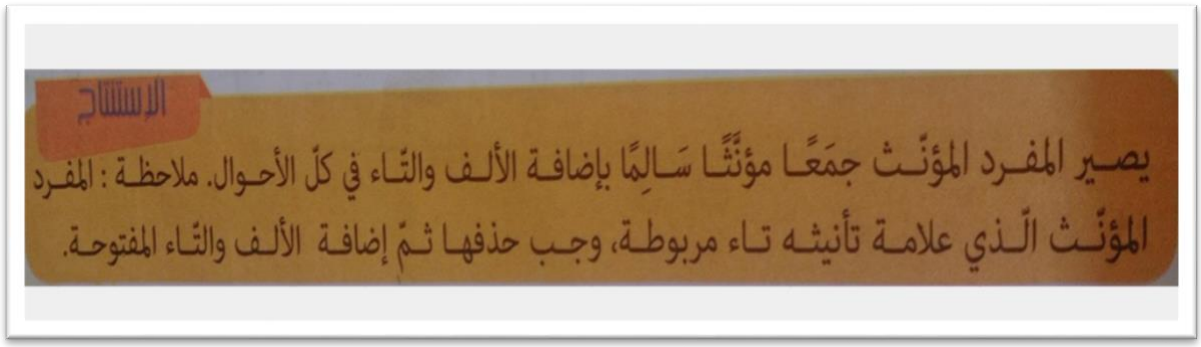
- معرفة ثابتة بأن الفعل اللازم قد يصح تعديته في بعض المواطن، خصوصا أن المتعلم يمتحن باستخدام النصوص لا باستخدام التراكيب الجامدة، فحفظ بعض الأمثلة الجاهزة يعيق إدراكه حين يلتقي بنماذج أخرى.
- تصحيح لمعرفة مستقرة سابقا، من كون اللازم لا يتعدى في ظل غياب تدريج لهذا الدرس.
- في التعريف تفريق واضح بين المتعدي واللازم أكثر دقة مما وُصفت عليه القاعدة سابقا، باهتمامها بجانب اللفظ وعلامة الإعراب فقط.
- إقرار أنه لا وجود لتمفصل بين النحو والمعنى.



من الدروس التي افتقرت إلى التدريج، أو أن تكرارها لم يؤكد غير كفاءة سابقة بحاجة لكي تعمق، درس الجموع سيما "**جمع المؤنث السالم**"، وقد سبق أن تم التعريض لأهمية انتقاء المصطلح التعليمي ليكون دالا على مفهوم القاعدة النحوية، فذكر الجمع هنا يفضي لسمة العدد التي لا تكون أقل من ثلاثة أو أكثر من عشرة على رأي سيبويه، والمؤنث يتم تأويله ليشير لجنس الجمع الذي يفترض أن يكون أنثويا سواء تأنيثا لفظيا أو معنويا أو جامعا لكليهما، في حين أن السالم له مدلول واحد متمثل في كون سلامة حروف المفردة نطقا وترتيبا في حالة إخضاعها لفعل الجمع، وعلى الرغم من أن النحو يأخذ المطرد الشائع فيقيس عليه القاعدة، نجد تحفظا على بعض الكلمات المراد جمعها جمعا مؤنثا، من أنها تتخلص من خصيصتي التأنيث، كذلك سلامة الحروف، على قولنا: حمزة– حمزات، الذي هو اسم علم مذكر، وركعة–ركعات، تغير حركة حرف الكاف، لمياء– لمياوات، بقلب الهمزة واوا، ... ولا نولي أهمية لعنصر السلامة كثيرا، بقدر ما نسقط اهتمامنا على إعطاء حد متكامل لجمع المؤنث السالم في ظل تغييب التدريج عنه في كتب التعليم، حيث لا نجد له نظرا إلا، كالآتي:



فالقاعدة الأولى تضمنت مفهوما بسيطا عنه مع الإشارة لكيفية الإعراب، في حين الثانية حوّت الجمع السالم ككل، مع شيء من التحيين في قاعدة جمع المؤنث السالم، كما في الترسيمة الآتية:[1]



[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، **كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، مرجع سابق**، ص 53.

عبر الاطلاع على المعارف المرجعية لهذه القاعدة نجد سيبويه يشير لها بغير الاصطلاح المعهود حاليا، إنما تم وصفها بقاعدة "الجمع بالتاء" فقد جاء في: "باب جمع أسماء الرجال والنساء ... وإذا جمعت اسم امرأة فأنت بالخيار إن شئت **جمعته بالتاء** وإن شئت كسَّرته على حد ما تكسَّر عليه الأسماء للجمع، فإن كان آخر الاسم هاء التأنيث لرجل أو امرأة، لم تدخله الواو والنون ولا تلحقه في **الجمع إلا التاء**، وإن شئت كسرته للجمع ...وإذا سميت امرأة بدعد **فجمعت بالتاء** قلت: دعدات"[1]

يوضح "**سيبويه**" مواطن إضافة الألف والتاء للمفرد، ليغدو جمعا، فيشمل هذا الآخير، الاسم العلم المفرد المؤنث تأنيثا حقيقيا نحو: فريدة، فريدات، هند- هندات ويصح جمعها جمع تكسير، الهنود، أو اسم المفرد المذكر المؤنث بوجود علامة التأنيث كالتاء في: معاوية، أو حمزة، فتجمع معاويات، حمزات، ولا يصح جمعها جمع مذكر سالم "زعم يونس أنك إذا سميت رجلا طلحة أو امرأة أو سلمة أو جبلة ثم أردت أن تجمع جمعته بالتاء... فقالوا: طلحة الطلحات، ولم يقولوا: طلحة الطلحين، فهذا يجمع على الأصل لا يتغير عن ذلك"[2] وعلامات التأنيث تندرج تحت شكلين، وجود التاء، وجود ألف التأنيث، الممدودة نحو: صحراء، أو المقصورة نحو: سعدى وحين تحول هذه الكلمات جمعا، تحذف تاء المفردة وتزاد عليها ألف وتاء الجمع لتجنب ثقلهما نطقا، نحو: ربيعة ربيعات، وليس ربيعتات، وهو اسم علم للجنسين، ولم يجمع المفرد المذكر المختوم بالتاء، جمع مذكر لعلة واحدة "لأن مثلا في طلحة فيه هاء التأنيث، والواو والنون (علامة) التذكير، ولا يجتمع في اسم واحد علامتان متضادتان"[3] كما تقلب همزة الاسم الممدود إلى واو، فنقول: صحراوات، ويتم قلب الألف المقصورة ياء نحو: سعديات، وهذا ما أكده السيرافي بقوله " إذا جمعت بالألف والتاء ما كان في آخره ألف تأنيث مقصورة، فإنك تقلب ألف التأنيث ياء، فتقول في حبلى حبليات، وفي حبارى حباريات، وفي جمزى جمزيات"[4]

ويشمل "الجمع بالتاء" الأسماء التالية:[5]

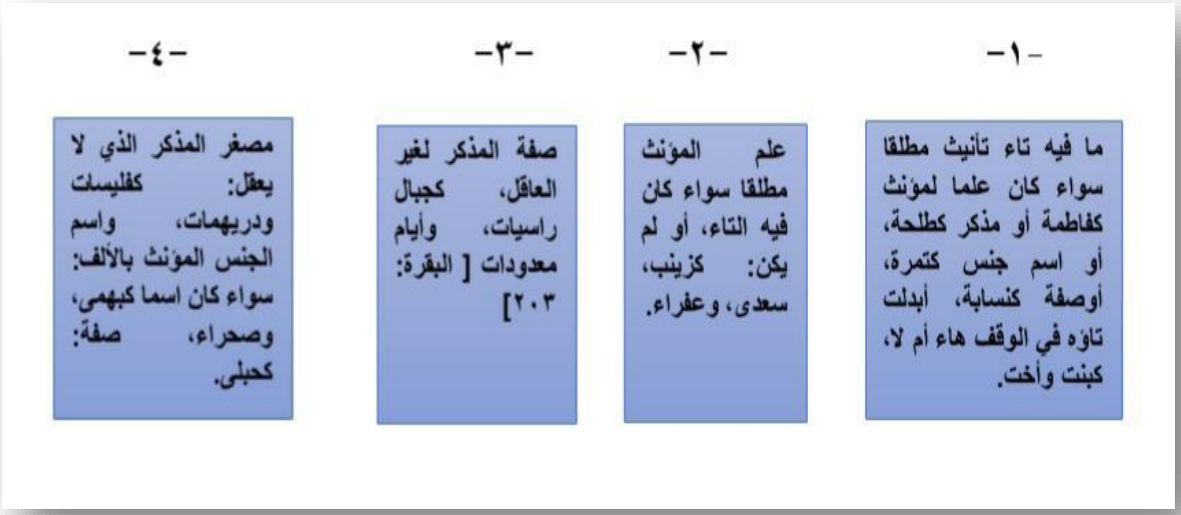
[1] سيبويه، **الكتاب**، مرجع سابق، ج3، ص 395-397.

[2] نفسه، ص 394.

[3] السيرافي، **شرح كتاب سيبويه، تح**: أحمد حسن مهدلي، ج4، دار الكتب العلمية، ط1، 2008، بيروت- لبنان، ص 144.

[4] نفسه، ص 144.

[5] السيوطي، **همع الهوامع**، مرجع سابق، ج1، ص 79.



الملاحظ أن الجمع بالتاء يشمل المؤنث والمذكر مما قد ترد فيه علامة تأنيث، كالتاء، سعدة، حمزة أو لم ترد كصفة المذكر لغير العاقل، شاهق، شاهقات، واسم الجنس، لذلك يمكن تصنيف الاسم القابل للجمع بالتاء إلى:

" مفرد هذا الجمع:

1) قد يكون مؤنثا لفظيا ومعنويا معا.

مثل: سيدة وسعدى، ولمياء، والجمع: سيدات وسعديات ولمياوات.

2) وقد يكون مفرده مؤنثا معنويا فقط، بأن يكون لفظه خاليا من علامة التأنيث، مع دلالته على مؤنث حقيقي، مثل: هند وسعاد، والجمع: هندات وسعادات.

3) وقد يكون مفرده مؤنثا لفظيا فقط، بأن يكون لفظه مشتملا على علامة تأنيث، مع أن المراد منه مذكر، مثل عطية- عطيات.

4) وقد يكون مفرده مذكرا: كسرادق وسرادقات"[1]

فهذا العموم، يجعل من إعطاء حد لهذا الجمع، يمتاز بقدر من الدقة، بحيث يكون جامعا لكل التحويلات ملما بالمفردات، لذلك نجد الصياغة التعليمية له تختلف بين النحاة المتأخرين والمحدثين، فسيبويه اكتفى بإيراد

[1] عباس حسن، **النحو الوافي**، مرجع سابق، ج1، ص 163-164.

النماذج والأمثلة للتدليل على هذا النوع من الجموع، في حين أن الصياغة التعليمية له أتت على أنواع عديدة من التعبير حيث نجد:

النحاة المتأخرون	النحاة المحدثون
المبرد: *" ما كان من جمع المؤنث بالألف والتاء، فهذا الجمع في المؤنث نظير ما كان بالواو والنون في المذكر، لأنك فيه تسلم بناء الواحد كتسليمك إياه في التثنية، والتاء دليل تأنيث، والضمة علم الرفع، واستوى خفضه ونصبه، كما استوى ذلك في مسلمين"* [1] **ابن عقيل:** *" الجمع بالألف والتاء ينقاس على خمسة أشياء، ما كان مقترنا بالتاء سواء كان علما مؤنث كفاطمة أو مذكر كطلحة، أو غير علم كزفرة، وثانيها ما كان آخره ألف التأنيث الممدودة كصحراء أو المقصورة كحبلى وثالثها ما كان علما لمؤنث كزينب ودعد، ورابعها مصغر ما لا يعقل كدريهم، وخامسها وصف ما لا يعقل كأيام معدودات".* [2]	**مصطفى الغلاييني:** ما جمع بألف وتاء زائدتين، مثل: هندات ومرضعات وفاضلات[3] **تمام حسان:** " جمع المؤنث يكون بزيادة ألف وتاء على المفرد وهو مقيس في جميع أعلام الإناث، وفي كل ما ختم بالتاء مطلقا، كما في فاطمة وعاقلة، وفي مصغر غير العاقل كدريهم، ووصفه كشامخ، ومعدود وفي كل خماسي لم يسمع له جمع كسرادق وحمام وإسطبل وفي تعريب الاسم ك: راديوهات"[4]

ما يمكن الإشارة إليه، كون جل النحاة اتفقوا على اشتمال هذا الجمع لأسماء عدة شريطة أن يتضمن الاسم علامة تأنيث، أو أن يكون خماسيا لم يشهد له جمعا سابقا، ومن ألفاظ العجم كالتلفاز، مكتنز القول: إن

[1] المبرد، **المقتضب، مرجع سابق**، ج3، ص 331.

[2] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل على متن الألفية، مرجع سابق**، ج1، حاشية ص74.

[3] مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية**، منشورات المكتبة العصرية، ج2، بيروت، ص 21.

[4] تمام حسان، **الخلاصة النحوية**، مكتبة لسان العرب، ط1، 1420هـ/ 2000م، ص 54

*تزاد تفصيلات القاعدة حسب متطلبات المنهاج، وعبر اعتماد النقل الداخلي الذي يتم بواسطة شرح الأستاذ يمكن للمتعلم أن يتمكن من الدرس.

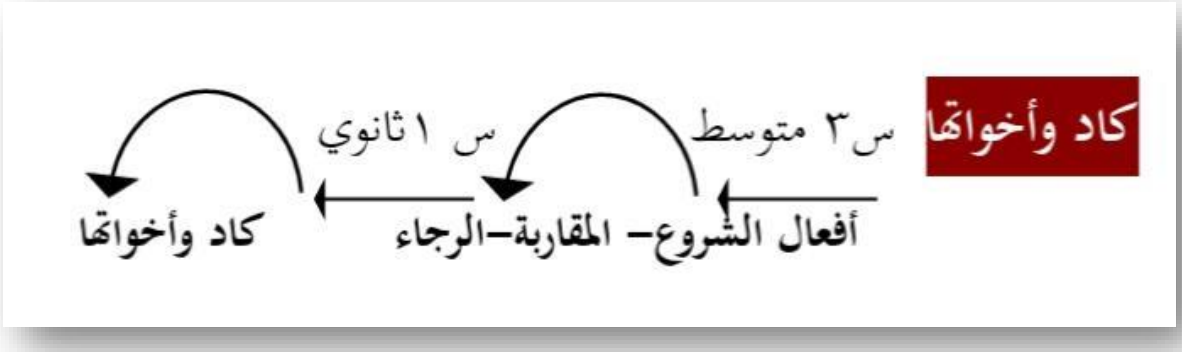
القاعدة في التعليم ركزت على المفرد المؤنث بالتاء فقط، على نحو: لحظة – لحظات، ولم تشر لتعدد معاني ذلك الإفراد نرى بتحيين قاعدة التعليم صياغة ومعنى لتغدو:*

الجمع المؤنث السالم، هو كل **مفرد مؤنث معنويا** كزينب وهند أو ما **تضمن علامة تأنيث** (كالتاء، فاطمة/ حمزة/ بيضة، أو الألف المقصورة سُعدى، أو الطويلة صحراء/ لمياء)، فنزيد عليه في الجمع ألفا وتاء، فيصبح، زينبات، هندات، فاطمات، حمزات، بيضات، سعديات، صحراوات، لمياوات.

أفعال المقاربة

يمثل الزمن والمعنى حجر الأساس في فهم كينونة الفعل، لهذا نجد منظومة التعليم أدرجت الفعل ودلالته الزمنية في المراحل التعليمية الثلاث ووفق مستوياته الثلاث " الماضي، المضارع والأمر" تأكيدا على منحى المعنى في فهم النحو، وقد ساق النحاة في تصنيفهم للفعل صنفين، ما هو تام، وما هو ناسخ ناقص، فكانت إن وأخواتها كان وأخواتها، وكاد وأخواتها، التي يصطلح عليها الكثير من الدارسين بأفعال المقاربة وهو مصطلح أطلق على الجزء المتمثل هنا في "معنى كاد" لينتقل معناه لعموم الاستعمال فيشمل "كل أخواتها" على الرغم من تعدد معانيهم التي تجمع بين " المقاربة، الرجاء، و الشروع"،" والذي دعا النحاة إلى جمع هذه الأشتات التي لا يربطها رابط دلالة هو ما تصوروه عن عمل لهذه الأفعال، وما لاحظوه من شبه بينها في الاستعمال وطريقة (العمل) وكان تشبثهم بفكرة العامل، وتحديد الدرس النحوي بالحدود التي رسمتها لهم (فكرة العمل) قد أوقعهم في هذا الخلط وأمثاله"[1] وقد انتبه الناقل البيداغوجي لهذه الملحوظة، فتجنب أن يخصص مصطلح " أفعال المقاربة" على مجمل أخوات كاد كما فعل بعض المتأخرين، بل جاء التدرج مقسما تقسيما وفق نُظم الحقول الدلالية، لتكون محتويات السنة الثالثة متوسط تشمل دراسة الأفعال حسب معانيها فهذا درس لأفعال الشروع، فالمقاربة، والرجاء لتُجمع هذه الآخيرة في دروس المحتوى الثانوي باصطلاح "كاد وأخواتها".

لهذا نجد تدرجها تمّ كالتالي:



فالمعرفة النحوية لهذه القاعدة في التعليم المتوسط خضعت للتوزيع عبر ثلاث حصص مراعاة للمقدرة الاستيعابية لدى المتعلم، في حين جاءت في التعليم الثانوي في زمن تعليمي واحد.

[1] مهدي المخزومي، **في النحو العربي "نقد وتوجيه"**، دار الرائد العربي، ط2، 1406هـ/1986م، بيروت/ لبنان، ص187.

وسنأخذ جزئية "**أفعال المقاربة**" لنبين عن الوجه الأنسب لصياغتها.

نتوقف قليلا على معنى "**المقاربة**" الكائنة في الفعل (كاد) فهي في عرف "المعجميين" "كود، الكاف والواو والدال كلمة كأنها تدل على التماس شيء ببعض العناء، يقولون: كاد يكود كودا ومكادا فأما قولهم في المقاربة كاد فمعناها قارب، فإذا وقعت كاد مجردة فلم يقع ذلك الشيء تقول: كاد يفعل، فهذا لم يفعل، وإذا قرنت بجحد فقد وقع، إذا قلت ما كاد يفعله فقد فعله"[1] حاصل ما سلف، أن كاد تأتي وفق صيغتين، فعل، و ما فعل في الماضي، ويفعل ولم يفعل في المضارع، أي في حالة ثبوت الفعل وحالة نفيه، وهي تفيد المقاربة في جملة الايجاب مع عدم وقوع الفعل الكائن في خبرها، كقولنا: كاد الولد يغرق (تأويله: قرب الولد من الغرق ولم يغرق) فالفعل بعدها في جملة الايجاب لا يقع، أما في جملة الجحد فيختلف النحاة في شأنه، بعضهم يؤكد وقوع الفعل، وبعضهم ينفي وقوعه، والثابت أن كاد في مقام الجحد، تنفي قرب الفعل وتنفي وقوعه إلا إذا أثبتت قرائن من السياق حدوثه، فجملة (ما كاد الصبي يغرق) تنفي قرب وقوع الغرق، أما فعل الغرق فمنتفي كذلك هنا وغير واقع إلا إذا ذكرت قرينة في الكلام تثبت ذلك.

ومسألة وقوع كاد بعد الاثبات والنفي لم تهتم لها المدرسة كثيرا، فقد جاءت صياغة القاعدة على هذا المنحى:[2]

أستنتج

أفعال المقاربة: هي أفْعَالٌ تدلُّ على أنّ الفعْلَ الذي بعْدَهَا قارب الوُقُوعَ ولكنّهُ لمْ يَقَعْ.

وهي: « **كادَ – أوْشَكَ – كَرُبَ** ».

تدخل على الجملة الاسميّةِ فترفع المبتدأ، ويسمّى اسمها، وتنصب الخبر، ويسَمّى خبرها.

وخبرُهَا يكون دائما جملة فعليّة، فعلُها مُضَارعٌ، كما أنَّ الأصْلَ فيه أن يأتي متأخِّرا عن اسمها، وقلَّما يتوسّط كادَ واسْمَهَا.

ما يستحق التأمل في هذه الصياغة هي عبارة "قارب الوقوع ولكنه لم يقع" فهل المدرسة تقصد من خلالها كاد ضمن الجملة المثبتة؟ فإذا كان كذلك ولا ندعي غير ذلك فيلزم أن يتم تحيين العبارة بذكر لم يقع ضمن جملة

[1] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تح: عبد السلام هارون، ج5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 145.

[2] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، أوراس للنشر، السداسي الثاني، الجزائر 2017، ص 114.

الإثبات، وإن أردنا احتواء جميع الأمثلة حالتي الايجاب والجحد فعلينا أن نقوم بتحيين لمجمل ما ورد في صياغة القاعدة بحكم عدم تعرض المنهاج الثانوي لها.

و لإجلاء هذا الغموض، نقوم بتحكيم مجموعة من الشواهد مما اختلف فيها النحاة، للقول الفصل في هذه المسألة.

اتضح أن أفعال المقاربة، هي ما تضمنت قرب وقوع الفعل، فالقرب حاصل، إثباتا ونفيا، ورد في شرح المفصل "معنى قولهم أفعال المقاربة أي تفيد مقاربة وقوع الفعل الكائن في أخبارها ولهذا المعنى كانت محمولة على كان في رفع الاسم ونصب الخبر، والجامع بينهما دخولهما على المبتدأ والخبر، وإفادتهما المعنى في الخبر ألا ترى أن كان وأخواتها إنما دخلت لإفادة معنى الزمان في الخبر، كما أن هذه الأفعال دخلت لإفادة معنى القرب في الخبر"[1] فهي تصل قرب زمن وقوع الخبر بالاسم بعدها، وأكثر حالاتها أنها ترد في جملة الايجاب.

مما يتمنع في خبرها وقوع الفعل، وقد يسبقها نفي، فتفرق النحاة بين القول بوقوع الفعل أو عدم وقوعه يقول **"ابن يعيش"** " إذا دخل النفي على كاد قبلها كان أو بعدها لم يكن إلا لنفي الخبر، كأنك قلت إذا أخرج يده يكاد لا يراها فكاد هذه إذا استعملت بلفظ الإيجاب كان الفعل غير واقع وإذا اقترن بها حرف النفي كان الفعل الذي بعدها قد وقع هذا مقتضى اللفظ فيها وعليه المعنى، والقاطع في هذا قوله تعالى " **فذبحوها وما كادوا يفعلون**" وقد فعلوا الذبح بلا ريب"[2] يؤسس **"ابن يعيش"** لقاعدة المقاربة عبر التراكيب القرآنية، فجعل نفي كاد يستلزم وقوع الفعل، وثبوتها دلالة على عدم وقوع، من خلال مدارسة بعض الشواهد التي تطرق لها النحاة نجد:

الشاهد القرآني	معناه حسب الدارسين	تعقيب على أقوالهم
{أم أنا خير من هذا الذي هو مهين ولا يكاد يبين} الزخرف: 52	"هذا الكلام على لسان فرعون في موسى عليه السلام، ولا شك أن موسى كاد يبين بدلالة المحاجاة المتعددة، التي يذكرها القرآن مع فرعون"[3]	يجعل السامرائي سبيل الفصل في وقوع الفعل إلى السياق، فلدينا: لا : تفيد النفي.

[1] ابن يعيش، **شرح المفصل**، مرجع سابق، ج7، ص 115.
[2] نفسه، ص 125.
[3] السامرائي، **معاني النحو**، مرجع سابق، ج1، ص 255

		كاد: تفيد المقاربة. وقوع الفعل: كائن وحاصل القرينة: محاجاة موسى لفرعون.
{ حتى إذا بلغ بين السدين وجد من دونهما قوما لا يكادون يفقهون قولا} الكهف: 93	هذه المحاورة تدل على أنهم يفقهون ولكن بصعوبة، وليس معنى الآية **(لا يكادون يفقهون قولا)** أنهم لا يفقهون ولا يقاربون الفقه، وإلا فما هذا الكلام والمحاورة بينهما؟"[1]	يفهم من الآية، أنهم يفقهون بعد جهد، فالفعل واقع بعد النفي. القرينة : حصول المحاورة. الدليل: قوله تعالى:**{ قالوا يا ذا القرنين إن يأجوج ومأجوج مفسدون في الأرض فهل نجعل لك خرجا على أن تجعل بيننا وبينهم سدا}** الكهف:94.
{فذبحوها وما كادوا يفعلون} البقرة: 71	يذكر " **ابن يعيش**" في القول السالف، أن فعل الذبح قد وقع بعد جهد، والحجة في ذلك إلحاق النفي بكاد.	الواقع أن الفعل قد وقع، ليس بحجة اقتران كاد بالنفي، بل حسب ما يتضح من السياق. القرينة: قوله تعالى: **{فذبحوها}**.
{ أو كظلمات في بحر لجي يغشاه موج من فوقه موج من فوقه سحاب، ظلمات بعضها	جاء في المعاني: "فقال بعضُ المفسرين: لا يراها، وهو المعنى لأن أقل من الظلمات التي وصفها الله لا يَرَى فيها الناظر كفّه"[2]	لم يكد يراها، أي لم يقرب من رؤيتها، فالفعل غير واقع. قرينة ذلك: ظلمات بعضها فوق بعض.

[1] السامرائي، **معاني النحو، مرجع سابق**، ص255

[2] الفراء، **معاني القرآن، مرجع سابق**، ج2، ص 255.

فوق بعض إذا أخرج يده لم يكد يراها} المور:40.		

من مجمل ما تقدم، يتضح أن النحاة في أمر كاد على ثلاثة أقوال "أحدها إنها في الإثبات نفي وفي النفي إثبات وقيل: إنها إثبات مع النفي للماضي ومع غيره على قياس الأفعال بدليل « لم يكد يراها»، والصحيح إنها كغيرها من الأفعال إثباتا ونفيا، وهذا قياس لغتهم، ألا ترى أنك إذا قلت «قرب خروج زيد» كان معناه دنو الخروج، فإذا قلت: « ما قرب» كان معناه نفي القرب"[1] فوجه الخلاص من هذه المسألة هو القول إن كاد تفيد قرب وقوع الفعل ولا يقع في جملة الإثبات، في حين قد يقع ولا يقع في جملة النفي إذا توافرت قرائن تدل على ذلك، كما يقول عبد الجبار توامة" والذي أراه هنا أن القاعدة التي اتفق عليها أغلب النحاة، وهي أن نفي أدوات المقاربة هو إثبات للفعل المقترن بها، غير صحيحة إطلاقا، لأن نفي القرب من الفعل أبلغ من انتفاء ذلك الفعل من نفي الفعل نفسه، وأما ثبوت وقوع الفعل بعد نفي مقاربته فيستدل عليه بقرينة من السياق (...) وقد يبقى المضمون منتفيا إن لم تدل قرينة من السياق على ثبوته"[2] وهذا رأي يجمع كل الأراء وينصفها، ولذات المعنى ذهب "**عباس حسن**" يقول "كاد الصبي يقع، معناه: قارب الصبي الوقوع، فمقاربة الوقوع منتفية والوقوع نفسه منفي من باب أولى، ومثل هذا يقال في بيت الشاعر:

إذا غير النأي المحبين لم يكد رسيس الهوى عن حب ميّة يبرح[3]

أي لم يقرب رسيس الهوى أن يبرح، والفعل منتفي غير واقع لعدم وجود قرائن سياقية تدل على ذلك.

مفاد القول أن نتجه بالقاعدة النحوية إما:

- **إلى ذكر الإثبات فقط:**

أفعال المقاربة*:هي أفعال تدل على أن الفعل الذي بعدها قارب الوقوع ولكنه لم يقع في **جملة الإثبات، مثل: كاد الطفل يسقط. (قرب سقوطه ولم يسقط)**

- **إلى ذكر الإثبات والنفي:**

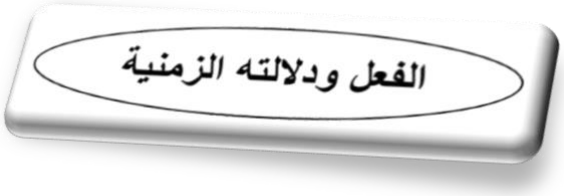
[1] الزملكاني، **البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن**، تح: خديجة الحديثي، مطبعة العاني، ط1، 1394هـ/ 1974م، بغداد، ص 152-153

[2] عبد الجبار توامة، **زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، الجزائر، ص 53.

[3] عباس حسن، **النحو الوافي، مرجع سابق**، ص 618.

*تزاد تفصيلات القاعدة حسب ما هو كائن في الكتاب المدرسي.

أفعال المقاربة: هي أفعال تدل على أن الفعل بعدها قارب الوقوع ولم يقع في جملة الإثبات، **مثل: كاد المعلم أن يكون رسولا**، وقد يقع ولا يقع حسب السياق في **جملة النفي**، مثل: لم أكد أنجح (لم أقرب النجاح)، **لم أكد أنجح لولا المراجعة**. (فلولا المراجعة، قرينة سياقية تفيد أنه نجح).



يأخذ الفعل مساحة واسعة ضمن بناء المحتوى النحوي، بحكم تكراره جميع مراحل التعليم، فهو بالأهمية التي جعلت سيبويه يَحدّه بتعريف دقيق، ميز فيه ثلاثة أزمنة، وجعل النحاة من بعده يذكرونه في كل مؤلفاتهم، فهو كالاسم يأخذ الجزء الأكبر من النحو، والتطرق له أمر جبري للتوغل في فهم طبيعة عمل بقية القواعد، ولو تفحصنا قاعدة الفعل في الكتاب المدرسي تفحص اللغوي لأبانت عن فجوة دلالية على بساطتها لم يعرها المؤلفون أهمية بالغة، وهي كما حدُّ الفعل عند المتأخرين تكمن في التركيز على خصيصة الزمن دون الحدث وسبق أن أومأنا إلى ضرورة أن يكون التعريف أو الحدّ جامعا مانعا، وتغييب إحدى الخصيصتين سيجعل المتعلم يظن أن بعض المفردات مما يتوفر فيها عنصر الزمن هي فعل بحكم القاعدة التي درسها، كقولنا الأمس، الغد، وللإبانة عن ذلك نجري نقلا تعليميا لقاعدة الفعل:

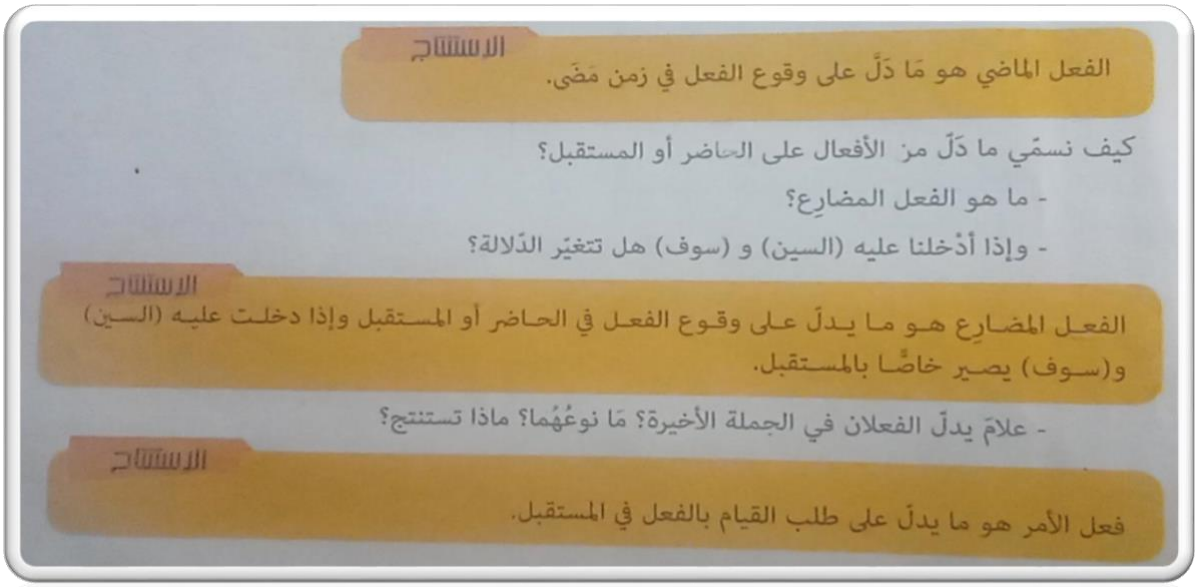
عبر تتبع استجلاب الفعل من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة، نصل إلى:

المعرفة العالمة (النحو العلمي)	المعرفة المتعلمة (النحو التعليمي)	المعرفة الواجب تعلمها (نحو المحدثين)
سيبويه: **" وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لا ينقطع، فأما بناء ما مضى، فذهب وسمع ومكث وحمد، وأما بناء ما لم يقع فهو قولك آمرا: اذهب**	**ابن كيسان**" والفعل ما كان مذكورا لأحد الزمانين، إما ماض أو مستقبل، والحد بينهما"[2] **التهانوي:** " هو عند النحاة قسم من الكلمة وهو ما دل على معنى في نفسه، مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، فالفعل مشتمل على ثلاثة معان يدل عليها مفصلة، أحدها الحدث	**تمام حسان**" يدل الفعل على اقتران أمرين أحدهما حدث تعبر عنه الحروف الأصلية الثلاثة ويلخصه مصدر هذا الفعل والثاني زمن تدل عليه صيغة الفعل، إذ تدل فعل وما كان من قبلها على المضي، وتدل يفعل وشبهها على

[2] فاضل مصطفى الساقي، **أقسام الكلام العربي، من حيث الشكل والوظيفة**، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977/1398، ص 69.

واقتل واضرب، ومخبرا: يفتل ويذهب ويضرب، وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن إذا أخبرت"[1]	الذي هو المعنى المصدري، وثانيها الزمان، وثالثها النسبة إلى فاعل ما"[3] **الأنباري:** " حد الفعل كل لفظة دلت على معنى تحتها مقترن بزمان محصل، وقيل ما أسند إلى شيء ولم يسند إليه شيء"[4]	الحال أو الاستقبال، كما تدل عليها افْعَلْ"[5] **مصطفى الغلاييني**" الفعل ما دل على معنى في نفسه مقترن بزمان، كجاء، ويجيء، وجيء"[6]

ما يتضح كون معظم النحاة متفقون على أن الفعل حدث مقترن بزمن، إلا "**ابن كيسان**" الذي ربطه بالزمن تأثرا منه بأقوال الكسائي، وتبعته المدرسة في هذا القول:[7]



[1] سيبويه، **الكتاب**، مرجع سابق، ج1، ص 12.

[3] التهانوي، **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1997، بيروت/ لبنان، ص 1280.

[4] الأنباري، **أسرار العربية، تح**: محمد البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ص 11.

[5] تمام حسان، **الخلاصة النحوية**، مرجع سابق، ص 61

[6] مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية، مرجع سابق**، ج1، ص 11.

[7] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، **كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، مرجع سابق**، ص 17.

والناتج عن شطب عنصر الحدث من حد الفعل، يوضحه ابن عصفور:

بقوله "ما دل على حدث وزمان يحترز بذلك عما يدل على حدث دون زمان وهو المصدر نحو: قيام، أو على زمان دون حدث نحو: أمس وغد، وقوله ماض أو مستقبل، يحترز بذلك أيضا مما يدل على حدث وزمان ولا يعطي أن الزمان ماض ولا مستقبل، الصبوح والغبوق، ألا ترى أن الصبوح يدل على الشرب وهو حدث وعلى الصباح وهو زمان، وكذلك الغبوق ويدل على الشرب وهو حدث، وعلى العشي وهو زمان، إلا أنهما لا يعطيان أن الزمان ماض أو مستقبل"[1]

مفاد مقالة "**ابن عصفور**" أنه هناك من المفردات ما تشترك مع الفعل في أحد أو مجموع خصائصه، فالمصدر هو حدث دون زمن كقولنا: الذهاب والمجيء والأكل، وأسماء الزمان تدل على الزمن دون الحدث، كقولنا: البارحة، اليوم وغد، بله هناك مفردات تفيد الركنين معا: الحدث والزمان دون أن يحدد توقيت الزمن أماضيا أم مستقبلا؟، فالصياغة الملائمة عند "ابن عصفور" أن يكون الحد شاملا لثلاثة أركان؛ حدث + زمن+ توقيت الزمن.

وهنا نفتح قوسا لنستدرك أن توقيت الزمن في الأفعال لا يركن لزمن محدد بل تتدخل القرائن والمقامات في تحديده، فالمضارع قد يدل على المضي، والماضي يدل على الحال، وهكذا دواليك، لذلك يفرق "تمام حسان" بين شيئين الفعل كصيغة صرفية أو (الزمن الصرفي) والفعل كسياق نحوي (الزمن النحوي) حيث يتغير الزمن الصرفي إذا أضيف لقالب النحو، الذي تحكمه تركيبة الجملة، يبرز ما نرومه في الخطاطة التالية:[2]

الصيغة	زمنها الصرفي	المثـال	الزمن النحوى	ملاحظـــات
بارك	ماض	بارك الله فيك	مستقبل (دعاء)	الدعاء طلب شيء لم يحدث
يزور	حال	إن تزرنى أكرمك	استقبال	الشرط تعليق أمر على آخر فى المستقبل
يحدث	حال	لم يحدث هذا	مضىّ	نفى المضارع بلم يدل على المضى
أحْسَنَ	ماض	ما أحسن زيدًا	حاضر (تعجب)	التعجب تعبير عن انفعال حاضر
قام	ماض	هلاّ قمت	استقبال (تحضيض)	التحضيض حث على إحداث شيء لم يقع
قام	ماض	ليتنى قمت	ماض (تمنّ)	التمنى ينصرف إلى تجربة سابقة هنا
قام	ماض	لو قام زيد لقام عمرو	ماض (امتناع)	لوعبرت عن امتناع حدث لامتناع حدث فى الماضى

[1] ابن عصفور، **شرح جمل زجاجي، مرجع سابق**، ج1، ص 95.

[2] تمام حسان، **الخلاصة النحوية، مرجع سابق**، ص 61

واختلاف الزمن غير مبرمج في المدرسة الإعدادية ويرجئ حتى السنة الأولى من التعليم الثانوي، لذلك ما يهمنا حاليا هو تحيين صياغة الأفعال الثلاثة (الماضي، المضارع والأمر) حسب اتفاق جمهور النحاة.

بالاعتداد بركني الفعل الحدث والزمن يكون الحدّ كالتالي:

الفعل "ماض: هو كلمة تدل على مجموع أمرين؛ معنى وزمن فات قبل النطق بها، **مضارع**: وهو كلمة تدل على أمرين معا: معنى وزمن صالح للحال والاستقبال، **وأمر***: وهو كلمة تدل بنفسها على أمرين مجتمعين: معنى وهذا المعنى مطلوب تحقيقه في زمن مستقبل، وقد اجتمعت الأفعال الثلاثة في **قوله تعالى: " ولا تطع الكافرين والمنافقين، ودع أذاهم، وتوكل على الله، وكفى بالله وكيلا""**[1]

* ولا بد في فعل الأمر أن يدل بنفسه مباشرة على الطلب من غير زيادة على صيغته، فمثلا: «لتخرج » ليس فعل أمر بل هو فعل مضارع مع أنه يدل على طلب حصول شيء في المستقبل لأن الدلالة على الطلب جاءت من لام الأمر التي في أوله، لا من صيغة الفعل نفسها، عباس حسن، ص 47-48.

[1] ينظر، عباس حسن، **النحو الوافي، مرجع سابق**، ج1، ص 47-48



يتجه المنحى الوظيفي في تدريس النحو إلى الربط بين تعلم القاعدة ومواطن توظيفها في الممارسة التواصلية عبر الانشغال بتعلم الحكم النحوي بوصله بالمعنى، وعلى هذا كان ديدن تعلم القواعد مذ عصر سيبويه، حيث يجعل المعنى فاصلا في إعطاء حدّ للقاعدة وتثبيتها على مقولة واحدة.

ومن منظومة الدروس النحوية التي تتطلب تسبيق المعنى على العمل الإعرابي الشكلي، درس" اسم الفعل الماضي" وما شابهه من " اسم الفعل المضارع واسم فعل الأمر" ودون أن نتجه بتحليلنا إلى المصطلح الذي يجمع في تركيبته بين ركنين متخالفين (الاسم / الفعل) وكيف لهما أن يجتمعا وعلامات كل منهما تختلف عن الأخرى؟ وهذا باب إذا فُتح نقاشه فلا يغلق إلا بمجموعة خلافات، قد كتب فيها المحدثون عديد المقالات، كأن يجعلوا قسما آخر يسمى ب "الخالفة" أي قسم مخالفة الفعل، يضم هذا النوع من الأسماء النائبة عن الفعل في عمله وهو رأي لم يرق لمصاف التطبيق.

بالعودة إلى مصطلح " اسم الفعل" يجعلنا هذا نتساءل كيف يمكن للاسم أن ينوب عن الفعل عملا؟ وهل هذه الإنابة تشمل معناه أيضا؟

و حين تصفح محتويات تعلم النحو عبر المراحل الثلاث نلحظ غياب خصيصة التكرار عن هذا الدرس بحيث بُرمج مع سنوات الثالثة متوسط دون غيرها من السنوات، وتتمثل كفاءاته المستهدفة في أن يعرف المتعلم الاسم النائب عن الفعل ويعرب ما يأتي بعده حسب طريقة التدريس الدارجة التي لا تتخذ المنحى الوظيفي منهجا بينما تستهدف الطريقة الوظيفية متى يستعمل المتعلم الفعل ومتى يستغني عنه ويعوضه باسم الفعل لتقوية الجملة؟ بحيث يتم الربط بين النحو والبلاغة، وبين تعلم الإعراب وتأدية الكلام.

بالعودة إلى الحدّ النحوي في الكتاب المدرسي، نجد أن صياغة الخلاصة النحوية أتت على النحو التالي:[1]

أستنتج

– اسم الفعل يدلّ على معنى الفعل، وينوب عنه، ولا يقبل علاماته.

– اسم الفعل الماضي، يدلّ على فعل ماضٍ، وقد وُضِعَ من أوّل الأمر ليدلّ عليه.

[1] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 54.

بمجرد أن يتلقى المتعلم القاعدة يتساءل إذا كان اسم الفعل في نفس معناه ويعمل عمله، فما دواعي أن أستبدله في الجملة؟ لم لا أوظف الفعل مباشرة ولا أتكلف وضع اسم الفعل ثم البحث عن معمولاته؟

يسترشد " **سيبويه**" بالتعريف المنطقي لتقديم حدّ عن القاعدة، فيستعين بنماذج من الأمثلة التي تحيل إلى استنباط الحدّ بحيث يقول أسماء الأفعال "ومنها هلم زيدا، إنما تريد هات زيدا، ومنها قول العرب حيّهل الثريد وزعم أبو الخطاب أن بعض العرب يقول: حيّهل الصلاة، [فهذا اسم ائت الصلاة]، أي ائتوا الثريد، [وأتوا الصلاة] "[1] فإن كانت "هلم" مساوية لمعنى "هات" فلم لا يستخدم الفعل مباشرة؟، ثم يقول "هي أسماء الفعل وأجريت مجرى ما فيه ألف ولام، نحو النجاء، لئلا يخالف لفظ ما بعدها لفظ ما بعد الأمر والنهي، ولم تَصرَف تصرُف المصادر لأنها ليست بمصادر، و إنما سمي بها الأمر والنهي، فعملت عملها ولم تجاوز فهي تقوم مقام فعلهما"[2] باتباع مدلول الجملة الأخيرة "تقوم مقام الفعل" تجعلنا نفترض ثلاث إجابات:

- تقوم مقام الفعل في عمله.
- تقوم مقام الفعل في معناه.
- تقوم مقام الفعل في عمله ومعناه.

يتجه "**عباس حسن**" إلى القول في حدّ القاعدة إنها اسم في معنى الفعل ويعمل عمله دون قبوله لعلاماته ولا محل له من الإعراب، ثم يبرز اختلافا بين اسم الفعل والفعل فيقول "اسم الفعل اكتسب بالاستعمال العربي القديم مزيتين ليستا للفعل الذي بمعناه:

الأولى: أن اسم الفعل أقوى من الفعل الذي بمعناه في أداء المعنى، وأقدر على إبرازه كاملا مع المبالغة فيه، فالفعل «بعد» –مثلا–: يفيد مجرد «البعد»، ولكن اسم الفعل الذي بمعناه وهو « هيهات» يفيد البعد البعيد، أو الشديد، لأن معناه الدقيق هو بعد جدا، والفعل افترق يفيد الافتراق المجرد، ولكن اسم الفعل « شتان» وهو بمعناه يفيد الافتراق الشديد، لأن معناه الحقيقي هو افترق جدا.

الثانية: أنه يؤدي المعنى على الوجه السالف مع إيجاز اللفظ واختصاره"[3] يعطي " **عباس حسن**" أجوبة عن أسئلتنا السالفة بتقديم هذه المفارقة فصحيح أن اسم الفعل عامل لعمل فعله، وصحيح أن اسم الفعل يقرب معنى الفعل ولكنه أقوى منه معنى وأقدر على المبالغة ومختصر في تأدية الكلام بحيث يبقى تركيبه ثابتا في مخاطبة المفرد

[1] سيبويه، **الكتاب**، مرجع سابق،ج1، ص 241.
[2] نفسه، ص 242-243.
[3] عباس حسن، **النحو الوافي**، مرجع سابق، ج 4، ص 142-143.

والمثنى والجمع، فاسم فعل الأمر "صه" بمعنى "اسكت" " اسكتا" "اسكتوا" يعمم على جميع الحالات من غير أن تدخل الضمائر عليه.

كما أن الفعل إن كان يستخدم مع جميع الأمثلة، فاسم الفعل يقترن باستعمالات معينة، يتطلبها المعنى، فمثلا "الصحيح الفصيح في شتان أن يكون الافتراق خاصا بالأمور المعنوية كالعلم والفهم والصلاح"[1] وندلل على هذا بمجموعة من الأمثلة، شتان بين العرب والغرب في الصلاح، شتان بين عمر وعمرو في العلم، شتان بين فهم العالم وفهم الجاهل، ولا يصح القول شتان بين المدرسة والسوق في المكان.

فاسم الفعل يؤدي معنى الفعل مع المبالغة وهذا سبب استخدامه في الجملة دون الفعل ومناهج التعليم تغيب هذا الجزء من الحدّ على الرغم من انعدام تكرار القاعدة على المرحلة اللاحقة، يقول "**فاضل السامرائي**" في فائدة أسماء الفعل "وما كان بمعنى الخبر يفيد التعجب إضافة إلى المبالغة والتوكيد، وذلك نحو (هيهات الأمل) أي ما أبعده، **قال تعالى "هيهات هيهات لما توعدون" { المؤمنون/ 37}**، وشتان زيد وخالد أي ما أشد الافتراق بينهما ... واستعمالنا في الدارجة يؤكد هذا المعنى فنحن نقول (هيهات) لما كان بعيدا جدا ... ونستعمل (أف) للتضجر الشديد"[2] أي أن اسم الفعل أقوى دلالة من الفعل،"ومعاني أسماء الأفعال أمرا كانت أو غيره أبلغ وأكد من معاني الأفعال التي يقال أن هذه الأسماء بمعناها" [3].

ومن النحاة ما ذهب إلى أن اسم الفعل لا يرتبط بمعنى الفعل دائما، كقول ابن السراج "تقول: عليّ زيدا وعليّ به، فإذا قلت: عليّ زيدا فمعناه: أعطني زيدا، وإذا قلت: عليك زيدا، فمعناه خذ زيدا"[4] فاسم الفعل "عليك" لا يقترن بمعنى فعل محدد، بل يحدد فعله معنى الاستعمال، وقد اتجه " **تمام حسان**" إلى إحداث مقاربة دلالية بين الفعل واسمه، فقال: "الفرق بين شتان زيد وعمرو، و بين افترق زيد وعمرو، هو فرق ما بين الإنشاء والخبر، فلا تصلح الثانية لشرح الأولى إذ لا تساويها في المعنى، ومثل ذلك الفرق بين "أوه" و "أتوجع" فلو أنك أحسست بألم مفاجئ وقلت " أوه" لحقّ على الناس أن يسرعوا إلى نجدتك ولكنك لو قلت في هذا الموقف نفسه " أتوجع" لسألك السامع: مم تتوجع؟ ولم يخف إلى نجدتك لأن ما قلته خبر مجمل يحتاج إلى تفسير ويحتمل

[1] عباس حسن، **النحو الوافي**، مرجع سابق، ج4، ص 146.

[2] فاضل السامرائي، **معاني النحو**، ج4، مرجع سابق، ص 423.

[3] الرضى، **شرح الرضى على الكافية**، مرجع سابق، ج3، ص 89.

[4] ابن السراج، **الأصول في النحو**، مرجع سابق، ج1، ص 144.

ما بعده استفهاما، وليس إنشاء يتطلب استجابة عملية سريعة"[1] ولكن لا يمكن إنكار أن اسم الفعل لا يحمل معنى فعله، وإنما أراد "تمام حسان" أن يلمح أن قوة المعنى والمبالغة في اسم الفعل أبلغ من معنى الفعل نفسه.

بذلك وجبّ أن تزاد هذه الخصيصة في مفهوم اسم الفعل، وينجر هذا أيضا إلى كل أسماء الفعل، ماضيا مضارعا وأمرا، ونؤكد على هذه الملاحظة من خلال إيراد مقاربة دلالية لبعض معاني أسماء الأفعال في القرآن الكريم ومعاني أفعالها:

اسم الفعل في الشاهد	الفرق بين معناه ومعنى فعله في الاستعمال
" وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما" سورة الإسراء / 23	تتجه الكتب التعليمية لجعل أف في معنى اسم الفعل المضارع " أتضجر" وبالعودة إلى الآية " لا تقل لهما أف" فبوضع الفعل محل اسم الفعل يكون عندنا : لا تقل لهما أتضجر، أو لا تضجرهما مع جواز غيرها من أفعال السب أو الضرب، فالمعنى قريب لكنه لا يؤدي المعنى الفعلي لاسم الفعل فالمقصود في الآية " المنع من التأفيف إنما يدل على المنع من الضرب بواسطة القياس الجلي الذي يكون من باب الاستدلال بالأدنى على الأعم، أي المبالغة في تعظيم الوالدين والمنع من إظهار الضجر بالقليل أو الكثير" [2]
" هيهات هيهات لما توعدون" المؤمنون / 136.	تحمل " **هيهات** " معنى " **ابتعد**" وهي اسم فعل ماض، وسبب استعمالها دون الفعل في التركيب القرآني يعود: " أن هيهات بمعنى بعد ولكن أبلغ من بعد لأن الهاء بنفسها تدل إلى المعالي يهوء هوءا: رفعها، وإنه لبعيد الهوء أي الهمة وإنه لذو هوء إذا كان صائب الرأي ماضيا"[3] أي المبالغة في البعد.

بهذا نكون قد ضمنا في الحدّ خاصية مغيبة عنه في مناهج التعليم، وبالعودة إلى القاعدة في الكتاب المدرسي نجدها لا تقابل اسم الفعل بمعنى الفعل تمثيلا له، كقولنا: شتان بمعنى افترق، و تضيف عنصرا آخر في التعريف

[1] تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، مرجع سابق، ص 116.

[2] فخر الدين الرازي، **مفاتيح الغيب، تح**: سيد عمران، المجلد العاشر، دار الحديث، القاهرة،2112م، ص 286.

[3] ابن سيده المرسي، **المحكم والمحيط الأعظم**، ج4، ص 449، نقلا عن: أحمد نجم الدين وصالح الديرشوي، **الفرق بين اسم الفعل والفعل (دراسة دلالية)**، مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، المجلد 3، العدد 8، أغسطس 2022، ص 453

بالقول: اسم الفعل الماضي، يدل على فعل ماض، وقد وضع من أول الأمر ليدل عليه، نأخذ بعين الاعتبار أن المتعلم سيتلقى لأول مرة "هذا النوع من القواعد" + "ينبغي أن نؤكد له معارفه السابقة في عمل الفعل ومعمولاته" أي أن للفعل فاعل ومفعول به حسب نوعه في التعدية واللزوم ونبين معاني أسماء الأفعال وعلاقتها بالفعل لإبراز فائدة استعمالها دون الفعل، فعبارة (قد وضع من أول الأمر ليدل عليه) هذا يأخذ الدرس إلى فتح عناصر فرعية طويلة وإبراز مصدر أسماء الأفعال كونها موضوعة أو منقولة وهذا الجزء يتعسر على المتعلم فهمه ليس لصعوبته بل لكثرة تفصيلاته، فلو فتحنا هذا الباب لوجب أن يدرك المتعلم أن اسم الفعل قد يكون:

- **مرتجل**: وهو ما وضع من أول الأمر اسما للفعل (كشتان، وصه، وي... إلخ)
- **منقول**: وهو ما وضع من أول الأمر لغير اسم الفعل، وهو نوعان:

أ/ **منقول من جار ومجرور**: مثل: عليك بمعنى الزم، وإليك بمعنى تنح.

ب/ **منقول من ظرف**: مثل: دونك بمعنى خذه، ومكانك بمعنى اثبت ... إلخ.[1]

فذلك العنصر بمثابة وضعية مشكلة تحدث في ذهن المتعلم يتساءل عن مدلولها وما القصد من: قد وضع من أول الأمر ليدل عليه؟ فنرى بإضمارها، وندعو لأن يكون هناك تدرج في المرحلة اللاحقة (الثانوية) لتعزيز هذا الدرس، كذلك نلحظ تغييب المثال في مجمل القواعد التي عرضناها وهذه ثغرة تأليفية يجب أن تحين، وسنمثل لما يُحدثه هذا التغييب من مناقب على تلقي المعرفة النحوية في المبحث الثالث.

مجملا، نرى بتحيين قاعدة اسم الفعل الماضي لتكون على النحو التالي:

اسم الفعل، هو كلمة تنوب عن الفعل معنى واستعمالا ولا تقبل علاماته، وتدل على الايجاز والمبالغة والتكثير من الفعل. مثل اسم الفعل الماضي: شتان بمعنى افترق جدا، وهيهات: بمعنى بعد جدا. مثل: شتان بين طالب العلم و الجاهل، هيهات بين أهل الجنة والنار.

يتم تحيين الأمثلة بما يتناسب مع المقطع التعليمي وما تفرضه المقاربة النصية.

[1] خالد بن عبد الله الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو**، تح: محمد باسل عيون السود، ج2 منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ص 286

المبحث الثالث: العملية النقلية بين الشاهد والمثال.

تضل القاعدة منحى تنظيريا حتى يأتي الشاهد أو المثال ليكسبها الصفة التطبيقية، فالشاهد برهان وجودها ومنه استنبطت وتم التقعيد لها، والمثال صلة للفهم يربطها بموصول المتعلم، فييسر فهمها ويجلي غموضها، فينشأ عن ذلك تثبيت للكفاءة النحوية المتلقاة.

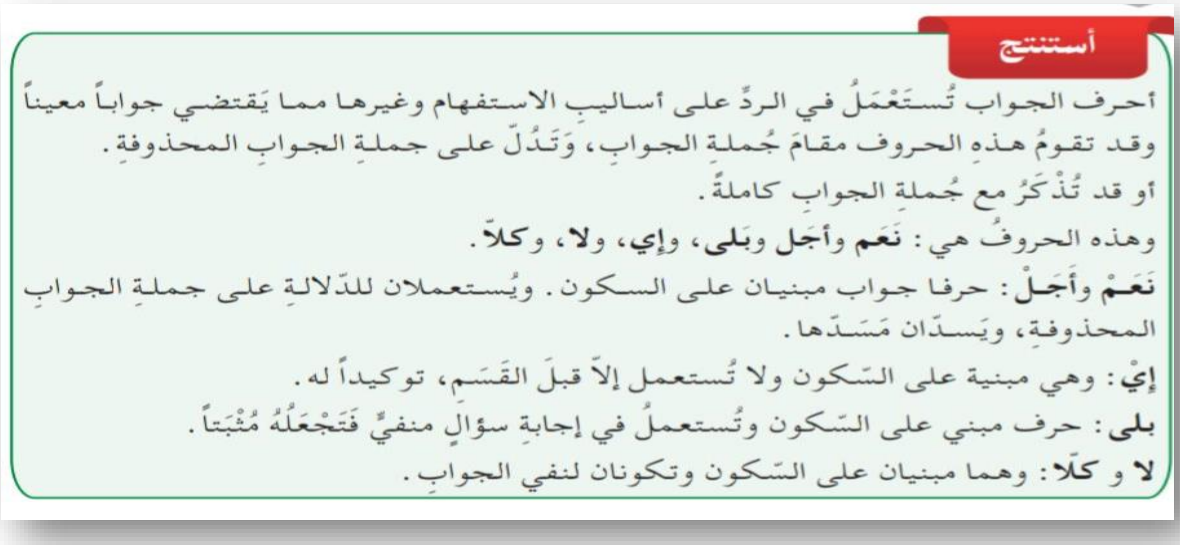
وعلى صعيد التعليم نجدهما –الشاهد والمثال– لبنة أساسية في تأليف القاعدة النحوية، لتحقيقهما مزاوجة بين تأكيد الحد المعطى كذلك تثبيتا له ضمن ملكة مكتسبة ينتجها المتعلم في حاصل تعلمه، إن الحادث أيان إعطاء موضع للمثال ضمن تركيبة القاعدة، هو تحقيق لميزتين: ميزة الاكتفاء حيث يكون الشاهد أو المثال الواحد متضمنا كل ما يمكن النمذجة له في الحد، وميزة الإيجاز باختصار مسلك التعلمات فنتجنب الشرح الطويل الذي يعد حشوا فيختصره المثال في أكثر من صورة، فشتان بين تعداد الهيئة التي يأتي عليها الخبر، مفردا وجملة فعلية أو اسمية أو شبه جملة، وبين الإيماءة له باستعمال الشواهد و الأمثلة، كما أن بعض القواعد وما تتضمنه من عويص النحو لا مرد من التمثيل لها فالفاعل مُقرر للفعل ومتصف به، ولا ينبسط هذا المفهوم إلا بطرق باب التمثيل، وهذه حالة النحوي العربي فهو تفطن لهذا المبدأ التعليمي وكرسه استعمالا في مختلف المدونات، وقد طبعت حدود النحو العربي في الكتاب وغيره، حجة المثال الدامغة وما اختلف النحاة إلا لاختلافه، فكان البدء منه والمنتهى إليه، وصفا واستقراء فتقعيدا ثم تعليما، إن المثال قرينة تربط المفهوم النظري وتنزله من أكثر مواضع تعسره، منزلة التطبيق، وهو على الذهن أهون فهما، وأيسر تذكرا، من استحضار القاعدة كلها بلبها وفروعها.

والناظر لمحتويات النحو المدرسية، وطريقة تأليف الخلاصة النحوية، للفت انتباهه هذا التغييب المنهجي للمثال فالمدرسة وإن كانت تروم المكتنز من القاعدة ومختصرها، فهل سيحدث المثال لو ضُمن في قالبها ضربا من الحشو وضربا من التطويل غير المائز ولا المفيد؟ كيف نذكر أصنافا عدة للبدل في محتوى القاعدة ونكتفي بسمة تميز كل صنف ونطيل الشرح دون أن يحد هذا الحد تمثيل خادم للكفاءة المستهدفة من التفريق بين عطف النسق وعطف البيان والبدل؟ لم قال الناقل البيداغوجي من أن نعم في مصاف أجل، وحقيقة أجل أنها لا تستخدم مع الاستفهام بخلاف نعم؟ ولو مثل لذلك لهانت القاعدة بكل فروعها ولأحدثنا تطابقا بين ما نمليه من نحو وما يقرره المثال من معنى.

يأتي هذا المنتهى من الفصل، تأكيدا أن الشرح لوحده لا يسد مسد التمثيل، كذلك تقويما لفقر القواعد النحوية من المثال عبر عرض عدد من النماذج.



من بين الدروس النحوية البسيطة المبرمجة لسنوات التعليم المتوسط، القاعدة النحوية المتعلقة بأحرف الجواب والتصديق، وهو درس يسير على منحيين متوازيين، منحى المبنى حيث يوجد اختلاف بين الأحرف لتعددها وكثرتها، ومنحى المعنى حيث يكون كل حرف فيها يحمل دلالة تميزه عن بقية الأحرف، وعلى الرغم من جدوى المثال التعليمي في هذا الباب ليوضح الدلالات المختلفة، نجد الناقل البيداغوجي قد تملص منه، واكتفى بالشرح حيث جاءت القاعدة وفق البناء التالي:[1]


أستنتج

أحرف الجواب تُستَعْمَلُ في الردِّ على أساليبِ الاستفهام وغيرها مما يَقتضي جواباً معيناً وقد تقومُ هذهِ الحروف مقامَ جُملةِ الجوابِ، وَتَدُلّ على جملةِ الجوابِ المحذوفةِ.
أو قد تُذْكَرُ مع جُملةِ الجوابِ كاملةً.
وهذه الحروفُ هي: **نَعَم وأَجَل وبَلى، وإِي، ولا، وكلاّ**.
نَعَمْ وأَجَلْ: حرفا جواب مبنيان على السكون. ويُستعملان للدّلالةِ على جملةِ الجوابِ المحذوفةِ، ويَسدّان مَسَدّها.
إِيْ: وهي مبنية على السّكون ولا تُستعمل إلاّ قبلَ القَسَمِ، توكيداً له.
بلى: حرف مبني على السّكون وتُستعملُ في إجابةِ سؤالٍ منفيٍّ فَتَجْعَلُهُ مُثْبَتاً.
لا و كلّا: وهما مبنيان على السّكون وتكونان لنفي الجوابِ.

يقتضي بناء التعلمات الانطلاق من أمثلة من صميم نص القراءة المشروحة في المقطع، فيشتغل الأستاذ وفق المقاربة النصية على إعطاء نماذج خادمة للدرس بالاستعانة بمضمون النص المدروس سابقا، وتتم هذه العملية بشكل شفاهي قائم على الحوار، فالأمثلة تدون على كراسة المتعلم دون شرح لها، ويعقب هذه المرحلة كتابة القاعدة حسب الكتاب المدرسي، وأكثر الأساتذة يقومون بتغيير في صياغتها بتضمينها بالأمثلة وهذا وجه الصواب في النقل الداخلي، حين يدرك الأستاذ الطفرة التعليمية الحادثة فيحاول تجنبها، هذا لا يمنع بعض التلاميذ من كتابة القاعدة وفق المؤلف البيداغوجي لقصرها، وعبر تحليل لطريقة صياغة قاعدة أحرف الجواب نستشف جملة من الأمور أبرزها:

[1] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق**، ص124.

- غياب التوضيح نتيجة تغييب للشاهد أو المثال.
- جعل (نعم) بمعنى(أجل) و(لا) بمعنى (كلا) معنا واستعمالا، نتيجة التركيز على الركن الإعرابي.
- قصر استخدام " بلى" في الإجابة عن السؤال المنفي.

يمكننا الإشارة لعملية النقل الخارجي كالآتي:

المعارف العالمة
سيبويه: " وأما (بلى) فتوجب به بعد النفي، وأما (نعم) فعدة وتصديق، تقول: قد كان وكذا فيقول: نعم... فإذا استفهمت فقلت أتفعل؟ أجبت بنعم، فإذا قلت: ألست تفعل؟ قال: بلى"[1] **" أما بلى فلا تأتي إلا بعد جحد فتبطله، سواء كان الجحد معه حرف استفهام أو لم يكن، وسواء كان بمعنى التقرير أو بمعنى الاستفهام، متى وردت بلى حققت ذلك الشيء الذي وقع عليه الجحد... فإذا قلت لم يقم زيد؟ أو لم يقم؟ فقلت: بلى، فقد قلت: إنه قام، وأما نعم فهو تصديق للكلام على ما يورده المتكلم من جحد وإيجاب"[2]**

عبر استنطاق الأمثلة التي وردت عند سيبويه يكون عندنا:

(نعم) عدة:(وعد) ← إذا استفهمت فقلت: أتفعل؟ أجبت: نعم (وعد بالفعل)

حرف عدة وتصديق. ← تصديق: تقول قد كان كذا وكذا، فيقول: نعم (تصديق بحدوث الفعل)

للسؤال المثبت والمنفي. ← بالإيجاب: أتى خالد؟ نعم، أتى خالد، بالنفي: لم يأت خالد: نعم، لم يأت...

وهذا ما أبان عنه "ابن هشام" بقوله:" هي حرف تصديق ووعد وإعلام، فالأول بعد الخبر، كقام زيد، وما قام زيد، والثاني بعد افعل ولا تفعل وما في معناهما نحو هلّا تفعل، وهلّا لا تفعل، وبعد الاستفهام في نحو: هل تعطيني؟ ويحتمل أن تفسر بهذا في المعنى الثالث، والثالث بعد الاستفهام في نحو: هل جاءك زيد"[3] أما في شأن أن (نعم) في مصاف (أجل) نجد النحاة يجعلونها تختص بالجواب عن جملة خبرية.

---

[1] سيبويه، **الكتاب، مرجع سابق**،ج4، ص 234.

[2] نفسه، ص 234.

[3] ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ج2، 1411هـ/ 1991م، بيروت ص 398

(**أجل**). ← **بعد الخبر المثبت**: ذهبتَ إلى المدينة، أجل.

حرف جواب وتصديق ← **بعد الخبر المنفي**: لم تذهبْ إلى المدينة، أجل.

وهذا ما يقره "**السامرائي**" أن وجه التفريق بين نعم وأجل، أن (**أجل**) تختص بالخبر أكثر من الاستفهام، في حين (**نعم**) هي بعد الاستفهام أحسن من الخبر، حيث يقول: " أجل حرف جواب يقع بعد الخبر كثيرا، فيكون تصديقا له نحو (زارك خالد) أو (لم يزرك خالد) فتقول: أجل، أي تصديق قوله إذا كان اثباتا أو نفيا... وذهب قوم من النحاة إلى أنها مختصة بالخبر فلا تقع بعد الاستفهام أو الأمر أو غيرهما، وقيل: بل وقوعها بعد الخبر أكثر، وقيل: هي بعد الخبر أحسن من نعم، ونعم بعد الاستفهام أحسن منها"[1]

(**بلى**) ← بعد الجحد بالاستفهام: لم يقم خالد؟ ، بلى، (أي قام).

حرف جواب ونفي ← بعد الجحد دون استفهام: ما قام خالد، بلى (أي قام).

(**لا**)

حرف جواب لنفي الإثبات. ← بعد جملة الإيجاب: أذن **المؤذن، لا**.(يعني لم يؤذن)

ويفرق " **ابن هشام**" بين (نعم) و (لا) و (بلى) بقوله " اعلم أنه إذا قيل " قام زيد" فتصديقه نعم وتكذيبه لا، ويمتنع دخول بلى لعدم النفي، وإذا قيل «ما قام زيد» فتصديقه نعم وتكذيبه بلى، ومنه**{زعم الذين كفروا أن لن يبعثوا قل بلى وربي}**ويمتنع دخول لا لأنها لنفي الإثبات لا لنفي النفي ... والحاصل أن (بلى) لا تأتي إلا بعد نفي وأن (لا) لا تأتي إلا بعد إيجاب وأن (نعم) تأتي بعدهما"[2]

أما (**كلا**) فذهب سيبويه إلى أنها بمعنى الردع والزجر:

(**كلا**)

حرف جواب وردع وزجر[3] ← "**واتخذوا من دون الله آلهة ليكونوا لهم عزا كلا سيكفرون بعبادتهم**""[4]

---

[1] السامرائي، **معاني النحو**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، ج4، ص 648.

[2] ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، مرجع سابق**، ص 399.

[3] سيبويه، **الكتاب، مرجع سابق**، ج4، ص 235.

[4] يوسف الصيداوي، **الكفاف**، دار الفكر بدمشق، ج1، ط1، 1420هـ/1990م، ص 503.

(إي)

حرف جواب قبل القسم ⟵ تصديقا للمخبر ووعدا للطالب وإعلاما للمستفهم، مثل: قد زارك إبراهيم فتقول: إي والله.[1]

وبإعادة صياغة القاعدة بالتركيز على المعنى حسب مقولة سيبويه، وتضمين الشواهد فيها يصبح النقل التعليمي وفق البناء التالي:



مزاوجة بين شرح الأستاذ والشواهد والأمثلة في القاعدة يمكن للمتعلم أن يتمكن من الكفاءة المستهدفة من الدرس وهي معرفة متى يضع أي شكل من الأحرف السابقة، بعد الإثبات أو النفي، و يتم تعزيز الدرس عبر مجموعة من الأنشطة، يصطلح عليها في الكتاب المدرسي ب "**أوظف تعلماتي** "وما يمكن الإيماءة له بشأن هذه الآخيرة، أنها غالبا تأتي أسئلة طويلة وأجوبتها أطول منها، في حين نلحظ على الأغلب الأعم تغييبا للتدريبات البنوية كتمارين الاستبدال والتحويل التي تتضمن كل من الاستبدال البسيط والمزودج/والدمج والتوسعة والحذف والتغيير.

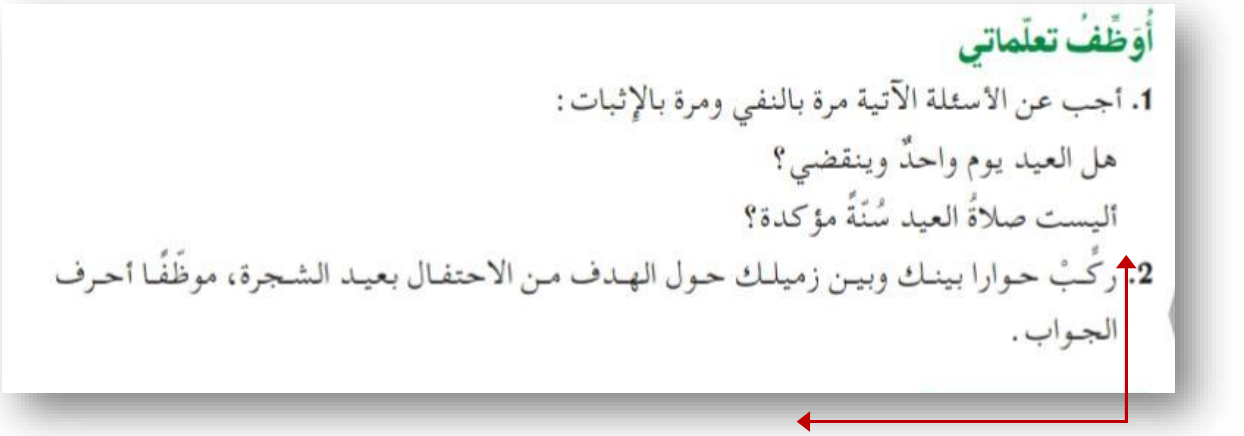
[1] السامرائي، **معاني النحو، مرجع سابق**، ص 649.

فمن نواميس النشاط التعليمي، أنه يجب أن يكون: [1]



فمن ميزات النشاط التعليمي أن يكون آخذا بملمح وظيفية القواعد ومطبقا لمبدأ الاقتصاد، مما يجعل الناقل البيداغوجي يصمم تمارين من قبيل التمكن من توظيف أحرف الجواب في مقامات معينة في حالتي الإثبات والنفي، فلا يتم التوجه إلى كثرة التطبيق دون تحصيل مفيد بل إلى قلته مع مزّية الجودة، هذا يفضي إلى طلاقة المتعلم في استخدام القاعدة دون قيد بالدقة، كذلك تعلم ما يمكن أن يندرج ويصادفه ضمن وسطه الاجتماعي.

عطفا على هذا، يمكننا إيراد النشاط المبرمج في الكتاب المدرسي، وإحداث مفارقة بينه وبين التدريب البنوي حيث نلمس صياغة النشاط المدرسي وفق هذا المنحى:[2]


أُوَظِّفُ تعلّماتي

1. أجب عن الأسئلة الآتية مرة بالنفي ومرة بالإثبات :

هل العيد يوم واحدٌ وينقضي؟

أليست صلاةُ العيد سُنّةً مؤكدة؟

2. ركّبْ حوارا بينك وبين زميلك حول الهدف من الاحتفال بعيد الشجرة، موظّفًا أحرف الجواب.

إعادة صوّغ النشاط التعليمي إلى التمرين البنوي.

❖ **استنادا إلى التمارين البنوية التي تتم عبر المنحى العمودي والأفقي، يمكننا الخلوص إلى:**

[1] ملاك المصطفى، **ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره**، مجلة علوم التربية، العدد54، يناير 2013، المغرب، ص 88.

[2] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق**، ص 124

نص سؤال التمرين: استبدل حرف الجواب في الجمل الآتية لإتمام جملة الجواب، محافظا على معنى النفي أو الإثبات:

١) إنف(ي) الجملة التالية:

- يأتي عيد الفطر بعد عيد الأضحى.

(لا) ..... يأتي عيد الفطر بعد الأضحى.(**بوجود جملة الجواب**)

(كلا) ..... (**بحذف جملة الجواب**)

٢)أثبت الجملة التالية:

- نقتسم الذبيحة مع الفقراء.

(أجل) /**(نعم)** .....نقتسم الذبيحة مع الفقراء.

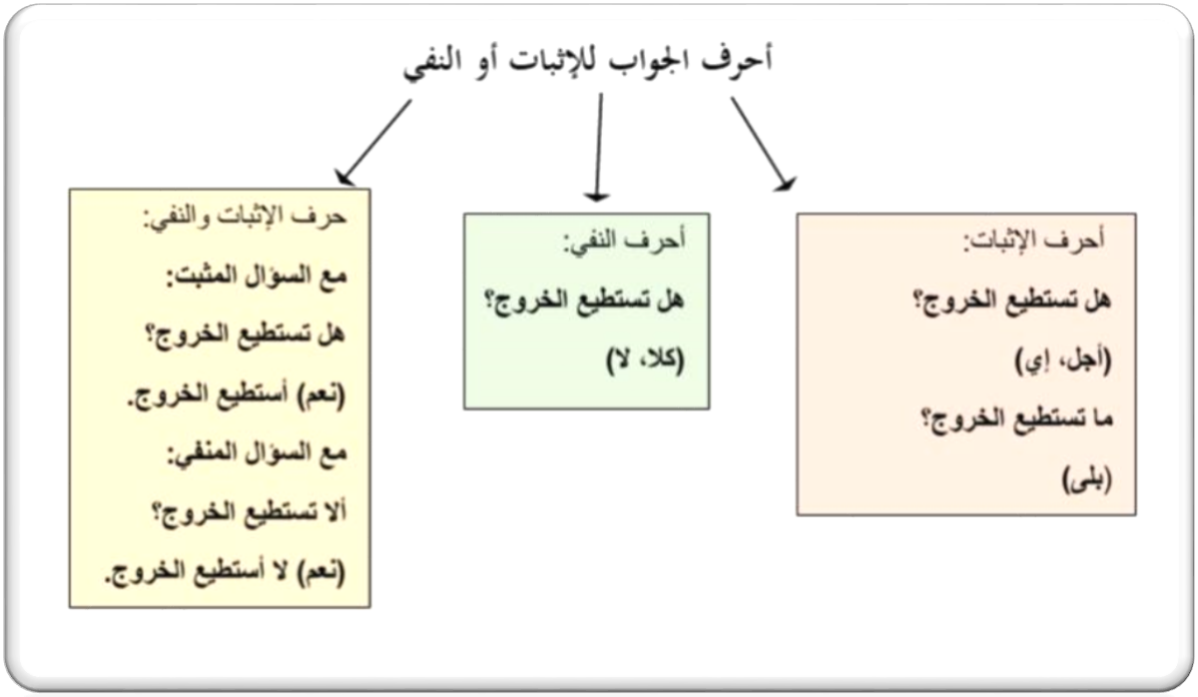
(إي والله).....نقتسم الذبيحة مع الفقراء.

٣)حول الجملة من النفي إلى الاثبات:

- أليست صلاة العيد سنة مؤكدة؟

(بلى)....صلاة العيد سنة مؤكدة.

تعمل التمارين البنوية على تعليم الصيغ والنماذج والاحتفاء بأكبر عدد من الأنماط والبنى في القاعدة وترسيخها في ذهن المتعلم بواسطة الاستعمال، وهي هينة على التلميذ لقصر الإجابة عنها، ومن خلالها يمكن أن يبني كفاءة ختامية، مفادها أن:



فيتعلم متى يثبت الجواب، ومتى يقوم بنفيه.



يتكرر في هذا المستوى التعليمي بشكل مكثف ضمن المحتوى القواعدي مصطلحين اثنين وهما (المضاف والشبيه بالمضاف) وقد يحفظهما المتعلم حفظا آليا دون إدراك لمزايا التفريق بينهما، وهذا يعود خصيصا لغياب التمثيل عن هذه القاعدة، كما يتعرف على ما يسمى "بالعلم المفرد" وهذا المصطلح لا يقصد به المفرد في صيغته فقط لأنه يشتمل على المفرد في تثنيته وجمعه، وقد لا يتضح له هذا، لعدم اقتران المثال مع الأحكام، كما أن مصطلح "العلم" يقصد به الاسم الذي سُمي به الشخص فور ولادته، فهو أخص من مصطلح "الاسم" الذي يشمل ما ليس بحرف أو فعل وعليه ألا يخلط بينهما، وقد وردت قاعدة إعراب المنادى على النحو التالي:[1]

أستنتج

- يُنصَبُ المُنادَى إذا كان نَكرة غير مقصودة، أو مضافًا، أو شبيهًا بالمضاف.
- يُبْنَى المُنادَى على علامة رفعه إذا كان: نكرة مقصودة، أو علَمًا مُفرَدًا.

أول ملحظ في القاعدة، أنها موجزة وعلى الرغم من تضمينها أشياء أساسية في الإعراب نشهد غياب التمثيل فلا يعقل من المتعلم أن يميز بين تلك المصطلحات وحالات إعرابها بهذا القدر من الإيجاز، نجد المؤلف البيداغوجي قد أشار إلى كون المنادى يتضمن حالتين إعرابيتين:

- **المنادى المنصوب:**

وهو (**الإعراب اللفظي**) الذي تأتي علامة نصبه واضحة آخر حركة الحرف، ويشمل:

1) **النكرة غير المقصودة:**

ويراد بالنكرة ما تجردت من "ال" التعريف، كقولنا: **يا تلاميذ اجتهدوا**، فالنداء غير موجه لتلميذ بعينه أو تلاميذ مرحلة واحدة، بل فيه عموم القول، فإذا كان نكرة غير مقصودة يبنى المنادى على النصب.

[1] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 159

2) المنادى المضاف:

وهو هين المعرفة على المتعلم، ويراد به ما نودي وتبعه لفظ مجرور، فهو مضاف للفظ الأول، كقولنا: **يا عبدَ الله.**

3) المنادى الشبيه بالمضاف:

و"الشبيه بالمضاف هو ما اتصل به شيء من تمام معناه، وضابطه أن يكون عاملا فيما بعده"[1] فيأتي اللفظ الثاني متما لمعنى المنادى والمنادى بدوره عاملا فيه. كقولنا: **يا طالبا حفظ كتاب الله أبشر بالتوفيق.**

- **المنادى المبنى على الضم في محل نصب:**

وهو (**الإعراب المحلي**) وقد وُصف في الكتاب المدرسي ب "المبني على علامة رفعه" دون إشارة على أنه واقع محل النصب، والمقصود بعلامة الرفع (الضمة، و الألف كعلامة التثنية، و الواو كعلامة الجمع والإعراب التقديري) ويأتي دون تنوين، ويشمل:

1) **النكرة المقصودة:**

وهو ما تجرد من أداة التعريف، ولكن النداء موجه إليه، كقولنا: يا فلاح اغرس، ويشمل المثنى والجمع يا فلاحان اغرسا، يا فلاحون اغرسوا.

2) **العلم المفرد:**

وهو ما لم يكن مضافا أو شبيها بالمضاف، سواء كان علم مذكر: يا خالدُ، يا خالدان، يا خالدون. أو العلم المؤنث: يا عائدة، يا عائدتان، يا عائدات / عوائد، وهناك من يذهب أن "العلمية" من المفرد تتنحى إذا حُول جمعا أو مثنى، والذي عليه أغلب النحاة، أنه يدخل مصاف النكرة المقصودة لذا يبنى على الضم، ومن يشاء أن يعرفه فلا حرج فنقول: أيتها العائدات.[2]

الأرجح أن المؤلف البيداغوجي تحاشى أن يخوض في تفاصيل القاعدة فأوجزها وغيب عنها التمثيل، لدرايته أن الأستاذ أثناء "عملية النقل الداخلي سيتطرق لها"، وعلى الرغم من ذلك نعيب هذا الإضمار غير المدروس سيما في دروس تتطلب الإعراب، أين المتعلم يكون في حاجة ماسّة للنمذجة والتمثيل، لا إلى حشد المصطلحات النحوية في سطرين كأنهما لغزين.

---

[1] مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية**، منشورات المكتبة ج2، صيدا/ بيروت، ص 333.

[2] ينظر: عباس حسن، **النحو الوافي**، ج4، ص 16.

تأسيسا على هذه الملاحظة يمكننا تحيين القاعدة لتؤول إلى:

المنادى: اسم يُدعى بواسطة حرف من حروف النداء، نحو: يا عبدَ الرحمٰنِ.

ويأتي لفظه منصوبا دائمًا: وفي حالات يأتي مبنيا على الضم في محل نصب:

إذا كان نكرة غير مقصودة:يا غافلاً انتبه

إذا كان نكرة مقصودة: يا معلمُ، يا معلمان، يا معلمون. يبنى على علامة رفعه.

مضافا:يا أهلَ الدارِ

العلم المفرد ويشمل المذكر والمؤنث مفردا وتثنية وجمعا: " يا آدمُ أنبئهم بأسمائهم" البقرة 33.

شبيها بالمضاف:يا قارئاً كتب العلم

غافلا/ أهل/ قارئا: منادى منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

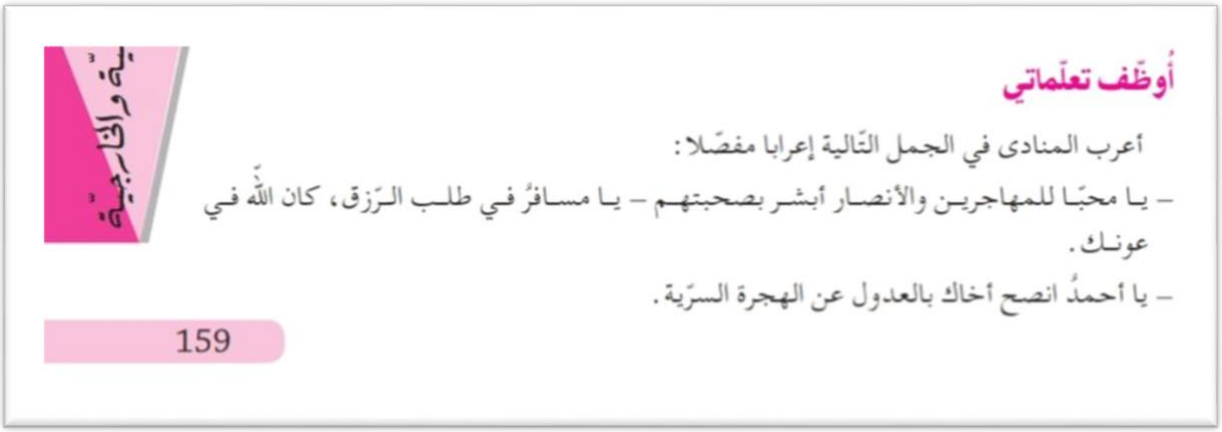
معلم/ آدم: منادى مبني على الضم في محل نصب.

معلمان: منادى مبني على الألف لأنه مثنى في محل نصب

معلمون: منادى مبني على الواو لأنه ج، م، س في محل نصب

عبر النقل الداخلي يمكن للمتعلم من خلال شرح الأستاذ، أن يبني كفاءة صحيحة عن إعراب المنادى ويمكن له أن يتذكرها في حالة تناسيها بقراءته للدرس المحين من الكتاب المدرسي، أين يتمظهر النموذج والمثال.

الآن نأتي للنظر في مسألة النشاط بعد قاعدة إعراب المنادى، فقد وردت كالتالي:[1]



أوظّف تعلّماتي

أعرب المنادى في الجمل التّالية إعرابا مفصّلا:

– يـا محبّـا للمهاجريـن والأنصـار أبشـر بصحبتهـم – يـا مسـافرُ فـي طلـب الـرّزق، كان اللّه فـي عونـك.

– يا أحمدُ انصح أخاك بالعدول عن الهجرة السرّية.

159

من الخطأ في هذا النشاط أن يُطلب من المتعلم الإعراب التفصيلي، بعد إضماره في القاعدة النحوية، وخلافا لهذا ندعو لتطبيق بعض التمارين البنوية الأكثر فعالية ونحس أن المتعلم قادر على التمييز بين حالات النصب والضم.

عبر اتباع منهجية النقل التعليمي، نقترح هذا التمرين:

- استعمل لفظة " **تلميذ**" في التراكيب التالية مع ضبط حركة شكل آخرها وغير ما يجب تغييره:

يا .....أقبلْ للدراسة. (تلميذاً) نكرة غير مقصودة.

يا .....العلمِ أبشر بالنجاح. (تلميذَ) مضاف.

يا ..... أقبلا للدراسة. (تلميذان) نكرة مقصودة.

يا ..... السنة الثالثة متوسط أدرس تنجح.(تلميذُ) نكرة مقصودة.

فالتمرين يحتوي بنية الإعراب وبنية التمييز بين حالاته، وكذلك تحفيزا للتفكير وإعمالا لعقل المتعلم.

[1] كمال هيشور وآخرون، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص159

بعد عرض بعض القواعد النحوية وتحليل فعل النقل الخارجي في الإعداد المعرفي لها ومعالجة المصطلح النحوي والحدّ والمثال والنشاط النحوي، نتطرق الآن إلى الإعداد التنظيمي الذي يشمل توزيع الدروس ويتضمن (التتابع/ التكرار/ التدريج/ التقابل الوظيفي).[1]



ويقصد به أساسا تلك المفاهيم التي تأتي متنافية فيما بينها، كأنها الشيء وضده، والأشياء تُعرف بأضدادها كذلك النحو، وينبغي أن ترّد هذه الآخيرة في نفس الدرس، أو أن تتتابع عبر الكتاب المدرسي وما وقفنا عليه، أن المؤلفين في هذه المرحلة قد أخذوا بهذه الخاصية في معظم الدروس:

- **السنة الأولى متوسط**: جمعوا بين: الفعل ودلالته الزمنية (ماضيا ومضارعا وأمرا)، جمعا المذكر والمؤنث السالمين، وبعدهما جمع التكسير، النعت الحقيقي والنعت السببي، كان وأخواتها و إن وأخواتها، وأهملوا (ذكر المفعول معه وعطف النسق)، والمبني للمعلوم والمبني للمجهول.
- **السنة الثانية متوسط**: جمعوا بين: المقصور والمنقوص، اسما الزمان والمكان، الجامد والمشتق، الفعل المجرد والمزيد، نصب المضارع وبالقرب منه جزم المضارع.
- **السنة الثالثة متوسط**: أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير الجازمة، أفعال المقاربة والرجاء والشروع، اسم الفاعل والصفة المشبهة باسم الفاعل.
- **السنة الرابعة متوسط**: الجملة البسيطة والمركبة، الجملة الفعلية الواقعة خبرا و الجملة الاسمية الواقعة خبرا...



[1] هذه الجوانب المنهجية، كنا قد أسلفنا التطرق لها في الفصل النظري الثاني من هذه الرسالة.

*يختلف التدريج في الكتاب المدرسي، عن ذلك الموجود في وثيقة التوزيع السنوي التي تعطى للأساتذة غرة كل عام دراسي، فهناك دروس غُير ترتيبها، وأخرى حذفت، وأخرى ضُمنت في التوزيع دون المؤلف المدرسي، وقد اخترنا أن نحلل محتويات الكتب لاستقرارها بخلاف التوزيع الذي يتغير كل سنة، فالنقد الذي سنعرض له في هذه النقطة نقد نسبي لأنه يتعلق بمحتويات لا تُحين، ولا ينظر للتحيين السنوي في الوثائق الأخرى.

ويراد به عرض المعرفة جزءا فجزءا، والمطرد فقليل الاطراد، والشائع على الأقل شيوعا، وهو على أنواع كما سبق التنظير لذلك في الفصل الثاني، وعبر نظرة فاحصة للمؤلف المدرسي نجد التدريج على النحو التالي:

السنة الأولى متوسط:

- النعت (١)
- أزمنة الفعل
- الضمير وأنواعه
- النعت السببي (٢)
- أسماء الإشارة
- الاسم الموصول
- الفاعل
- جمعا المذكر والمؤنث السالم
- جمع التكسير
- همزة الوصل
- المبتدأ والخبر
- كان وأخواتها
- همزة القطع
- الهمزة في آخر الكلمة
- إن وأخواتها
- نائب الفاعل
- المفعول به
- المفعول المطلق
- المفعول لأجله
- المفعول معه
- الحال
- أنواع الحال
- ألف التفريق
- الألف اللينة (١) (٢)

الأصّح في التعليم أن يتقدم العمدة على الفضلة، لكن التدرج هنا جعل من النعت يسبق الفعل والفاعل؟!

الفاعل يسبقه درس الضمائر من أجل التمييز بين الظاهر والمستتر.

نوع التدريج هنا نحوي، ويقصد به تنظيم القواعد عن طريق نظام الفصائل النحوية، فقد أتى تتابعا للدروس من فصيلة المنصوبات، وما نعيبه هنا، كون تأخير درس المفعول به وتقديم نائب الفاعل، مع أن أكثر ما يرد نائب الفاعل هو مفعولا به، فيحصل عند المتعلم ما يسمى بالكبت العكسي

من الباحثين من يدعو لحذف درس المفعول معه، لعلة أنه قليل في أمثلة اللغة، أي قليل استخدامه في الجانب التداولي.

التدرج الحلزوني، أين ورد ذكر الحال ثم أنواعه، وفي نفس الوقت هو نوع من أنواع التكرار البيداغوجي.

السنة الثانية متوسط:

- المقصور والمنقوص
- حروف العطف
- الفعل المعتل وأنواعه ← دراسة الفعل المعتل ثم التدرج الحلزوني في التفصيل فيه (المثال، الأجوف، فالناقص)
- اسما الزمان والمكان
- حروف القسم
- إسناد الفعل المثال إلى الضمائر
- الاسم الممدود
- نصب الفعل المضارع ← التدرج الحلزوني بين السنة الأولى والثانية متوسط، في دراسة الفعل المضارع مرفوعا فمنصوبا ثم مجزوما.
- حروف الاستفهام
- الجامد والمشتق
- إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر
- حروف النفي
- إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر
- جزم الفعل المضارع
- الأفعال الخمسة ← يجعل المؤلف البيداغوجي درس جزم الفعل المضارع أسبق من درس الأفعال الخمسة، وهنا يحدث نوع من الكبت العكسي أي اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق، فكيف يجزم الفعل مع أن حالاته تتضمن معرفة الأفعال الخمسة أولا، ومثله درس نصب المضارع.
- أحرف التنبيه وأحرف الزيادة
- الفعل المجرد
- أحرف الجواب
- الأفعال المتعدية إلى مفعولين
- الفعل المزيد وأوزانه
- أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال ← معظم المحتوى النحوي هو من الموضوعات المطردة في النحو، أي أساسياته، كذلك مما يستعمله المتعلم ضمن منظومة كلامه.
- أفعل التفضيل
- الأحرف المصدرية
- أحرف الاستفتاح والتمني.

السنة الثالثة متوسط:

- بناء الفعل الماضي.
- بعض حروف المعاني.
- بناء الفعل المضارع.
- اسم الفاعل وعمله.
- لا النافية للجنس.
- اسم الفعل الماضي.
- صيغ المبالغة وعملها.
- بناء فعل الأمر.
- الشرط وأركانه.
- اسم فعل الأمر.
- نصب الفعل المضارع بأن المضمرة.
- أفعال الشروع
- الصفة المشبهة باسم الفاعل
- أدوات الشرط الجازمة.(١)
- أفعال المقاربة.
- اسم الفعل المضارع
- أدوات النداء
- أدوات الشرط الجازمة (٢)
- أفعال الرجاء.
- أنواع المنادى
- اقتران جواب الشرط بالفاء
- إعراب المنادى
- أدوات الشرط غير الجازمة.

التدرج في عرض حالات بناء الفعل الماضي بين السنوات.

يحتاج هذا الدرس التمييز بين الفعل اللازم والمتعدي، غير أننا لا نجد لهذه القاعدة من موضع في محتوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط إلا درس الأفعال المتعدية إلى مفعولين في السنة الثانية، وهذا ما معناه التكامل والتوافق والتتابع بين الدروس.

التدرج الحلزوني في عرض حالات نصب المضارع بين السنوات.

التكرار البيداغوجي في عرض أدوات الشرط.

التدرج الحلزوني في عرض درس المنادى، والمحتويات النحوية هي أقرب للاستعمال في وسط المتعلم.

التقابل الوظيفي بين أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة.

السنة الرابعة متوسط.

- عطف النسق
- عطف البيان
- البدل
- العدد وأحواله
- الاستثناء
- التمييز
- الممنوع من الصرف
- التوكيد
- الجملة البسيطة والمركبة
- الجملة الواقعة مفعولا به
- الجملة الواقعة نعتا
- الجملة الواقعة حالا
- الجملة الخبرية
- الجملة الفعلية الواقعة خبرا
- الجملة الاسمية الواقعة خبرا
- الجملة الواقعة مضافا إليه
- الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه
- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه
- الجملة الواقعة خبرا لكان ...
- الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها
- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة
- الجملة الواقعة جوابا لشرط
- الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم
- الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم

إدراك هذا الدرس يتطلب تذكر درس حروف العطف، وقد تم تدريسه للمتعلمين السنة الثانية متوسط، وهو بعيد في التوزيع بين السنوات لذا الأصح أن يتم جعل هذا التباعد قريبا.

الممنوع من الصرف درس مزدحم، يتطلب معرفة الجمع المؤنث السالم وتمييز بين المؤنث اللفظي والمعنوي، وصيغ منتهى الجموع، الصفة، أما عن الصفة والجمع فهما بعيدان في التوزيع (السنة الأولى متوسط) والقاعدة الأخرى، لم يتم تضمينها في المحتوى.

التقابل الوظيفي بين درس كان وإن.

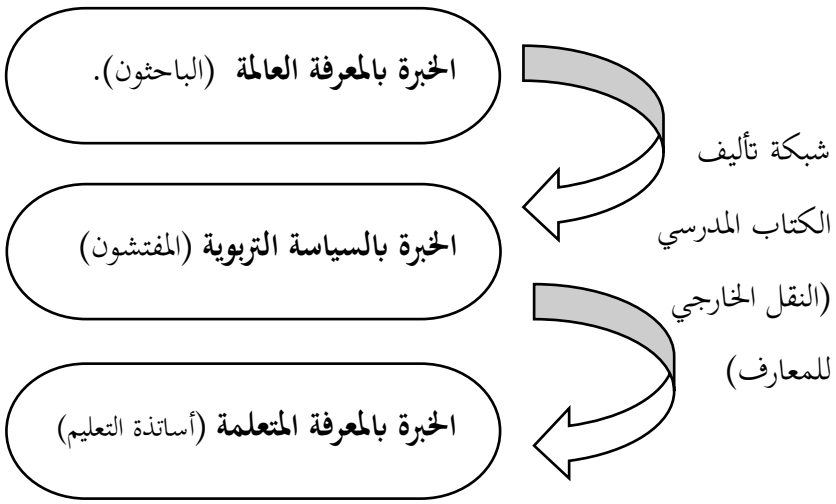
التدرج الحلزوني.

التقابل الوظيفي.

قد سبق التعريض في الجزء النظري لمقولة لابن خلدون يقول في معناها، بعدم الجمع في التعليم بين علمين كالصرف والنحو، ومثلها مقولة ل "محمد بازي" وفي سياق هذا القول نجد بعض موضوعات الإملاء وعلم الصرف تتدرج في محتويات النحو ضمن التعليم المتوسط، من مثل:

- ❖ علامات الوقف، همزة الوصل والقطع، الهمزة في آخر الكلمة، (ال) الشمسية و (ال) القمرية، التاء المفتوحة، التاء المربوطة، حذف الألف، حذف همزة (ابن).
- ❖ الفعل المعتل، إسناد الفعل إلى الضمائر (المثال، الأجوف، الناقص).

نطوي ورقة تنظيم المحتوى، وبعد كل هذا العرض التحليلي النقدي لموضوعات النحو، نربط هذه المناقب بشبكة التأليف، أي شبكة النقل الخارجي، ونرى هل كان انتقاؤها مدروسا بعناية أم يتطلب التحيين بالإضافة. عموما، فإننا في جانب التنظير أوصينا بناء على مناولات الباحثين وما جاءت به الكتب الأكاديمية من كون النقل الخارجي يحتاج ثلاث ركائز مهمة وما زيد عن ذلك فهو دعم لها، وهي:



وسنقوم بإحداث إسقاط تعليمي، من وجود هذه الخَبرات في شبكة تأليف كتب التعليم المتوسط.

1) **السنة الأولى متوسط:**

- ❖ محفوظ كحوال (مفتش التربية الوطنية)
- ❖ محمد بومشاط (أستاذ التعليم المتوسط)

لجنة تأليف هذا الكتاب تفتقر إلى "الخبرة العالمة" وهم الباحثون وأساتذة التعليم العالي.

2) **السنتان الثانية والثالثة متوسط:**

- ❖ كمال هيشور (مفتش التربية الوطنية)

- ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية)
- أحمد بوضياف (أستاذ مكون للغة العربية في التعليم الثانوي)
- رضوان بوريجي (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي)
- أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتعليم العالي)
- عزوز زرقان (أستاذ بالتعليم العالي)
- نور الدين قلاتي (مفتش التعليم المتوسط)
- الطاهر لعمش (أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط)

يظهر تكامل وتوافق بين لجنة التأليف لأنها استوفت شروط النقل الخارجي الموجود في شخص المؤلف كما نلاحظ تعزيزها بكفاءة "أستاذ التعليم الثانوي" ضمن هذه اللجنة، وهذا دعم جيد لها، لإحداث تكامل بين المرحلتين.

3) **السنة الرابعة متوسط:**

- الدكتور أحسن الصيد (أستاذ التعليم العالي)
- بوبكر خيشان (مفتش التربية الوطنية)
- أحسن طعيوج (مفتش التربية والتعليم المتوسط)
- أحمد زوبير (مفتش التربية والتعليم المتوسط)
- سليمان بورنان (أستاذ مكون في التعليم الثانوي)

تفتقر هذه اللجنة إلى الخبرة بالمعرفة المتعلمة (أستاذ التعليم المتوسط) لأننا سبق وذكرنا أن الذي يمارس التطبيق أعلم بمستوى المتعلمين وكفاءاتهم من الذي يُنَظّر للمعرفة فقط.

الفصل الرابع النقل التعليمي الداخلي "عرض للمعرفة النحوية"

مهاد:

كل الذي يرام من فعل نقل المعرفة مطلب واحد تنشده الأسرة التربوية قاطبة، هي كيف أعمل على تحويل المعارف النحوية إلى معارف مكتسبة في ذهن المتعلم؟، هذا المسعى يرتسم منذ أول انتقاء للمعرفة النحوية العالمة وغربلتها إلى أن تجهز وفق مطلب المنهاج، فتركن في الكتب المدرسية بعد مناولات كثيرة تعمل على فحصها وتحسينها لفظيا جمليا وتقنيا فتأخذ اللفظ المناسب والمكان المناسب من مساقات الصفحة، وهذه المعرفة لا تعدو أن تكون معارفا جاهزة تبرز في الإرث النحوي من كتب لغوييننا، غير أن وجه المفارقة بينها وبين ما هو كائن في محتوى المدارس أن الأولى مفصلة دون قالب، وللثانية قالب يحكمها يتجسد في الأخذ بثلاث سمات: الأهداف التعليمية، المستوى التعليمي، الزمن التعليمي، فالقواعد باقية هي نفسها غير أنها خضعت لعصرنة اللغة، فسيقت مساق فهم المتعلم، وهذا الجانب هو تنظير خارج أسوار المدرسة، حتى يأتي الأستاذ ويعمل على استمرار فعل النقل التعليمي في عرض المادة النحوية، ويؤهله لذلك أسلوبه وكفاءته وحنكته وكثير اطلاعه على طرائق التدريس الحديثة، فينقل القاعدة من كونها ثرثرة لفظية إلى مجال حيوي يعايشه المتعلم باستخدام أنماط القاعدة أنماطا لتواصله، فتغدو القواعد عنده سلوكا لغويا يمارسه في مختلف مواقفه التواصلية، لهذا فهو الجزء الأعظم في نجاح عملية النقل التعليمي، فالمزية بين نقل المعرفة إلى الكتاب المدرسي ونقلها إلى المتعلم، أن الأولى تحظى بالجفاف المطلق لكونها معرفة نحوية مقررة لا عبث فيها باعتبارها حدودا ضابطة، أما الثانية فتسلك مسلك الإبداع التعليمي، لأن الأستاذ يزفها للمتعلم من خلال أساليب متعددة فهو مبدع مبتكر في كيفيات عرض المادة النحوية، وقد تسلك العملية النقلية مسلك الرتابة والملل من خلال شخص الأستاذ، فهو وحده القادر بمراعاة الفوارق الفردية بين متعلميه أن يجعل من تعلم القواعد، تعلما شائقا ماتعا، ونخوض في هذه النقطة بالتساؤل:

كيف أحصّل الإفادة والمتعة في تعليم وتعلم النحو؟ بل كيف أعمل على تيسير تعليم النحو؟

وعليه؛ يأتي هذا الفصل رؤى تطبيقية على عديد الطرائق التي ترفع الغبن عن المتعلم والأستاذ في تعليمية النحو.

المبحث الأول: تأديب القاعدة النحوية.

لن يثمر تحيين المعارف في الكتاب المدرسي شيئا، ما لم يكتمل هذا الآخير بأهلية الأستاذ وحسن تكوينه لأن المعرفة المدرسية هي بالنظر إلى المتعلم أمر معقد حتى لو تم تنزيلها درجات كي توافق مستواه، سيحتاج إلى الأستاذ كي ينقلها في صورة مبسطة دون أن يكون عرضه مدعاة للضجر، فهو مطالب بحسن التعاطي مع القاعدة وإدراكها مليا فيجعل من نسقها النظري محلا للتطبيق والمناقشة، ويأتي عرض المادة اللغوية كأخر مرحلة في صيرورة النقل التعليمي، وأول سبيل لترسيخ المعرفة النحوية عند المتعلم.

هذا التمفصل يقف عليه الأستاذ كأهم عنصر في نجاح هذه المنهجية، فعليه أن يطوع المعرفة وينقلها بما يحبه المتعلمون، وما يستثير انتباههم، ويجذبهم لمتابعة الدرس، فقد مكث تعليم النحو منذ زمن طويل على نفس الطريقة لا يخرج عن عرض مثال يتيم أو مجموعة أمثلة من نص يكون محور المقطع، وتُلتقط منه القاعدة غصبا، حتى وإن لم ترد في النص الأصلي تُكيف لذلك، فينشأ المثال بفعل القوة خارج نظام الموقف التواصلي، وبنفس القوة تستخرج القاعدة، ويتم استنطاق فهم المتعلمين في نشاط يحتوي على سؤال ببنيات مزدوجة فيقال له بيّن وحددّ وأعرب ووضّح، وكأن التطبيقات كلها اختصرها سؤال واحد، فالحاجة إلى استبدال الطريقة لهي أشد من كونها فرضية، بل المخرجات التعليمية الآن تستدعي من المعلم أن يكون صاحب قراره، ومبدعا في نقل فكره فما الحاجة لإطالة الشرح إن كانت خريطة ذهنية واحدة كفيلة برسم حالات إعراب المنادى، وما الحاجة للإفاضة في التكرار نتيجة عدم فهم المتعلمين ولو استجلب الحوار النحوي القائم على سبيل الحكاية لاختصرت كثير الأسئلة، وقد كان للباحثين المحدثين القول الفصل في مسألة تعليم قواعد النحو، فالنحو أمر يسير لكن مزاولة تعلمه على لغة الأولين هو العسر بعينه، نحن بحاجة إلى عصرنة النحو بأن نلبسه لباس لغتنا الحالية، فنعرضه بإضفاء مُطريات على هذه القواعد ونزاوج بين الأدب واللغة، وهنا يتمظهر دور الأستاذ وهو محّك نجاح هذه العملية باعتباره المبتكر والمنفذ، وسنعرض وفقا لهذه الملاحظة مجموعة قوالب حديثة لعرض الحدود النحوية تتلخص في طرحين:

- الجانب البلاغي "تعليم القواعد في قالب الأدب"
- الجانب التسلوي "تعليم القواعد في قالب اللّعب البيداغوجي"

وسنعرض لهذا مجموعة قواعد تعليمية مبرمجة في المؤلف المدرسي، ونعيد صياغتها لتتناسب وثلاثة أشياء:

- الهدف التعليمي أي مجموعة الكفاءات المستهدفة.
- الزمن التعليمي أي المدة البيداغوجية المحددة لعرض القاعدة.
- مراعاة الفوارق الفردية في عملية استيعاب القاعدة.

1) القاعدة ومتعة الأدب:

يفصل التعليم في المدارس بين الأدب والنحو، فيعتبر الأول أداة للفكر والثاني أداة للتنفيذ، ولا نجد مزاوجة بينهما إلا في شيء ضئيل أن الأمثلة المقررة لتعليم القاعدة هي من صلب نص القراءة المشروحة في المقطع، وغير خاف على أحد أن المتعلمين تستهويهم النصوص الأدبية لما فيها من جنس المتعة والتشويق وينفرون من دروس القواعد لرتابتها وجفاف عرضها، فلو أخذنا ما يحبه المتعلم وأدمجناه فيما لا يحبه، لصار يألفه ويصبو إليه، وهذا تماما ما نقصده **بتأديب القاعدة النحوية**، وهو أن نأخذ محاسن النصوص الأدبية وما تحمله من مزايا ونخط على منوالها قاعدة نحوية، تجمع في شتاتها بين الإفادة والمتعة، وبتعبير آخر نقصد بها: توظيف المتعة التي يحوزها الأدب في كيفيات عرض المادة النحوية.

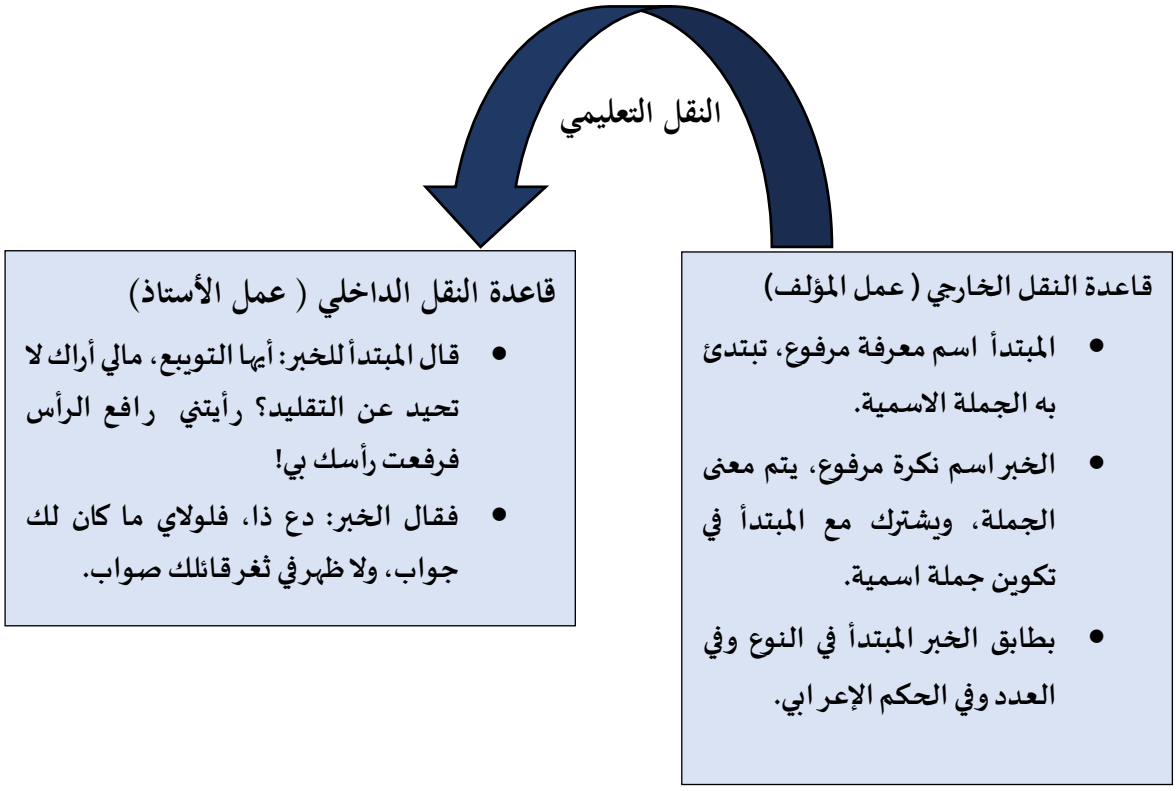
هذا التوجه يتطلب معلما مبدعا باعتبار أنه سيتصرف في المعرفة الواجب تدريسها في الكتاب المدرسي ويعمل على تحويلها للمتعلم دون إحداث اقتطاعات من المعرفة، بله إن كانت المعرفة المقررة يشوبها نقصان أو إغراق في التفاصيل، يعمل المعلم على تحيينها لدرايته بمستوى تلامذته، وفي عملية إعادة صياغة القواعد النحوية لقواعد متأدبة جهد جهيد يضيع فيه المعلم في زحمة ثقل حقيبته البيداغوجية والتزاماته التكوينية، ولكن مجملا هذه العملية تتسم بقوالب أدبية مختلفة، كالمحاورة النحوية، القصة النحوية، مسرحية النحو، وقد أسقطنا جنس الرواية لطولها فهذه الألوان الأدبية الثلاث أقرب للتعليم لإيجازها و يمكن أن تكون رهان تيسير طريقة تعليم النحو، إن طبقت على الوجه السليم، ونعرض لها تواليا:

1-1 المحاورة النحوية:

الحوار ثقافة لغوية تحدث بين شخصين أو أكثر، تتطلب نسقا تواصليا، للوصول إلى نقطة ما، ونجد في التعليم مجموعة من القواعد يخدمها الحوار أحسن من أي أسلوب آخر، خاصة تلك التي تجمع إعراب المتضادان كرفع اسم كان ونصب خبرها، أو رفع الفاعل ونصب المفعول به، المتعدي واللازم، المبتدأ والخبر، ومجمل القواعد التي تشترك في درس من الدروس بشكل حتمي، ويُعرض الحوار بكيفية مشوقة بعبارات وجيزة تتضمن أحكام

القاعدة وعلى مطيتها يركز الأستاذ أسئلته على النقاط المهمة في الدرس لكي يبني بمصاحبة متعلميه قاعدتهم النحوية وفي هذا إشراك لطيف مستحسن، فالتعليمية الحديثة ما تنفك تُصدر من خلال ألسنة ناطقيها، ووثائقها الرسمية بندها الثابت من كون "المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية" والأصح أن نجعله يشترك في بناء مختلف تعلمات الدرس، من أن نملي عليه المعرفة بطابعها التجريدي الذي يفرضه التلقين، وسنعرض لجنس الحوار النحوي كالآتي:

1-1-1 قاعدة المبتدأ والخبر:[1]

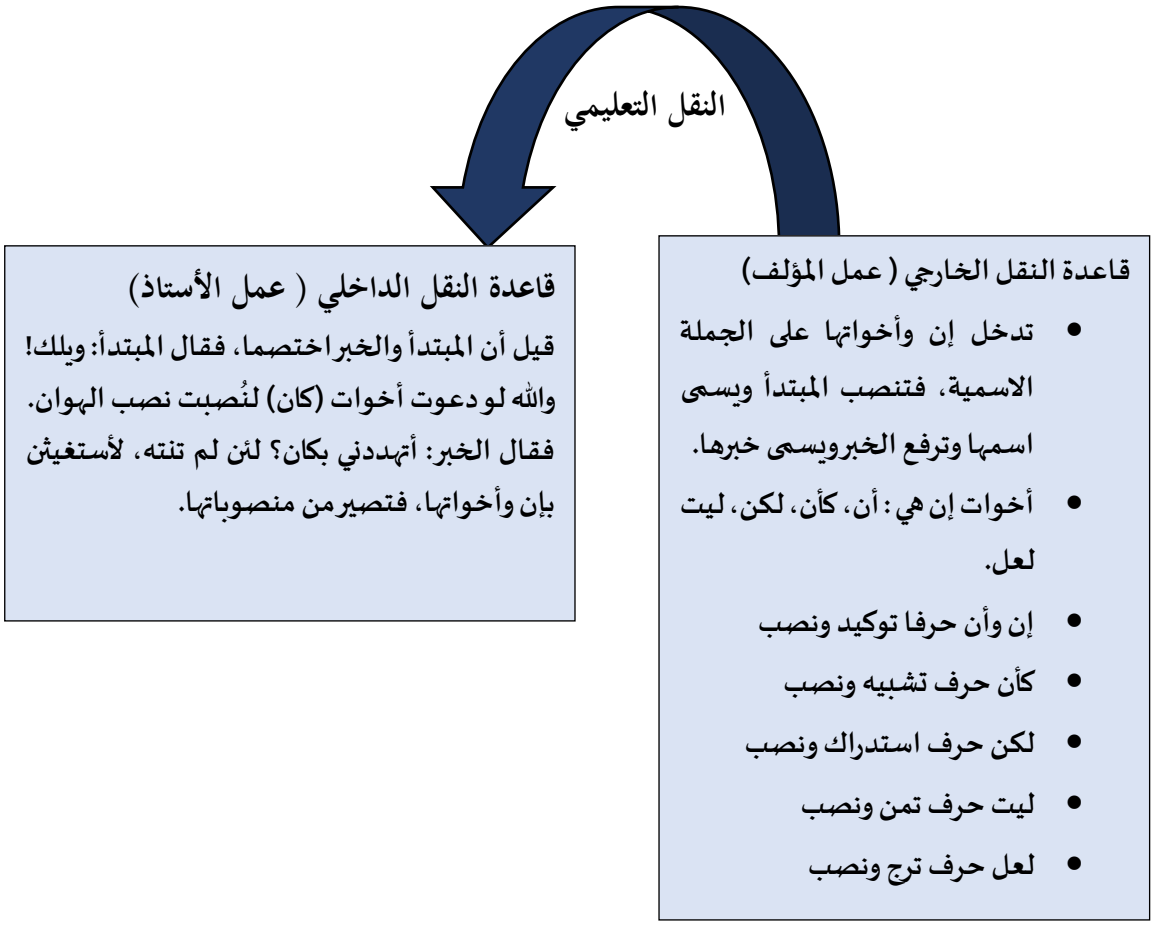


تأتي المحاورة النحوية هنا لتبين عن ثلاثة أشياء، من كون المبتدأ مرفوع، الخبر مرفوع بالمبتدأ ويطابقه ولا يحيد عنه، وعدم وجود مبتدأ دون خبر لأنه يكمل إفادة الجملة، ويعني هذا أنه من عمدة الكلام، بعد أن يقوم الأستاذ بعرض هذا الحوار النحوي، وقد يشرك متعلميه في تأديته كأن يكون أحدهم لسان المبتدأ والآخر لسان الخبر وباقي المتعلمين يتابعون باهتمام، من خلال إنشاء الأستاذ لمجموعة أسئلة هادفة غرضها بناء قاعدة تعليمية مرافقة ومتعلميه، يركز فيها على الوحدات الأساسية التي يمتاز بها المبتدأ والخبر. هذا العرض على بساطته هو أحسن

[1] عبد الله بن سليم الرشيد، **الأفاكيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية**، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1. 1423هـ/ 2022م،ص27.

من إلقاء المعرفة النحوية في شكلها الجاف، وتلقينها شرحا ثم حفظا على المتعلمين، لأن إشراك المتعلم في بناء تعلمات الدرس يرسخ معارفه المتلقاة فتتعزز في ذاكرته طويلة المدى.

1-1-2 قاعدة إن وأخواتها:[1]



القاعدة مبرمجة للسنوات الأولى من التعليم المتوسط، ويأتي درس "**إن وأخواتها**" لاحقا قاعدتي "**المبتدأ والخبر**" و"**كان وأخواتها**" فالأستاذ مطالب أول الأمر أن يستحضر المعلومات السابقة التي درّسها من كون أن المبتدأ والخبر يشكلان جملة اسمية، ودخول كان ينصب الخبر، فيلبث عقل المتعلم على هذه المفاهيم، ويتهيأ له أن المبتدأ دائم الرفع، فيصحح تصوراته باعتماد هذا الحوار النحوي بين ركني الجملة الاسمية، ويحور الأستاذ أسئلته على

[1] عبد الله بن سليم الرشيد، **الأفاكيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 28.

جوانب مهمة من الحوار، ليكون أمثلة تعليمية ويبني قاعدة "إن وأخواتها" مرافقة مع متعلميه، ويمكن الاستعانة بهذه المحاورة في مختلف الدروس النحوية لمختلف المستويات.

1-1-3 قاعدة الجمع السالم:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- **يصير المفرد المذكر جمعا مذكرا سالما، بإضافة الواو والنون في حالة الرفع، أو الياء والنون في حالة النصب.**
- **يصير المفرد المؤنث جمعا مؤنثا سالما، بإضافة الألف والتاء في كل الأحوال.**
- **ملاحظة: المفرد المؤنث الذي علامة تأنيثه تاء مربوطة، وجب حذفها ثم إضافة الألف والتاء المفتوحة.**

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

غضب الجمع المذكر من المؤنث واتهمه بالسرقة، فقال: ما شأنك أيها الجمع المؤنث؟ أما كفاك أنك أخذت كل ألفاظ الإناث سرقت مني ألفاظ الذكور كحمزة وطلحة وأسامة، فجمعتهم: حمزات، طلحات وأسامات.

رد الجمع المؤنث: لا تنزعج يا مذكر، فقد تركت لك كل ألفاظ الذكور، وأخذت فقط ما في آخره علامة تأنيث: كالألف (لمياء) (ليلى) والتاء (ربيعة، حمزة) والمؤنث من الألفاظ دون علامة تأنيث (هند) ، أترضى أن تأخذ ألفاظا فيها علامة تأنيث؟

قال المذكر: لا والله لا أرضى، والحمد لله الذي ميزني بالواو والنون أثناء رفعي، مثل: جلس المعلمون، والياء والنون، أثناء نصبي مثل: نادى المدير المعلمين، وميزك أنت بالألف والتاء فقط.

تشمل المحاورة النحوية العناصر الأساسية للقاعدة المدرجة في الكتاب المدرسي، ويمكن للأستاذ تحيينها بالحذف والزيادة حسب رؤيته النقدية، وهذه العناصر في درس الجمع السالم، تشمل علامة جمعه.

تحيط المحاورة النحوية بكل أركان القاعدة وتعرضها جزءا جزءا وتأتي مضمنة بالأمثلة التعليمية الموجزة والخادمة لمعنى الحكم النحوي، وتصرف هذه الأمثلة الاستفهامات الكثيرة التي قد تعيق تحصيل المتعلم في مرحلة قيامه بالنشاط التعليمي، من مثل: جمع أسماء الذكور التي بها علامة تأنيث.

1-1-4 قاعدة الاسم الجامد والاسم المشتق:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- **ينقسم الاسم إلى قسمين هما: الاسم الجامد، مثل : قلم. والاسم المشتق مثل: كاتب.**
- **الاسم الجامد هو الذي لم يؤخذمن غيره، وهو نوعان:**
- **اسم ذات: مثل: رجل، غصن، نهر.**
- **اسم معنى: مثل: علم، سمع، حكمة.**
- **الاسم المشتق: هو ما أخذ من غيره، ودّل على شيء موصوف بصفة،**
- **والمشتقات هي: اسم الفاعل، صيغ المبالغة، اسم المفعول، الصفة المشبهة، اسم التفضيل، اسم الزمان، اسم المكان، اسم الآلة.**

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

سأل المشتق الاسم الجامد:

أليس كل شخص من اسمه نصيب؟. فلم سُميت جامدا؟

فقال: لأن حروفي ملك لي لم تؤخذ من غيري، وأشمل كل شيء محسوس (كالقلم، الدفتر والطاولة) وتسمى اسم ذات، والأشياء غير المحسوسة (المجردة) كالعلم والرحمة والطيبة، وتسمى اسم معنى.

قال المشتق: جميل، ولكن لم دائما يقولون لي لولا الجامد لما وُجدت يا مشتق؟

فقال الجامد: لأنك تأخذ مفرداتك من أسماء المعنى خاصتي. فالعلم يخصني، وأنت تشتق منه لتدل على معنى معين.

فتقول : رجل عالم، إذا أحببت أن تصفه.

وإذا كان كثير طلب العلم، تقول: علام وعليم وعلامة.

وإذا وصفت الشيء الذي عُلم: تقول معلوم،

وإذا ميزت بين شخصين تقول: هذا أعلم من هذا.

وإذا أردت إشارة لمكان ما تقول: مَعْلم.

رد المشتق: صحيح يا جامد، والمفتاح والمنشار والمحراث هذه كلها مشتقاتي لأنها من أسماء الألة.

لم أشأ في الجزء الثاني من القاعدة تسمية اصطلاحات المشتقات لعلتين:

- لأن لكل "المشتقات" تفصيلات وأوزان ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في مرحلة سابقة.
- لأن التدريج في الكتاب المدرسي ذكر هذا الدرس في السنة الثانية بينما المشتقات في السنة الثالثة متوسط و غيب ذكر "صياغة اسم الفاعل" بينما أتى عنوان هذا الدرس ضمن "التوزيعات السنوية" مما يعني أن الأستاذ سيأخذ دور المؤلف في عملية النقل الخارجي.
- لو ذكرنا أسماء المشتقات لا بد من شرحها وبالتالي سيكون درس مزدحم لن تفيه حصة بيداغوجية واحدة، فالأجدر أن يتم إرجاء قاعدة الاسم المشتق حتى التمكن من مختلف المشتقات المتضمنة فيه.

1-1-5 قاعدة الفعل المجرد:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- **الفعل المجرد: ما كانت أحرف ماضيه كلها أصلية، وهو بحسب الأصل إما ثلاثي أو رباعي.**
- **فالثلاثي ما تكون أحرفه الأصلية ثلاثة.**

مثل: (علم- كتب – كثر)

- **والرباعي ما تكون حروفه الأصلية أربعة.**

مثل: (بعثر- زلزل- وسوس- بسمل)

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

التقى الفعل مجموعة من الأحرف في الحديقة، فقال حرف النون للفعل: أيها الفعل هل يمكن أن نترك معك أخوانا " حرفا الألف والتاء" ونذهب للعب ونعود.

فردّ الفعل: كان بودي مساعدتكم، ولكن طبيعتي لا تجعلني أقبل دخول الحروف علي لأنني فعل مجرد.

فقال الحرف: وما معنى مجرد يا فعل؟

ردّ: يعني أن ألزم حروفي الأصلية ولا أزيد عليها، وقد أكون مجردا ثلاثيا : مثل: خرج، ومجرد رباعيا: مثل: زلزل، حسب عدد أحرفي تطلق تسميتي.

فقال الحرف: آه فهمت، يعني أننا لو تركنا " الألف" ستصبح من "خرج" أخرج" والتاء تصبح من" زلزل" "تزلزل" فتصير حروفك ليست كلها أصلية منك.

فقال الفعل؛ نعم، يا حرف.

فأجابه: لا بأس فالأصيل لا يبرح أصله، فلا تبرح حروفك يا مجرد.

إن الجمال اللغوي الذي تحتفي به اللغة العربية، يجعلنا نصقل خيال المتعلم ليعيش المحاورة النحوية بكل مشاهدها وهذا العرض التعليمي في حلته غير المباشرة أحسن بكثير من عرض المعرفة بقوة التلقين والشرح المباشر.

1-1-6 قاعدة أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال:



يحتوي السندان على نفس الحمولة المعرفية، التي تشمل معرفة "**أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال**" لكن المزّية التي تتصف بها الثانية عن الأولى كونها ممتعة و تشدك إلى إتمام المحاورة.

حين يأتي "**الأستاذ**" لرصد أحكام القاعدة من المحاورة يعتمد على أسئلة مستهدفة يستخرج بها عن طريق إجابات المتعلمين مجموعة الأمثلة التعليمية.

ثم تأتي مرحلة تحليل المثال، ومعرفة معنى كل حرف، بذلك نصل إلى تحقيق الكفاءة الختامية من صياغة القاعدة بواسطة الأستاذ وبمعية مع متعلميه، ثم تعزيزها من خلال تقويم لمجمل إجاباتهم في النشاط اللغوي.

2-1 القصة النحوية:

عادة ما يسترشد الباحثون والمعلمون بالقصة في التعليم باعتبارها كفاءة عرضية لاكتساب الملكات بدون شعور فتصقل قريحة وخيال المتعلم، وتمده اللغة السليمة، ويألف شكل كتابة الهمزات وحروف الإملاء في النص ويجيد مع كل ذلك النحو لأنه يعتاد على بعض العبارات التواصلية، هذه بعض تيمات القصة الأدبية، وتحويل القاعدة إلى قصة نحوية من شأنه أن يحقق مزايا أكثر، فيعايش المتعلم الحد النحوي عنصرا عنصراً مع أجزاء القصة انطلاقا من التمهيد فالحبكة والحل، وتستقطب هذه الأخيرة انتباهه ويتوصل إلى استنتاج عام يمده له السرد القصصي وقد أفاض التربويون في شأن التعليم بها وأجادوا به وباركوه لتحقيقه كفاءات عديدة وأن التعليم وفق هذا النسق أجدى للمتعلم من بابين:

- لأن التعليم يكون ضمنيا، والنفس البشرية مجبولة أن تنفر من الأوامر فبدل أن نقول ارفع الفاعل نعزز علامة الرفع في القصة بأن نكررها، وهكذا يحصل استقلالية في أداء المتعلم.
- التعليم يكون تسلويا، فلا يبرح المتعلم من انتباهه حتى يصل إلى سماع نهاية الدرس، عكس ما هو كائن في طريقة التعليم العادية.

ونعرض لبعض النماذج كالآتي:

1-2-1 قاعدة التمييز:[1]



تأتي القصة موجزة ومفيدة، ويمكن عرضها في أي وضعية من وضعيات الدرس، واستثمارها الجيد إنما يكون نتاج الإلقاء الحسن لها، فلا يعتمد الأستاذ على خاصية المنطوق والمسموع فقط لعرضها على متعلميه، بل يوازي عملية اللفظ بعملية كتابة النماذج التعليمية في السبورة لمناقشتها واستنطاق القاعدة من القصة ثم تعزيزها بأمثلة أخرى يستجلبها المتعلمون للوصول إلى عناصر الحدّ المطلوب والإحاطة بالمقادير الخاصة بدرس التمييز.

[1] علي عبد الظاهر علي، **فن التدريس بالقصة**، دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1438هـ/2017م، القاهرة/ مصر، ص 288-289.

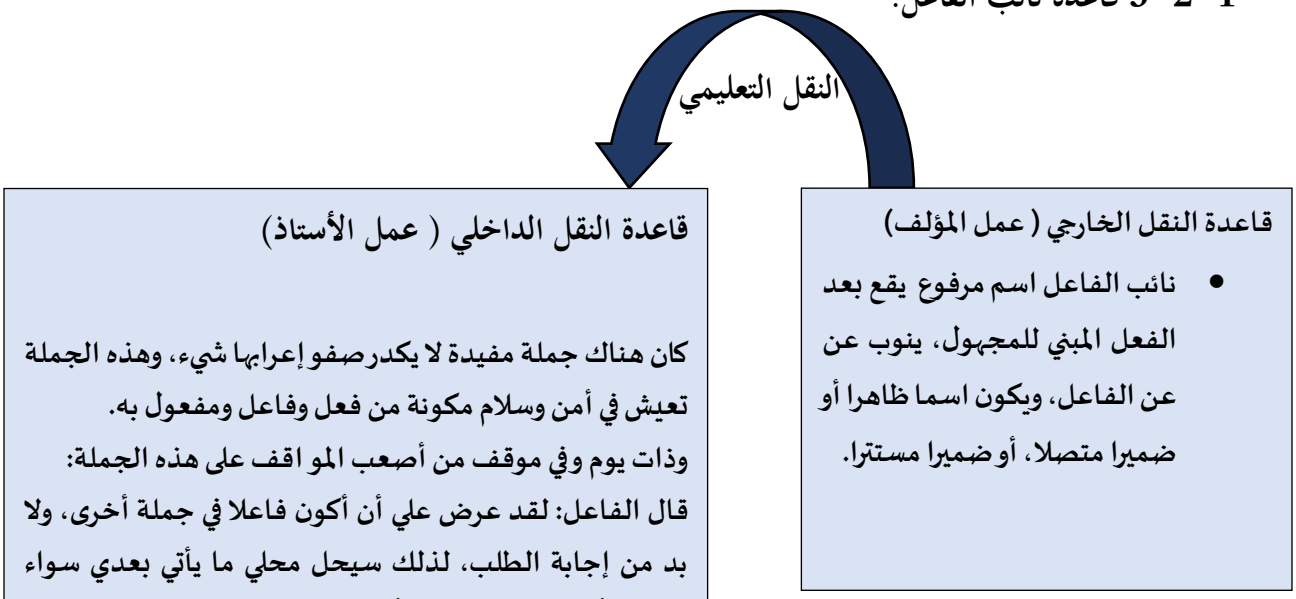
1-2-2 قاعدة اسم الفعل الماضي:[1]



تبين القصة عن عمل الفعل، وأن الفاعل مرفوع بفعله، ولا يرتفع دون وجود العامل (الفعل) وإدخال القاعدة في قالب السخرية القصصية يضفي لها تشويقا في دراستها، ويجذب انتباه المتعلمين لها.

[1] القصة من تمثلنا، ومختلف ما ورد في هذا الفصل ولم نهمش له.

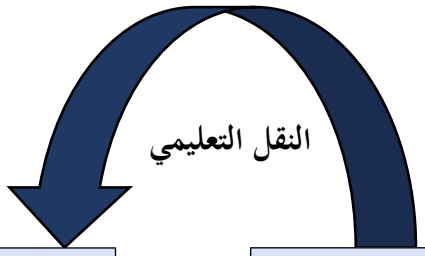
1-2-3 قاعدة نائب الفاعل:[1]



تجمع القصة النحوية بين صيغ البناء للمجهول وتواجد نائب الفاعل، وكي يتأكد الأستاذ من وصول الفهم الصحيح للمتعلمين يثمن هذا السرد بمجموعة نماذج يكتبها ويوضحها لهم، ويمكن إيجاز القصة على أقل من هذا القدر طبقا لما يخدم الزمن التعليمي.

[1] عن موقع: https://hal-ta3rif.blogspot.com/2014/12/blog-post_24.html?m=1

1-2-4 قاعدة المقصور والمنقوص:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- الاسم المقصور هو الاسم المعرب الذي آخره ألف لازمة، مثل: الهدى – المصطفى.
- تقدر على آخر المقصور حركات الإعراب الثلاثة.
- الاسم المنقوص هو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة، مكسور ما قبلها، مثل : الرَّاعي – المنادي
- تثبت ياء المنقوص إذا كان معرفا ب "أل" أو بالإضافة، مثل: الصافي.
- وتحذف "ياء" الاسم المنقوص إذا كان نكرة، مثل : راضٍ.

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

عيد ميلاد التوأمين

اجتمعت أسرة القواعد في حفل بهيج من أجل الاحتفال بعيد ميلاد التوأمين " الاسم المنقوص والمقصور"، وحضر لهذه الحفلة الجملة الفعلية وابنها الفعل، وهو يحمل هديتان جميلتان: وسأل والدته الجملة الفعلية: كيف أفرق بين المقصور والمنقوص لكي لا أخلط بينهما؟

قالت الجملة الفعلية: أمر بسيط، المقصور ما كان آخره ألف تلزمه، وهي تشبه الياء دون نقاط وكتبت هكذا لأن حركة الحرف قبلها يأتي مفتوحا، مثل: مُنَى.

أما المنقوص فهو ما انتهى بياء قبلها كسرة، مثل: القاضي، قاضٍ، الرامي، رامٍ.

رد الفعل: هذا أمر سهل، فإذا كان المنقوص معرفا أثبتنا ياؤه، وإذا كان نكرة حذفناها ونضع التنوين آخر الحرف.

قالت الجملة الفعلية: أحسنت، هيا الآن اذهب وهنئهما.

على الرغم من سهولة القاعدة وهي حدّ صريح، إلا أن دخولها في قالب الإبداع الأدبي يعززها وييسر استيعابها والجدير بالذكر هنا، أننا ندرس المقصور والمنقوص دون إشارة للإعراب التقديري، لأنه مؤجل لسنوات لاحقة.

1-2-5 قاعدة الأفعال الخمسة:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- **الأفعال الخمسة هي أفعال مضارعة، اتصل بأخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة، وحكم إعرابها الرفع بثبوت النون، والنصب والجزم بحذفها.**

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

تقسيم السكن

رحلت القواعد إلى حي جديد، وأثناء تقسيم الشقق، تشاجر الفعل الماضي مع الفعل المضارع في أخذ المسكن الذي يتكون من خمس غرف، وقدما شكوى إلى الجملة الفعلية، فسألت الفعل الماضي: ما بالك أيها الفعل تهتم فقط لهذه الشقة والحي واسع يمكنك اختيار ما شئت غير هذه؟.

فرد عليها: المسكن غرفه واسعة لهذا اخترته لأنه يريحني وأستطيع أن أتجول فيه كما يحلو لي.

ثم أدارت الجملة الفعلية رأسها للفعل المضارع وقالت: أتقبل أيها المضارع أن تسكن آخر الحي؟

فقال لها: الغرف التي اخترتها تجمعني أنا وعيالي " الأفعال الخمسة"

فردت: ومن الأفعال الخمسة يا مضارع؟

فأجاب: هي كل فعل مضارع بدأ بحرف الياء أو التاء " تفعلان، يفعلان، تفعلين، تفعلون، يفعلون "فتبقى النون في حالة رفعي، وتحذف في حالة جزمي ونصبي.

فقال الفعل الماضي: أنا وحيد وهم خمسة، ولم أكن أعلم بحال المضارع سأترك المسكن لهم، وأذهب لطابق آخر.

الإلمام بصيّغ الأفعال الخمسة أيسر للمتعلم من تدريسها له بأنها ما شملت " ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة أو ياء الجماعة" لأن نموذج الصيّغ يبقى عالقا في ذهنه، كما يعرف دلالتها لم أطلقنا عليها أفعالا خمسة؟ فالقصة النحوية بسطت القاعدة أكثر من صياغتها الأصلية في الكتاب المدرسي.

1-2-6 قاعدة جزم الفعل المضارع:



قاعدة النقل الخارجي (عمل المؤلف)

- **ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الناصبة، وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد، نحو: أجتهد كي أنجحَ، وحذف النون في الأفعال الخمسة، نحو: لن يأتوا.**
- **الأدوات الناصبة هي : أن، لن، إذن، كي.**

قاعدة النقل الداخلي (عمل الأستاذ)

معاقبة الفعل المضارع

اجتمع المبتدأ والفاعل والفعل المضارع وقواعد أخرى لتكوين فريق المرفوعات للعب مباراة في كرة القدم، وكان ينقصهم اللاعب الحادي عشر، ولما علم " الفعل الماضي" بأمر المباراة انضم إليهم، غير أن " الفعل المضارع" سخر منه، ومن الفتحة التي تلازمه، وطلب منه الرحيل، فقال الماضي: لا تحسب علامة الضمة فوق رأسك دائمة، إنما يوم لك ويوم عليك.

فضحك المضارع ساخرا: وقال كيف لا تدوم؟

فرد الماضي: يمكن أن يتغير شكلك الآن من الرفع إلى النصب لو ناديت أدوات النصب (أن، لن ، إذن، كي) وستجعل من (أدرسُ، لن أدرسَ، أن أدرس، إذن أدرس، كي أدرسَ) ولن يفيدك غرورك.

فقال ساخرا: تتغير الضمة إلى الفتحة أمر سهل.

فأجابه الماضي: بل وقد تُحذف نون الأفعال الخمسة، فتصبح من وعلامة رفعه ثبوت النون، إلى وعلامة نصبه حذف النون، ك تدرسان، لن تدرسا، فلا تكن مغرورا يا مضارع.

فقال المضارع: صدقت يا ماضي يوم لي ويوم علي.

إضافة إلى الجانب المعرفي للقصة فإنها تشمل الجانب القيمي كذلك الممثل له في المغزى المتضمن في ثناياها والذي يدركه المتعلم بسهولة.

المبحث الثاني: الترفيه التعليمي في تدريس القواعد.

مما جُبل عليه المتعلم في مراحله التعليمية الأولى أنه محب للهو واللعب، فدخوله المدرسة وترقية تعليميه عبر انتقاله من طور إلى طور لا يجعله يترفع عن هذه السجية فيه، ويمكن إتاحة اللعب في مؤسسة رسمية كالمدرسة ضمن إدراجه في أسلوب وطريقة تبليغ المعرفة، وقد اعتبر هذا التوجه مدخلا من مداخل التعليم المعاصرة، وفيه مزاوجة بين الجدّ والهزل بعرض المعرفة النحوية في قالب اللعب الموجه الذي يتم بين طرفي الأستاذ والمتعلم، أو اللعب غير الموجه بين المتعلمين أنفسهم، ولكن أكثر ما طُبق – اللعب البيداغوجي- في مستويات تعليم اللغة العربية [كتعلم الحروف الهجائية، ومعرفة الضمائر]دون المساس بالمستوى التركيبي [النحوي] لفرضية نعتقد أنها تفضي إلى تجريد هذا العلم وجموده.

ولو تتبعنا المنهج التعليمي عند السلف، لألفينا في مجالس تعليمهم تطويعهم لعلم النحو والانتقال به من كونه شرحا لظواهر لغوية إلى اعتباره رياضة فكرية تسلوية، فنسجوا لغرض تيسير تعلمه أحاجيا وألغازا نحوية يتسابقون فيها إلى حيازة قصب السبق في نيل الإجابة الصحيحة، يحزهم في ذلك روح التحدي ويتعلمون القاعدة فترسخ في أذهانهم لأنها صقلت على نحو يستهويهم.

هذا من جانب تمثل اللعب في تعليم القواعد، ومن بين مآزق تعلم النحو هو امتعاض المتعلم عن مزاولة انتباهه لشرح المتعلم وسهوه وتشتت أفكاره وفتور نشاطه، وهذا أمر بديهي لأن طبيعة العقل البشري لا تجعله مركزا على شيء واحد أكثر من ثمانية عشر دقيقة، والمتعلم طيلة ساعة تعلمه للقاعدة وجب إعادة ضبط انتباهه كل ما انقضت هذه الدقائق، ويكون ذلك بإضفاء مُطريات على الحصة نرفع بها غبن القاعدة عنه، ونرفه عليه وقد أحصينا في تاريخ النحاة طرائفا ونوادر مُسلية تُبهج النفس وتُذكي العقل فيها من الإفادة المبطنة الكثير ومن سعة الترفيه القليل، فلا حرج أن نأخذ من إرث النوادر النحوية مقتطفات لتضمينها في التعليم حتى نخفف حمل القاعدة على متعلميها ونبهج عن سرائر نفس المتعلم، وفي هذا منهج تعليمي نفسي.

بذلك سيكون هذا المبحث مقترحات تسلوية في كيفية تبليغ القاعدة داخل صفوف الدراسة، وسنركز على شقين:

- اللّغز النحوي.
- النادرة النحوية.

1- اللّغز النحوي:

من فطرة المتعلم التنقيب عن المعرفة، ومعرفة المجهول من القول، والبحث في بواطن الأمور في جانب النحو أمر يتيسر باللغز، ونجد علاقة المتعلم باللغز متغلغلة في بيئته الطبيعية وبلغته العامية حيث يلغز مع أقرانه في كثير من الأشياء الشعبية، بذلك وضع المتعلم أمام اللغز النحوي لن يكون أول مواجهة له، لأنه تعود على البحث في مفاتيح العبارات لالتماس الحلول، فنحن بذلك نُبدل طبيعة اللغز من كونه شعبيا عاميا إلى إيراده نحويا نفعيا، فيتعلم المتعلمون على إثره تحصيل القاعدة واستذكار أحكامها وتصحيح العبارة المغلوطة فيتمكن بذلك من الحدّ والإعراب، ويستطيع صياغة أمثلة لحل اللّغز، كل ذلك يتم في جو يسوده التحدي وروح التنافس والأهم من ذلك حب للنحو.

والتدريس باعتماد الألغاز أمر مأثور عن العرب وقد تشبعت المكتبة العربية بهذا الفن التعليمي قديما وحديثا لما فيه من منافع استقطبت النحاة والمهتمين في شأن التعليم بالتأليف في سياقه، و من جهة أخرى أيقنت المدرسة أن الطرائق التعليمية المألوفة لم تعد تجدي نفعا ولا تقف أمام طموح التعلم عند التلاميذ، فأجاز الكثير من التربويين تضمين اللعب في تحصيل النحو، ومن ذلك تعلم النحو بالألغاز.

ويراد باللغز "هو أن يكون للكلام ظاهر عجب لا يمكن، وباطن ممكن غير عجب، ومنه الرمز وهو الكلام الخفي الذي لا يكاد يفهم، ثم استفحل حتى صار كالإشارة، ومن الإشارات: اللمحة، ومن الإشارات: اللحن، وهو كلام يعرفه المخاطب بفحواه، وإن كان على غير وجهه، كما قال عز وجل: (ولتعرفنهم في لحن القول)"[1]نستشف من هذا القول أن للغز درجات متفاوتة من السهولة للصعوبة، وهو عموما يشمل الإشارة لشيء ما، بذكر سماته أو اللحن بذكر الجملة بها خطأ ما، ويسعى المتلقي لمعرفته وتصحيحه.

أما عن مفهوم اللغز النحوي فيشرحه "الجرجاني" بالقول هو "مسائل نحوية مسوقة في مسالك المحاجاة، منسوقة في سلوك المعاياة، لا تستملي منها مسألة إلا سقطت على أملوحة من الأماليح العلمية، وأفكوهة من الأفاكية الحكمية، تراض بشكائمها ريضات الأذهان، حتى ترجع بعد جمحات الأباء، سلسات العيان"[2] مجمل ما أشار له الجرجاني أن اللغز النحوي يشمل الإفادة والتسلية، فهو عبارات تتضمن مسائل نحوية تصاغ بطريقة لا يضجر المتعلم من دراستها.

---

[1]عبد الحي كمال، **الألغاز والأحاجي الأدبية**، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، ط2، 1401، ص 157.

[2]الزمخشري، **المحاجاة بالمسائل النحوية**، تح: بهيجة باقر الحسني، مطبعة أسعد، بغداد، ص 70.

غير أن الألغاز النحوية التي عرفت تداولا في مجالس العرب تتسم بقدر من الصعوبة وقد تُصاغ شعرا ونثرا، ولا يتمكن من معرفة كنهها إلا المتبحرون في النحو، هذا ما يجعل "صياغة اللغز النحوي" تتم وبيئة المتعلم الآنية بلغته التي يستوعبها وحصيلة رصيده المفرداتي فيعمل الأستاذ على تطويع القاعدة النحوية في شكل أحجية مليحة ينسج سبائكها بلغة يفهمها متعلموه.

عموما، فإن معظم الباحثين قد أشاروا لبنية اللغز "فالأحجية عند البلاغيين العرب تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي: مقصود مجهول أو شيء موصوف+ وصف لهذا الشيء+ عبارة مضللة"[1] بمعنى أن نحدد المصطلح النحوي الذي نقصد صياغته في ثوب اللغز، ونذكر أبرز سمة فيه مع شيء من التمويه له.

وتركيبة اللغز تتسم بإيجازها لذلك فهي خادمة للفعل البيداغوجي لأنها تُحقق أبرز مطالبه المتمثلة في حسن اختصار المعلومة لكي لا يملها المتعلم " فصيغة اللغز تكون قصيرة جدا، أو متوسطة الطول، ولها أغراض كثيرة منها الاختبار ووضع الشخص المعتد بنفسه موضع الاحراج، أن لها وظيفة اجتماعية، نقدية وتفسيرية أو تسلوية"[2] ويحقق اللغز النحوي في التعليم عديد الكفاءات من مثل:

- يثمن مكتسبات المتعلم ويعززها أو يصوبها في حالة عدم تطابق تمثلاته مع المعرفة المكتسبة.
- يعد من مثيرات تذكر القاعدة وتمييزها لأنه يذكر مميزات الحدّ دون إيراد للمصطلح.
- يسمح للمتعلم بالإبداع في صياغة المثال، وفي إنتاج أكبر قدر من الأمثلة للوصول إلى الحل.
- يندرج اللغز النحوي ضمن استيراتجية الوضعية المشكلة وهي وضع المتعلم موضع الإحراج للخروج من المشكلة.
- يحقق الكفاءات المستهدفة بطريقة لا شعورية تسلوية.
- يحفز روح المنافسة والتحدي بين المتعلمين.
- ينمي مهارات التفكير الناقد عند المتعلم.
- ييسر تعليم القاعدة النحوية، ويعزز تحصيلها.
- يمنح المتعلم فرصا لبناء تعلمات درسه بتوجيه بيداغوجي.

[1] زاوي تيجاني، **الأحاجي والألغاز في التراث العربي**، مجلة الحضارة الإسلامية، العدد22، رجب 1435/ماي 2014، ص 251.
[2] نفسه، ص 248.

فصيغة اللّغز "إنها من الناحية العملية تريح النفس، فتسخر وتمدح، وتهزل في الوقت الذي تتضمن فيه أفكارا جادة، فهي مليئة بكنوز من الأحكام السليمة والحكمة الجادة والسخرية اللاذعة، وإن كانت تحمل على الشيء وضده، فيجد فيها الناس ما يرغبون من صور"[1] ويجد فيها المتعلم اللعب الذي يستهويه والمعلم الفائدة التي يروم تبليغها.

وسنعيد صياغة بعض الألغاز النحوية بلغة المتعلم الآنية، كتصور نظري يرقى لتطبيقه في صفوف الدراسة ويخفف وطأة القواعد النحوية على استيعاب المتعلمين.

تجدر الإشارة إلى أن توظيف اللّغز النحوي في دروس القواعد – وفي مرحلة التعليم المتوسط عموما- يمكن أن يتم في مرحلة التدريبات بعد إتقان القاعدة، أو في حصص الإدماج التي تقام حين نهاية كل مقطع، لأن حل اللغز بطبيعة الحال، يستلزم متعلم فهم القاعدة ويسعى لترسيخها أو لتبادل خَبراته مع زملائه، لذلك فطريقة عرضه تتم وفق منحيين:

- إعداد المعلم للألغاز وعرضها على متعلميه بشكل عشوائي، أو تكوين مجموعات تحمل مصطلحات نحوية " كمجموعة المرفوعات، المنصوبات، المجرورات" وإعطاء نفس الألغاز للمتعلمين وتسابقهم في نيل الإجابة الصحيحة بعد تشاورهم سوية، وقد تشمل الألغاز قاعدة واحدة، أو قواعد محددة.
- إعداد المتعلم " للغز النحوي" ويتحدى به زميله، بمرافقة بيداغوجية، وتشمل الألغاز مجموع الدروس التي درسها المتعلم في الماضي القريب.(خلال المقطع التعليمي)

لكن لا مراءة أن المعلم سيبدأ الطريقة مع متعلميه شيئا فشيئا، وحين يتم التعود عليها وتصبح صياغة الألغاز مألوفة لديهم يمكنهم أن يتعلموا النحو باللعب حتى دون وجود المعلم.

[1] زاوي تيجاني، **الأحاجي والألغاز في التراث العربي، مرجع سابق**، ص248.

1-2 صياغة اللغز النحوي من قواعد التعليم المتوسط:

يمكننا إدراج اللغز النحوي عبر المستويات الأربع في هذه المرحلة، لأن الأمر متوقف على مدى سلامة صياغته ومدى يسره، والمعلم صاحب زمام الأمور في هذا الإعداد التعليمي، لكن برأينا أكثر ما يكون اللغز النحوي ممتعا هو مع متعلمي السنة الرابعة متوسط، بسبب نضوجهم و ارتقاء معارفهم على المستويات السابقة.

وسنمثل لذلك عبر عرض نماذج محددة:

1-2-1 قاعدة الجمع السالم:

أخبرني عن :

اسم هرّب من جمع المذكر إلى جمع المؤنث السالم؟

- صيغة اللغز هنا مختصرة بسيطة، تحمل مقصودا مجهولا (اسم من أحد الجمعين) وذكر وصّف له (انتقل من جمع المذكر وجُمع على صيغة المؤنث) و عبارة مضللة (هرّب) وهي لفظة بلاغية تدخل في تحسين صيغة اللّغز.
- حين يتلقى المتعلم "قصاصة" اللّغز وبالمناقشة مع زملائه، يجعله يحصر الأسماء التي تُجمع جمع المؤنث السالم، وهي كل مفردة منتهية بعلامة تأنيث، فتؤنث تأنيثا معنويا، كقولنا: ليلى، وداد، سعدة أو المفردة المؤنثة تأنيثا حقيقيا دون علامة ك: بلقيس، فرح، زينب، أو المفردة المؤنثة تأنيثا لفظيا فقط لأنها انتهت بعلامة تأنيث، وهي أسماء مذكرة جُمعت بالألف والتاء لعلة وجود علامة تأنيث بها. فحين يحصر المتعلمون هذه الألفاظ، يصبح تمثل الحلّ عندهم سهلا، وتكون إجاباتهم إما تمثيلية كقولهم: اسم حمزة، أسامة، معاوية ... وهكذا، وإما يذكرون السّمة بهذه الألفاظ، فيقولون: أسماء الذكور المنتهية بتاء مربوطة أو بعلامة تأنيث، فهربت من جمع المذكر إلى جمع المؤنث لتواجد علامة التأنيث بها.

أخبرني عن الخطأ في:

دخل المعلمين القسم؟

❖ الوجه الثاني لعرض اللّغز النحوي هو ذكر جملة تبدو صحيحة، ولكن لفظة واحدة فيها أخذت غير موضعها الطبيعي، ولا نبرح درس "**الجمع السالم**" فالجملة "دخل المعلمين القسم" بها لحن، ويستشف المتعلم ذلك، من نطقها أول الأمر، دخل المعلمين، فعادة الفاعل أن يأتي مرفوع بالضمة، وطبيعة هذه اللفظة أنها "جمع لا مفرد" دخل المعلمُ، دخل المعلمين، فيصّوب المتعلمون المفردة، بالقول: دخل المعلمون، وعلة ذلك أن المفردة جمع مذكر سالم، وقد أتت موضع الفاعل، والفاعل مرفوع، فبذلك علامة رفع الجمع المذكر " الواو والنون" أما " الياء والنون" ففي حالات جره ونصبه.

1-2-2 قاعدة المبني للمجهول:

أخبرني عن:

فعل (كَتَبَ) أوله ضمة وما قبل آخره كسرة؟

❖ حين يأتي المتعلم لحلّ اللغز، يتبع الإشارات الموجودة في صياغته، فلدينا (كَتَبَ) فعل ماض، والقول ب (أوله ضمة وما قبل آخره كسرة) يجعل المتعلم يقوم بإعادة شكل الفعل، فيصبح (كُتِبَ)وحين يسأل الأستاذ متعلميه ما وجه المفارقة بين الفعلين، يدرك المتعلم أن الأول مبني للمعلوم وصيغة الفعل الثاني أتت مبنية للمجهول.

أخبرني عن الخطأ في:

كُتِبَ الولد الدرسُ؟

❖ أي جملة تتكون من " ف+ فا+ مفع" ولكل بنية من هذه البنيات الثلاث علامة إعراب تخصها حين نأتي إلى المفعول به في الجملة نجده مضموم الآخر (الدرسُ) في حين نوع الفعل (كتب) مبني للمجهول هذا يعني تغييب الفاعل وجعل المفعول نائبا عنه ويأخذ حكمه، فالصواب القول: كُتِبَ الدَرْسُ، ويمكن للمتعلم أن يكتشف الخطأ بسهولة لأن نطق الجملة فقط دون رؤية واصفة لها يُظهر ثقل اللسان في تأديتها مما يجعلها جملة لاحنة.

1-2-3 بناء الفعل المضارع:

أخبرني عن:

فعل مضارع مشاغب أتته نون النسوة فعاقبته بعلامة، ماهي؟

❖ الأصل في الفعل المضارع الإعراب، وهو مضموم في حالة تجرده من النواصب والجوازم وقد يحدث أن يبنى المضارع في بعض الحالات كدخول نون النسوة عليه أو نونا التوكيد الثقيلة أو الخفيفة، في نص اللّغز إشارة لبناء المضارع بإحدى العلامتين الفتحة أو السكون، والإشارة في اللّغز (أتته نون النسوة فعاقبته بعلامة ...) وبم أن نون التوكيد تختص ببناء المضارع على الفتح، فإن الإجابة: نون النسوة تختص ببناء المضارع على السكون، فالعلامة هي {السكون}.

أخبرني عن الخطأ في:

التلميذات ترسمُنَ ببراعة.

❖ يعزز هذا اللّغز الإجابة السابقة، فالملاحظ أن التلميذات جمع مؤنث سالم، وبالتالي التاء اللاحقة على الفعل (ترسم) هي نون النسوة، فمن البديهي أن تكون حركة الميم ساكنة، غير أن الحركة في المفردة بالجملة أتت مضمومة، فيعمل المتعلم على تبيان الخطأ وتعليل جوابه، وبذلك يتمكن من القاعدة ومن أحكام الإعراب، ويصبح له مقدرة على المحاجاة والتحليل.

4-2-1 حروف العطف:

أخبرني عن:

حرف عطف يحب الجمع والمشاركة؟

❖ من بين القواعد التي تتكرر عبر مراحل التعليم، درس حروف العطف، أين يتعلم الدارسون معنى كل حرف على حدة، ويربطونه بالمثال، حين يأتي المتعلم لقراءة اللّغز (حرف عطف) وهو الموصوف المجهول، (يحب الجمع والمشاركة) تلميح له، فبمجرد أن يتمكن المتعلم من الإلمام بالتلميحات يصل إلى إجابة: أن حرف الواو هو ما يفيد الجمع والتشريك أو المشاركة.

أخبرني عن الخطأ في:

حلّ فصل الربيع والصيف.

❖ حرف العطف "الواو" لمطلق الجمع والمشاركة، أي أنه يشرك ما قبله وبعده في الحدث (الفعل) وفي زمنه (يحصل في آن واحد)، والجملة "حلّ فصل الربيع والصيف" تعني أن الربيع والصيف أتيا في موسم واحد وفي زمن واحد، وهذا أمر غير مألوف بل من الكلام القبيح عند العرب، فبالجملة لحن، يتمثل في إيراد حرف العطف "الواو" في غير موضعه، والصواب استجلاب حرف يفيد الترتيب أي حلّ الربيع بعدها حل الصيف، وهو (ثم) للترتيب والتراخي، فيقول المتعلم (حل فصل الربيع ثم الصيف) أو يصح (حل فصل الربيع فالصيف) للترتيب والتعقيب. والأولى أقرب للمعنى لطول المسافة الكائنة في انقضاء الفصل.

1-2-5 قاعدة أفعل التفضيل:

أخبرني عن:

فعل يفضل شيئا على شيء في صفة واحدة؟

- الموصوف في اللّغز هو (الفعل) ومن سماته (يفضل شيئان يشتركان في ذات الصفة)، يأتي هذا السؤال اختبارا لحُسن استيعاب المتعلم للقاعدة، فالفعل الذي يفضل أحدا عن الآخر في نفس الصفة لأنه تفوق عليه فيها، هو فعل التفضيل، فلان أعلم من فلان، فلان أذكى من فلان، فالإجابة فعل التفضيل.

أخبرني عن الخطأ في:

خالد أعمى من عمر

- من شروط صياغة " أفعل التفضيل" أن يكون الفعل تاما متصرفا مثبتا مبنيا للمعلوم ليس مؤنثه على وزن "فعلاء" وأن يكون قابلا للتفاوت، بمعنى أن يصح في الفعل أن يتفوق فيه أحد على الآخر ونجد في الجملة فعل التفضيل من الثلاثي (عمي) (أعمى) ولا يصح المفاضلة به لأنه من الأفعال غير القابلة للتفاوت، فكلا الشخصين لا يبصران فلا يصدق قولنا: فلان أعمى من فلان، فتسقط المفاضلة هنا ويمكن للمتعلم أن يتبين هذه الثغرة في الجملة بعد استيعاب القاعدة جيدا حين مرحلة بناء التعلمات.

1-2-6 قاعدة نصب المضارع:

أخبرني عن:

أربع أخوات تجعل الفتحة على الفعل المضارع؟

❖ أسلفنا الحديث عن الفعل المضارع من كونه معرب، فعلامته الأصلية الرفع بالضمة، وقد يحصل أن يجزم بالسكون أو بحذف آخره، أو ينصب بالفتحة في مواضع أخرى، في اللّغز نجد الموصوف (أربع أخوات) التلميح (تجعل الفتحة على الفعل المضارع) والفتحة علامة النصب، أي أن هذه الأخوات حروف ناصبة، وتُجمع بالقول (أن، لن، إذن، كي)، وليتأكد المتعلم من إجابته يمكنه استجلاب أي فعل مضارع ويدخل عليه هذه الحروف ويلحظ التغيير الذي يطرأ على حركة آخر الحرف، يقومُ / لن يقومَ. أن يقومَ، إذن يقومَ، كي يقومَ.

أخبرني عن الخطأ في:

اجتهدوا كي تصبحون من الأوائل

❖ تختلف علامة نصب الفعل المضارع في حالة إفراده وجمعه، وفي اللغز حرف النصب هو (كي) والفعل المنصوب هو (تصبحون) وهو جمع لا مفرد، لأن المفردة تكون علامة نصبه الفتحة أما الجمع فحذف النون لأنه من الأفعال الخمسة، حين يتفحص المتعلم المثال بإمعان سيرى بضرورة حذف النون لتكون علامة النصب واضحة، ويعزز من جهة أخرى مكتسباته، ويصوبها إن كانت تمثلاته خاطئة وهذه هي فائدة إيراد الخطأ في اللغز النحوي، ومن الضرورة الإشارة إلى أن تضمين الخطأ في اللغز هو فعل النحاة القدامى وكانوا أكثر ما يستعملونه في الشعر، فيذكرون مفردة منصوبة مع أن حقها الرفع فيتوهم المتلقي أن الرفع أولى من النصب هنا وحين يأتي لتصويبها يكتشف سرا في المفردات ومعانيها وأن النصب هو الأولى، طبعا اللغز النحوي عند القدامى صعب جدا ولا يتمكن من حلّه إلا ذو علم كبير، لذلك قلت أن صياغة اللغز في التعليم يجب أن يتم ولغة المتعلم الحالية مزامنة مع مكتسباته التي حصلها في الماضي القريب.

1-2-7 قاعدة حروف القسم:

أخبرني عن:

حرف جر يُقسم بالله؟

- يدرس المتعلم القسم وأركانه، ويدرك في سياق الدرس أن حروف القسم هي في حقيقتها حروف جر فالموصوف هنا (حرف القسم) التمويه (حرف جر) والتلميح (يقسم بالله) يستطيع المتعلم الوصول إلى الإجابة الصحيحة في حالة استذكاره للقاعدة، فيقول أن: الواو والتاء والباء هي حروف القسم التي يتبعها لفظ الجلالة.

2- النادرة النحوية:

الشق الثاني من التسلية النحوية التي نرومها في هذا الجزء هي النادرة النحوية أو نوادر العرب التي لها علاقة وطيدة مع قواعد النحو، وتأتي على نحو موجز يتضمن حكمة ما في قالب هزلي مضحك، وسُميت نادرة لأنها من القول قليل الوقوع، وقد عمل العرب على تضمين مجالس تعليمهم بمجموعة من الطرائف والملح والأفاكي والمضحكات ليروحوا عن المتعلم ويجذبونه للانتباه مجددا بعد سهوه وملله، وفي هذا منهج نفسي تعليمي، وقد قال في شأن هذا "**علي بن أبي طالب**" " روّحوا القلوب واطلبوا لها طرف الحكمة فإنها تمل كما تمل الأبدان"[1]

تساهم النادرة في دفع وتيرة تفاعل المتعلم مع الدرس وتسلي عن نفسه، وتخفف من وطأة القاعدة على فهمه ويصّح توظيفها في مرحلة بناء التعلمات أو وضعية الختام في الدرس، ولا يرحب ذكرها في غرة الحصة، لأن طاقة المتعلم واهتمامه تكونان في أوجهما فلا حاجة للترفيه عنه ههنا، بل يثمن تضمينها حين الشرح وقد تحتوي النادرة على ضرب من الأمثلة النحوية الخاطئة، فنمليها على المتعلم لا لكي يضحكه الخطأ بل فيها هدف مبطن من ذلك مفاده: تعريف المتعلم بالخطأ النحوي لتفاديه في ممارسات مألوفة تحدث معه، باعتبار أن النوادر هي مواقف تواصلية حقيقية فلا يستبعد حدوثها مجددا بكيفيات مشابهة لها.

يفتقر تعليم النحو حاليا إلى الاغتراف من منهل النوادر وتوظيفها في شرح قواعد النحو، بله طيلة حصة الظواهر اللغوية يستعين الأستاذ بالجدّ والصرامة في تبليغ المعارف التعليمية، ولا يأخذ في الحسبان ميولات المتعلم ومقدرته الاستيعابية فيحصل تعلم القاعدة بفعل القوة، ولنا عند لغوينا العرب حُسن تصور على خِطة التعليم وما يجب أن يكون في صلبها، فلا يتم استبعاد تضمين اللطائف ونوادر العرب لتسلية المتعلم وبعث روح الحياة في الشرح الممل الطويل.

والنادرة ضروب عديدة، وتشمل شرائحا مختلفة من مجتمعات العرب، لذلك فتوظيفها يتم لهدفين، حيثما اخترنا الهدف المراد سَهُل معه اختيار النادرة:

- الأول هو توظيف النوادر لأجل التسلية والترفيه عن المتعلم، وبذلك تشمل مختلف نوادر العرب وأقربها لمقام الدرس.

[1] ابن الجوزي، **أخبار الحمقى والمغفلين**، دار الفكر اللبناني، ط1، 1410هـ/ 1990م ، ص 15.

- الثاني: توظيف النادرة لغرض نحوي يتم فيه استغلال المثال فيها، وشرحه بطريقة تسلوية ظاهرها الضحك وباطنها الإفادة العلمية.

وسنسترشد بمجموعة من النوادر النحوية لتوظيفها في قواعد التعليم المتوسط تخفيفا عن المتعلم وإفادة له، وهي كالتالي:

2-1 نادرة لهدف التسلية عن المتعلم:

وتضم في ثناياها كل نوادر العرب المضحكة، وميقات عرضها في الدرس يكون حسب رؤية الأستاذ وحنكته فحيثما أحس بسهو المتعلمين عن الشرح، حاول جذب انتباههم مجددا بعرض لطائف العرب الموجودة في بطون الكتب، وله في ذلك واسع النظر من أيها يختار، و نفرد لذلك بعض النماذج:

2-1-1 نوادر عن المعلمين:[1]

" قال بعضهم: رأيت معلما وهو يصلي العصر فلما ركع أدخل رأسه بين رجليه، ونظر إلى الصغار وهم يلعبون وقال: يا ابن البقال قد رأيت الذي عملت، وسوف أكافئك إذا فرغت من الصلاة"

ونجد هذا النوع من النوادر في كتب الجاحظ، ويشمل كل لطائف المعلمين.

2-1-2 نوادر الحمقى والمغفلين:[2]

" قال سليمان الأعمش لابنه: اذهب فاشتر لنا حبلا يكون طوله ثلاثين ذراعا.

فقال: يا أبتي في عرض كم؟ قال: في عرض مصيبتي فيك.

[1] محمد بن أحمد الأبشيهي، **المستطرف في كل فن مستظرف**، تح: محمد خير طعمه الحلبي، دار المعرفة، بيروت/ لبنان، ص691.

[2] أبو الفداء محمد عزت محمد عارف، **لطائف الطرائف**، دار الفنون للطباعة والنشر، 1410ه، جدة، ص37.

وللوزي مصنف يتضمن نوادر هذه الفئة وحمقهم.

-نوادر الحمقى:[1]

" كان لبعض المغفلين حمارا، فمرض الحمار، فنذر إن عوفي حماره صام عشرة أيام، فعوفي الحمار فصام، فلما تمت مات الحمار، فقال: يا رب تلهيت بي! ولكن رمضان إلى هنا يجيء والله لآخذن من نقاوته عشرة أيام لا يصومها" .

يعتمد الأستاذ في عرض النادرة، على مواقع النبر والتنغيم و الإشارات غير اللفظية لجذب انتباه المتعلم لأن فائدتها لا تصل إلا بالعرض الجيد لها، وحسن الإلقاء.

2-1-3 نوادر جحا:[2]

" يحكى أن جحا اشترى ثلاث أوقيات من اللحم، وأخذها إلى زوجته، ثم ذهب إلى عمله، فما كان من زوجته إلا أن جمعت جاراتها وعملت لهن وليمة باللحم، وعندما رجع جحا من عمله في المساء، طلب العشاء فإذا بطبق من الفول المسلوق يوضع أمامه، فاندهش جحا وتعجب وقال: أين اللحم؟ فقالت زوجته: أكله القط. فنظر جحا إلى القط فأسرع وأمسكه، وأحضر ميزانا فوزنه، فإذا به ثلاث أوقيات. وقال لها: ألا تتقين الله، إذ كان ما وزنته كان اللحم فأين القط؟ وإذا كان هذا وزن القط فأين اللحم؟ "

من محاسن النوادر أنها تتضمن:

- نزر قليل من العبارات أمام معان كثيرة.

[1] ابن الجوزي، **أخبار الحمقى والمغفلين، مرجع سابق**، ص 125.

[2] أبو الفداء محمد عزت محمد عارف، **لطائف الطرائف، مرجع سابق**، ص 69-70

- تحمل جانبا معرفيا وقيميا بحكم المغزى الذي تمده للقارئ.
- تروح عن النفس وتُلطف جو التعليم وتصلح في كل الدروس وفي أي المجالس ومختلف المواد لأنها مواقف حياتية واقعية، شخصياتها متنوعة، بله زاخرة بالمعرفة رغم اقتضابها.

2-2 توظيف النوادر لغرض نحوي:

ويتم عن طريق استغلال الأمثلة والأخطاء النحوية الموجودة في النادرة ومناقشتها بطريقة تسلوية لتحقيق كفاءات عرضية، ويعتمد إدراج هذا النوع من النوادر على ثقافة وخبرة الأستاذ، فيعمد إلى المزاوجة بين شرح المثال وتسلية المتعلم بالخطأ الموجود، وأكثر ما تحدث هذه اللطائف الطريفة بين النحاة والعامة، ومن مثل ذلك ما يلي:[1]

" قال رجل اسمه "عمر" لعلي بن سليمان الأخفش:

علمني مسألة في النحو:

قال: تعلم أن اسمك لا ينصرف.

فأتاه في يوم وهو مشغول، فقال: من بالباب؟

قال: عمر.

قال: عمر اليوم ينصرف.

قال: أوليس زعمت أنه لا ينصرف؟

قال: ذاك إذا كان معرفة وهو الآن نكرة.

المقام الذي تصلح أن تعرض فيه هذه " **الطرفة النحوية**" قاعدة " **الممنوع من الصرف**" التي تحمل في ثناياها أن من بين الأسماء غير المنصرفة هو اسم العلم على وزن " **فُعَلْ**" مثل "**عُمَر**" فلما طلب هذا الشخص العامي من النحوي

[1] أبو الفداء محمد عزت محمد عارف، **لطائف الطرائف، مرجع سابق**، ص86/٨٧.

تعليمه مسألة نحوية أقر أن اسمه لا ينصرف (**غير قابل للتنوين**)، ولما رجع له في يوم كان النحوي مشغولا فيه، طلب انصرافه لضيق وقته، فربط الشخص عدم انصراف اسمه، بانصرافه هو من داره.

تدريس هذه النادرة بأسلوب وشرح جميلين يجعلان المتعلم لا ينسى "**الاسم العلم غير المنصرف**" وسيتذكر مثال "**عمر**"، لأن الذاكرة تحفظ المواقف التواصلية أكثر من حفظها لتفاصيل القواعد الجامدة.

ويمكن للمعلم قبل عرضها أن يخضعها لنقل تعليمي داخلي ب:

- تجريد النادرة عن مؤلفها (عدم ذكر اسم النحوي).
- إبدال ألفاظها ألفاظا أسهل في حالة تعسرها وعدم مجانستها والرصيد المفرداتي لدى المتعلم.
- اختصارها بالتركيز على موضع الفائدة ودراسة المثال.

النادرة الثانية:[1]

" قال أبو زيد النحوي: جاء رجل إلى الحسن.

فقال: ما تقول في رجل ترك أبيه وأخيه؟

فقال: ترك أباه وأخاه.

فقال: فما لأباه وأخاه؟

قال: فما لأبيه وأخيه؟

قال الرجل: ما بالك كلما تابعتك خالفتني.

[1] أبو الفداء محمد عزت محمد عارف، **لطائف الطرائف، مرجع سابق**، ص34.

ويمكن تضمين هذه النادرة في عدد من القواعد گ" **الأسماء الخمسة**" أو " **الفاعل**" أو "**المفعول به**" أو "**عطف النسق**" أو حتى " **علامات الإعراب**" " **الجار والمجرور**"، ومن بين هذه الدروس في مرحلة التعليم المتوسط التي يمكن أن نستفيد من عرضها فيها، قاعدة "**عطف النسق**" مع السنة الرابعة متوسط وذلك لنضجهم وتمكنهم من مختلف القواعد السالفة التي ذكرت بحكم دراستهم لها سابقا.

نعود للنادرة ونوضح للمتعلم المعطوف وحرف العطف والمعطوف عليه، ووجه المفارقة بين الجملتين وكيف يتبع المعطوف عليه المعطوف في الإعراب.

النادرة الثالثة:[1]

" وعن أبي القاسم الحسن، قال: كتب بعض الناس، كتبت من (طيس)، يريد طوس (مدينة بخراسان) فقيل له في ذلك، فقال: لأن (من) تخفض من بعدها، فقيل: إنما تخفض حرفا واحدا لا بلدا له خمسمائة قرية"

يمكن تغيير لغة النادرة حسب مستوى المتعلمين، حتى تغيير اسم البلد ليغدو مألوفا لديهم، ونستطيع استغلالها في شرح قاعدة "**الجار والمجرور**" أو "**الجملة البسيطة و المركبة**". لسنوات التعليم المتوسط، وبذلك ندمج بين المزاح والجد في التعليم.

[1] ابن الجوزي، **أخبار الحمقى والمغفلين، مرجع سابق**، ص 131.

المبحث الثالث: تيسير صياغة رسم الخلاصة النحوية.

غالبا ما يكون الإعداد للخلاصة النحوية في الكتب المدرسية يمتاز بسطرين موجزين يفتقران للمثال، وحتى لو وُجد المثال تكون ألفاظ متراصة قد يهضمها المتعلم داخل القسم لكن سرعان ما ينساها على المدى القريب والحقيقة أن هذا الإعداد التعليمي لا ينبغي أن يقاس على لغة كتب النحاة القدامى ولا على الشكل المعهود النمطي، فلو تفحصنا المراحل التعليمية الثلاث لا نجد في اختلاف رسم القاعدة شيئا بل الفعل يضل عبارة مع مثال، فإن زيدت الأفعال الأخرى تصبح عبارتين مع مثالين أو ثلاث، وهكذا دواليك، فلا شيء مميز أو محدد في رسم القاعدة لتذكرها، حتى حفظها يكون مدعاة لنسيانها، هذا ما جعل جمهرة من الباحثين يؤكدون من أن النحو وتعليم القاعدة لا يحقق نجاعة دون كفاءة من الأستاذ، وقدموا البدائل التي تساعده وتشد أزره في ملء فراغ هذا الجانب وحلّ مأزق الذاكرة النحوية عند المتعلم بأن نعرض عليه القاعدة مع تفاصيلها في خطاطة موجزة بلغة يسيرة وبمثال يوافق مستواه، فجعلوا لذلك ما يسمى ب "المشجرات" أو " الخريطة الذهنية" وتعني تفريع القاعدة من خلال رسم هيكلي يبدي أساسياتها أولا ثم فروعها وينقاد كل أساس إلى التوضيح بمثال، واستنزفت الكثير من المذكرات في شأن هذا ولكن القاعدة باقية نفسها بشكلها المألوف من عصر الأوائل ولم تُغير في كتب المدرسة، وبدل ذلك أُثقل كاهل الأستاذ بهذا الإعداد وأُعتبر من مَهماته مع أن له متطلبات أعتى من هذه فالأستاذ هو صلة بين القاعدة وذاكرة المتعلم، هو لا يقدم معارفا لتفهم فقط، بل معارفا لتترسخ وتبقى إلى أزمان أخرى، هو حريص على أن يقدم معرفة هي بمصطلح نظرية النقل التعليمي معرفة مكتسبة، تضل عالقة في ذهن المتعلم، ومن مرامي تيسير هذا الجانب اللجوء إلى الحدود المختصرة المسجوعة وغير المسجوعة، وتكون عبارات تُعمم على سائر القول كقولنا (بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال) وعبارات أخرى مماثلة، تشمل بقية القواعد، و زيد على ذلك التعدي إلى التدريس بالمتن الشعري وهو من الميسرات النحوية التي تزهد فيها الكتب التعليمية ويزهد فيها المعلمون، لذلك سيأتي هذا الشق الآخِر من الرسالة، صورة لبعض أنماط صياغة القاعدة لتعزيز تذكرها عند المتعلم.

1- الخريطة الذهنية (المشجرات):

من المداخل الحديثة في تعليمية النحو العربي، اللجوء إلى الخرائط الذهنية تيسيرا لطريقة عرض القاعدة، ونجد هذا الإعداد بكثرة في الكتب شبه المدرسية دون كتب المدرسة التي لا تزال تحتفظ بقالب الخلاصة النحوية القديم عبر جيلين!.

ووجه المفارقة بين هذا القالب والخريطة الذهنية التي تعني إحداث تغيير في طريقة تقديم القاعدة النحوية بحيث تُختصر من البناء اللفظي إلى البناء الدلالي، بذكر القاعدة وأساسياتها في جذع يتضمن فروعا تنقسم إلى ذكر تفاصيلها ويتم النمذجة لكل حكم نحوي ورد في القاعدة الأولى.

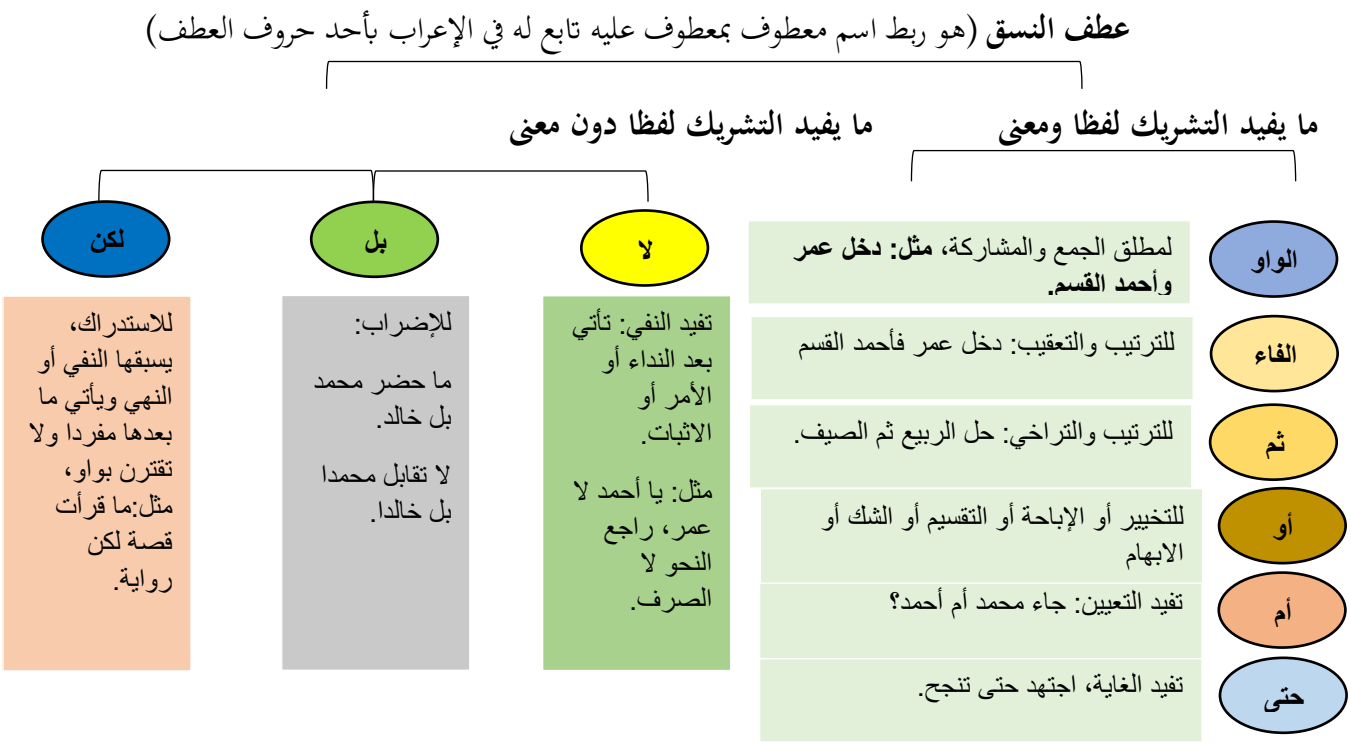
هذا إلى جانب أنها صورة مقتضبة عن الشكل الأول للقاعدة فإنها تحقق كفاءات معينة بحيث:

- الخريطة الذهنية تحفز المثير البصري عند المتعلم فتجذبه أشكالها وألوانها دون الحروف والعبارات الطويلة في الشكل الموروث للقاعدة.
- إن تم استغلال التكنولوجيا في عرضها يمكن إضفاء الصوت والصورة لها.
- تُقدم الخريطة الذهنية المعرفة النحوية في قالب مُقتضب دون تشويه للمعرفة .
- الخريطة الذهنية من وسائل تنظيم المعرفة النحوية فهي تبتدئ بالأساس فالفرع وتسهل عملية الاستيعاب عند المتعلم.
- تحتوى على النمذجة والمثال وبذلك تعزز المعرفة وتحفز تذكرها في عملية إثارة مكتسبات المتعلم.
- يُعتد بها في المراجعة باعتبارها أداة طيعة يمكن حتى للمتعلم من تمثلها وإنتاجها.
- آلية معرفية تسلوية في تبليغ المعرفة لأنها تجمع بين الثراء المعرفي والمتعة في التعليم والتعلم.

1-2 صياغة الخلاصة النحوية في صوة الخريطة الذهنية:

نسوق ههنا مجموعة من القواعد كما جاءت في الكتاب المدرسي ونعيد صياغتها في شكل خرائط ذهنية لنبين عن فاعليتها في تعليمية النحو العربي.

2-1-1 قاعدة عطف النسق:



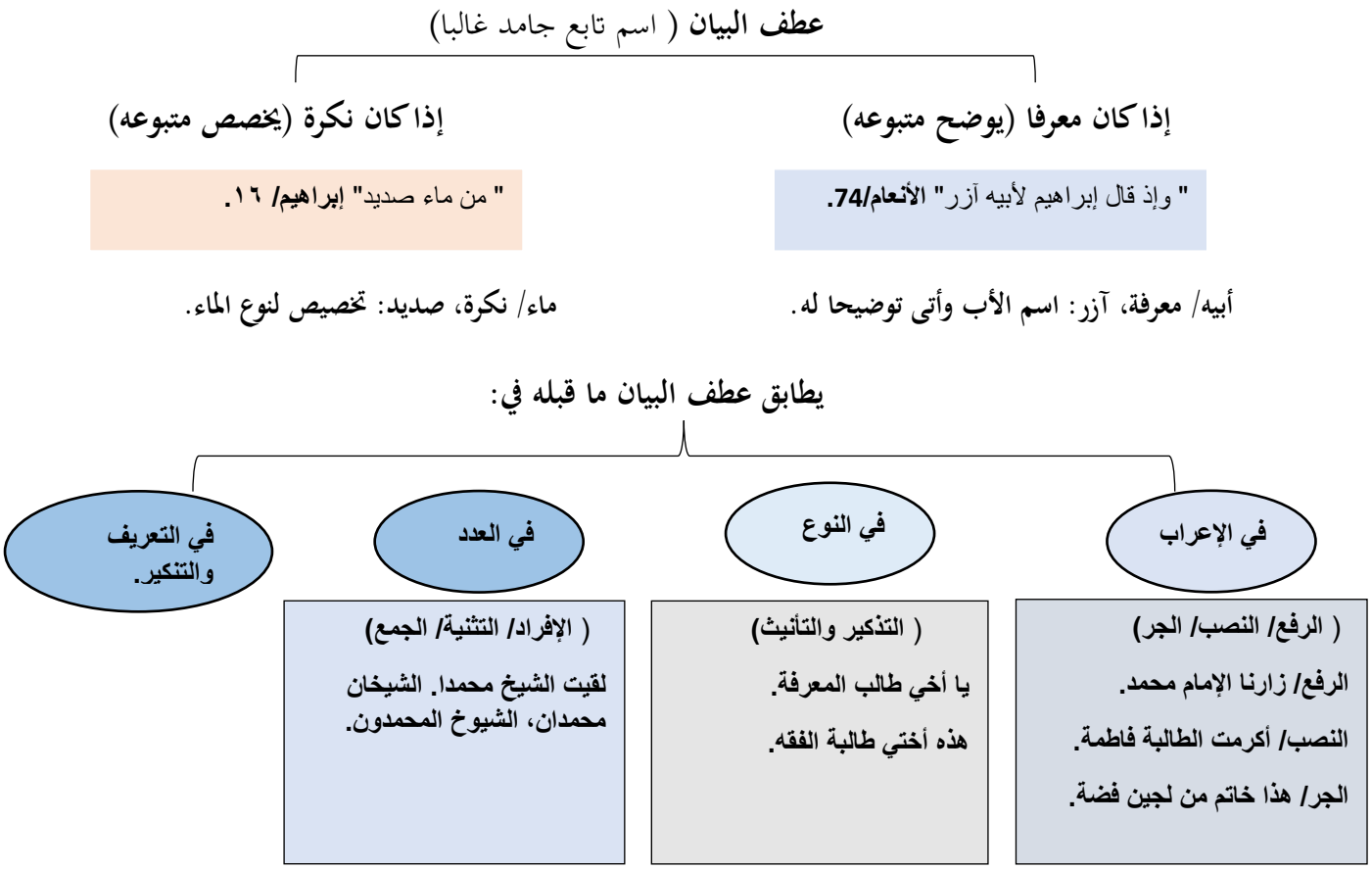
دخل عمر وأحمد القسم: عمر معطوف عليه، حرف العطف (الواو)، أحمد (اسم معطوف)

اشترك عمر وأحمد في لفظ ومعنى الفعل (الدخول)

ما حضر محمد بل خالد: اشتركا في لفظ الفعل، دون معناه، فمحمد لم يحضر، وخالد حضر.

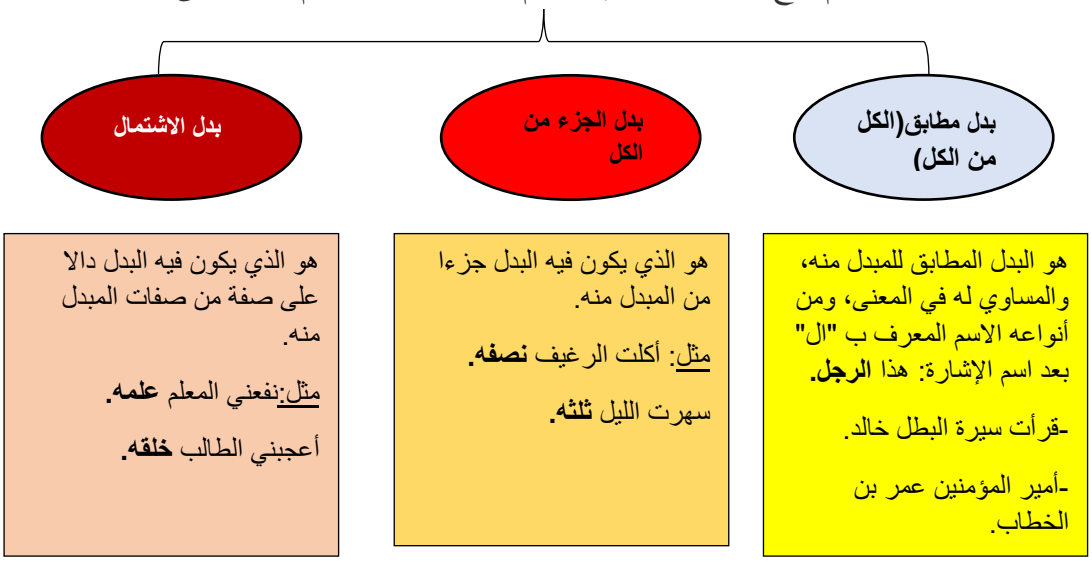
عبر توزيع عناصر القاعدة في شكل حقول دلالية، يصبح استيعابها سهلا وتذكرها أمرا أسهل على المتعلم من تقديم القاعدة له بنمطها التقليدي.

2-1-2 قاعدة عطف البيان:



2-1-3 قاعدة البدل:

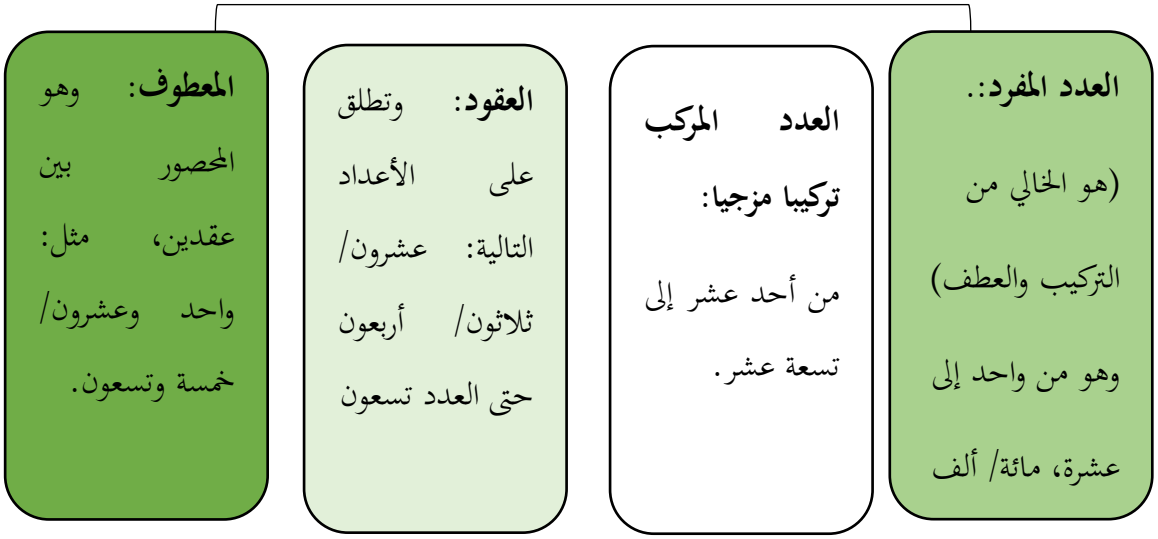
البدل (اسم تابع مقصود لذاته في الحكم ، ممهد له بذكر اسم قبله يسمى مبدلا منه)



لبدل الجزء من الكل + وبدل الاشتمال= ضمير يعود على المبدل منه ويطابقه في الجنس والعدد.

2-1-4 قاعدة العدد وأحواله:

العدد (هو ما دل على المعدود، مثل: واحد، خمسة، عشرون، ألف)



يطلق الاسم الذي يدل عليه العدد (المعدود)

وأحيانا يطابقه في التذكير والتأنيث وأحيانا يخالفه [1]

ما يطابقه

الأعداد 1-2-11-12 مثل: متدرب واحد. متدربتانواثنتان، أحد عشر متدربا، اثنتا عشرة متدربة.

ما لا يتغير بتغير جنس المعدود

ألفاظ العقود: 20/30...90، تلزم لفظا واحدا بغض النظر عن جنس المعدود، مثل: عشرون متدربا / عشرون متدربة

ما يخالفه

الأعداد من 3 إلى 10، تخالف المعدود تذكيرا وتأنيثا، ثلاثة متدربين، عشر متدربات.

الأعداد من 13 إلى 19: تخالف المعدود في جزئها الأول (ثلاثة/ أربعة/ خمسة، وتطابقه في جزئها الآخير (لفظ العشرة) مثل: خمسة عشر متدربا/ خمس عشرة متدربة.

[1] الأمثلة مأخوذة عن موقع تعلم العربية، https://learning.aljazeera.net/ar

2-1-5 قاعدة الممنوع من الصرف:

الممنوع من الصرف (اسم لا يقبل التنوين ولا الجر بالكسرة)

موانع الصرف

جمع المؤنث السالم كله، ويشمل:

الاسم المختوم بهمزة تأنيث بعد ألف المد: صحراء.

العلم المؤنث، تأنيثا لفظيا أو معنويا، مثل: غزة/ هند.

أيضا:

العلم المنتهي بألف ونون زائدتين، مثل: رضوان/ عثمان.

العلم المركب تركيبا مزجيا، مثل: بورسعيد، نيويورك.

العلم الأعجمي فوق ثلاث حروف:إبراهيم، بغداد.

العلم على وزن الفعل: أكرم/ أحمد.

الصفة على وزن **فعلان /الذي** مؤنثه فعلى. مثل: **عطشان.**

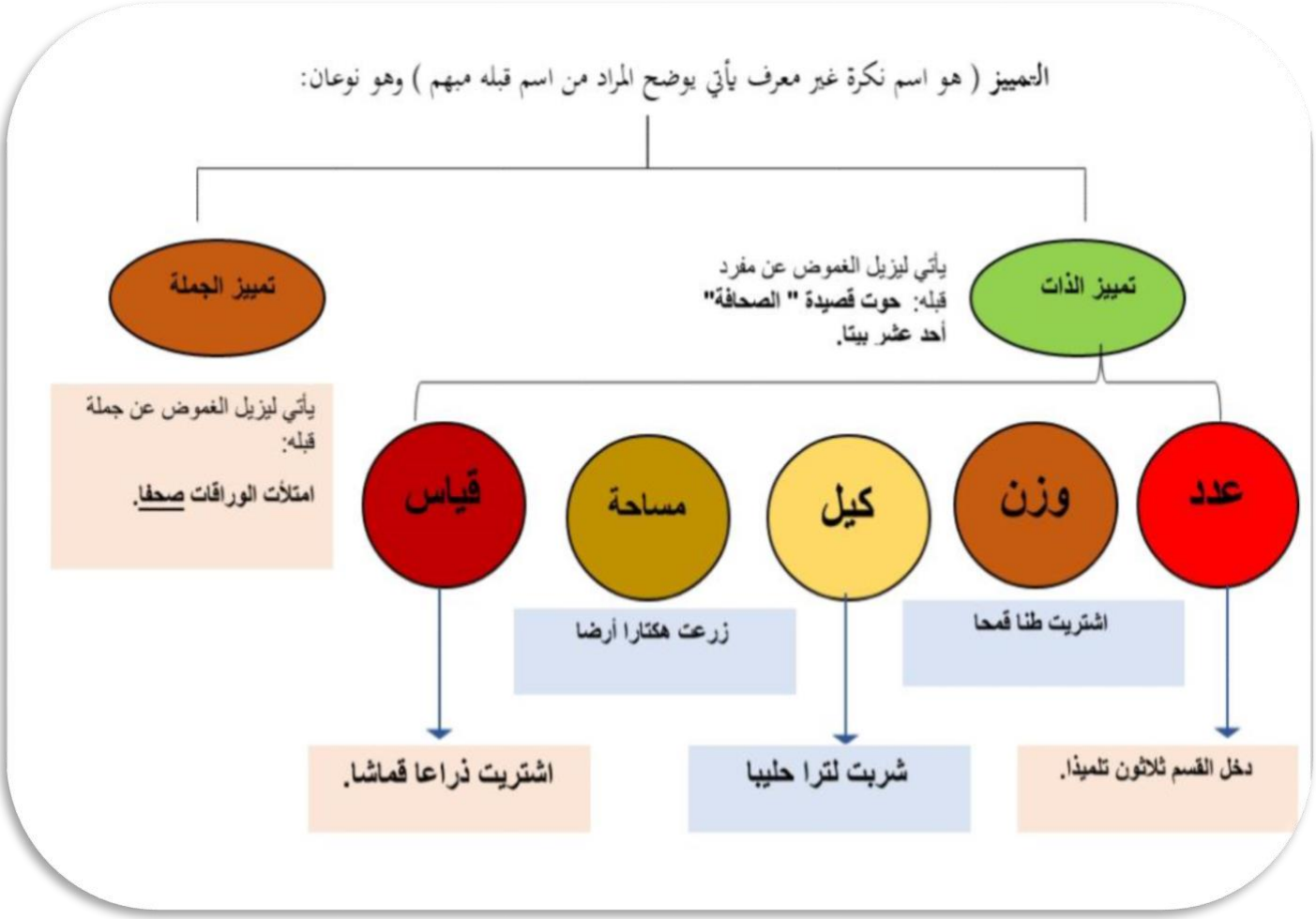
الصفة على وزن **أفعل/ فعلاء، مثل:** أسبق، ويجب ألا تلحقها تاء التأنيث.

الصفة المنتهية بألف مقصورة، مثل: **حبلى.**

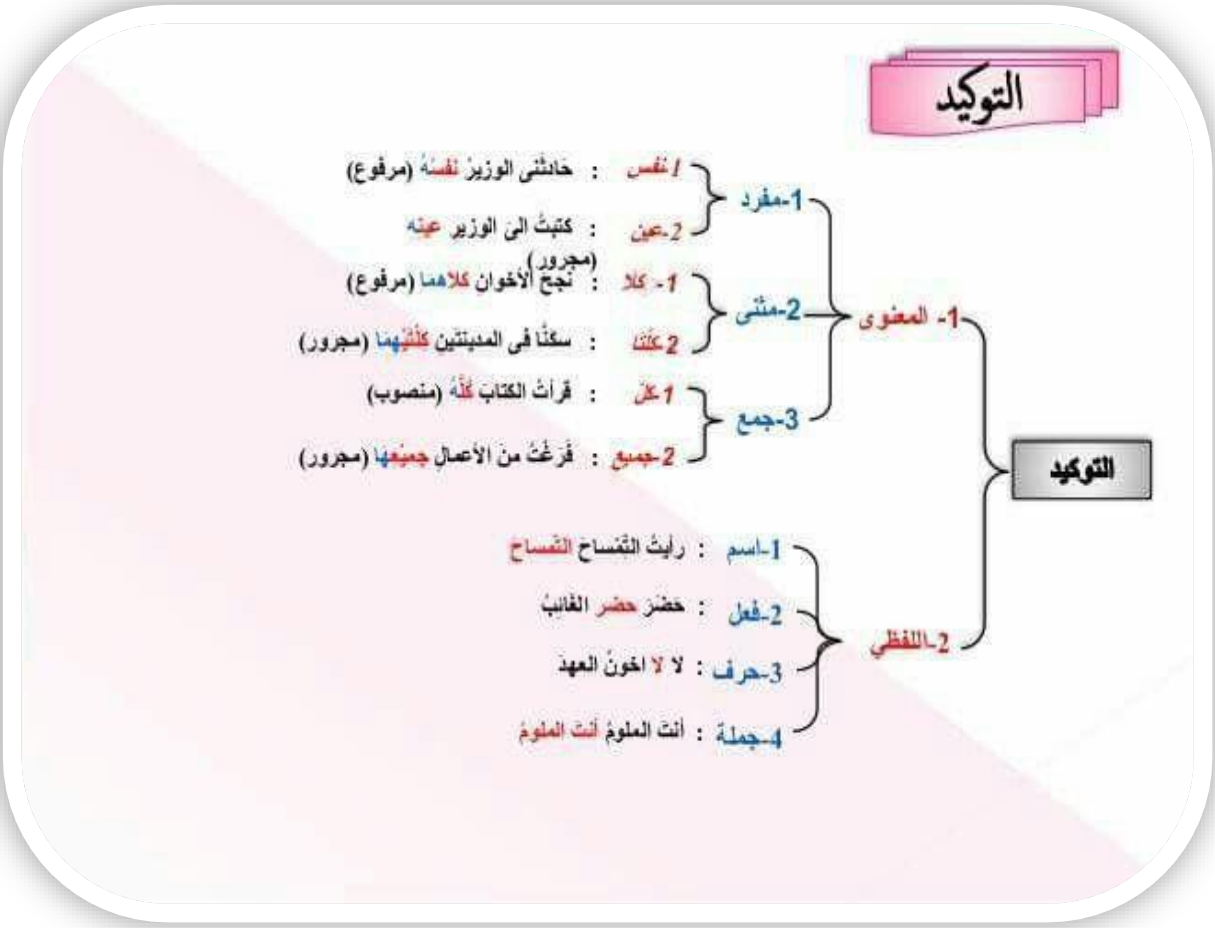
صيغة منتهى الجموع، وهي: كل جمع بعد ألفه حرفان أو ثلاث ثانيهما ساكن، مثل: **مرافق، مصابيح، أساطير.**

يُعرب الممنوع من الصرف فيرفع بالضمة، وينصب بالفتحة، ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة إذا كان مجرد من (ال) والإضافة.

2-1-6 قاعدة التمييز:



2-1-7 قاعدة التوكيد: [1]



إن تقديم القاعدة النحوية للمتعلم بهذا المعطى يجعله يقبل على تعلم النحو وفهمه، لأن التنظيم الكائن في طريقة صياغة القاعدة يسهل عليه استيعابها والتمكن منها، واستذكارها في مواقف أخرى، لذلك آلية الخريطة الذهنية هي آلية لعرض المادة النحوية على المتعلم، ويصلح أن يكون هذا العرض، خارجيا باتباعها في منهجية الكتاب المدرسي، أو داخليا بتطبيقها أثناء عملية المناقشة والحوار.

[1] شرح درس التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي بالأمثلة، عن موقع: https://arab1education.com/، 2012/08/16.

3- الحدود المختصرة:

يقتضي الحديث عن تعليمية القواعد النحوية التعريج على ثلاث عمليات تختص بالمتعلم:

- مرحلة استقبال المعرفة.
- مرحلة فهمها.
- مرحلة تذكرها.

وغير خاف على أحد، أن المتعلم حتى لو فهم القاعدة وتمكن منها، ستكون مطية للنسيان في مواقف أخرى تعرض عليه فيها، وسيحتاج حوافزا تذكره بها، ومن بين هاته الحوافز "الحدود المختصرة" وليس مقصودا بها ذلك الحد النحوي المقتضب الذي تمليه المناهج عبر كتبها (المعرفة الواجبة للتدريس) فتلك من العمدة في بلوغ تعلم النحو، ولكن هذه الحدود عبارة عن أحكام تقررت في القواعد فأضحت قواعدا ثابتة، وصاغها المشتغلون في أمر تعليم النحو، حدودا مختصرة تتراوح بين وجود السجع بها، لتسهيل حفظها لما يحقق السجع من إيقاع موسيقي مستحسن، أو بتغييبه فتصبح جملة عادية، وهذه الحدود من مكملات الإحاطة بالقاعدة، ومن المعارف التي يستهويها المتعلم وتظل معارفا مكتسبة في ذاكرته بعيدة المدى، وهي عمل الأستاذ أثناء النقل التعليمي الداخلي، والذي يمكنه من الإحاطة بهذه الآخيرة، هو سعة اطلاعه على المعرفة العالمة وعلى جديد الأبحاث في التعليمية، فالأستاذ حلقة وصل المتعلم بين ما كان وما هو كائن، عليه أن يسترشد بالآليات والطرائق التعليمية الجديدة في تبليغ المعرفة النحوية القارة في كتب الأولين بصياغة يستحسنها المتعلم، ويمكن عرض بعض نماذج هذه الحدود وربطها بقواعدها على النحو التالي:

- **كل الضمائر مبنية.**
  - وفيه إشارة أن الضمائر لا تعرب.
- **الرأي المدوّن أن العلم إذا وُصف ب (ابن) لا ينوّن.**
  - كقولنا: عمرُ بن الخطاب، ولا يصح القول عمرٌ.
- **عسى فعل (قسا)**
  - والمراد من ذلك : أن عسى فعل جامد غير قابل للاشتقاق.
- **ليس في الأفعال المضارعة جر كما ليس في الأسماء جزم.**

- وهذه مقولة سيبويه: يثبت أن الجر يختص بالأسماء والجزم يختص بأفعال المضارعة

- **الفاعل لا يسبق الفعل.**

- كقولنا: محمد جاء باكرا، فلا يصح إعراب محمد فاعل مقدم، بل يعرب مبتدأ على رأي البصريين.

- **التصغير لا يصغر.**

- كقولنا: خويلد، وتقول العرب في ذلك: ليس في سجود السهو سهو.

- **حروف الجر لا تدخل على الأفعال.** [1]

- فلا يصح قولنا، في دخل، بل دخل في ...

- **الضمائر المتصلة بالأسماء تعرب في محل جر مضاف إليه، والمتصلة بالأفعال في محل رفع فاعل أو نصب مفعول.**

- كقولنا: دخل التلميذ قسمه (الهاء/ م، إليه)

- فزت بالمرتبة الأولى. (التاء/ فاعل)

- أكرمني الأستاذ (الياء / م، به)

- **كل فعل ماض أوله مضموم ثانيه مكسور فهو مبني للمجهول.**

- كقولنا: بُنِيّ، كُرِمَ

- **كل فعل مضارع أوله مضموم ما قبل آخره مفتوح فهو مبني للمجهول.**

- يتعلم، يُتعلَم، يقرأ، يُقرَأ.

- **حروف العلة ثلاثة الألف والواو والياء.**

- **حروف القسم ثلاثة:والله، تالله، بالله.**

- **حروف النصب، أن، لن، إذن، كي.**

- **كل عطف بيان يصّح أن يكون بدلا.**

- **الفعل لا يقبل ألف التعريف.**

- **ألف التفريق تلزم واو الجماعة في الفعل.**

[1] ينظر: عبد الله بن سليم الرشيد، **الأفاكيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق**، ص 16 إلى 19.

- مثل: أخذوا يذكرون الله كثيرا/ يرجو المعلم نجاح طلبته.

والمختصرات النحوية:

- **أنيت : وهي تدل على حروف المضارعة.**
- **سألتمونيها، أو: هناء وتسليم، أو هويت السمان: وهي حروف الزيادة.**[1]

ويمكن للأستاذ أن يقوم بإعداد هذه المختصرات والحدود ليسهل على متعلميه تذكر القاعدة، ولا يتمكن الأستاذ من هذا الفعل إلا عبر مزية واحدة هو سعة اطلاعه على المعارف العالمة التي تدفعه معلوماتها إلى تعميم الحكم على القواعد، لإنشاء حد مختصر ثابت لا يتغير، " أود أن ألفت النظر أنه ينبغي ألا نكتفي بما قيده السابقون ذلك أننا نحجر على أنفسنا واسعا، ولذلك فإن المطلوب من مدرسي اللغة العربية أن يسعوا إلى استنباط ضوابط عامة جديدة سواء كانت مسجوعة أم غير مسجوعة، فالمهم أن تكون سهلة الحفظ وافية بالمراد"[2] وبذلك يقبل المتعلم على مدارسة النحو ويستوعبه ويتذكره.

4- المتون الشعرية:

من معينات تذكر القاعدة النحوية هو حفظ المنظومات، وهي عبارة عن بيت أو مجموعة أبيات تتناول قاعدة نحوية وتبين عنها وتوضحها بلفظ مختصر مختوم بنفس الحرف شطرا وعجزا تسهيلا لحفظه، وقد دأب النحاة التدريس بهذا الفن الشعري منذ بداية النحو وللخليل بن أحمد منظومة يتناول فيها قواعد هذا العلم وأشد ما تمكنت حركة تأليف المنظومات النحوية هو عند المتأخرين بدءا من القرن 4هـ، وقد اتسمت هذه الآخيرة بكونها متفاوتة الصعوبة فمنها ما يصلح للمبتدئين ومنها ما يناسب الملمين بهذا العلم قليلا، وما يوائم المتبحرين في النحو، فانتقاء الأستاذ للمتن الشعري لعرضه على متعلميه وجب أن يأخذ بمنطق التيسير والتعقيد، وأن ينتقي المتن الذي يناسب لغة المتعلم ويحافظ على ركني القاعدة الرئيسيان وهما: الحد والمثال، ومن ضمن المنظومات الشعرية الموائمة لمرحلة التعليم المتوسط **"ملحة الإعراب"** للحريري، فهو يورد أهم أركان الحد النحوي ويردف

[1] عبد الله بن سليم الرشيد، **الأفاكيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق**، ص47.
[2] نفسه، ص 17.

عليه المثال توضيحا وتقريرا وتذكيرا للمتعلم، ومن بين القواعد التي يستطيع الأستاذ أن يضفي لها المتن النحوي النماذج الآتية:

4-1 أزمنة الفعل وعلاماته:

إن اللجوء إلى التدريس بالمتن النحوي هو لجوء إلى تنظيم المعرفة النحوية وتنظيم عملية تذكرها، والمتعلم على وعي بأن أزمنة الفعل ثلاث وقد يعددها ماض ومضارع وأمر، ولكن حصر علامة الفعل مع اسمه في نفس المتن يحقق إفادتين للمتعلم، معرفة علامة الفعل وكذلك معرفة زمنه مع التمثيل، فالماضي يقبل دخول التاء وقد، وكذلك المضارع يقبل قد وسوف التي تصيره من زمن الحال إلى زمن الاستقبال، وأما الأمر فهو للاستقبال مطلقا

وفي ذلك يقول " الحريري":

والفعل ما يدخل قد والسين. عليه مثل بان أو يبين

أو لحقته تاء من يحدثك. قولهم في ليس: لست أنفث

أو كان أمرا ذا اشتقاق نحو: قل. ومثله ادخل وانبسط واشرب وكل[1]

4-2 الأمر وعلامة إعرابه:

الفعل حدث مقترن بزمن، ما كان حاصلا بالأمس فهو ماض*، وما يصلح للحال والاستقبال فهو مضارع والأمر طلب حصول الحدث مستقبلا.

فالماضي: مبني على الفتح كقولهم: سار وبان عنه.

الأمر: مبني على السكون كقولهم: احذر، وإذا أتى بعد فعل الأمر لفظة معرفة، نقوم بكسر حركة آخر الحرف منعا لالتقاء الساكنين، كقولهم: أخرجِ النفقة، وإذا احتوى فعل الأمر حروف علة سقط آخره، كقولهم: سعى اسع، وفي أمر المؤنث نحذف النون، تخافين/ تخافي.

[1] محمد باي بلعالم، **منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص9.

*أتحدث عن الأفعال دون دخول الأدوات عليها فتغير من زمنها.

وإن أردت قسمة الأفعال. لينجلي عنك صد الإشكال

فهي ثلاث ما لهن رابع. ماض وفعل الأمر والمضارع

فكل ما يصلح فيه أمس. فإنه ماض بغير لبس

وحكمه فتح الآخير منه. .كقولهم: سار وبان عنه

والأمر مبني على السكون. مثاله احذر صفقة المغبون

وإن أمرت من سعى ومن غدا فاسقط الحرف الآخير أبدا

وإن يك أمرك للمؤنث فقل لها خافي رجال العبث[1]

4-3 حروف القسم:

وحروف القسم ثلاث الواو والتاء والباء، وتختص التاء بلفظ الجلالة، وتكسر حركة اللفظ بعد حروف القسم.

وقد يجر الاسم باء القسم. وواوه والتاء أيضا فاعلم

لكن تخص التاء باسم الله. إذا تعجبت بلا اشتباه [2]

4-4 المبتدأ:

ويتصدر الجملة، وعلامته الرفع، وحتى وإن سبقته "لكن المخففة، وهل، وبل" لا يتغير حكمه من كونه مبتدأ.

وإن فتحت النطق باسم مبتدا فارفعه والأخبار عنه أبدا

[1] محمد باي بلعالم، **منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب**، مرجع سابق، ص 14.

[2] نفسه، 43.

تقول: من ذلك زيد عاقل والصلح خير والأمير عادل

ولا يحول حكمه متى دخل. لكن على جملته وهل وبل[1]

4-5 الفاعل:

وحقه الرفع بعد الفعل، إذا تقدم على فعله يعرب مبتدأ، وقد يتقدم المفعول به الفاعل إذا أمن اللبس، أما إذا كانا بعلامة إعراب مقدرة فلا يجوز إلا أن يأخذ الفاعل مكانه والمفعول كذلك.

وكل ما جاء من الأسماء عقب فعل سالم البناء

فارفعه إذ تعرب فهو الفاعل. نحو: جرى الماء وجار العادل[2]

4-6 صياغة المبني للمجهول:

يصاغ المبني للمجهول من الفعل الماضي بضم الأول وكسر الثاني (كرم، كُرِم) وإذا كان الثاني حرف علة (ألفا) يبدل ياء (باع/ بيع)، أما المضارع فيضم أوله ويفتح ما قبل آخره، يكتب/ يُكتَب.

واقض قضاء لا يرد قائله. بالرفع فيما لم يسم فاعله

من بعد ضم أول الأفعال. كقولهم: يُكتب عهد الوالي

وإن يكن ثاني الثلاثي ألف. فاكسره حين تبتدي ولا تقف

تقول: بيع الثوب والغلام. وكيل زيت الشام والطعام[3]

4-7 المفعول به:

وهو دائم النصب ويأتي بعد الفاعل أو يتقدم عليه، كما سلف الإشارة في قاعدة الفاعل.

والنصب للمفعول حكم وجبا كقولهم: صاد الأمير أرنبا

---

[1] محمد باي بلعالم، **منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب**، مرجع سابق، ص46.

[2] نفسه، ص 55.

[3] نفسه، ص 58.

وربما أخر عنه الفاعل نحو:. قد استوفى الخراج العامل

وإن تقل كلم موسى يعلى. فقدم الفاعل فهو أولى [1]

4-8 الأفعال الخمسة:

ويميز صيغة الأفعال الخمسة ويعددها (تفعلان، يفعلان، تفعلون، يفعلون، تفعلين) ويبين حركة إعرابها حين النصب من حذف النون.

وخمسة تحذف منهن الطرف في نصبها وألقه فلا تخف.

وهي: لقيت الخير تفعلان ويفعلان اعرف المباني

وتفعلون ثم يفعلونا. وأنت يا أسماء تفعلينا

فهذه تحذف منها النون. في نصبها ليظهر السكون

تقول للزيدين: لن تنطلقا. وفرقدا السماء لن يفترقا

وجاهدوا يا قومي حتى تغنموا وقاتلوا الكفار كيما يسلموا

ولن يطيب العيش حتى تسعدي يا هند بالوصل الذي يروي الصدي[2]

علينا الإقرار أنه لا يمكن الاستناد إلى المتون النحوية بمفردها لتدريس القواعد، ذلك أن المتن النحوي عند العرب هو قليل اللفظ كثير المعنى فبذلك يحتاج بسط القاعدة بكل فروعها أولا وحين التمكن منها يمد الأستاذ للمتعلم البيت المنظوم في تلك المسألة النحوية كآلية للتذكر يستعين به من خلال حفظه له في مواقف أخرى تستدعي ذكر القاعدة، فالمتون النحوية هي من المعينات لتذكر القاعدة لأنها تختصرها في بناء نسقي مسجوع يدفع العقل لاختزانها عبر المدى البعيد، ولا يجب إلغاء مهارة الحفظ مثلما تنادي به التعليمية الحديثة الغربية لأن الحفظ هو وَجاء لمكتسبات المتعلم، والنحو شئنا أم أبينا فيه ضرب من الحفظ، فلا ينبغي أن ندعو إلى إماطة هذه المهارة بحجة أنها تثقل عقل المتعلم ويضجر منها، وهذا غير صحيح بل وجه الصواب أن المتعلم يضجر من

[1] محمد باي بلعالم، **منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب، مرجع سابق**، ص 59.

[2] نفسه، ص140/139

التراكيب الطويلة الجامدة كأن تملي عليه القاعدة وتأمره بفعل القوة بحفظها، فالفرق بينها وبين المتن ذلك النغم الذي يحدثه التصريع أو السجع آخر كل شطر مما يجعل حفظه سهلا على الالمام بالتراكيب العادية، نحن ندعو إلى أن تكون المتون النحوية ممارسة تعليمية لأن مآل العلم إن لم يتقرر في ذهن المتعلم هو النسيان، وكما سبق وقلنا في أشطار من هذه الرسالة، أن الثروة التأليفية عند المتأخرين وجب أن تُستغل بعد مرحلة تهذيب لها فالمنظومات في مدرستنا الجزائرية تعاني من العزوف عن التدريس بها ليس في المناهج والكتب المدرسية فقط بل حتى عند الأستاذ وقلما نجد أستاذا يحفظ منها ويستظهرها على متعلميه ترغيبا لهم فيها، لعلة أنها تفوق لغة المتعلم، والواقع أنها غير ذلك بل هي مستويات وما يجعلها صالحة للتعليم بها هو حسن انتقائها فللعرب في شأن تأليف المنظومات النحوية باع كبير ومكتبة متنوعة تشمل مختلف مستويات التعليم، فضالة المعلم في تحقيق أهدافه موجودة بها لا محالة.

على ألسنتنا أن تتعاف بلغتها لا بمناهج غيرها، علينا استغلال جمالية الأدب ونوادر العرب وألغاز النحاة ومشجرات الباحثين المحدثين، ومتون لغوييننا القدامى في التخطيط لمنهج تعليمي، نبتعد فيه عن الشكاة المستمرة اتجاه لغتنا، فإن كنا حقيقة ندرك معضلتنا في تعليم النحو فلا أحد أحق منا بتخطيط لبدائل تغيث لغتنا من صميم لغتنا، فقواعد النحو لا تجزئ لا تختصر لا تحذف مسائلها كل القواعد تعاد صياغتها لا يعاد تقعيدها فعلينا أن نغير صياغة المفاهيم لا بناء مفاهيم جديدة وننتقل من مقولة "**نضج النحو حتى احترق**" إلى "**نضج النحو حتى استوى**".

والقواعد النحوية مقومة لهذه اللغة وليس كل من لا يعرف القواعد لا يجيد اللغة فقد يظفر بها بمهارتي الاستماع والمشافهة دون اللجوء للقاعدة، وهو في ذلك يتمكن من اللغة لا من القواعد لأنه ينطقها سليقيا لذلك فالقاعدة النحوية تحفظ ممارسة اللغة وتحفظ بناءها، ومن المعينات التي تجعل المتعلم يلزم لغته هو أن يتم تطبيق **استيراتجية الغمر اللغوي** وهي أن يجعل الأستاذ بيئة التعليم بيئة فصيحة لا مكان لدخول العامية فيها فندرس القواعد والنصوص ومختلف الأنشطة بالفصحى، والغمر بلغة بعض اللسانيين هو "**الحمّام اللغوي**" أو "**الانغماس اللغوي**" وهو آلية تمرس وتدرب المتعلم لإجادة اللغة بخلق موطن لها يشار له (بالقسم) لتحقيق كفاءات ومهارات مسطرة، لأن القاعدة ليست بناء جملي فقط يموت بانتهاء الجملة بقدر ماهي ممارسة تداولية تخرج من ضيق الجمل إلى حيوية العبارة فتكون بذلك محتواة في النصوص، كما يمكننا أن نسترشد **بتكنولوجيا**

التعليم وبجميع ما تتيحه من وسائل سمعية بصرية في عرض القاعدة النحوية في صورة **القصة النحوية الرقمية** فنسرع مرحلة التعليم والاكتساب ونزامن القاعدة و متطلبات عصر المتعلم.

مآلا، النقل التعليمي لا يقتصر على إعداد منهج نحوي للغة العربية بقدر ما يمس إعداد متعلم يفتخر بهذه اللغة ويقبل على دراستها، وكما قال " عبد الرحمن الحاج صالح" **"القواعد هي أكثر اللغة"** [1] لذلك ينبغي أن نرفع الشكاة المستمرة في تدريسها بمنهج تعليمي قديم حديث، يزاوج بين الأمرين.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، مرجع سابق، ص53.

خـــــــاتمـــة

خاتمة

نصير الآن إلى مآل هذه الرسالة التي تلونت بالنحو من مختلف العصور فوقفت في مخرجاتها على حقيقة أن الشكاة المتكررة حين طرح موضوع تعليم وتعلم القواعد في المدارس تعود إلى مادة هذا العلم في المستوى الأول أمر مغلوط، فالنحو لا تشوبه شائبة، بل هو باق على مفردات ونمطية التلقين القديم، وعلى نقل مفاهيمه من جمهرة المتأخرين دون الأخذ بمتطلبات نظرية النقل التعليمي، والذين قاموا بالاعتداد بفكرة تيسيره هم في حقيقتهم لم يميزوا ما تبدي اصطلاحته من أمور، ولم يفرقوا بين النحو من حيث هو التفكير العلمي الذي يبحث في كيف وُضع هذا؟ وبين القاعدة النحوية التي تعني ماذا يعمل هذا؟.

لقد بقيت قواعد النحو طيلة القرون الفائتة تضطرب في كيفية تحويلها لإنتاج معارف مدرسية وكيفية تبليغها بمداخل حديثة تتناسب و خصائص المتعلم الحالي، وضلت مخرجات تعليمه في نفس المأزق، مؤلف تضطرب رؤاه في حضرة المعرفة المزدحمة العالمة، ومعلم يلاقي من صعوبة تبليغ درسه لقلة حيلته ونقص تكوينه، وبينهما متعلم ضاع بين الاثنين، ولن تجدي صيحات تيسير النحو شيئا ما دامها تخلط بين تيسير المادة وتيسير طريقة تعليم المادة، نضفي في تتمة المحاور التي أوغلنا في دراستها مجموعة من الرؤى النقدية التحليلية التي رأينا بها ونمليها تواليا حسب ما جاء في كل شق من هذا البحث:

- نشأ النقل التعليمي في حاضنة العلوم الاجتماعية بعدها انتقل إلى تعليمية الرياضيات ثم شمل بقية المواد وقد عرف باصطلاح "**transposition didactique**" في الثقافة الفرنسية.
- تعدد ترجمات العرب لمصطلح "**transposition didactique**" وتراوحت بين " النقل التعليمي، النقل التعليمياتي، النقلة التعليمية، التحويل التعليمياتي، الاستجلاب التعليمي، الاستجلاب المعرفي التعليمي".
- الترجمة الأقرب إلى اللفظ الأجنبي هو اصطلاح "التحويل التعليمياتي" فاللفظة الأولى تفيد وجود نقل للمعرفة مع إجراء تغييرات عليها كمثل قولنا " الصناعات التحويلية" و اللفظ الثاني يجعل النسبة إلى التعليمية دون القول ب " التعليمي" التي تؤول إلى لفظة التعليم.
- ثبت عن العرب أنهم مارسوا النقل التعليمي بكيفية غير مقصودة، وأطلقوا عليه اصطلاحات غير الموجودة حاليا، من مثل: مرحلة الاستقصاء، مرحلة الاقتصاد، مرحلة الاقتصار، التي تعني المعرفة العالمة المتعلمة والمكتسبة.

خاتمة

- النقل التعليمي آلية قارة في تأليف المحتوى النحوي، وعلى المساعي المبذولة في شأن تحقيق نجاعته في التعليم، أن تُلم بادئا ذي بدء باختيار لجُنة مكونة في هذا المجال.
- لا ينزوي النقل التعليمي عن منظومة الديداكتيك فهو أحد أعمدة التثليث التعليمي ويمثله مسار الانتقال من المعرفة إلى المتعلم.
- النقل التعليمي في صلبه يضم أربعة إعدادات، نقل المعرفة من فكر العالم إلى تخطيط في الكتاب المدرسي ثم نقل الأستاذ بدوره لمعرفة الكتاب إلى فكر المتعلم.
- الكتاب المدرسي هو محور تعليم المادة النحوية ويتطلب مؤلفا كفؤا خبيرا بنظرية النقل التعليمي لصياغته صياغة سليمة، وأي تجاوزات أو أغلاط في هذا الآخير يجعل من عملية التعليم تسلك سبيلا غير سبيلها المراد.
- تتراوح لجنة تأليف الكتاب المدرسي بين ثلاثة خبرات: خبرة بالمعرفة العالمة (الأساتذة والباحثون)، خبرة بالمعرفة المتعلمة (الأساتذة في الطور المزمع التأليف فيه)، خبرة بالسياسة التربوية (المفتشون).
- النقل التعليمي محطتين متوازيتين، عدم استواء إحداها مدعاة إلى فشل الأخرى، وهما محطة النقل التعليمي الخارجي (من الكتب العلمية إلى الكتب التعليمية) ومحطة النقل التعليمي الداخلي (من المعلم إلى المتعلم)
- للناقل التعليمي كفاءات وجب أن يتسم بها سواء أكان مؤلفا أو معلما، فالمؤلف ينبغي أن يمتاز بثلاث كفاءات، كفاءة تخصصية وهو معرفة لمختلف مصادر المعرفة العالمة، كفاءة تعليمية وهو إحاطته بمستوى المتعلمين وخصائصهم لتوزيع المادة بشكل مثالي، وكفاءة سوسيو ثقافية وهي إجادته منهجية نقل المعارف حسب ما تقتضيه التطبيقات الاجتماعية، وفي المقابل على المعلم أن يملك حسا نقديا لتقويم معارف المؤلف أو إقرارها، حسا لسانيا، يمكنه من الإفادة من المقاربات اللسانية الحديثة في تبليغ المحتوى وحسا معرفيا يكتسبه بكثرة اطلاعه ومواكبته الجديد البحثي في تخصصه ليبني أسلوبه وطريقة التعليمية الخاصة.
- النقل التعليمي عملية تكييفية، تنظيمية للمحتوى، لذلك يقترن بعمليتي التوزيع والتدريج .
- تعددت اصطلاحات النحو العربي حسب اشتغال الباحثين عليه، فهو علمي عند الرعيل الأول، تعليمي عند من تلاهم من دعاة التيسير ابتداء من القرن 3ه و4ه، وتجديدي عند جمهرة المحدثين.

خاتمة

- النحو العلمي يشمل كتاب سيبويه ويمثل بؤرة المعرفة العالمة، وهو لا يصح أن يُعلم به، لأنه يمثل أعلى مستويات اللغة.
- لغة النحو العلمي ليست معقدة، بل وجه الإشكال المحطات الدياكرونية التي مضت فيها العربية الانتقالية، فتغيرت شيئا فشيئا، وهي حسب تقسيم الباحثين ثلاث عربيات، العربية القديمة/ الوسيطة/ الحديثة، لذلك الاعتقاد بصعوبة "الكتاب" راجع لضعف لغتنا العربية نتاج ما لمسها من رياح التغيير.
- اتسم المنجز النحوي عند المتأخرين باصطلاح تيسير النحو، ممثلا في المختصرات والمنظومات، ولأول مرة يتم تغيير تعريف النحو من أنه علم معرفة صيغة النظم مع المعنى إلى علم الصناعة اللفظية وجُعل بذلك مرادفا للإعراب وقسيما لعلم الصرف.
- اتسمت المدونة النحوية عند المتأخرين بقناعتهم أن فكرة تيسير النحو تتمثل في اختصار حدوده فاختصروا بالحذف والتجزئة، ثم رأو عجز الحدود فأطنبوا في شرحها، وفي سبيل الشرح أضافوا العلل الكثيرة فدخلوا مدخل المنطق والفلسفة، وبذلك عادوا إلى النحو العلمي، فأوجدت المختصرات وشرح للمختصرات، وشرح للشرح وهكذا.
- التيسير كان يعتمد على حذف أجزاء من القاعدة، والأولى أن يلمس هذا الفعل تقعيد النحو، لا القاعدة النحوية، لأنها الثابت في تعليم النحو، فالفعل الماضي مبني وأي بحث تجاوزه في الاشتغال هل الأفعال مشتقة من الأسماء أم العكس فهو من التقعيد المعني بالتيسير لا القاعدة.
- استطاع بعض المتأخرين في إعطاء صبغة تعليمية للنحو، ومجمل هذه المؤلفات تحتاج تهذيبا لكي يتم الأخذ منها.
- أحدث "ابن مضاء" ثورة في الفكر النحوي بوضعه في خانة التجديد، وأحدث نُقلة في طبيعة الأخذ بعلم النحو، وتم التحول حينها من تيسير القاعدة إلى تجديد القاعدة، ومن التصرف في قالبها إلى التصرف في محتواها بحذف أبواب النحو ورفض بعض مقولات النحاة.
- أنزل بعض المحدثين الفصحى منزلة العامية ورأو بالاستغناء عن علامات الإعراب وتوجيه الكلام إلى السكون، وحذفوا العامل ورفضوا فكرة العلل ووضعوا قرائنا عديدة لإعراب اللفظة الواحدة.
- امتازت معالجة المحدثين على كونها معالجة نحوية لا تعليمية ووقعوا في ثلاث هفوات: السطحية حين تم المساوة بين الفصحى والعامية، فقاسوا كلام العوام وحكموه منقذا للغتهم النحوية، والجزئية حين تم النظر

خاتمة

إلى النحو على أنه نحو مجزئ فحذفوا وألغوا الكثير من القواعد كاعتدادهم بعلامات الإعراب الأصلية وتركهم للعلامات الفرعية، والأحكام الاعتباطية حين تم إلغاء أبواب النحو وإلحاق باب بباب دون حجة واضحة.

- أغفل المحدثون من أن النحو يشكل منظومة متناسقة متماسكة وأن أي زهد في إحدى أجزائه مدعاة لتضعضع مادته.
- فكرة التجديد قامت دون أساس سليم ودون الاعتماد على خلفية واضحة، ومجمل مؤلفات المجددين اصطبغت بأفكار تنسخ بعضها بعضا، ولم ترحب المناهج التعليمية بفعلهم وتم إحداث قطيعة النقل التعليمي من منظومتهم.
- أجمع الباحثون على أن نظرية النقل التعليمي للمحتوى النحوي، تختص بالمعرفة العالمة وتشمل الكتاب ومختلف أعمال الرعيل الأول دون الالتفات للبحوث المتقدمة، والمعرفة الواجب تعليمها تكون بالأخذ بالحاجات الوظيفية التي تمكن المتعلم من دمج معرفته النحوية ضمن ممارساته، والنظر إلى النحو كوسيلة وليس غاية، والمعرفة المتعلمة التي تتمثل في آلية العرض المثالي من قبل المعلم إلى المتعلم لتغدو لديه معرفة مكتسبة وهي آخر مخرجات فعل النقل التعليمي.
- المعالجة التعليمية للمحتوى النحوي وجب أن تؤخذ من كتاب سيبويه مباشرة، ثم نعمل على إعادة صياغتها بلغة المتعلم كي يتم استيعابها ولا نعتمد على حذف أجزاء القاعدة، يل نسعى إلى تدريجها ضمن البناء التوزيعي للمقررات القواعدية.
- نختار من مواضيع النحو المطرد فالشائع والوظيفي الذي يستفيد منه المتعلم، ويتم إرجاء الموضوعات الأقل شيوعا.
- المعارف في الكتاب المدرسي ليست معارفا جاهزة، بل هي تخضع لإعادة صياغة كي تتناسب ومستوى المتعلمين ومرحلتهم العمرية، والهدف التعليمي والزمن البيداغوجي.
- كلما كان مستوى المتعلمين ضئيلا ومعرفتهم ناقصة، كلما صعبت إجراءات النقل التعليمي وحدثت فواقد معرفية في نقل المعرفة النحوية، والعكس صحيح، كلما كان هناك تصاعد في المعرفة حدث قرب بين المعرفة العالمة والمتعلمة وتصبح إجراءات النقل أيسر.
- الفاقد المعرفي يتمظهر في أغلاط نقل القاعدة النحوية وعدم تغطية الحد النحوي لجميع الأمثلة التعليمية.

خاتمة

- الخلاصة النحوية التعليمية تشمل ثلاثة أساسيات: المصطلح، المفهوم، المثال أو الشاهد.
- المدرسة الجزائرية بصرية بالفطرة، فإنها تنتقي مجمل اصطلاحات القواعد من النحو البصري، من مثل الفعل المضارع، المبني للمجهول، لا النافية للجنس، في حين وجب توسيع دائرة النقل التعليمي للأخذ من مختلف مصطلحات المدارس النحوية، ويحكم هذا الاختيار تطابق الدال مع المدلول.
- يميل الباحثون إلى الفصل في الترادف النحوي بين المراحل والمستويات التعليمية، ونلحظ وجود هذا الآخير في المحتويات النحوية من مثل، صفة/ نعت، إن وأخواتها/ الأحرف المشبهة بالفعل، أفعال المقاربة والرجاء والشروع/ كاد وأخواتها.
- المفعول المطلق هو المصدر غالبا والأصح أن يعرف على أنه اسم منصوب لكي يحتوي جميع الأمثلة التعليمية التي تقع ضمن مداره.
- الفعل المتعدي هو الذي يصير للمفعول به بدون واسطة أما اللازم فقد يكتفي بفاعله لتمام معناه وقد يتجاوزه بواسطة.
- حدّ الفعل أنه حدث مقترن بزمن، وتغييب الحدث عنه في كتب التعليم، يجعله عرضة للالتباس بين الألفاظ التي تحتوي زمنا كأسماء الزمان، الليلة والبارحة.
- أفعال المقاربة تفيد قرب وقوع الفعل وقد يحدث أو لا يحدث، ويكون الحكم على هذا حسب القرائن المتوفرة في الجملة.
- جمع المؤنث السالم يندرج تحته كل الألفاظ التي تحتوي علامة تأنيث (الألف، والياء، والتاء) وحتى وإن كانت ألفاظ ذكورية.
- وجه المفارقة بين حرفي الحواب (نعم) و (أجل) أن الأول يأتي جوابا للاستفهام، والثاني جوابا لجملة الخبر.
- يعتقد بعض الباحثين بإلغاء بعض الموضوعات من كتب المدرسة لقلة استعمالها، من مثل المفعول معه.
- مجمل الحدود النحوية في كتاب المدرسة أضمرت المثال التعليمي على الرغم من أهمية توظيفه، وبذلك قصرت استيعاب القاعدة عند المتعلم من حيث أنه يتعلم مادة جافة.
- الأنشطة اللغوية وتمارين التدريب اللغوي في المؤلف المدرسي أقصت التمارين البنوية، رغم نجاعتها وسهولتها في التمكن من مختلف أحكام وتفاصيل القاعدة.

خاتمة

- البناء التوزيعي في كتب المرحلة المتوسطة تفتقر التدريج المطلوب، فهي تسبق الفضلة على العمدة فتجعل درس النعت أولى من الفاعل، ونصب وجزم المضارع أولى من دراسة الأفعال الخمسة، وتسبق الفعل المشتق على دراسة المشتقات كصيغ المبالغة واسم الفاعل وأفعل التفضيل، كما تجعل درس التمييز يأتي بعد سنتين من تدريس أفعل التفضيل في حين وجب معرفة التمييز من أجل صياغة فعل التفضيل من غير الثلاثي !
- تفتقر لجُنة إعداد الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط إلى مؤلف يمثل" الخبرة بالمعرفة الصرفة" وبدوره كتاب الرابعة متوسط يفتقر إلى مؤلف يعي " الخبرة بالمعرفة المتعلمة".

التوصيات:

- المعرفة في الكتاب المدرسي لا ينبغي أن تكون معرفة معطلة عن الإبداع، لذلك هناك أساليب وطرائق كثيرة لصياغة الخلاصة النحوية، وأهم ما يذكر في هذا المجال الخرائط الذهنية.
- تعد عملية تبليغ المعرفة من المعلم إلى المتعلم أهم محطات النقل التعليمي، ويمكن للمعلم أن يستفيد من جمالية الأدب ليضع القاعدة النحوية في مصاف القصة النحوية، أو المحاورة النحوية.
- النحو مادة طيعة ويمكن صياغتها على أكثر من وجه، دون اللجوء إلى الشرح السقيم، وقد جعل النحاة العرب يتدارسون قواعد النحو عن طريقة رياضة الفكر باستخدام الألغاز النحوية.
- يمكن تضمين الهزل في تعليمية النحو، وذلك بأن يكون للمعلم معرفة بنوادر العرب فيسوقها ضمن حصته، ويجعل منها كفاءة عرضية، ظاهرها الترويح عن المتعلمين وباطنها تقرير لمعرفة ما.
- مؤهلات المعلم وحسن تكوينه لهما بالغ الأثر في حسن تبليغ المعرفة النحوية، ولو تملص من هاتين المزيتين لفشلت سياسة التعليم في تحقيق المخرجات المسطرة.
- قواعد النحو لا تتم عن طريق إكراه في تدريسها، ولا يحصل تعلم النحو بفعل القوة، بل علينا مجاراة القاعدة بأن نضيف لها مُطريات تخفف من ثقل استيعابها.
- الذاكرة النحوية عند المتعلم تتناسى معارفها بسرعة، لذلك وجب اللجوء إلى المتون الشعرية والحدود المختصرة سواء كانت مسجوعة أو غير مسجوعة.

خاتمة

- من مبادئ نهل العلم الحفظ، ولا يمكن تغييب هذه الخاصية عن تعلم النحو، إلا لأن المناهج الغربية ألغتها، فلكل لغة خصوصياتها، ولا ضير من حفظ بيت شعري من متن نحوي يوضح لي علامات الإعراب دون العودة إلى الكتاب المدرسي.
- الخلاصة النحوية في كتب المدرسة ينبغي أن تتخذ منحى صياغيا آخر، ولا ضير من التطويل المفيد دون الاختصار المجحف، وفي كل ذلك لا يتم تغييب النمذجة عن القاعدة.

المصـادر والمراجـع

قائمة المصادر والمراجع

الكتب بالعربية:

1- إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط6، 1978، القاهرة.

2- إبراهيم علي ربابعة، **المحتوى اللغوي وطرائق تدريسه**، شبكة الألوكة، دط، دت.

3- إبراهيم مصطفى، **إحياء النحو**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة- مصر، دط، دت.

4- ابن الجوزي، **أخبار الحمقى والمغفلين**، دار الفكر اللبناني، ط1، 1410هـ/ 1990م .

5- ابن السراج، **الأصول في النحو**، تح: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، المجلد1.

6- ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، ج2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952.

7- ابن جني، **سر صناعة الإعراب**، تح: حسن هنداوي، ج1، دار القلم، ط2، 1413هـ/ 1993م، دمشق.

8- ابن خلدون، **المقدمة**، تح: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون، ط1، 1436هـ/ 2015م بيروت- لبنان.

9- ابن عصفور، **شرح جمل زجاجي**، تح: صاحب أبو جناح، ج1، رفع عبد الرحمن النجدي، دط، دت.

10- ابن عقيل، **شرح ابن عقيل على متن الألفية**، مطبعة السعادة، 1331هـ، مصر.

11- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تح: عبد السلام هارون، ج5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

12- ابن القيم الجوزية، **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، ج3، دار الكتب ط1 بيروت/ لبنان.

13- ابن مضاء القرطبي، **الرد على النحاة**، تح: شوقي ضيف، دار الفكر العربي، ط1، 1366هـ/ 1947م، القاهرة.

14- ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد1، دار صادر، دط، دت، بيروت/ لبنان.

15- ابن هشام الأنصاري، **شرح شذور الذهب**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 1422هـ/2001م، لبنان.

16- ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ج2، 1411هـ/ 1991م، بيروت.

17- ابن يعيش، **شرح المفصل**، إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة/ مصر.

18- أبو الفداء محمد عزت محمد عارف، **لطائف الطرائف**، دار الفنون للطباعة والنشر، 1410هـ، جدة.

19- أبو هلال العسكري، **الفروق اللغوية**، تح: محمد ابراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع القاهرة/مصر.

20– أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي " تأليفه وإخراجه الطباعي"**، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض، دط، دت.

21– أحمد بن فارس، **الصاحبي**، تح: السيد أحمد صقر، طبع بمطبعة عيسى البابي، القاهرة.

22– أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات –** ديوان المطبوعات الجامعية ط2، بن عكنون، الجزائر، 2009.

23– أحمد حساني، **مباحث في اللسانيات**، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات طلبة الدراسات الاسلامية والعربية، دبي –الامارات، ط02، 1434هـ/2013م.

24– أحمد محمد عثمان، **دور إدارة المعرفة والأصول الفكرية في تحقيق المنفعة الاقتصادية للمكتبات الجامعية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، دط ، 2018.

25– أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد 1، عالم الكتب، ط1، 1429هـ/2008م القاهرة، مصر.

26– التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني** ، الدار العالمية للكتاب، ط 1، الدار البيضاء– المغرب 1437-2016.

27– التهانوي، **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1997، بيروت/ لبنان.

28– الجاحظ، **البيان والتبيين**، تح: عبد السلام هارون، ج1، دار الفكر، دط، دت.

29– الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، تح: عبد السلام محمد هارون، ج3، دار الجيل، ط1،1411هـ، 1991م بيروت.

30– الخضري، **حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ط1، 1424هـ/ 2003م.

31– الزبيدي، **تاج العروس**، المجلد السابع، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت/ لبنان.

32– الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن مبارك، دار النفائس، ط3، 1399هـ/1979م بيروت– لبنان.

33– الزجاجي، **الجمل**، مطبعة جون كربونل، 1926م، الجزائر.

34– الزمخشري، **أساس البلاغة**، ج1، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الذخائر، الشركة الدولية للطباعة ماي 2003، القاهرة/ مصر.

35– الزمخشري، **المحاجاة بالمسائل النحوية**، تح: بهيجة باقر الحسني، مطبعة أسعد، بغداد.

36- الزمخشري، **المفصل في علم العربية**، تح: فخر صالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، ط1 2004/1425م، عمان، الأردن.

37- الزملكاني، **البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن**، تح: خديجة الحديثي، مطبعة العاني، ط1، 1394ه/ 1974م، بغداد.

38- السامرائي، **معاني النحو**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، ج4.

39- السهيلي، **نتائج الفكر في النحو**، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، ط1، 1412ه/1992م، بيروت/ لبنان.

40- السيرافي، **شرح كتاب سيبويه، تح**: أحمد حسن مهدلي، ج4، دار الكتب العلمية، ط1، 2008 بيروت- لبنان.

41- السيوطي، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تح: عبد العالي سالم مكرم، ج5، دار البحوث العلمية 1399ه/ 1979م، الكويت.

42- العربي اسليماني، **المعين في التربية**، المطبعة الوطنية، مراكش، دط، 2015.

43- الغزالي، **إحياء علوم الدين**، المجلد01، دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط1، 1432-2011، السعودية – جدة.

44- الفراء، **معاني القرآن**، عالم الكتب، ج1، ط3، 1403ه/ 1983م، بيروت- لبنان.

45- الكفاف، **يوسف الصيداوي**، دار الفكر بدمشق، ج1، ط1، 1420ه/1990م.

46- المبرد، **المقتضب**، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ج4، ط2 1399ه/ 1979م، القاهرة- مصر.

47- المرادي، **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، تح: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط1، 1422ه/ ٢٠٠١م، القاهرة/ مصر.

48- الأنباري، **أسرار العربية، تح**: محمد البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق.

49- الأنباري، **المفضليات**، مطبعة الآداب اليسوعيتين، دط، 1920م، بيروت- لبنان.

50- أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، تر: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات ، المجلد الأول ط2، بيروت- باريس ، 2001.

51- أنطوان صياح وآخرون، **تعلمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، الجزء الأول،، ط1، بيروت – لبنان.2011

52- بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دط، 2010 الجزائر.

53- بشير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، ط1 ، إربد – الأردن 1427 – 2007.

54- بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، ط1، 1437هـ/2016م، بيروت، لبنان.

55- تمام حسان، **الخلاصة النحوية**، مكتبة لسان العرب، ط1، 1420هـ/ 2000م.

56- تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، 1994 ، دار البيضاء/ المغرب.

57- ثعلب، **مجالس ثعلب**، تح: عبد السلام محمد هارون، القسم الأول، دار المعارف، مصر.

58- جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ جامعة الملك سعود، ط1، 1428 الرياض – السعودية.

59- جلال الدين السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو**، تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، ط2 (1427- 2006)

60- جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة**، منشورات حمداوي الثقافية، ط01، 2018.

61- حدوارة عمر، **المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين "تمام حسان ومهدي المخزومي نموذجين**، دار الإتقان.

62- حسن خميس الملخ، **التفكير العلمي في النحو العربي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2002 عمان / الأردن.

63- حسن محمد علي ازروال، **ديداكتيك اللغة العربية " من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس** عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2016.

64- داود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، ط1، 1979، الكويت.

65- رشدي أحمد طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1405 هـ - 1985 م.

66- رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1425هـ/ 2004م.

67- رضا الطيب الكشو، **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات**، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية،1436 مكة المكرمة.

68– رياض الجوادي، **مدخل إلى علم التدريس المقارن**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 1441هـ/2020م .

69– رياض الجوادي، **مدخل إلى علم تدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ط02 1441هـ/2020.

70– رياض الجوادي، **مفاهيم تربوية حديثة**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2 1438هـ/2016م.

71– رياض عثمان، **المصطلح النحوي وأصل الدلالة**، دار الكتب العلمية، ط1، 2010م، بيروت/ لبنان.

72– زاوي تيجاني، **الأحاجي والألغاز في التراث العربي**، مجلة الحضارة الإسلامية، العدد22، رجب 1435/ماي 2014، ص 251.

73– سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام محمد هارون، ،ج١، مكتبة الخانجي – ط3، 1988م، القاهرة/ مصر.

74– شوقي ضيف، **تجديد النحو**، دار المعارف، ط6، 2013، القاهرة.

75– صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومه، ط8، 2016– 2017، الجزائر.

76– عادل خلف، **نحو اللغة العربية**، مكتبة الآداب، 1415هـ/ 1994م، القاهرة.

77– عباس حسن، **النحو الوافي**، ج2، مطابع دار المعارف، مصر، 1974.

78– عبد الباري العفاقي الفلاح، **النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي المنهج البنوي أنموذجا**، شبكة الألوكة، دط، دت.

79– عبد السلام المسدي. **قاموس اللسانيات**، الدار العربية للكتاب، دط، دت.

80– عبد الجبار توامة، **زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994 الجزائر.

81– عبد الحي كمال، **الألغاز والأحاجي الأدبية**، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، ط2، 1401

82– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012.

83– عبد الرحمن الحاج صالح، **منطق العرب في علوم اللسان**، موفم للنشر، 2012.

84– عبد الرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية**، مطبعة المعارف الجديدة– الرباط، ط01 2015.

85– عبد العزيز خلوفة، المختار السعيدي، **ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي** (النظرية والتطبيق)، مطبعة L'imprimeur، ط1، 2015، المغرب.

86– عبد العزيز كردي، **في تعليمية العربية**، مجمع الأطرش، دط، دت.

87– عبد الفتاح ديبون، **ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي**، دار القلم العربي للنشر والتوزيع القنطيرة– المغرب ط1 سبتمبر2018.

88– عبد القادر المهيري، **إشكالية التأريخ لنشأة المصطلح النحوي**، المعجمية،العدد5–6، 1990.

89– عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس–** جسور للنشر والتوزيع، ط سبتمبر 2016، الجزائر.

90– عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، دط، دت.

91– عبد الله بن حمد الخثران، **مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها**، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1411ه/ 1990م.

92– عبد الله بن سليم الرشيد، **الأفاكيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية**، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1. 1423ه/ 2022م.

93– عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، 1995.

94– علي أبو المكارم، **الجملة الفعلية**، المختار للنشر والتوزيع، ط1، 1428/ 2007م، القاهرة– مصر.

95– علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، دار الثقافة العربية، دط، 1413ه/1993م.

96– علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، 1997.

97– علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا نموج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية**. دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء– ط1، 1998.

98– علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر دط، دت.

99– علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك " نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية"** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

100– علي عبد الظاهر علي، **فن التدريس بالقصة**، دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 1438ه/2017م، القاهرة/ مصر.

101– عمر فروخ، **إخوان الصفا**، منشورات مكتبة منيمنه، ط2، 1372ه/ 1953م، بيروت، لبنان.

102– عوض حمد القوزي، **المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري**، الناشر عمادة شؤون المكتبات، ط1، 1401ه/ 1981م، جامعة الرياض– السعودية.

103– فاضل مصطفى الساقي، **أقسام الكلام العربي، من حيث الشكل والوظيفة**، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة، 1977/1397.

104– فتحي ذياب، **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي**، دار الجنادرية، دط، عمان 2009.

105– مبارك تريكي، **بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي، دط، دت.

106– مجمع اللغة العربية (مصر)، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425ه/2004م.

107– مجموعة مؤلفين، **تعليمية مواد اللغة العربية وطرائق تعليمها، كتاب جامع** ، اشراف، بحري صابر المركز الديمقراطي العربي، برلين – ألمانيا، ط 1، جانفي 2020.

108– محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن 1430ه، 2009م،

109– محمد البرهمي، **القراءة المنهجية للنصوص**، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء ،ط 1، 2005.

110– محمد البرهمي , **ديداكتيك النصوص القرائية، بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998.

111– محمد الدريج، **مدخل إلى علم التدريس "تحليل العملية التعليمية"**، قصر الكتاب، البليدة ،دط. دت.

112– محمد المختار ولد ابّاه، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب**، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية ط1، 1422ه - 2001م، بيروت/ لبنان.

113– محمد بازي، **تدريس العربية والتدريس بها**، منشورات حلقة الفكر المغربي، ط1، 2021.

114– محمد باي بلعالم، **منحة الأتراب شرح على ملحة الإعراب**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

115– محمد بن أحمد الأبشيهي، **المستطرف في كل فن مستظرف**، تح: محمد خير طعمه الحلبي، دار المعرفة بيروت/ لبنان.

116– محمد زمراني، **الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرقمي**، شبكة الألوكة، دط، دت.

117– محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 2000م، الاردن.

118– محمد لمباشري ،**الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة**، دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع، ط الأولى ،200.

119– مصطفى الغلاييني، **جامع الدروس العربية**، منشورات المكتبة العصرية، ج2، بيروت.

120– ملاك المصطفى، **ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره**، مجلة علوم التربية، العدد54، يناير 2013، المغرب.

121– مهدي المخزومي، **في النحو العربي نقد وتوجيه**، دار الرائد العربي، ط2، 1406هـ -1986م، بيروت / لبنان.

122– نبيهة صالح السامرائي، **الاستيراتجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان-الأردن، 2010.

123– يحي عطية عبابنة، **تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري**، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، عمان/ الأردن.

124– يوسف مقران، **مدخل إلى اللسانيات التعليمية**، المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة.

المؤتمرات والدوريات والمحاضرات:

125– إبراهيم حمروش، **التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد2 السنة الأولى، مارس 1995.

126– أحمد حساني، **أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**، المؤتمر الدولي، أساليب تطوير تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، 11- مارس-2016، جامعة زايد- دبي.

127– أحمد حساني، **المقاربة البينية وتعليمية المعارف الإنسانية، حقل تعليمية اللغات أنموذجا**، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، العدد 01 جوان 2019.

128– أحمد حساني، **الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات**، المترجم، العدد 7 يناير- جوان 2003.

129– أحمد حساني، **الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية**، ندوة " واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، المجلس الأعلى للغة العربية بين 6-8 نوفمبر 2000.

130– أحمد حساني، **سلطة النسق اللغوي بين اللغة العالمة واللغة المؤسسية**، مجلة جامعة الوصل، العدد 61 ماي 2021، الامارات.

131– الطيب دبه، **مفاهيم لسانية ضرورية في تعليميات اللغة العربية**، المراد، ع 1، 2013.

132– العربي عكروش، **دور التمثلات في عمليات التعليم والتعلم**، مجلة علوم التربية، العدد 62.

133– أندري جيوردان، **في بناء المعارف أو أساليب المعرفة**، تر:عمر بيشو، مجلةعلوم التربيةالعدد41،سبتمبر2009.

134- بارتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، تر: محمد بوعلاق، **ص** 91، بوخاتمي زهرة، **النقل الديداكتيكي** مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 15، سبتمبر 2018.

135- بريزي عبد الله، **تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي ومسألة النقل الديداكتيكي**، جيل البحث العلمي، العدد 2017/30.

136- بلخير ارفيس، **تعليمية النحو من التقعيد إلى التعقيد قراءة تأصيلية في التراث العربي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد02.

137- بوقرة شادية، **تعليمية اللغة العربية وآفاقها**، مجلة المقري للدراسات اللغوية، النظرية والتطبيقية، المجلد4 العدد 1، 2021.

138- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، **النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء**، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 09، مارس 2006.

139- جمال كديك.**تقديم حول «فكرة» الاستجلاب التعليمي**، مجلة تعليميات، عدد موضوعاتي «الآثار التعليمية لاستجلاب المعرفة في امتلاك اللغة لدى المتعلم تعبيرا وفهما»، العدد 1،جوان 2012.

140- جيلالي زحاف، **المصطلح الرئيس في ديداكتيك اللغة العربية**، مجلة الاشعاع، المجلد 6، العدد 1 جوان 2019.

141- حامد طاهر، **تعليم اللغة العربية نحو استراتيجية جديدة**،دراسات عربية وإسلامية، مج 2014، ع 49 مصر.

142- حاميد اعنيبر، **مصوغة الديداكتيك**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء- سطات .

143- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9، ديسمبر 2014.

144- حفصة يعلي الشريف، **التعليمية**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 01، يونيو 2010.

145- حنان كرميش، **معيقات النقل الديداكتيكي في تعليمية علم الأصوات في الجامعة**، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 14، العدد 02، جوان 2020.

146- رابح أمحمد، **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 1- 2021.

147- رشيد فلكاوي، **تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، مجلة الآداب، العدد 14.

148- زهرة بوخاتمي ، **النقل الديداكتيكي**، مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 15، سبتمبر 2018.

قائمة المصادر والمراجع

149– سعيد محمد بامشموس، **الكتاب المدرسي**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، م3، 1410- 1990م.

150– سلام بزي حمزة، **حركة المصطلح النحوي في كتاب سيبويه**، مجلة المعجمية، ع24، 2008، تونس.

151– سليمة فاسي، **المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي: مقاربة مفاهيمية**، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد4 العدد1 جانفي 2021.

152– سناء حمايدية، عمير العياشي، **النقل الديداكتيكي للمصطلح النحوي بين المعرفة العالمة والمعرفة القابلة للتعلم** –السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا– مجلة المعيار، المجلد 26، العدد 64، 2022.

153– طاب عيسى، **في سؤال الديداكتيك**، مجلة دراسات، العدد السابع، جوان 2015.

154– عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي** [مقاربة لسانية بيداغوجية]، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012.

155– عباسي سعاد، محفوظي أمين، **سيرورة النقلة المعرفية من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة وعلاقتها بالبيداغوجيا الفارقة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 2، جوان 2017.

156– عبد البسيط، **تيسير تعليم النحو العربي عند تمام حسان**، مجلة النابغة، المجلد 17، العدد 1، 2015.

157– عبد الجليل مرتاض، **النحو العربي بين التيسير والتعسير**، مجلة اللغة العربية، العدد 23.

158– عبد الحق منصف، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، سبتمبر 2010.

159– عبد الحليم بن عيسى، **محاضرة المحتوى اللغوي في العملية التعليمية للغة**، تخصص اللسانيات التطبيقية ولسانيات الخطاب، السنة الأولى ماستر، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران 1.

160– عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها.(بحث منشور دون معلومات ببيلوغرافية)**

161– عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما**، مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية، مارس 2013.

162– عبد الرحمن الحاج صالح، **النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيمها الأساسية**، كرّاسات المركز، العدد04 2007.

163– عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث** " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974.

قائمة المصادر والمراجع

164- عبد العالي احميد، **الكتاب المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي، القراءة المنهجية بالسنة الثالثة الاعدادية نموذجا**، مسالك التربية والتكوين، المجلد 3، العدد 03.

165- عبد العالي احميد، **محاضرة المثلث الديداكتيكي**، وحدة الديداكتيك العامة، جامعة مولاي إسماعيل الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية، المغرب،2019-2020.

166- عبد القادر بوشيبة، **محاضرات في تعليمية اللسانيات، مرحلة الماستر**، المركز الجامعي مغنية/ الجزائر 2019- 2020

167- عبد الله الويزي، **معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي**، دفاتر التربية والتكوين، العدد3، سبتمبر 2010.

168- عبد المجيد عيساني، **التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية**، مجلة الأثر العدد 19، جانفي 2014.

169- علي تعوينات، **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي**، مداخلات الملتقى الوطني الأول ، تعليمية المواد في منظومة التعليم الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة 14-15 أفريل، 2010.

170- فاطمة قداري، **النحو التعليمي في التراث اللساني العربي**، المعيار، مج 6، العدد 1، 2015.

171- فوزية محمدي، **الصعوبات التي تواجه تعليمية المواد الاجتماعية في التعليم الجامعي**، مداخلات الملتقى الوطني الأول، تعليمية المواد في منظومة التعليم الجامعي، مخبر الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 15/14 أفريل 2010.

172- كريم لخلافة، **الدرس البلاغي بالتعليم الثانوي التأهيلي وإشكالات النقل الديداكتيكي**، مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد 2 (2020).

173- لطفي البكوش، **دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية**، مجلة أصول الدين.

174- ماجدولين النهبي، **من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة "ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية"** مجلة التدريس، العدد 8، دجنبر 2016.

175- محمد الدريج، **ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية**، منشورات مجلة كراسات تربوية، دط تطوان2019.

176- محمد العلوي- محمد عليلات، **التعاقد الديداكتيكي، ديداكتيك العلوم**، أكاديمية بني ملال، دت .

177- محمد بازي، **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، مجلة التربية، ط1، 2010.

178– محمد بن الحاج، **الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، سبتمبر 2010.

179– محمد خاين، **فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة**، مجلة التواصل في اللغات والآداب، المجلد 25، العدد 1 مارس 2019.

180– محمد صاري، **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة**، مجلة اللغة العربية.

181– محمد صاري، **تيسير النحو موضة أم ضرورة؟**، مجلة الدراسات اللغوية، مج 3، ع 2، سبتمبر 2001.

182– محمد صاري، **واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد**، التواصل، العدد 8، جوان 2001.

183– محمد مكسي، **تقويم الكتب المدرسية بين إتخاذ القرار ومشكلة المعايير**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 3 سبتمبر 2010.

184– مراد عرابي، **وضعيات تكوينية في مجزوءة التخطيط**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء/ السطات، الفرع الاقليمي الجديدة، الموسم التكويني 2020-2021، الأسدوس الأول.

185– مصطفى استيتو، **الديداكتيك والنقل الديداكتيكي تصور وتطبيقات على اللغة العربية**، مجلة التدريس العدد 10/9.

186– مغربي زين العابدين، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي**، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 13- 2013.

187– مليكة بوراوي، **تعليمية اللغة العربية من المعرفة العلمية إلى المعرفة التعليمية**، مجلة الآداب واللغات والعلوم الانسانية، العدد الخامس.

188– مليكة بوراوي، **صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية الفصحى " النصوص القرائية أنموذجا"** حوليات جامعة قالمة للغات والآداب، العدد 15، جوان 2016.

189– منيرة عبد الله ناصر الفريجي، **تيسير النحو بين الواقع والمأمول**، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج العدد 35، أكتوبر 2013.

190– مغربي زين العابدين، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي**، مجلة منتدى الأستاذ، العدد 13 2013.

191– موهوب حروش، **لماذا تستخفنا الكفاءات؟**، الندوة الدولية لرؤساء المجموعات المتخصصة، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، 2001.

قائمة المصادر والمراجع

192- ياسين فرفوري، **الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي للعلوم والمعارف**، جسور المعرفة، المجلد 3 العدد 9 جانفي2017.

193- يوسف المرابط، **النقل والتحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرَسة (بحث منشور دون معلومات بيبلوغرافية)**

194- يوسف مقران، **أثر النقلة المعرفية التعليمية في اصلاحات التعليم العالي** (نظام ل.م.د)، أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، 22/ أفريل -2013، جامعة البويرة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

195- يوسف مقران، **في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النص المدرسي لكتاب الجيل الثاني السنة الاولى متوسط (كتاب اللغة العربية)**، التعليمية، المجلد 6، العدد 2، جوان 2019.

الرسائل العلمية:

196- ابراهيم علوش، **ابن الأنباري وجهوده في النحو**، رسالة دكتوراه، إشراف ميشيل ألار، معهد الآداب الشرقية، جامعة مع الجزائري للغة العربية، المجلد1، العدد 2، 2005.

الوثائق التربوية:

197- اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج** ، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009.

198- اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، 2016.

199- كتب التعليم المتوسط. **(جميع المستويات)**.

المواقع الإلكترونية:

200- موقع المفيد التربوي، **النقل الديداكتيكي**
https://www.almofide.com/2019/03/blog-post_23.html

201- لحبيب آيت أصالح، **الديداكتيك... كيف نستفيد منها في تطوير التعليم؟** 2019/5/1 عن موقعhttps://www.aljazeera.net/author/lhabib

202- خالد البورقادي، **النقل الديداكتيكي، 12/ دجنبر. 2021، عن موقع ostad.ma**
https://www.ostad.ma/2021/12/la-transposition-didactique.html?m=1

203- حمودي نور الدين، **النقل الديداكتيكي الداخلي**، 2021/1/10، عن **موقع** . **https://sciencenews003.blogspot.com/**

204– كريمة مهتدي، **النقل الديداكتيكي ...ذلك الركن الغائب، عن موقع** المستجد التربوي https://www.mostajad.com/2015/11/blog-post_36.html?m=1

205– موقع: https://hal-ta3rif.blogspot.com/2014/12/blog-post_24.html?m=1

206– موقع تعلم العربية، https://learning.aljazeera.net/ar

207– شرح درس التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي بالأمثلة، 2012/08/16. عن موقع: https://arab1education.com/،

208– هديل البكري، **ماهو الفعل المتعدي؟**، 2018/10/24 https://mawdoo3.com/

209– مدونة التعليم والتربية، **تحضير درس المفعول المطلق في اللغة العربية وآدابها سنة أولى ثانوي آداب+علوم**، 14/ ديسمبر/ 2020 عن موقع education-onec-dz.blogspot.com

المراجع الأجنبية:

210– Oxford English dictionary(Application).

211– Frédéric dubre-Léa chabanel. **La transposition didactique:caractérisation**, Débats et pratiques professionnelles-Master meef pif-parcours idp.

212– MélamieMélamie le forestier, Concevoir une formation en ligne à partir d'une étude sur les enjeux interculturelles des ingénieurs, Ripes Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur 37(1)/2021. Numéro spécial.

213– SaoussenSaoussen dkhil, Contrat pédagogique et contrat didactique, 26/01/2014.http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/01/contrat-p%C3%A9dagogique-et-contrat-didactique.html.

214– Yves chevallard, la transposition didactique du Savoir savant au savant enseigne, fiche de lecture, lavrent escainde, 2013.

215– Philippe Perrenoud, les disciplines de référence en formation des enseignats, texte d'une intervention dans le cadre de la conférence

annuelle de l'association for teacher Education in Europe (Atee) University de Leipzig, 3 ،aoûte au 5septembre 1999.

216– MichelMichel Develay, pour une épistémalogie des savoirs scolaires- texte de la conféreme prononcée le 2 juin 1993 àchicoutimi dans le carde de la conférence nationale,1993 ,.

217– Yves chevallard, **les processus de transposition didactique et leur theorisaition**

218– Pratique sociale de référence: un outil pour comprendre et déjouer le cloisonnement?, https://cefedem-aura.org/

الفهرس

العناوين	الصفحة
مقدمة	(أ) إلى (ز)
مدخل (فلسفة النقل التعليمي عند العرب)	**9– 24**
1 - النقل الديداكتيكي تعليمي أم تعليمياتي؟	**10**
2 - النقل نحو مقاربة مفاهيمية	**12**
3 - النقل الداخلي.	**17**
4 - النقل التعليمي لمواد اللغة العربية.	**19**
5 - تاريخية النقل التعليمي عند العرب: الغزالي/ ابن خلدون/ ابن رشد.	**21**
الفصل الأول: بين الرؤية العلمية والنقل التعليمي	**26 – 92**
المبحث الأول: في نشأة نظرية النقل التعليمي. (مفهومه/ ارهاصاته/ موقع النقل التعليمي من منظومة التدريس/ وظائف النقل التعليمي/ قواعد النقل التعليمي).	**27 –46**
المبحث الثاني: المعرفة العالمة وتمشيات التحويل: (المعرفة؛ الطبيعة والمفهوم/ مسارات المعرفة/ المتدخلون في إجراء النقل التعليمي/ مستويات النقل التعليمي للمعرفة/ العلاقة بين مجالي النقل الخارجي والداخلي/ العمليات المحددة للنقل التعليمي/ إجراءات النقل عند ميشال فيري، ميشال دوفلاي، مرتناند/ الشروط والمبادئ الناظمة لعمل المدرس).	**47 –71**
المبحث الثالث: محاذير التأليف المدرسي للمعارف. (المعرفة المدرسية ومدركات التلميذ/ الانزياح بين المعارف العالمة والمهيئة للتدريس/ الانزياح بين المعارف المهيئة للتعليم والمعارف المدرّسة/ الانزياح بين المعارف المدرّسة والمعارف المكتسبة/ المشكلات التي تطرحها وضعيات التحويل/ المنهجيات السليمة لتفعيل إجراءات النقل التعليمي).	**72 –92**
الفصل الثاني: النقل التعليمي في الدرس النحوي.	**94 –163**
المبحث الأول: نظرية النقل التعليمي في الكتاب المدرسي (المنهاج/ البرنامج/ المقرر التعليمي/ ضرورة ممارسة النقل التعليمي مع المعرفة لتأليف الكتاب المدرسي/ المتدخلون في فعل تأليف المعرفة في الكتاب/ مبادئ الاعداد التعليمي للكتاب المدرسي/ مأزق الكتب المدرسية ومخرجات التقويم).	**95 –117**

المبحث الثاني: تخطيط محتوى المادة النحوية. (في مفهوم التخطيط/ في مبادئ انتقاء المباحث النحوية/ في مبادئ تنظيم المباحث النحوية/ نجاعة النقل التعليمي لعلم النحو في الكتاب المدرسي).	**138 /118**
المبحث الثالث: نحو مقاربة تعليمية للنحو العربي. (بناء مؤسسة النحو/ غموض الكتاب/ تيسير النحو/ النحاة المتأخرون/ النحاة المحدثون/ النحو الوظيفي/ مناقب التجديد/ المصنفات المعتمدة في النقل التعليمي للقواعد).	**163/139**
الفصل الثالث: النقل التعليمي لمركبات القاعدة المدرسية.	**235/165**
المبحث الأول: النقل التعليمي للمصطلحات النحوية. (الفعل المضارع/ المبني للمجهول/ لا النافية للجنس/ الصفة/ حروف العطف/ جمع المؤنث السالم)	**184/166**
المبحث الثاني: النقل الخارجي للمفاهيم النحوية. (المفعول المطلق/ الأفعال المتعدية/ جمع المؤنث السالم/ أفعال المقاربة/ الفعل ودلالته الزمنية).	**222/185**
المبحث الثالث: العملية النقلية بين الشاهد والمثال. (أحرف الجواب/ إعراب المنادى/ وصف ونقد للتقابل الوظيفي والتتابع/ للتدريج والتكرار).	**241/223**
الفصل الرابع: النقل التعليمي الداخلي "عرض للمعرفة النحوية"	**294/243**
المبحث الأول: تأديب القاعدة النحوية. (المبتدأ والخبر/ إن وأخواتها/ الجمع السالم/ الاسم الجامد والاسم المشتق/ الفعل المجرد/ أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال/ التمييز/ نائب الفاعل...)	**259/244**
المبحث الثاني: الترفيه التعليمي في تدريس القواعد. (اللغز النحوي/ الجمع السالم/ المبني للمجهول/ الفعل المضارع/ جروف العطف/ أفعل التفضيل/ نصب المضارع/ حروف القسم. النادرة النحوية: نوادر المعلمين/ نوادر الحمقى والمغفلين/ نوادر جحا/ النوادر النحوية)	**276/260**
المبحث الثالث: تيسير صياغة رسم الخلاصة النحوية. (الخريطة الذهنية/ عطف النسق/ عطف البيان/ البدل/ العدد/ الممنوع من الصرف/ التمييز/ التوكيد، الحدود المختصرة/ المختصرات النحوية/ المتون الشعرية).	**294/277**

خاتمة	302/296
قائمة المراجع والمصادر	318/304
الفهرس	321/319

تمّ بحمد الله تعالى