في تعليمية قواعد اللغة العربية
للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجـــا

الأستاذ: العياشي عمير
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة 8 ماي45 قالمة

الملخـــــص

تتناول الدراسة نشاط " قواعد اللغة العربيـــة " في السنة السادسة من التعليم الأساسي ضمن مجمل عناصر العملية التعليمية، ابتداء بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية و مرورا بمادة التعلم، فأهدافها، فطرائق تدريسها و انتهاء بالوسائل التربوية التي تعين المتعلم علـــى فهم القواعـــد و اكتسابها لتخلص إلى نتيجة مفادها أن الصعوبة التي يواجهها المعلم و المتعلم – باعتبارهما طرفا العملية التعليمية – لا تعود بالضرورة إلى طبيعة مادة التعلم بقدر ما تعود إلى مجمل عناصر العملية التعليمية.

تمهيـــــد:

كثيرا ما يشتكي المربون من صعوبة تعلّم (قواعد اللغة العربية)[1]، وتعليمها، ومآل هذه الصعوبة التي يواجهها المعلم والمتعلم على السواء لا يكمن في طبيعة المادة وحدها بقدر ما يكمن في مجمل عناصر العملية التعليمية ككل بما في ذلك الأهداف، والطرائق، والمحتويات والوسائل.

وما دام المتعلم هو الطرف الأساس في العملية التعليمية، فكل جهد

يبذل لا يكتب له النجاح ما لم يساهم في إثارة دافعيّة هذا المتعلم ورغبته في التعامل مع محتوى المادة التي يدرسها تعاملا فعالا (ففي الوقت الحاضر نرى أن التغير في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية، فهو تغير أو ثورة ليست غريبة عن تلك التي أحدثها "كوبرنيكوس" عندما تحول المركز الفلكي من الأرض إلى الشمس، ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس التي تدور حولها تطبيقات التربية)[2]، ومن ثم فإن حياة الطفل عندما تكون متمركزة ومنظمة فلن يكون مخلوقا للإصغاء بالدرجة الأولى بل على النقيض من ذلك.

لذلك فلابد للمربين أن يحددوا القدر الذي يحتاجه منها بما يتناسب ومستواه المعرفي والعقلي، كما لابد لهم أن يهيئوا له الأسلوب السليم من خلال كتاب مدرسي يتناول المادة تناولا تربويا يستجيب لوظيفة الطرائق التي تحفز إمكانات المتعلم الاستيعابية منها والمعرفية، ويستثمر محتويات البرامج الخاصة بالنحو العربي.

كما ينبغي لهم أن يضعوا له الطرائق التي تصل به إلى استيعاب محتوى القواعد النحوية والصرفية بما يمكنه من الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما وذلك غاية تعلم القواعد اللغوية. و إن التعليم الناجح هو الذي ينتج عنه تعلم فعال (والنتائج هي معيار النجاح في التعلم)[3]، فمن الطبيعي أن يطرح المربون على أنفسهم هذه الأسئلة الجوهرية التي تحدد بواسطتها عناصر العملية التعليمية.

أ- لمـــن أدرس ؟ ← جمهورالمتعلمين

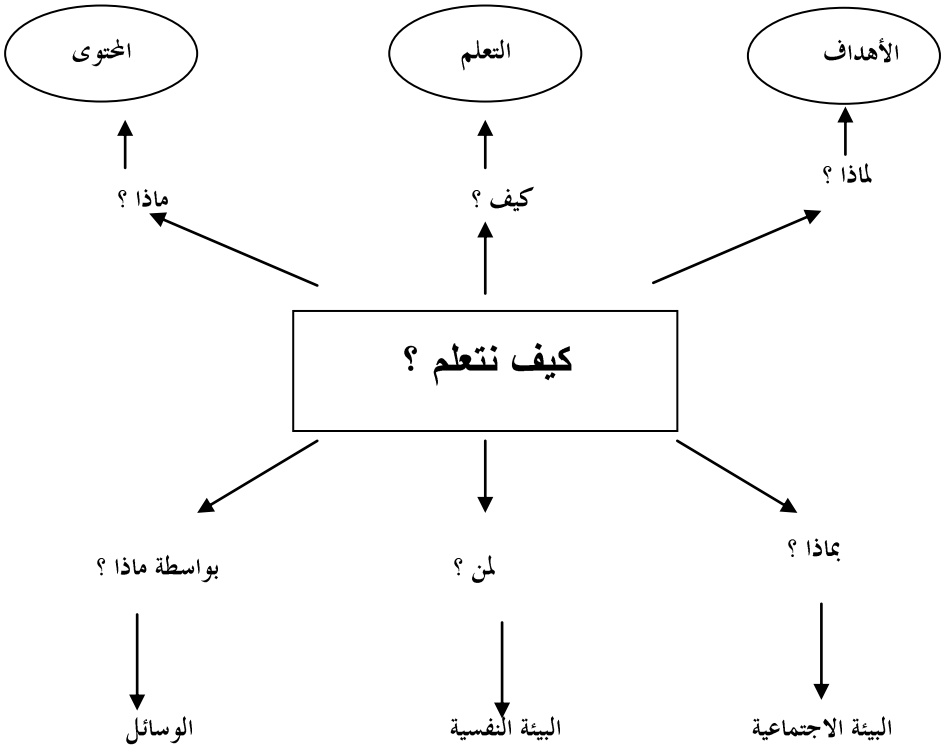
ب- لماذا أدرس ؟ ← الأهداف

ج- ماذا أدرس ؟ ← المادة

د- كيف أدرس ؟ ← الطرائق

هـــ- بماذا أدرّس؟ ← الوسائل

إن طرح هذه الأسئلة من الأهمية بمكان لأن العملية التعليمية التعلمية لا تقوم فقط على تدريس المحتويات – المعرفة – بل هناك شروط وأسئلة أخرى تتدخّل فيها؛ منها ما يرتبط بالمدرس؛ ومنها ما يرتبط بالتلميذ والطريقة، ومنها ما يتعلق بالأهداف المتوخاة والمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية التعلمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، وتنتظم عناصرها وفق الجدول الآتي[4]:



والإجابة الدقيقة على الأسئلة السابقة تهيئ للمعلم الأرضية الصلبة التي ينطلق منها في عملية التبليغ تجاه المتعلم.

أولا: لمـــن أدرس؟ المعني هنا هو " المتعلم " باعتباره محور العملية التعليمية ومن ثم تنصب الجهود على تعرّف الجوانب المتعددة من شخصيته، (فالطفل بطبيعته فعال إلى درجة شديدة، ومسألة التربية هي مسألة الهيمنة على فعالياته وإمدادها بالتوجيه، فبالتوجيه والاستعمال المنظم تميل فعالياته نحو النتائج القيمة بدلا من أن تصبح مبعثرة أو متروكة فتعبر تعبيرا طائشا محضا. فإذا جعلنا هذا نصب أعيننا فإن الصعوبة القصوى المستقرة في أدمغة كثير من الناس حول ما يسمى بالتربية الحديثة تحلّ بل تختفي)[5]. و السؤال الجوهري " لمن نعلم؟ " يتعلق بالملاءمة النفسية والعقلية والتربوية بالنظر إلى مستوى وعمر المتعلم ومن ثم مراعاة مبدأ "التدرج"[6].

أ- العمـــر الزمني: من المعلوم أن الطور الثاني من التعليم الأساسي يغطي المرحلة العمرية الخصبة من حياة الطفل (9-12) سنة، إذ فيها تتحدد معالم شخصيته ويكتسب أنماط قيمه وسلوكه ويتعلم مختلف عاداته واتجاهاته، إنها مرحلة نمو مستمر للفرد، كما أنها مرحلة قابلة للتشكل حسب الصورة التي يقدمها المجتمع له. والسنة السادسة باعتبارها نهاية الطور الثاني تعدّه للطور الثالث لذلك يكون (قد امتلك وسائل التعلّم وأدوات الاتصال، واستكمل أسباب النمو النفسي والحركي، وتهيأ للاندماج في المجتمع، وأصبح متطلعا إلى معرفة ما يحيط به)[7]، ومن حيث قدراته العقلية فإنها تنتقل (من الارتباط بالمحسوسات إلى التفكير المجرد، ويسير خط النمو صاعدا في القدرات العقلية من استقراء، واستنباط واستدلال وحكم)[8]، وعندئذ يتمكن من التعبير الشفوي والكتابي في موضوع يناسب مستواه العقلي واللغوي فيجيد مهارات القراءة الجهرية، ويتمثل معانيها و (يضبط ما يتصل بالقواعد النحوية والصرفية التي درسها)[9].

ب- النـــوع: كما لابد للمعلم أن يدرك مدى التمايز الحاصل بين الذكور

والإناث، لأن النمو يختلف باختلاف الجنس. ففيما يكون متوسط سن البلوغ لدى الإناث ما بين (12 إلى 13) سنة، وهو ما يناسب هذه السنة الدراسية بالذات، يتأخر عند الذكور إلى سن الرابعة عشر أو ما يزيد، وفيما يتجه الذكور في هذه المرحلة فصاعدا إلى الجرأة والقهر والغلبة والميل إلى قصص البطولة والمغامرات، تتجه البنات إلى الجانب العاطفي من البطولة وما يتصل بحياتهن، وعلى المعلم أن يتمثل هذا التمايز[10] ويراعيه في تعامله مع تلاميذه كمرب، أو فيما يقدمه من أمثلة ونصوص يعتمدها في دروس القواعد وتطبيقاتها.

ج- مستـــوى التحصيل العلمي: من الضروري أن يقف المعلم على المستوى الحقيقي لتلاميذه حتى يكيف مادة القواعد اللغوية مع مستواهم المعرفي و الادراكي، وقدراتهم على الاستيعاب كي يضمن تفاعلهم واستجابتهم لا أن يسعى إلى تكييفهم مع محتوى تلك القواعد فيجهد نفسه، ويشق عليه الأمر وقد قيل "اعرف تلميذك تضع قدمك على الطريق ".

د- البيئـــة: يمكن هنا اعتبار كل ما (يؤثر)[11] في التلميذ من أوضاع طبيعية واجتماعية وثقافية واقتصادية ضمن هذا الإطار من البيئة التي يحياها التلميذ، وعلى ضوء ذلك يتم انتقاء النصوص، والأمثلة التي يعتمدها المعلم لدراسة القواعد اللغوية من خلالها وبمراعاة هذه العناصر: (العمر الزمني، النوع، مستوى التحصيل العلمي، البيئة)، يستطيع المعلم المربي أن يضطلع بواجبه في(بناء شخصية الطفل بناء متوازنا... وسليما، وإعداده للمساهمة في حياة مجتمعه مزوّدا بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تتلاءم مع اختيارات مجتمعه ومتطلبات عصره)[12]. وإذ ذاك يستطيع أن يتهيأ للاندماج في المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه.

ثانيـــا: لمـــاذا أدرس؟[13] يتعلق الأمر هنا بالأهداف التي يتوخّى المعلّم تحقيقها وصولا بالتلميذ إلى اكتساب الملكة اللسانية التواصلية في مستوييها الشفوي والكتابي، ومن ثم فقواعد اللغة لا تدرس باعتبارها غاية في ذاتها، ولكن باعتبارها وسيلة[14] لمعالجة الظواهر اللغوية في قواعد تحافظ على هيكلها القويم خصوصا في مجتمع تطغى فيه العامية السائدة في البيت والشارع والسوق، لأن الطفل في مثل هذه البيئة يأتي إلى المدرسة وقد اكتسب كثيرا من العادات اللغوية الفاسدة هي بحاجة إلى إصلاح وتنظيم، وأداة المعلم في ذلك مادة القواعد التي تعزّز الملكة اللسانية وترسي أساساتها لدى الطفل المتعلم. فإذا أتاحت له المدرسة مجالا صالحا للاستماع من قصص وأناشيد ومسرحيات، وأحسنت اختيار الموضوعات القرائية فقد وفّرت له قدرا وافيا من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة ومع التدريب الفني المنظم الذي يتأسس على التكامل بين الفنون الأربعة للاتصال اللغوي – الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة – تتكون العادات اللغوية الصحيحة لدى المتعلمين، ومن هنا يرى أحد الباحثين (وجوب معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية)[15]. ومن ثم يمكن إدراج أهداف تعليم قواعد اللغة ضمن أهداف التعبير بشقيه – الشفوي والكتابي– على النسق الآتي:

– تنمية قدرات التلميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطإ من الصواب بتكوين العادات اللغوية السليمة.

– أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع و المحاكاة وكثرة الاستعمال.

– أن يزود بجملة من المعاني والتراكيب الصحيحة بما ينمي ذخيرته اللغوية.

– أن يتعرف على نسق الجملة العربية ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

– أن يدرب على استعمال الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

و قد نص منهاج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي[16] على أن الأهداف والمهارات التي يسعى معلم السنة السادسة أساسي إلى تحقيقها في تدريسه لقواعد اللغة تتلخص فيما يأتي:

1- أن تكون للتلميذ معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام اللغة، وممارستها ممارسة صحيحة، نطقا وكتابة

2- أن يكون التلميذ ملما بالتراكيب والألفاظ الأساسية التي تغطي اهتماماته وحاجاته في مجال الاستعمال اللغوي.

3- أن يكون قادرا على التفرقة بين الاستعمالات الحقيقية، والاستعمالات المجازية، ومدركا لمعانيها.

4- أن يكون متمكنا من استخلاص المعارف التي يتضمنها النص المقروء وتقديم قيمتها.

5- أن يتدرب على التحليل واستخلاص النتائج والأحكام [17]

و بالنظر إلى هذه الأهداف[18] نستخلص أنها تركز على القواعد الوظيفية التي تلبي حاجات الاستعمال اللغوي في مستوييه الشفهي والكتابي، كما تركّز على القواعد باعتبارها قوانين تضبط الظاهرة اللغوية لا باعتبارها تخريجات إعرابية شتى.

أما الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية السنة السادسة أساسي فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف فيبرزها المصنفون للمنهاج في النقاط الآتية[19]:

1- تمكين التلميذ من الإلمام بالموضوعات النحوية والصرفية المقررة وتعميق إدراكه لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثــه كــل عنصر من أثر في المعنـــى والمبنـــــى.

2- اعتبار القواعد وسيلة للفهم الصحيح، وأداة تساعد التلميذ على صحة الضبط وسلامة النطق، وآلة تكسبه عادات لغوية سليمة[20].

3- تزويده بتراكيب وصيغ لغوية تنمّي قدراته على التعبير الجيد.

4- تدريبه على التفكير العلمي واستنباط الأحكام من الشواهد.

و يتضح مما سبق أن إشكالية الإشكاليات في أهداف المنهاج تكمن في التباين الكبير بين طموحها النظري وبين الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الأساس بين الوسائل التطبيقية الفعلية التي يتعامل معها التلميذ.

لقد لاحظنا أن المنهاج قد نص على خمسة أهداف يسعى إلى تحقيقها وأربعة أهداف ينتظر تحقيقها في نهاية السنة السادسة أساسي. وبعد إمعان النظر في هذه الأهداف خلصنا إلى جملة من الأسئلة:

هل الدروس المقررة في نشاط القواعد كافية لتحقيق" المعرفة الكافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام الجملة" كما نص على ذلك الهدف الأول؟

ما هي مؤشرات"حاجات واهتمامات التلاميذ "في نهاية الطور الثاني كما نص على ذلك الهدف الثاني في المنهاج؟.

ثم أين هي دروس نشاط البلاغة ضمن كتــاب القواعد التي تمكن التلميذ مــن " التفرقة بين الاستعمالات الحقيقية والاستعمالات المجازية " كما نص على ذلك الهدف الثالث ؟

من الواضح – إذن – أن عدم تحري الدقة والوضوح في وضع

الأهداف وصياغتها أدى إلى الخلط وعدم التمييز بين المصطلحات والمفاهيم التي تحدد الهدف المراد تحقيقه كما يظهر ذلك في الهدف الخامس الذي لا نرى داعيا لوضعه بمفرداته التي صيغ بها لأن تمييز المعنى الحقيقي من المجازي ليس من وظيفة قواعد اللغة نحوها وصرفها، بل إن ذلك من وظيفة البلاغة، ومن ثم فنشاط القراءة وما يصحبه من شرح لغوي وتمارين هو المعني بهذا الهدف لا نشاط القواعد.

إن لجوء المنهاج- في صياغته لأهداف نشاط القواعد - إلى مفردات موسوعية غير دقيقة كـ" الإلمام "، و " الإحاطة "، و" المعرفة الكافية " لا يعطي للمعلم أية إشارة إلى الكم المراد تحصيله فيجد نفسه غير مقيد بأهداف إجرائية مضبوطة يسعى إلى تحقيقها في تدريسه لنشاط القواعد، فلا بد من صياغة الأهداف وفق مؤشرات مضبوطة يمكن تحقيقها في الآفاق المنظورة.

إذا فتدريس القواعد اللغوية لا يهدف فقط إلى تمكين التلميذ من الإلمام بالقواعد الأساسية بل إلى استخدام تلك القواعد في مواقف الاتصال اللغوي عند التلميذ داخل المدرسة وخارجها، ومن ثم تعزيز الملكة اللسانية التواصلية لديه، وتوسيع وظيفتها لتشمل الجوانب الآتية:[21].

- الجوانب المعرفية والفكرية التي ترمي إلى تنمية القيم والخبرات والمعارف والقدرات العقلية.
- الجوانب الوجدانية التي تتجه إلى تنمية المهارات التذوقية والميول و الاتجاهات.
- الجوانب السلوكية التي تسعى إلى تنمية القدرات والمهارات والاستعدادات
- اللغوية والانتفاع بالمادة التعليمية في ألوان السلوك العملي في الحياة.

ومن ناحية ثانية نلاحظ أن هذه الأهداف هي ذات طابع إجرائي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال سلوك المتعلم في موقف التعلم، لا على أساس " نشاط المعلم "[22].

الآن وقد حددنا الأهداف التي ينتظر تحقيقها لإكساب المتعلم الملكة اللغوية التواصلية نتساءل: كيف يمكن تحقيق تلك الأهداف وما هي الموضوعات – المحتويات – التي ينبغي اختيارها وتدريسها لتلميذ السنة السادسة أساسي ؟.

ثالثـــا: مـــاذا أدرس؟ هذا السؤال الكبير يضعنا أمام محتوى القواعد النحوية والصرفية، وهذا المحتوى لا يوضع إلا على ضوء الأهداف المسطرة، يضاف إليها معطيات علم النفس التعليمي "بالنظر إلى المتعلم من حيث سنه ومستواه العقلي والمعرفي " كما أسلفنا.

و المحتوى هو المادة التعليمية التي ينبغي أن تدرج مرتبطة مع الأهداف ويتم اختيار المحتويات وفقا للمعايير الآتية:

- معيار الصدق: يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا وعلميا.
- معيار الأهمية: يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم.
- معيار الميول والاهتمامات: يكون متماشيا مع اهتمامات المتعلم وميوله.
- معيار القابلية للتعلم: يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات المتعلم.
- معيار العالمية: يكون المحتوى جيدا عندما يشتمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية وتربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله.

وهناك معاييـــر أخرى تتأسس على ما يأتـــي:

- الاستقلاليـــة: حيث يساعد المحتوى المتعلم على التخلّص من التبعية و بلوغ درجة الاكتفاء الذاتي.
- التكيـــف: حيث تراعى درجة نمو المتعلم وتكوينه القبلي.
- القابليـــة للإنجـــاز: ينبغي مراعاة العوائـــق الاقتصاديـــة والموارد والخبرات، والوسائل المتاحة عند اختيار المحتويات.
- الاعتـــدال: تجنب تكثيف المادة حتى لا تضعف عزيمة المتعلم[23].

ولما كانت قواعد اللغة وسيلة لعصمة لسان التلميذ وقلمه بات من الضروري أن يتعلم منها ما يحتاجه في الكلام والكتابة، وهذه الحاجة لا يتم تفسيرها بناء على الخبرة الشخصية أو النظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج كما جرى ويجري في مدارسنا، بل ينبغي أن تفسر في ضوء الأبحاث الميدانية العلمية التي تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في هذه المرحلة العمرية من حياة التلميذ والصعوبات التي يواجهها في التعبير عن فكره ومشكلاته. فإذا تمكنا من وضع الإصبع على موطن الداء استطعنا أن نتخير له المحتويات النحوية والصرفية التي تتفق ونموه العقلي و مستواه الدراسي بما يتماشى وحاجاته وميوله في هذه السن لعلمنا (أن كل لغة تسهل حاجة التخاطب عندما تؤدي دور أداة التبليغ بين أفراد المجتمع الـــواحد، وأن أي درس للغة، وخصوصا قواعدها النحوية والصرفية، لا يمكن أن يكون نافعا ومفيدا، إلا إذا سد هذه الحاجة).[24]

من هذا المنطق كان من الضروري أن نقتصر في وضع المحتويات على القواعد الوظيفية التي ترتبط بأساليب التعبير اليومية، إذ الغاية هي ضبط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، لذا فعلى معلم قواعد اللغة ألا يصرف

وقته في تحفيظها[25]، بل عليه أن يتجه نحو العناية بالأدب والنصوص باعتبارها وسيلة لفهم القواعد، وعليهما يتم تطبيقها، إذ أن غاية تعليم القواعد – كما أسلفنا – هي تعزيز الملكة اللسانية لدى المتعلم ومن ثم تضطلع (بأداء الوظيفة الأساسية للنحو والصرف محدودة محكمة... لا تشابك فيها يربك الدارس، وهي قواعد لا تثقل الذهن ولا ترهق الحافظة، فيها إثارة للملاحظة، وإيقاظ للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة)[26]. و بخصوص وظيفة الملاحظة في التعلم ثبت أن معالجة الإنسان للمعلومات والمدخل السمعي البصري في تكنولوجيا التربية يتم بنسب متفاوتة على مستوى الحواس الخمس، فالتلميذ يتعلم من خلال:

- السمع: 11%
- الرؤية:83 %
- الشم :3,5 %
- اللمس :1,5 %
- التذوق :1 %

وهو يتذكر مما قرأه : ⟵ 10 %

وهو يتذكر مما سمعه: ⟵ 20%

وهو يتذكر مما شاهده : ⟵ 50%

وهو يتذكر مما قاله وهو يتحدث: ⟵ 70%

وهو يتذكر مما قالـــه وهو يفعل شيئا ما: ⟵ 90 %[27]

وبالنظر إلى الأرقام السابقة نقف على أهمية الموضّحات السمعية البصرية مثل " السبورة، الطباشير، اللون المستعمل في الكتابة وفنيات الإلقاء لدى المعلم ... "

وإذا كانت القواعد الوظيفية تعتمد أساسا لاختيار الموضوعات التي يدرسها المتعلم، فمن البديهي أن تدرج موضوعات النحو التعليمي في الكتاب المدرسي لحضورها المتواتر في اللغة المستعلمة لدى المتعلم و تقصى مواضيع النحو التخصّصي لأنها قليلة الاستعمال في لغة التعامل اليومي، (وألاّ تتناول المسائل المتشعبة والبحوث الدقيقة التي تحفل بها الكتب الواسعة)[28] وإلى هذا أشار الجـــاحظ بقوله: (وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة مـــن فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام، في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به)[29].

وكـــذلك ينظر المربون في المدرسة الأساسية إلى قواعد اللغة على أنها وسيلة للتعبير السليم، وأداة (لفهم نظام اللغة وممارستها ممارسة صحيحـــة نطقا وكتابة)[30].

رابعـــا: كيـــف أدرّس؟

يتعلـــق الأمر هنا بالطرائق التي يسلكها المعلم في عرض درسه، باعتبار (الطريقة هي أسلوب شامل يعتمده المعلم في تقديم درسه، وشرحه، وترسيخه، لتحقيق هدف معيّن، ... ولا فائدة من المادة مهما كان انتقاؤها وترتيبها للعناصر اللغوية إذا لم يحسن " المعلم " عرضهـــا وترسيخها)[31]، وبهذا التعريف فللطريقة خطرها وأثرها.

فالطريقة تأتي أهميتها من أهمية السؤال الكبير الذي ينبغي لكل مرب أن يطرحه على نفسه قبل الشروع في العمل التربوي (كيف أعلم؟)، ومن ثم يضع في حسابه أن الطريقة البيداغوجية هي مجموعة من التقنيات المنظمة التي يعتمدها المعلم من أجل تحقيق أهداف بيداغوجية وهنا ينبغي ملاحظـــة

ما يأتي:

- المنهاج المدرسي ينبغي أن يشير إلى الطريقة التي يتبناها لتحقيق أهدافه.
- يجب عند الاختيار أن لا تتعارض الطريقة مع مستوى التلاميذ والوسائل المتاحة لتطبيقها.
- لا بدّ من وضع بيانات توضّح كيفية استعمال تلك الوسائل.

ومهما يكن فالطريقة الفعالة هي تلك التي تلائم مستوى التلميذ وتحقق الأهداف المخططة، وتوظف الوسائل والتقنيات التنشيطية فتستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية وقدراته العقلية، وعلى المعلم أن يختار من الطرائق ما يحقق به أهداف درسه، فيحدد المنهج والمحتوى والأنشطة والوسائل حتى يضمن إيصال المادة وترسيخها وتلك هي غاية التعليم. و الملاحظ أن (كل المناهج التربوية الحديثة بدأت تتخلى عن كثير من المفاهيم التقليدية: كالتحصيل، والتعليم، والتلقين... إلخ، حيث نجد أن شخصية المتعلم تكاد تكون مغيبة، وتركز – بدلا من ذلك– على ما يعرف بالتعلم الذاتي الذي تتكامل فيه كل النشاطات لتعزيز و إثراء و تأصيل الملكة اللغوية للمتعلم من خلال ما ينتجه هو بنفسه)[32].

وقد طبقت في الحقل التعليمي طرائق عدة لتدريس القواعد اللغوية، نتوقف هنا عند أربعة منها كانت قد لقيت في أنحاء مختلفة من العالم عناية، وفي أوقات مختلفة كذلك لأن الطرائق شأنها شأن المذاهب والنظريات، بل هي في حد ذاتها امتدادات لنظريات فلسفية واجتماعية وتربوية.

1– الطريقـــة الاستنباطيـــة[33]: والأساس فيها أن تنطلق من الجزء (الأمثلة) إلى الكل (القاعدة) إذ تقـــدم الأمثلة في البدء ثم تشرح وتنـــــاقش ليصـــل المعلم بمعية تلاميذه إلى استنباط القاعدة.[34]

وقد نظم الباحث التربوي " هربرت الألماني "[35] خطواتها.

والجدير بالذكر هنا أن نحاتنا القدامى كانوا روادا في الاستنباط[36] الذي يقوم على الملاحظة والتجربة والقياس، حيث ينتقلون من أحكام جزئية متماثلة حول ظاهرة لغوية معينة إلى حكم عام يشملها. فقد كانوا ينطلقون من الأمثلة والشواهد المختلفة متمثلة في النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، والشواهد الشعرية والنثرية في عملية استقرائية ليخلصوا إلى صياغة القواعد النحوية العامة التي تضبط مختلف الظواهر اللغوية.

إن اختيار الأمثلة والنصوص ينبغي أن يراعى فيها عنصر التشويق والإثارة بما يثير رغبة المتعلم ويساعده على تعلم القواعد، كما أن ربط تلك الأمثلة بواقع المتعلم ومحيطه الطبيعي والاجتماعي يخلق فيه نوعا من النشاط والرغبة[37] يحفزانه على الفهم والإبداع، أما الأمثلة البتراء التي يكون هدفها مقصورا على خدمة القاعدة ولا يراعى فيها عنصر التشويق ولا واقع المتعلم ومحيطه فهي (عامل من عوامل الإساءة لموضوع النحو، وتباعد بينه وبين كثيرين من دارسي اللغة العربية وتلاميذها) [38].

2- الطريقـــة القياسيـــة الاستنتاجيـــة: (الطريقة القياسية في التعليم عبارة عن إعطاء الحقائق العامة والنظريات، ثم شرحها وتفسيرها، وحمل الطلاب على إتقانها، وحفظها بواسطة المراجعة والتمرين المتواصل)[39].

و هي – خلافا للطريقة الاستنباطية – تنتقل من العام إلى الخاص، فهي تقوم على استخلاص الأحكام الخاصة من الأحكام العامة. ففي تعليم النحو تبدأ بعرض القاعدة النحوية على المتعلم وتوضيحها بواسطة الشواهد والأمثلة، ثم تطبق تلك القواعد على حالات مماثلة حتى ترسخ في ذهنه، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب[40]، وهي تستهدف

تحفيظ القواعد النحوية واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها لا وسيلة وقد أدى استخدامها إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين السلوك اللغوي السليم، فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي لا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هـذه القواعـد، (ويستطيع المدرس لهذه الطريقة أن يقدم حقائق جديدة جاهزة إلى الطلاب، أو أنه يفسر ويشرح لهم حقائق وقواعد سبق وأن ألقيت عليهم)[41].

3- الطريقـة الإلقائيـة[42]: ويطلق عليها أحيانا الطريقة التلقينية وهي تنتمي للطرائق ذات الاتجاه الواحد، وهي التي كانت متبعة في تدريس النحو أثناء العهود القديمة لدى أسلافنا، وفيها يتناول المعلم أبياتا من ألفية ابن مالك – مثلا- يشرحها ويبين ما تضمنته من قواعد وأحكام في صورة إلقائية لا يصحبها أي نشاط من التلاميذ فيكون المعلم هو محور العملية التعليمية، ويبقى التلاميذ في موقف سلبي من عملية التعلم، وتنحصر مهمتهم في الحفظ تماما كالوعاء الذي يملأ ليفرغ متى يراد منه ذلك (ومن الواضح وجود فرق جسيم جدا بين أن يكون لك شئ تقوله وبين أن تحفظ شيئا لتعيده، فاللغة تدرس بطريقة غير طبيعية وغير منبثقة من الرغبة الحقيقية فـي التعبير علـى اقتناع وانطباعات حيوية فإن حرية الأطفال في استعمالها تختفي تدريجيا).[43]

وبما أن فن التدريس أقرب ما يكون إلى الخلق والإبداع منه إلى الملء و النقل والتراكم، فإن الطريقة الحقة هي التي تسمح بتفتح عقول المتعلمين ليكتشفوا الحقائق بأنفسهم ،" فالتلميذ دائما نفس تكون لا إناء يملأ ".

وإذا كانت هذه الطريق صالحة لإلقاء المحاضرات في مدرجات

الجامعة فهي لا تصلح لتلاميذ السنة السادسة أساسي لأنها ليست مثيرة لميول التلاميذ كما أنها لاتجلب انتباههم، وإن كانت تعطي للمعلم فرصة توضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة، وإعادة تنظيم بعض الأفكار والمواضيع التي تضمنتها تلك الكتب، كما تساعده على تقديم درس في وقت قصير، فمآخذها كثيرة نحصر أهمها في كونها تجعل المعلم محورا للعملية التعليمية في حين يبقى التلميذ- وهو المعني- مهمشا في موقف سلبي، خاصة و أن المتعلم (التلميذ) في هذه السن لم ينضج للإلقاء.

4- طريقة المشكلات:[44] وهي للنفساني الأمريكي" جون ديوي **J.DWEY** "[45] حيث يرى أن أسلوب التعليم ينبغي أن يسير على النمط الذي يواجه فيه المتعلم المشكلة في موقف التعلم، فيحفزه حب البحث على التفكير والإبداع، ففي قواعد اللغة تطبق هذه الطريقة بحيث (يضع المعلم تلاميذه أمام مشكلة نحوية أو صرفية لا يتسنى حلها إلا عن طريق الدرس الجديد كأن يجمع أخطاء التلاميذ في الدرس الماضي لمادة التعبير مثلا أو القراءة فيناقشها مناقشة تتجلى فيها حيرتهم وحاجتهم إلى ما يساعدهم على الخروج من هذه الحيرة، ويمكن أن يكون في الانتقال من القاعدة التي سبقت دراستها إلى القاعدة الجديدة مشكلة تحتاج إلى حل) [46]. هذا هو التصور العام لهذه الطريقة.

ومهما يكن فالطرائق – على أهميتها- إن هي إلا دليل عام وخطوط عريضة لاكتساب المعرفة (تبين ما يجب أن يقوم به التلاميذ من ناحية، وما يجب أن يقوم به المعلم لمؤازرتهم في تحصيل المعلومات من ناحية أخرى)[47] فهو الذي يتكيف مع سن التلاميذ ومستواهم، ومع طبيعة المادة، وحتى مع إمكانات المحيط وما يتوفر لديه من (وسائل تعليمية)[48]،

لذلك فإن الاعتماد الأول في التدريس يتوقف على حسن مبادرة المعلم، وعلى مهارته وتفانيه في أداء واجبه التربوي والتعليمي، وقد قيل: " إن المعلم هو الذي يبدع طريقته " على أن الطريقة أي ما كانت فينبغي ألا تغفل الجوانب الآتية:

1- أن لا تجعل من القواعد مادة مستقلة عن بقية المواد اللغوية الأخرى كالنصوص والقراءة والتعبير، بل أنها تقف إلى جانبها تأخذ منها وتعطيها.

2- (أن تساعد التلميذ على إدراك وظيفة القاعدة وحاجته إليها وقيمتها في حياته)[49].

3- أن تدرّب التلميذ على الجدية بحيث تسمح له بإطلاق نشاطه – باعتباره محور العملية التعليمية – بما يبذله من جهد تحت رعاية المعلم للوصول إلى القاعدة وتطبيقها على أمثلة واستخدامات جدية في أمثلة من عنده أو في نصوص من التراث أو إبداعات الأدباء.وإن (أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه في شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز وعددها قليل جدا)[50]، ولعل سرّ تعليمية قواعد اللغة (يكمن... في التفكير والتدبير وفي البحث المستمر إذ لاوجود للطريقة المثلى بل هناك طرائق كثيرة وأساليب مختلفة يكتشفها المعلمون طيلة حياتهم التعليمية والتربوية)[51] وعلى الرغم من أن الطريقة السائدة والفعالة في عصرنا هي تلك التي توجه نشاط التلاميذ توجيها يجعلهم صانعي معارفهم غير أن المعلم يبقى مختارا في اتخاذ الطرائق التي يراها مناسبة لإنجاح درسه، فقد يمزج بين عدة طرائق تكون متكاملة، مراعيا في ذلك مناسبتها لمستوى التلاميذ، وظروفهم وملكة استيعابهم، ويستحسن إلمام المعلم بهذه الطرائق جميعا ليكون بإمكانه اختيار

المناسب منها واستخدام أكثر من طريقة في درس واحد، كما ينبغي أن تكون الطريقة ذات علاقة بأصول علم النفس التربوي وأن تقوم على التشويق والترغيب والتشجيع، وجعل التلاميذ يعتمدون على أنفسهم، مع مراعاة الفروق الفردية والحرص على ملاءمة الزمن المحدد للدرس وأن لا تخرج عن الهدف، وللأسئلة والأجوبة وحسن صياغتها أثر عميق في إنجاح مهمة المعلم" والدرس الجيد هو الذي يبدأ بالتلميذ وينتهي بالتلميذ"، الدرس الذي يتلقى فيه التلميذ قليلا ويكتشف كثيرا.

ونخلص من هذا كله إلى القول بأنه لا توجد بين أيدي المربين طريقة مثلى يسيرون على هداها، (فضلا عن أن الدراسات المستقبلية قد تفسر عن عدم وجود طريقة مثلى للتدريس وذلك بسبب اختلاف المواقف التعليمية)[52].

خامســا: بمــاذا أدرّس ؟.

يتعلق الأمر هنا بالوسائل التربوية المسخّرة للمعلم والمتعلم وهي[53]:

1- كتاب المعلم: وهو عبارة عن مذكرات خاصة بالمعلم وضعها المصنفون تحت عنوان " كتاب المعلم: اللغة العربية السنــة الســادسة من التعليــم الأساســي"، يحتوي (305) صفحة من الحجم المتوسط، طبع بالمعهد التربوي الوطني سنة 1985-1986، (وبه مذكرات موجهة للمعلم، مفصلة تفصيلا مسهّلا، تتناول مختلف أنشطة اللغة العربية، وما على المعلم إلا تطبيقها تطبيقا حرفيّا، وآليا)[54]. إن ما يمكن قوله في كتاب المعلم أنه جهد كبير بذله واضعوه، ووسيلة تحد من حرية المعلم، فقد وضع في السنوات الأولى من تطبيق المدرسة الأساسية، كما أنه صيّر المعلم كالآلة في تطبيقه تطبيقا حرفيا، ونسي القائمون على قطاع التربية أن تطور سندات التعليم أصبح يملي عليهم ضرورة فسح المجال أمام المعلم كي يجدّ ويبحث ويبتكر

بنفسه مصداقا للمقولة التربوية الشهيرة "المعلم الناجح هو الذي يبدع طريقته"، ومن ثم لم تعد الحاجة تدعو إلى الاتكال على هذه المذكرات[55]، بل لم تكن الحاجة داعية إليها أصلا، اللهم إلا إذا قصد بها وضع نماذج يستهدي بها المعلم في تحضيره.

2- كتـــاب التلميـــذ: وهو كتاب القواعد، وتمارين اللغة للسنة السادسة من التعليم الأساسي الذي يعد أول وثيقة توضع بين يدي المتعلم تتناول نشاط القواعد اللغوية من نحو وصرف وإملاء.

3- السبـــورة والطبشـــور: وهما الوسيلتان التقليديتان في العملية التعليمية، يلجأ المعلم إلى السبورة يدون عليها عناصر الدرس وما انتهى إليه من استنتاجات بمعية تلاميذه كما يتم إنجاز التطبيقات الكتابية عليها مستعملا في ذلك الطبشور الأبيض في كتابة الأمثلة والقاعدة، والملوّن في إيـــضاح العناوين، مراعيا تقنيات الكتابة الجميلة الواضحة تسهيلا للفهم على التلميذ. إن السبورة أداة تربوية متواضعة ولكنها منقطعة النظير بالنسبة إلى المعلم الذي يحسن توظيفها، فهي تتيح له الاستعاضة عن ذوات الأشياء بوصفها مرسومة، يلجأ إليها المعلم لحصر بؤرة الانتباه في إعداد الخطة " عناصر الدرس، الأمثلة المستنتجة، القاعدة، التطبيق " ومن خلالها تتم القراءة، ونقل المعلومات على دفاتر التلاميذ. ولذا قيل: " غبار الطباشير على أيدي المدرس شبيه بالبارود على وجه الجندي"[56].

4- المنهـــاج المدرســـي: هو وسيلة من الوسائل التربوية الحديثة وهو في حقيقته مشروع تربوي مصمم من طرف مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، وقد تم إعداده (بناء على نتائج الملتقيات التقويمية وتقارير المربين واقتراحاتهم)[57]، هدفه تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ.

و تجدر الإشارة إلى أن معلم المدرسة الجزائرية تعامل مع هذه الوسيلة التربوية للمرة الأولى سنة 1996م بالنسبة للتعليم الأساسي وقبله سنة 1995م في التعليم الثانوي[58].

والمنهاج هنا باعتباره وثيقة رسمية تمّت من خلاله تعديلات على البرامج بحذف بعض الدروس وإضافة البعض الآخر، وعلى ضوئه يضع المعلم توزيعه السنوي، ويحدد الأهداف العامة والخاصة لكل نشاط من أنشطة اللغة العربية.

5- دفتر التكوين: وهو سجل يدون عليه المعلم محاضر الجلسات التنسيقية والملتقيات الرسمية والأيام الدراسية والندوات التربوية، والهدف منه تقييد ما جد في الحقل التربوي والتعليمي للرجوع إليه كلما دعت إلى ذلك ضرورة.

6- مذكرة الدرس: هي عبارة عن جذاذة يتم من خلالها رسم خطة لتقديم الدرس، هدفها تمكين المعلم من التحكّم في سير الدرس وترتيب المعلومات المقدمة وضبط المدة الزمنية وهي ضرورة يلحّ عليها المربون- لضمان وصول المعلومات صحيحة وسليمة للتلميذ- لنجاح الدرس. والمذكرة لا تغني عنها الشهادات العلمية، ولا الأقدمية في التدريس كما لا يغني عنها " كتاب المعلم "[59] الذي تعامل معه المعلمون على أنه وثيقة رسمية يتقيدون بها فكان ذلك مدعاة للتواكل ،لا مبعثا للهمة .فهذه القواعد التي يقترحها الكتاب المدرسي على المتعلمين تقوم أساسا على تقطيع المعرفة النحوية وتجزئتها دون مراعاة لمعايير التقطيع وهو ما يورث المتعلم أخطاء وأوهاما، وهكذا يبتعد شيئا فشيئا عن معرفة قواعد اللغة حتى لتغدو لديه أحيانا واقعا لغويا يستسيغ الخطأ فلا يرى حرجا في النطق به أو كتابته ومن ثم يشيع اللحن

على لسانه ويقع الخطأ في كتابته.

لذلك كان لزاما على المربين وأهل الاختصاص أن يختاروا لمتعلم القواعد في هذه المرحلة العمرية الخصبة من حياة المتعلم من موضوعات القواعد اللغوية، والأهداف، والطرائق ما يلائم مستواه ويعينه على استعمال اللغة في مختلف مقامات التواصل وبذلك تحصل لديه الملكة اللسانية و التواصلية باعتبارها غاية الدرس اللساني.

لقد عرفنا في هذا البحث مدى تعقد العملية التعليمية وما نجم عن ذلك التعقد من صعوبات واجهها كل من المعلم والمتعلم على السواء في التعامل مع قواعد اللغة العربية. فقد رأينا أن الصعوبة قد تعود إلى أحد عناصر العملية التعليمية أو إلى بعضها وفي مقدمة تلك العناصر الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الأساس التي تفرز في ذهن المتعلم المادة التي يدرسها.

الهوامـــــش

1. تستعمل المدرسة الأساسية مصطلح " قواعد اللغة العربية " وتعني به " النحو "، و " الصرف "، و " الإملاء "، وهو مصطلح محدد الدلالة، فيما يؤثر بعض الدارسين إطلاق مصطلح " النحو " على ما يشمل الصرف أيضا.
2. جون ديوي: المدرسة و المجتمع، ترجمة د.أحمد حسن الرحيم، منشورات مكتبة الحياة، بيروت لبنان، د.ت، ص54.
3. إبراهيم عصمت مطاوع، و، واصف عزيز واصف:التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، سنة 1986، ص 09.

4. علي أوشـــان: اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الرباط المغرب، ط1 2000، ص 24.
5. جـــون ديـــوي: المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص56.
6. يطلق التدرج على المساعي التعليمية وجميع التدابير التي تؤدي إلى وضع مسار تعليمي يقتضي اتخاذ قرارات تتعلق باختيار العناصر التي ينبغي تدريسها وإعطاؤها درجة الأسبقية في التعلم مثال: ينبغي – مراعاة لمبدأ التدرج – الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد وتدريس الجملة البسيطة ثم المركبة كي يكون التعليم مستوعبا.
7. منهاج اللغة العربية للطور الثاني، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط2، سنة 1996، ص 62.
8. الاستقراء: إثبات الحكم للكل بعد إثباته لأجزاء ذلك الكل أو: اكتشاف العام من الخاص و الاستدلال: هو اتخاذ البرهان دليلا على الحقيقة أو إليها أما الاستنباط فهو استخراج الحكم.
9. د.محمد ظافر إسماعيل، د.يوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 73.
10. أجريت دراسة حول الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي وتوصلت إلى أن التلاميذ الذكور أكثر وقوعا في الأخطاء من التلميذات، انظر المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، عدد 55 ربيع 2000، ص 218.

11. ليس كل ما يحيط بالطفل من البيئة، لأن في المحيط أشياء كثيرة لا يتأثر بها ولا يعيها أو يدركها لذلك اعتبرنا من البيئة ما يؤثر في الطفل فقط.
12. توفيق حداد و محمد سلامة آدم: التربية العامة، مرجع سابق،ص 40.
13. تشكل الأهداف عنصرا أساسا في المنهج التعليمي، وعلى ضوئها يوضع المشروع التعليمي لقواعد اللغة، وتعرف على أنها "مقاصد تربوية تصف قدرة أو موقفا أو سلوكا منتظرا من التلاميذ في نهاية فترة تكوينية ما " مخطط التكوين إضبارة خاصة، وزارة التربية الوطنية ، 1998، ص78.
14. هناك وسائل أخرى – غير قواعد اللغة – لاكتساب الملكة اللغوية التواصلية منها: البيئة اللغوية الصالحة، كثرة التمرن على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
15. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص333.
16. أعدته وزارة التربية الوطنية لمعلمي الطور الثاني، الطبعة الأولى سنة 1996م، الجزائر، ص 63.
17. مناهج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص63.
18. الهدف هو مقصد تربوي يصف قدرة أو موقفا أو سلوكا منتظرا من التلاميذ في نهاية فترة تكوينية ما، أنظر مخطط التكوين، إضبارة خاصة، وزارة التربية الوطنية، سنة 1998، ص 78. فيما يعرف الهدف أيضا على أنه "الصياغة الموضوعية لما يرجى حدوثه من تغير في أسلوب عند التلاميذ بعد مرورهم بخبرات تعليمية معينة، و يتسع

مفهوم السلوك هنا ليشمل مختلف المجالات المعرفية و الوجدانية و المهارية " أنظر: د رشدي طعيمة مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص50.

19. مناهج اللغة العربية للطور الثاني في التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 91.

20. حتى يعي التلميذ الصلة بين اللغة والقواعد التي تضبطها، ويدرك أن الأحكام النحوية ما هي إلا ضوابط يقتضيها المعنى"، انظر موهوب حروش في مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، و.ت.و، الجزائر، 1995، ص 04.

21. د.محمد ظافر إسماعيل، د.يوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 193.

22. كان المعلم في السابق هو محور العملية التعليمية، غير أن الطرائق الحديثة جعلت التلميذ أساسا في العمل التعليمي واقتصر دور المعلم على التوجيه وإدارة النقاش بما يثير دافعية التلميذ فيتفاعل مع الدرس.

23. فالقواعد النحوية والصرفية جد ضرورية في تعليم اللغة لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب " مطردها وشاذها " بل كمثل عملية تكتسب بطريقة خاصة) انظر: د.عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، الجزائر، عدد 4 سنة 1973-1974، ص23.

24. باني عميري: دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في القواعد للسنة الأولى متوسط، رسالة ماجستير، مخطوط جامعة الجزائر، جوان 1983، ص 93.

25. 25/- شأن القدماء في حفظهم الشعر التعليمي كألفية ابن مالك في النحو، وبعض المتون الأخرى كقطر الندى لابن هشام...

26. عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، سنة 1975، ص (و) من المقدمة.

27. كين سبنسر: الأسس النفسية للتقنيات التربوية والوسائل التعليمية، ترجمة د.علي منصور، د.إسماعيل الرفاعي مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت لبنان، 2002، ص115.

28. عبد العليم ابراهيم: النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص(و) من المقدمة.

29. الجاحظ: البيان والتبيين ج1، ت. عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط5، 1985، ص 281.

30. منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 63.

31. شريف بوشحدان: دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعلم اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة عنابة الجزائر، سنة 1990، ص 52.

32. المجلة الجزائرية للتربية: من مقال لـــ د. عثمان بدري: " تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، عدد 5، 1996، ص 155.

33. تنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فريدريك هربارت" وتعرف باسمه " طريقة هربارت "والجدير بالذكر أن مصممي مناهج

تدريس اللغات في أمريكا وبلدان أوربا قد هجروا هذه الطريقة منذ زمن بعيد.

34. محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، م.س.ص 289.

35. هربرت (يوحنا فريدريك) باحث تربوي و نفسي ألماني (1782 – 1841)، و قد قسم طريقته إلى أربعة مراحل، و زاد أتباعه المرحلة الخامسة.

36. وتجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين قد أطلقوا على هذه الطريقة اسم " الطريقة الاستقرائية " وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها.

37. (من المستحيل أن يحس التلميذ برغبة في التعلم إذا لم تتح لديه فرصة للالتقاء براشدين يجسدون أمامه الرغبة في المعرفة، فكيف يمكن أن نرغب في التعلم طالما أننا لا نعرف " أنه من الجيد أن نعرف"، وأن هناك لذة في اكتشاف الإنسان لأسرار اللغة وفهم ما يعيشه مجتمعه). محمد بوبكري: المدرسة وإشكالية المعنى، دار الثقافة، المغرب، ط1 1998، ص 66.

38. د.نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، سنة 1985، ص 182.

39. د.محمد آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، دار القلم، بيروت لبنان، ط1، 1974، ص 127.

40. لقد سيطرت نظرية "انتقال أثر التدريب " على التربية في أوروبا ابتداء من القرن السادس حتى أواسط القرن التاسع عشر بالرغم من

احتجاجات الكثيرين من الباحثين المرموقين، و بالرغم من أنها قد ثبت بطلانها بالبحوث العلمية الحديثة، و بالرغم من أنها لم تعد مقبولة عند علماء النفس و معظم المربين في الغرب... فإن التعليم في مدارسنا ما زال متأثرا بهذه النظرة و ما زال المعلمون يصرون على تحفيظ طلابهم قواعد الرياضيات و النحو خاصة و اللغات عامة: د. فاخر عاقل: التعلم و نظرياته، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط1، 1984، ص 99، 100.

41. محمد آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 127.

42. هي طريقة تقوم على التلقين وقد ربطها بعضهم بأسس النظم الاجتماعية الطبقية التي كانت تقوم على صدور الأوامر من الأعلى، فكان الاعتماد على الإجبار.

43. جون ديوي: المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص 69.

44. معلوم أن المشكلة هنا لا يقصد منها اللغز المحير الذي يصعب حله ولا يتيسر التفكير فيه بل هي " مسألة تشغل ذهن المتعلم وتستثير نشاطه وتفكيره فيعمل على فهمها ... للوصول إلى حلها " محمد السرغيني وآخرون: التربية لمدارس المعلمين، منشورات مكتبة الرشاد، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1963، ص 151 .

45. جون ديوي (1859-1952م) دكتوراه في الفلسفة سنة 1884 برز في ثلاثة حقول مختلفة: الفلسفة، التربية، معركة الحرية الفكرية والمدنية. ينظر: جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة د.أحمد حسن ع الرحيم منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، دون تاريخ، ص 6-7.

46. د.محمد إسماعيل ظافر، د.يوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 290.
47. توفيق حداد، محمد سلامة آدم: التربية العامة، مرجع سابق، ص 89.
48. " الوسيلة التعليمية في حقيقتها أداة لنقل رسالة أو للاتصال بين الناس، وقد تكون الرسالة خبرا أو فكرة، أو معنى، أو مهارة" يراجع: التربية العملية وأسس طرق التدريس: مرجع سابق، ص 47.
49. د.محمد إسماعيل ظافر، د.يوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، م.س، ص 291.
50. عبد الرحمان حاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، م،س، ص72.
51. عبد القادر بن محمد: مقترحات ونصائح منهجية في قواعد اللغة العربية، مجلة همزة الوصل، مرجع سابق، عدد خاص، ص150.
52. روبرت تشي: التخطيط للتدريس، ترجمة: د.محمد أمين المفتي، د.زينب علي النجار، دار ماكجروهيل للنشر، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة العربية الأولى، 1982، ص 178.
53. سنقتصر هنا على ذكر الوسائل التي يستعملها المعلم والمتعلم بالفعل، لا تلك التي تتوفر في المدرسة أو خارجها أ وتتحدث عنها البحوث التربوية واللسانية غير أن لا أثر لها في استعمال المعلم أو المتعلم.

54. عبد الرحمان بن سالم: تعليم قواعد اللغة العربية في الطورين الأولين من المدرسة الأساسية، مجلة همزة الوصل، عدد خاص 1991، مرجع سابق، ص 183.

55. لقد أصبح التحضير في المدرسة الحديثة من المسلمات لأن المعلم الذي لا يحضر درسه كمثل الجندي الذي يذهب إلى المعركة من دون خريطة تهديه ولا سلاح يقيه، ولا مجال للتبرير بكون الخبرة الطويلة تغني المعلم عن الإعداد وحتى المعلم الواسع المعرفة لا غنى له عن التحضير لأنه يكون بحاجة إلى انتقاء المعلومات التي يقدمها لتلاميذه مراعيا مستواه، وقد سئل المربي الأنجليزي " توماس أرنولد": لماذا تعد دروسك كل يوم قبل تقديمها؟ فأجاب: " لأني أود ألاّ يشرب تلاميذي إلا من منبع جديد وماء عذب لا من ماء راكد ".

56. ذلك معناه أن المعلم قد أدى واجبه المهني كما ينبغي.

57. مناهج التعليم الأساسي من الطور الثاني، مرجع سابق، ص 3.

58. كانت المدرسة الجزائرية قد تعاملت في سنوات الاستقلال الأولى مع ما عرف "بالمقرر" وهو عبارة عن عناوين اقترحت لتدريس مادة ما، ثم تعاملت بعد ذلك مع" البرنامج" وهو مخطط شامل للمحتويات والأنشطة وهي تتعامل اليوم مع " المنهاج " في انتظار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية.

59. لم يقدم هذا الكتاب إلى الطبع منذ سنة 1986م، وكأن هذا الإجراء إيذان بحذفه. ثم بادرت وزارة التربية إلى حذفه بعد ذلك لأن اعتماد هذه المذكرات لدى المعلمين كان سببا في تعودهم على الروح الاتكالية.