الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الموضوع:

تعليميّة القواعد النّحوية بين التّيسير والوظيفيّة

المقرّر النّحوي على ضوء مناهج اللّغة العربية والوثائق المرافقة

الطّور الابتدائي أنموذجا

مذكّرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير
في إطار مشروع الاتّجاه الوظيفي في تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطّالب:
عبد القادر لعيساوي

إشراف الدّكتور:
عابد بوهادي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. محمد أحمد عـــــــوني	أستاذ التّعليم العالي	جامعة تيارت	رئيســـا
د. عـــابـــــــد بـــــوهـــــادي	أستـــــــاذ محـــــاضـــــر	جامعة تيارت	مشرفا ومقرّرا
د. حبيب دمـــــــــانـــــي	أستـــــــاذ محـــــاضـــــر	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د. غانـــــــم حنـــــجـــــار	أستـــــــاذ محـــــاضـــــر	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د. بن ناصر حنيـــــــــفي	أستـــــــاذ محـــــاضـــــر	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيـــــــة: 1434هـــ - 1435هـــ / 2013م – 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــــــــــــــداء.

أهـــــــــــــدي هـــــــــــذا العمـــــــــــــل المتواضـــــــــــــــــــــــع إلى العائلة الكريمة، وأخـــــصّ بالذكر الوالدين الكريمين، والإخوة والأخوات، وإلى الزّوجة والأبناء، وإلى جميع العاملين في قطاع التربية

وإلى جميع الأقارب والأحباب

شكـــــر وتـــــقديـــــــــر.

أحمد الله على توفيقه وعونه على إنجاز هذا العمل.

وأتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كل من ساعدني من قريب أومن بعيد،

وكل الأساتذة المشرفين على التّعليم العالي والبحث العلمي

منهم أعضاء اللّجنة المناقشة

وأخصّ بالذّكر الأستاذ المشرف: عابد بوهادي.

مـــــــــــــــــــــــقدمة

مقدمة :

لقد أثبتت التّجارب الميدانية أن المعيار الأساس الذي يقاس به تطور المجتمعات البشرية هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التّربية والتعليم؛ وهما شكل من أشكال تنظيم الحياة وجزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع بصفة عامة، ويتطلب ذلك رؤية تربوية حديثة ونظاما تعليميّا لا ينحصر في تحصيل المعرفة وتخزين المعلومات وتكديسها لاستظهارها عند الحاجة، بل توظيفها في الواقع المعيش.

وإذا نظرنا نظرة متفحّصة إلى الواقع الذي أفرزته المقاربات التقليدية، لاحظنا القصور جليا بين المضامين والأهداف التي وجدت لأجلها هذه المضامين.

من هنا اتجهت العناية إلى الاهتمام بتعليم اللّغات ونشرها، فظهرت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة، ومنها الاتجاه والوظيفي، الذي يقلص الهوة بين المناهج التّربوية والواقع الذي نحيا فيه وهو عصر الانفجار المعرفي والثقافي الخاطف، واقتضى الأمر مواكبة المستجدات وتحديث طرائق اكتساب المهارات اللّغوية، وإعادة النّظر في المناهج التّربوية قصد تعديلها وإصلاحها.

واللّغة قدَر الإنسان وهي الأم التي تنسج الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وقيَّمه ومعتقداته ، إذ لا وفاق بدون لغة .

واللّغة العربية لغة العقيدة ولغة القرآن الكريم، وهي التي بُعث بها خاتم النبيين يخاطب بها أهل الأرض، فهي لغة استوعبت الرسالة السماوية الخالدة وسارت في ركاب الإسلام إلى شتّى بقاع العالم، تدعو الأمم إلى الإخلاص والتّوحيد. قال تعالى: " **{ حم، تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ }** [فصلت: 1-3] .

فأضحت العربية لغة مقدّسة يحتاج كل مسلم إلى تعلّمها ليفهم القرآن، ويستمد منه أوامره ونواهيه. وعظّم شأنَها كبارُ العلماء والباحثون لما لها من الفصاحة و البيان، فألفوا فيها الكتب والمتون؛ ومن هؤلاء الثعالبي الذي يرى في مؤلّفه فقه اللّغة وأسرار العربية أنّ "العرب خير الأمم، والعربية خير الألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد ".

وعلم النّحو من علوم العربية التي نشأت في رحاب القرآن ليستقيم اللّسان ويصان من اللّحن، وهو ما أشار إليه ابن خلدون في فصل علوم اللّسان العربي بقوله : " أركانه أربعة وهي اللّغة والنّحو والبيان والأدب...، وأن الأهم المقدم منها هو النّحو، إذ به يبين أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لَجُهِلَ أصل الإفادة ."

مما سبق؛ تتضح أهمية النّحو وتعلّمه كإحدى المهارات اللّغوية، وقد نال من العناية وجهد الباحثين مالم ينله علم من علوم العربية منذ نشأته إلى يومنا هذا. وكشفت دراساتهم مستوى الطلاب في القواعد اللّغوية وحصر الأخطاء الشائعة وتقويم مناهج النّحو وإصلاحها، فضلا عن الدراسات المتخصصة.

على الرغم من هذه العناية؛ فإنّ طلاب المدارس والجامعات والمعاهد مازالوا عاجزين عن توظيف ماتعلّموه من قواعد النّحو في أحاديثهم وكتاباتهم، وتدنى مستواهم إلى حد لا يُعرف له تفسير، وأضحت اللّغة لا تعرف طريقا إلى أذهانهم، ولا تجري على ألسنتهم وكأنها غريبة عند أعدائها وليست في عقر دارها.

دفعني الفضول إلى معرفة بعض أسباب الضعف التحصيلي الخاص بالمهارات اللّغوية عامة وعلى رأسها المادة النّحوية؛ رغم التبسيطات والشّروحات التي تقدّم للمتعلمين أثناء العملية التّعليمية، واختيار الموضوع النّحوي بالذّات باعتباره عماد اللّغة العربية الفصيحة لأنّ سوء تعليمه وتعلّمه خطر على كفاءات المتعلّم اللّغوية من جهة، ولأنّه من أصعب الفروع اللّغوية التي يعاني منها المتعلّم من جهة أخرى.

والدافع الأقوى الذي دفعني إلى مثل هذا الموضوع؛ هو رغبتي الملحة في الوصول إلى إجابة عن أسئلة طالما راودتني وأنا أعايش مرحلة الإصلاحات في قطاع التّربية، ومن أهم هذه التّساؤلات :

ما مدى وظيفية القواعد النّحوية المعَدّة لمتعلّمي الطّور الابتدائي؟ ما صور ووجوه الصعوبة المنسوبة إلى النّحو العربي رغم محاولات التّجديد والتّيسير التي عرفها منذ نشأته؟ هل تمّ اختيار وتنظيم وعرض المادة النّحوية وفق المعايير العلمية المتعارف عليها؟ وهل صارت تلك الدروس مناسبة لقدرة المتعلّم ؟

ويتساءل المشرفون على التّربية والتعليم والمهتمون باللّغة، أين يكمن الخلل؟ وكيف السبيل إلى حل المعضلة وإصلاح الواقع المتردّي الذي يعانيه الجميع؟ وهل تعود هذه الصعوبة إلى طبيعة النّحو العربي ذاته أم إلى كيفية تعليمه ؟ واعتماد مناهج تدريس أرهقت عقول الطلبة بتركيزها على الجانب النظري المعياري، وإهمال الجانب التطبيقي الوظيفي ؟

والملاحظ أن الطلاب يفهمون القاعدة ويحفظونها نظريا لكنهم يعجزون عن استعمالها في حياتهم اليومية، والهدف من هذه المحاولة هو معرفة أسباب الضعف التحصيلي لدى طلاب المدارس والجامعات.

وإذا نظرنا إلى الدراسات التي تناولت قضايا النّحو والتوصيات والمؤتمرات التي عقدت لذات الغرض تبدو الحاجة ملحّة إلى الاهتمام بتدريس النّحو الوظيفي ، وتفعيل مهاراته وقواعده حتّى لا تثقل كاهل الطّالب ، و لا ترهق حافظته .

ويرى الباحثون أنّ السبب الرئيس لتدني الأداء اللغوي في الوطن العربي هو أننا نعلّم اللّغة العربية وفقاً لنظريات وممارسات عملية مُتخلّفة، مما رآه الرواد الأوائل من علماء اللّغة كالجرجاني في حديثه عن " النظم اللغوي "، ومُتخلّفة أيضاً عما كشفت عنه البحوث والدراسات الحديثة في كثير من النظم المعرفية ذات العلاقة باللّغة، كالفلسفة وعلوم اللّغة في فروعها المختلفة، وخاصة علم اللّغة التطبيقي، وفي العلوم الاجتماعية والإنسانية .

والواقع؛ أنّ تعليم اللّغة يتم بمدخل الأنظمة الفرعية، يبدأ بتعليم التّهجي، والإملاء ، والخط والقواعد النّحوية ، والنصوص الأدبية ، والبلاغة وغيرها ، وكلّها أمور يجب أنّ تُعلّم بطريقة غير التي ألفناها حتى اليوم في مدارسنا.

ويمكن الاستفادة في هذا المجال من رواد اللسانيات الوظيفية، ومما تطمح إليه النظريات ذات المنحى الوظيفي، التي تعتبر اللّغة أداة ترجع وظائفها الممكنة إلى وظيفة التواصل، وهو عكس ما كان سائداً في النّحو الصّوري للغات الطبيعية والوقوف على بنيتها لا يكاد يتعدّاها، وتعدّ اللّغة في المقاربة الصورية مجموعة من الجمل تربطها علاقات تركيبية ودلالية على أساس أنّها بنية مجردة يمكن دراستها بقطع النّظر عمّا يمكن أنّ تُستعمل من أجله، أما حسب المقاربة الوظيفية فإنّ اللّغة

أداة تُسخر لتحقيق التواصل، وأنّ المستوى التداولي يحتل مكانة مركزية، وتعدّ العبارات اللّغوية وسيلة تُستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة، ومنها ترتبط البنية بالوظيفة لا يمكن الفصل بينهما.

من خلال استعراضنا لما سبق تتولد مشكلة البحث الموسوم بـــــــــــ:

تعليمية القواعد النّحوية بين التيسير والوظيفية،

المقرر النّحوي على ضوء مناهج اللّغة العربية والوثائق المرافقة

الطور الابتدائي أنموذجا

ولإيفاء الموضوع حقه من التوضيح؛ حاولت معالجته في مدخل وثلاثة فصول:

أما الفصل الأول فعنوانه : **القـــواعد النّحوية بين التيسير والوظيفية**.

ويضم ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : محاولات تيسير النّحو العربي قديما .

المبحث الثاني : محاولات تيسير النّحو العربي حديـــــثا.

المبحث الثالث: وظيـــــــفيـــــة النّحو العـــــــــــــــــــــربي.

أما الفصل الثاني فعنوانه : **تعليمية القواعد النّحوية في ضوء المقاربات الحديثة** .

ويتضمن ثلاثة مباحث كذلك:

المبحث الأول :مفهوم التعليمية وتعليمية النّحو .

المبحث الثاني :طرائق تدريس النّحو العربي .

المبحث الثالث :مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية.

أما الفصل الثالث فعنوانه :**المقرر النّحوي على ضوء مناهج اللّغة العربيـــــــــــة والوثائق المرافقة**

(الطّور الابتدائي أنموذجا)

ويشتمل على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول :استعراض المضمـــون النّحوي لمناهـــج اللّغة العربية ونقده

المبحث الثاني :دراسة الوثيقة المرافقة لمناهـــج اللّغة العربية ونقـــدها

المبحث الثالث :استبـــيان خاص بأســـاتذة التعـــليم الابتدائي(المقرر النّحوي)

الخاتمة والإشارة إلى النتائج المتوصل إليها.

تقتضي دراسة من هذا النوع إتّباع عدّة مناهج للبحث حسب الفصول والمباحث؛ منها الوصفي، الإحصائي، والتحليلي.

تمّ بعون الله وتوفيقه بقصر الشلالة

يوم:الخميس02جمادى الأولى1435هـــ.

الموافق لـــــ: 03 أفريل 2014م.

مـــــــــــدخـــــــــــل

تعدّ اللّغة من أبرز القضايا التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور، لما لها من دور رئيسي في التّواصل بين البشر، وتبادل ثقافاتهم وخبراتهم وتوارثهم للحضارات جيلا بعد جيل، فكانت اللّغة ولازالت الحقيقة التي لا يمكن لأحد تجاهلها. و لا يمكن لأي أمة أن تعتز بوجودها وبنفسها إلاّ بها. وذلك لأمرين رئيسيين هما :

1- " اعتبار اللّغة وسيلة الفكر وأداته، فهي نظام رمزي عال في التجريد، يستخدمه الإنسان دون غيره من الكائنات بتركيب المعاني من الخبرة، ورغم الأنظمة الرّمزية المتنوعة التي يستخدمها النّاس للتّعبير عن المعاني ونقلها، إلاّ أن اللّغة هي أكثر هذه الأنظمة تطوّراً .

2-اعتبار اللّغة علاقة بين الصوت والمعنى، فاللّغة التي تُنْطَق هي أنساق من الوحدات الصّوتية، وهنا تظهر العلاقة بين اللّغة والتّفكير، ومن هنا جاء اهتمام العلماء بدراسة دور اللّغة في التّفكير."[1]

يظهر مما جاء في الاعتبارين السّابقين أنّ موضوع دراسة اللّغة مهمّ جدا من حيث نموّ اللّغة واكتسابها .

وإذا أردنا أن نبحث عن تعريف للّغة علينا أن نحدّد خصائصها التي تؤثر في تعليمها وتعلّمها .

يقول حلمي خليل :" إن وضع تعريف جامع مانع للّغة ليس بالأمر اليسير كما قد يتبادر للذهن ، ولعلّ علماء اللّغة لم يختلفوا – وكثيرا ما يختلفون- حول أمر من أمور اللّغة كما اختلفوا حول وضع تعريف مدقّق لها حتّى يبدو – أحيانا – أنّ الهدف النّهائي من الدّراسات اللّغوية كلّها بمناهجها ومدارسها المختلفة ليست إلاّ محاولة لفهم هذه الظّاهرة التي تسمّى اللّغة للوصول إلا تحديد مدقّق لها ومن ثَمّ تعريفها ."[2]

لقد اختلف الباحثون قديما وحديثا في تعريفهم للّغة وفي تحديد مفهومها وليس هناك تعريف واحد وافق إجماع الباحثين، فتعدّدُ التّعريفات يوافق تعدّد علوم اللّغة نفسها " فعالم اللّغة يُتوقّع منه

---

[1] – د. راتب قاسم عاشور / د. محمد فؤاد الحوامدة : فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،مصر، ط1، 2009م ،ص09.

[2] – حلمي خليل: اللّغة والطفل" دراسة في ضوء علم اللّغة النفسي"،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،ط1978،1م،ص 51.

التّركيز على قواعد اللّغة، وعالم الاجتماع يُتوقّع منه التّركيز على الجانب الاجتماعي للّغة كوظيفة تفاعلية، وعلماء التّربية وعلم النّفس يركّزون على اكتسابها وتطوّرها بشكل خاص"[1].

مفهوم اللّغة لغة :

جاء في لسان العرب أنها من الفعل لغوت، تكلمت، وأصل لغة: لغوة فحذفت واوها وجمعت على لغات ولغوت، واللغو: النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون (لسان العرب).

واللّغة أصلها (لغا) في القول لغواً: أخطأ وقال باطلاً ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم (المعجم الوسيط).

وجاءت في القرآن الكريم كلمة لغو في أكثر من آية، قال تعالى:{لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا سَلَامًا}[2]. قال تعالى : {وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ} [3] قال تعالى: {وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا}.[4]

مفهوم اللّغة اصطلاحا:

سبق أن أشرت إلى اختلاف العلماء والدّارسين في تعريف اللّغة وتحديد مفهومها. ومن بين أقدم التعريفات في التراث العربي ، التعريف الذي وضعه أبو الفتح عثمان بن جني(ت 392هـــ) " وأما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "[5] والتعريف الذي وضعه عبد القاهر الجرجاني (ت471 هـــ) " اللّغة تجري مجرى العلامات والسّمات ، ولا معنى للعلامة والسّمة حتّى يحتمل الشّيء ما جُعلت العلامة دليلا عليه وخلافه..."[6]

---

[1] – د. علي سامي الحلاق:المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس،لبنان 2010 م، ص 28.

[2] – مريم، الآية، 62.

[3] – المؤمنون، الآية، 03.

[4] – الفرقان، الآية، 72.

[5] – أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص تح محمد عي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج1، ط3، 1986م، ص 34.

[6] – عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة ، تعليق محمد شاكر مكتبة الخانجي القاهرة ط1، 1991م ، ص376.

يُفهم من هذين التعريفين أنّ الطّبيعة الغالبة على اللّغة أنّها رموز (صوتية)، أي أن اللّغة المتحَدَث بها تتبوأ الأهمية الأولى بين سائر علامات اللّغة، لأنّ مفهوم اللّغة واسع لا يقتصر على اللّغة المنطوقة بل يشمل– أيضا – المكتوبة، والإشارات، والإيماءات، وحركات الجسم التي تصاحب سلوك الكلام.

وذهب ابن خلدون إلى أنّها " عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللّسان ... وهو في كلّ أمّة حسب اصطلاحهم."[1]

وقد حاول دوغلاس براون تتبع التعريفات الشائعة للّغة، وتوصّل إلى تعريف مركّب يضمّ ثماني مقولات هي: " أنّ اللّغة نظامية توليدية، وأنّها نسق من الرموز الاعتباطية، وتعدُّ تلك الرّموز صوتية في أساسها لكنها قد تكون مرئية، وتدلّ تلك الرّموز على معان متواضَع عليها، وتُستعمل اللّغة في التّواصل، وتعيش في جماعة، وهي إنسانية، ولكنها قد لا تكون مقصورة على البشر، ويكتسب النّاس جميعهم اللّغة بطريقة واحدة، ومن ثمّ، فإنّ اللّغة وتعليمها لهما خصائص كلية."[2]

وتقترح الدّكتورة، صفاء محمد محمود تعريفا للّغة مفاده أنّ:" اللّغة قدرة ذهنية فطرية مكتسبة في آن واحد، وهي رموز لا تنفصل عن نسق من المعاني، يهيمن عليها على نحو متزامن في الحدث اللّغوي، بحيث توجب تلك المعاني نسقية نظام اللّغة التي تعارف عليها أهلها بطريقة اعتباطية ويسعى مستعمل اللّغة إلى استخدامها في تحقيق أغراض قد تتداخل فيما بينها في الموقف الواحد، مستخدما وسائل التعبير كافة، وأشكال الرّموز اللفظية كافة، ناظما تلك الرّموز اللّغوية في إطار نسق من القواعد، ليتواصل مع من يتلقّون لغته، محققاً الأغراض التي أملها، والمعاني التي أراد أن يبثها إلى الآخرين."[3] يؤكد التعريف السابق أنّ اللّغة نظام معقد، تميّز به الإنسان عمّا عداه من المخلوقات.

---

[1] – علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 28.

[2] – صفاء محمد محمود ابرهيم : مهارات التّفكير في تعلم اللّغة العربية وتعليمها مؤسسة هورس الدولية ط2011،2م، ص 53.

[3] – صفاء محمد محمود إبراهيم ،مرجع سابق، ص54.

ويرى علي سامي الحلاق " أن اللّغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة، المتفق عليها، والتي تُمثّل المعاني المختلفة وتسير وفق قواعد معينة وهي وسيلة الاتّصال والتّعبير والتّفاهم بين النّاس."[1]

يعرّف تشومسكي (chomsky) اللّغة " بأنّها ملَكة فطرية عند المتكلّمين بلغة ما لتكوين جمل نحوية وفهمها."[2]

ورغم بساطة التعريف إلاّ أنه يحمل معاني رفيعة فاللّغة عنده هي عملية على غاية من التعقيد والدقة، يولَد الإنسان وهو مزود بعقل مكيف ومهيأ لاكتسابها فطريا، فهو مزود بالكفاية العقلية التي تمكنه من تأدية السلوك اللّغوي إلى جانب قدرات أخرى من المحيط الخارجي.

ويرى تشومسكي أنّ هنالك جانبين لامناص من الاهتمام بهما لفهم اللّغة الإنسانية وطبيعتها وهما :

أ- **القدرة اللّغوية**:وهي البنية العميقة أو (البنية التحتية) ولذلك" يرى أن الأداء كما يتمثل في البنية السّطحية إنّما يعكس صوتياً وصرفياً ونحوياً ودلالياً ما يجري في عمق التّركيب من عمليات لغوية وغير لغوية."[3]

ب- جانب الأداء اللّغوي الفعلي: ويتمثل فيما ينطق به الإنسان فعلاً أو ما يُطلق عليه مصطلح (البنية السّطحية)

ونستخلص من هذا التعريف خصائص لفهم طبيعة اللّغة وتتمثل في :

- اللّغة مجموعة لا متناهية من الجمل.
- اللّغة أصوات دلالية .
- اللّغة ملكة إنسانية .
- اللّغة تنظيم ضمني من القواعد .

---

[1] - علي سامي الحلاق : مرجع سابق ص 29.

[2] - صفاء محمد محمود إبراهيم ،مرجع سابق، ص53.

[3] - عمرو خاطر عبد الغني ودهان ، فصول في علم اللّغة العام ، مرجع سابق ص 28.

–اللّغة سمة إنسانية مكتسبة .

وعلى ضوء التعريفات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من خصائص اللّغة التي تؤثر في تعلّمها وتعليمها .

أ – اللّغة كيان ذو طبيعة كلية: اللّغة ذات وجود كلّي في حياة البشر فاللّغة في طبيعتها نسق مندمج ، ونظام متكامل وفي نظرية اللّغة التي تحدّث عنها أحمد طاهر حسنين وأطلق عليها اسم نظرية الاكتمال اللّغوي يذكر:" فالاستعمال اللّغوي يتطلب الطبيعة الكلية للّغة حيث إنّ العلاقة بين أبعادها ليست علاقة خطية ، وإنّما هي علاقة دائرية اندماجية ."[1]

فتعليم قواعد اللّغة يتم في سياق تعليم وظائفها واستعمالها.

ب – اللّغة ذات طبيعة اجتماعية: تتغلغل اللّغة في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري، وتنفذ إلى جميع مناحي الحياة، وقد روعيت الطّبيعة الاجتماعية للّغة في بعض تعريفاتها في إطار علم اللّغة النّفسي بأنها وسيلة تواصل في إطار النشاطات الإنسانية، ولهذا دعا، بعضهم إلى دراسة اللّغة من منطلق اجتماعي .

ج– **اللّغة كيان ذو طبيعة وظيفية** : تستخدم اللّغة في الحياة اليومية من دون وعي بوظائفها، واختلف العلماء في تحديد وظائف اللّغة وتباينت أراؤهم، فمن قائل إنّ وظيفتها التّواصل والتعبير ، ومن قائل أنّها وسيلة للتعاون والترابط الاجتماعي.[2]

من خصائص اللّغة العربية : تتميز اللغة العربية بخصائص معينة منها

أ– النّظام الصوتي :

اللغة العربية غنية ومتميزة من الناحية الصوتية، فهي أكثر اللّغات احتفاظا بالأصوات السامية إذ بُنيت على مبدأ الاعتدال في الحروف، ونعنى به أن أكثر كلماتها بُنيَ على ثلاثة أحرف، وقليل منها أصله رباعي أو خماسي لكيلا يطول النطق ويعسر، و لم يُكثر العرب من الثنائي خشية تتابع الألفاظ وكثرتها في التّركيب الواحد. هذا من جهة ،ومن جهة ثانية " تتوزع الحروف توزيعا عادلاً على

[1] – صفاء محمد محود إبراهيم ، مهارات التّفكير في تعلم اللّغة العربية وتعليمها، مرجع سابق، ص55-56 .

[2] – ينظر، صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التّفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها، مرجع سابق، ص 56.

المدرج الصوتي ، وهذا توازن وانسجام بين الأصوات، كذلك نجد أنّ وحدات اللّغة العربية ثابتة على مدى العصور."[1]

ب- المطابقة بين الحرف والمعنى: ومن مزايا العربية ارتباط الصوت بالمعنى، والمطابقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه، فحرف العين يشير إلى العمق، وحرف الغين يشير إلى الاختفاء، فالأفعال: غاب، غاص، غار، غرق، غدر، غرس، غطّى، تحمل معنى الاختفاء والغياب والستر."[2]

1- المعجم:

تتميز اللغة العربية بكبر معجمها اللّغوي، وذلك بالنظر إلى تاريخها الطويل، أضف إلى ذلك كثرة الألفاظ للمسمى الواحد، فأنت تجد 21 اسما للنور، و 52 للظلام، و9 أسماء للشمس و 50 للسحاب و64 للمطر و 350 للأسد وغيرها من المترادف اللفظـــي.

2 - الاشتقاق:

وهو ميزة تميّز اللّغة العربية عن بقية اللّغات، فالاشتقاق ظاهرة أكثر وضوحا في العربية ومعناه أنّ للكلمة جذورا أو أصولا، ويرى أغلب اللّغويين أنّ الاشتقاق في الأسرة العربية هو المصدر، وذلك أنّ نظام العربية يتشابه مع نظام المجتمع العربي فكما يرتبط أفراد المجتمع العربي، وقبائله بصلات القربى والنسب والتضامن والتعاون، ترتبط ألفاظها بنسق خاصّ، في حروفها وأصواتها ومادّتها وتراكيبها، وهيئتها وبنيتها، ولا يستطيع أحد أن يتمكّن من اللّغة العربية، ومن إتقان قواعدها وألفاظها ومعانيها دون فهم قواعد الاشتقاق، وأوزان الأفعال والمصادر.

3- الإعراب:

وهو تغيير يطرأ على آخر الكلمة للدّلالة على معيّن ولأداء وظيفة معيّنة ، وتتفوّق اللّغة العربية على باقي لغات الإنسانية بظاهرة الإعراب، حيث تأخذ الكلمة حريتها في التّقديم والتّأخير مع احتفاظها بموقعها الإعرابي .

---

[1] - راتب قاسم عاشور/محمد فؤاد الحوامدة مرجع سابق ص 56

[2] - د. محمود أحمد السيد ، في طرائق تدريس اللّغة العربية ، منشورات جامعة دمشق1998م ، نقلا عن المرجع السابق ص57.

إنّ ثَبات المسند والمسند إليه في اللّغة العربية دليل على ثَباتها منذ الجاهلية إلى يومنا هذا، والدّليل على ما نقول أنّ مناهجنا التّعليمية ما زالت تدرِّس قصائد العصر الجاهلي دون تغيير.

4- المشترك اللفظي :

ومؤدّاه أنّ اللّفظ الواحد له أكثر من معنى، وهو قليل كلفظ العين؛ فهو يدلّ على العين الباصرة، وعين الماء والجاسوس ، والإصابة بالحسد، وما إلى ذلك من معان يشرك فيها لفظ العين.

5- التضاد :

وهو ضرب من ضروب الاشتراك، إذ يُطلق اللفظ على المعنى ونقيضه، ومثال ذلك الرّز، الذي يعني القوّة والضعف ولفظ الحميم: يعني الماء البارد والحار، ولفظ المولى يعني السيّد والعبد.

الأساليب والأغراض والجمل:

اللّغة العربية ذات أنماط مختلفة للجملة ، فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وشبه الجملة، وتقسّم من جهة أخرى إلى خبرية و إنشائية، وتتنوع الأساليب هي الأخرى مما يجعل مستخدميها يتميزون بجمال الأسلوب وبلاغة العبارة، كالتّوكيد، والطّلب وأسلوب الاستفهام وأسلوب النّفي والشّرط ، والتّخصيص، وسعة الأدوات تفيد في اختيار النّمط المناسب للّغة العربية.

ويرى الأستاذان راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة وجوب مراعاة الخصائص والسمات التي تميز اللغة العربية في مناهج اللغة وكتبها أنْ:" الأمور الآتية :[1]

- مساعدة الطلبة على إدراك مواطن الجمال في اللّغة العربية وتقدير خصائصها.

– إبراز الصلة بين مهارات التعبير ومهارات التّفكير .

- تنمية ثقة الطلبة في قدرة العربية على استيعاب المفاهيم العلمية والمصطلحات الجديدة وتدريبهم على استعمالها.

–الحرص على انتقاء المفردات التي تُعلَّم للطلبة، بحيث تستجيب لما يتطلّبه الخطاب الحقيقي اليومي للطّالب.

[1] – د. راتب قاسم عاشور/د.محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 58.

– تنمية اتجاهات الطّلبة نحو التعبير الأدبي الجيّد.

وإذا نظرنا إلى خصائص اللّغة العربية، فإننا نجدها أكثر اللّغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمّة وهويتها وشخصيتها، ومن أهم سماتها القدرة الفائقة على حساسية التّواصل. وقدرة استيعابها لما نُقل إليها من تراث الأمم والشّعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، وما تزال تنقل إلى الأمم العقيدة الشاملة، ممثّلةً في كتاب الله وسنّة رسوله صلى الله عليه وسلم . فالقرآن نزل بلسان عربي مبين قال تعالى **{ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ}** "[1]

وبالرغم من تميّز اللّغة العربية بكلّ هذه الخصائص إلّا أنّنا نعيش أزمة لغوية حادّة هي دليل على انتكاسة الأمّة وتبعيتها، وتخلفها، ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة:

– "عدم إلمام الكثيرين لدينا بجوانب إشكالية اللّغة، ويقتصر تناولها على الجوانب التّعلّمية والمصطلحية.

– قصور العتاد لأغلب منظّرينا اللّغويين، وخاصّة بعد أن أصبحت اللّغة ساحةً ساخنةً للتداخل الفلسفي والعلمي، والتربوي والفني، والإعلامي والثقافي.

– خطأ التّشخيص لدائنا اللّغوي، حيث يوجّه الاتّهام إلى اللّغة العربية ذاتها.

– انبهار الجماهير العربية بثقافة الغرب ولغاته، وإلحاق أبنائهم بالمدارس والجامعات الخاصة، التي تُعلّم باللّغة الأجنبية.

– غياب إرادة الإصلاح اللّغوي، وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى الأمّة بعداً جديداً.

– عولمة تعليمنا ، بحيث لا تعكس سياسته ومفاهيمه ،وسلوك مدرسيه وأداء طلابه ما للّغة الأمّ من أهمية، فالاهتمام باللّغة العربية لا يتمّ إلاّ من خلال المقرّر الخاصّ بها .

– التّعليم باللّغات الأجنبية بالرّغم من إجماع الباحثين واللّغويين على أنّ التّعليم بغير اللّغة الأمّ يغلق مفاتيح الفكر ."[2]

---

[1] – فصلت، الآية 3.

[2] – د– علي أحمد مدكور ، طرق تدريس اللّغة العربية ، مرجع سابق .ص17/16.بتصرف.

" إنّ علاج أزمة واقع اللّغة العربية ينبغي أنّ يُعالج علاجاً لسانياً وعلمياً لا علاجا عاطفيا وإيديولوجياً أسوة بروّاد هذه اللّغة الغابرين، وقدوة بشعوب اعتراها نفس الوهن، والإشكالية ذاتها، لم تكن إلى عهد قريب شيئاً مذكوراً"[1]

ومن هذه المقولة يتبادر إلينا سؤال: ماذا تمليه علينا المفاهيم الجديدة في ميدان العلوم اللّسانية نحو تعليم اللّغة؟

للإجابة عن السؤال فإنه " عندما نتحدث عن تعليم اللّغات، فإنّ مصطلح "تعليم" يبدو ملبساً إلى حدٍ بعيد، إذ كثيراً ما يُطلق على نشاط المعلّم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه ، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النهاية لعمل دائبٍ من الإعداد الطويل والتنظيم المبوّب والتعديل المتواصل "[2]، ونفهم من هذا القول أن نجاح خطط تعليم اللّغات يكون موقوفاً على أطرافٍ عدّة :أولها المجتمع متمثلا بالسلطة التربوية، ثمّ عالم اللّسانيات التطبيقية، وثالثها المعلّم المباشر في فصله.

بالإضافة إلى ما ذُكر يمكن أن نخلص إلى :

1- التركيز على الاستعمال: إنّ اللّغة كما تُشير كثير من الدّراسات اللّسانية الحديثة لا تنفصل وظيفتها الرئيسية عن جانبها الاجتماعي لها، أي ليست إلاّ صورة منعكسة للمجتمع الذي يتبناها، وينجم عن ذلك أنّ حيوية اللّغة في استعمالها وأن الاستعمال هو أحد المعايير التي تَتَخيّر المادّة اللّغوية، فما كثر استعماله في الحياة يجب التركيز عليه في المناهج التربوية وما قل استعماله يُؤجل إلى المتخصصين فيما بعد.

كما ينجم عن ذلك أيضاً أنّ اللّغة المنطوقة هي الأصل في التدريب على المهارات اللّغوية في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث اللّغوية اللّسانية، حيث أنّها أولت العناية والاهتمام باللّغة الشفوية بعد أن عدَّها الأصل، فالطفل يفهم ويتحدث ويتكلم قبل أن يتعلم القراءة والكتابة .

- اللّسان نظام متكامل : إنّ اللّغة وحدة متكاملة في أصواتها ومقاطعها ومفرداتها والعلاقة بين كلماتها ، وأنّ النّظر إلى جانب واحدٍ بغضّ النّظر إلى بقيّة الجوانب يعدُّ عملاً مشوهاً وقاصراً ،

---

[1] - أ. د – عبد الجليل مرتاض ، في رحاب اللّغة العربية ، ديوان المطبوعات الجامعية ،ط2 ، 2007م ،ص41.

[2] - أ.د- محمد أحمد السيّد ، اللّسانيات وتعليم اللّغة، مرجع سابق ،ص56.

ويقتضي هذا النّظام تعليم اللّغة على أنها وحدة إذ أنّ فروعها تتكاثف فيما بينها."[1] والتّكامل يعني:

أ – الترابط بين فروع اللّغة عند تدريسها، فليس هناك قواعد وحدها وأدب وحده ولا قراءة منفصلة فالقاعدة النّحوية عندما تُعلّم في موقفٍ لغويٍ طبيعي تُؤدي إلى سرعة التّعلّم .

ب – التكامل في مهارات اللّغة يعني أن هناك ترابطاً بينها وهذا الترابط يظهر أثناء تعليم اللّغة ، فليس هناك استماعٌ بمفرده ولا حديثٌ بمفرده، ولا قراءةٌ ولا كتابةٌ تعمل منعزلةً عن الفنّ الآخر. إنّ أيّ برنامجٍ لغويٍ يُنظر إليه نظرة متوازنة مع تلك المهارات.

ج – إنّ التّكامل المعرفي يتطلب ربط منهج اللّغة العربية بمناهج المواد الأخرى، وإن اللّغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل العلوم كلّها والسيطرة عليها.

يقول الدّكتور عبد الصّبور شاهين " قد يكون من الطّبيعي أن تجد العربية خارج حدودها أعداءً يكيدون لها، لكن المفزع حقاً أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بينها، عن قصد أو عن غير قصد ، ولذلك فهي تقاتل في جهتين أقربهما أمرّهما وأعصاهما لأنها تقاتل قطعاً من نفسها ولو كتب لها النصر في هذه المعركة فإنّ ما عداها يهون، ونحن نتطلع إلى اليوم الذي يتحول فيه كلّ العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، دائبين في حرفه يحسنون درسه، ويجيدون نطقه، ويلزمون غرزه، فلا ينطقون على أرض العرب إلاّ بالعربية، وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانيهم من الأجانب أن يتعلّم لسانهم، ويعاملهم بكلاهم، عندئذ سيكون لهذه الأرض احترامها، وسوف تعود لها مهابتها وعزّتها، ولسنا في هذا بدعاً فإن أمريكا – على سبيل المثال لا تسمح بالدخول إليها إلاّ لمن يعرف الإنجليزية."[2]

يقول الدّكتور علي أحمد مدكور" أمّا الآن فإنّ الوضع مؤسف إلى حد الإبكاء أقطار كاملة من أملاك العربية، لا تكاد تسمع فيها العربية على الإطلاق، فقد أسلمت للهجة أو عدة لهجات محلية طاغية على كّل ما فيها ومن فيها، في البيت والشارع ووسائل الإعلان والإعلام ، وليت

---

[1] – د.علي سامي الحلاّق ، المرجع في تدريس كفاءات اللّغة العربية وعلومها ،ص56

[2] – عبد الصبور شاهين ، العربية لغة العلوم والتقنية ،1983م، ص8، نقلا عن الأستاذ،د، علي أحمد مدكور ، طرق تدريس اللّغة العربية ،دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1 ، 2007 م،ص113.

الأمر يتوقف عند هذا الحد، بل إنّك لتجد المعلّمين والأساتذة في المدارس والجامعات يحاضرون أيضاً باللّغة العامية."[1]

ومما لا مِراء فيه أن موضوع اللّغة العربية يتطلب تشخيص الواقع اللّغوي والوقوف على أسباب تراجعها في المجتمع، وما ينبغي عمله من أجل توفير عوامل النهوض بلغة تنصّ كل القوانين والأعراف على أنها اللّغة الرّسمية الأولى.

اصطناع صعوبة تعلم قواعد النّحو العربي :

وُجهت اتهامات غير مبررة إلى عدم مسايرة قواعد اللّغة العربية للمعاصرة، وما ذاك إلاّ تبرير لما قصدوا إليه وخططوا، وهو الخروج عن الثوابت، ومن ثم التبعية للفكرة المركزية الغربية (أوربا)،وكانت نزعتهم"مفهوم حضاري ينشد تصورا جديدا للكون و الحياة والإنسان والمجتمع ."[2]

وتأثر الطلبة العرب بالمدارس الغربية الحديثة، وذلك عندما اطلع بعض الباحثين الذين أُرسِلوا إلى أوربا في بعثاتهم العلمية، وبعد عودتهم دعوا إلى استبدال منهج الدرس اللّغوي العربي، يقول الدّكتور طه حسين"لقد دعونا نحن إلى هذه الفكرة منذ سنين متأثرين بالثقافة الغربية وبعد أن رأينا نحو اللّغات الأجنبية ميسرا فأردنا أن نكون كغيرنا موفوري الحظّ من التّحضير الحديث، نقيم نحونا على الظواهر الطّبيعية المحضة."[3]

ظن طه حسين وأنصاره أن المدارس الغربية الحديثة (المنهج الوصفي) كفيلة بحل مشاكل اللّغة العربية .

وهذا الدّكتور أحمد طالب الإبراهيمي يدعو إلى حذف صيغة المثنى ونون النسوة يقول "..وعلى سبيل المثال إذا كان ذوق العصر يستثقل صيغة المثنى ونون النسوة، وإذا كان أغلب الأدباء باعترافهم يتحاشون أمثال هذه الصيغ في كتاباتهم، فلماذا لا نستخلص قاعدة نطبقها على

---

[1] – د.علي أحمد مدكور ، طرق تدريس اللّغة العربية ،مرجع سابق،ص114.

[2] – جمعان الزهراني، أسلوب جديد في حرب الإسلام، سلسلة شهرية تصدر عن إدارة الصحافة والنشر برابطة العالم الإسلامي، ص17.

[3] – شوقي ضيف ،تجديد النّحو،دار المعارف ،مصر ،د/ط،1970م ،ص41.

غرار ما فعل الإنجليز، عندما استبدلوا ضمير المخاطب "thou" ب "you" سواءً كان مفردا أو جمعاً."[1]

لقد كان تعليم النّحو العربي مشكلةً حقيقية ، واجهت النّحاة العرب منذ عصر مبكر، وأنّ النّحاة منذ القرن الثاني الهجري وجدوا أنفسهم مضطرين إلى ممارسة العملية التّعليمية ، بغية تبليغ ما توصل إليه النّحو العلمي من نتائج إلى أجيال لاحقة، ومنذ ذلك التاريخ إلى يومنا هذا والنّحاة يحاولون حل هذه المشكلة، واستقر لدى العلماء والباحثين أنّ النّحو العربي بأصوله وفروعه وكلياته وجزئياته، قد اشتمل عليه كتاب سيبويه (ت180 هـــــ) الـــذي بلغ النّحو على يده وعلى يد أستاذه الخليل (ت175 هـــــ) تمامه واكتماله ولم يتركا لمن بعدهما إلاّ خلافات فرعية تتسع وتضيق.

وشعر العلماء بما في كتاب سيبويه من صعوبات، وأحسوا بالحاجة إلى التعليقات و الشروحات، التي فاق حجمها حجم الكتاب وبرز عدد من المؤلفات التّعليمية التي سلكت سبيل التّيسير، وجاءت هذه المرحلة مدلّلة على عمق التّفكير واستيعاب المادّة العلمية لأنّ " النّحاة كانوا واعين لصعوبة المؤلّفات الجامعة لعلمهم ، وبما يمكن أن تؤاخذ عليه من توسّع وتعمّق وتأويل لا تدرك فائدته بسهولة لذا وضعوا المختصرات."[2]

فتصدّى المبرّد (ت285 هـــ) لمهمة الإيضاح والتبسيط حيث جاء" المُقتضب تلخيصا وتبسيطاً لكتاب سيبويه ...وتولّى ابن السرّاج (ت 316 هـــــ) صيغته في كتاب الأصول."[3]

وحسبنا أن نذكر- على سبيل الحصر- قائمة من النّحاة الذين أسهموا في مجال التأليف النّحو التّعليمي وعلى أعمالهم التي قصدوا منها أن تفي بحاجة المتعلمين إلى مؤلف تعليمي، لنعرف حجم المشكلة من جهة، وجذورها التّاريخية من جهة أخرى. ونعدّ منها كتاب" المختصر في النّحو" للكسائي (ت182 هـــ) ألفه لبعض ولد الرشيد، " المدخل في النّحو" لأبي العباس المبرّد (ت 285 هـــ) " الأصول في النّحو" لابن السرّاج (ت316 هـــ) و" الجُمل في النّحو" لأبي القاسم الزجاجي

---

[1] – د.أحمد طالب الإبراهيمي ،آراء حول تيسير النّحو ،مجلة الثقافة ،ع34، 1976م ،ص25.

[2] – نظرات في التراث اللّغوي العربي ،ص143، نقلاً عن أطروحة ماجستير، اتجاهات تجديد النّحو عند المحدّثين، أحمد بن جار الله بن أحمد ،1423 هجري ،ص05.

[3] – تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب ،ص154، نقلاً عن المرجع السابق ،ص05.

(ت339 هـــ) و" الواضح " لأبي بكر الزبيدي (ت379 هـــ) و" اللُمع في العربية" لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392 هـــــــ) وبعده كتب ابن ملك (ت682 هـــ) وكتب ابن هشام (ت761هـــ) كالشذور وشرحه، وقطر الندى وشرحه. وفي العصر الأندلسي زعزع القرطبي أسس نظرية العامل النّحوي في كتابه الردّ على النّحاة، ففكرة صاحبه تدور حول التّمسّك بظاهر النّصوص، والبعد بالنّحو عن الجدل والفلسفة وقضايا المنطق، وتتركز فكرة الكتاب على إلغاء نظرية العامل وما يترتب عليها من قانون الإعراب التقديري وظاهرة التعليل، ويدعو إلى إلغاء العلل الثواني و الثّوالث، وإلغاء التمارين غير العملية.

وبدعوى التّيسير ثار المجدّدون على نظام اللّغة العربية، ونقضوا معطيات النّحو التي بها يتمّ التّوجيه، وتُضمن الصّناعة ويستقرّ المعنى المراد من التّركيب ومن أصحاب هذا الاتّجاه إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النّحو"، نقد فيه نظريات النّحو العربي، ونادى فيه بإصلاح النّحو وتيسيره، نقد النّحاة وخطّأهم، وهو من دعاة المعاصرة الذين وجّهوا النقد للتراث من التراث، ويرى الدّكتور علي أبو المكارم أنّ:" النّحاة يحاولون حل هذه المشكلة ، وتتنوع حلولهم لها، وتتعدد اتجاهاتهم فيها، ومردّ هذا التّنوّع والتّعدّد أنّ للمشكلة جوانب شتّى، منها ما يتّصل بالكتاب ومنها ما يتعلّق بالمدرّس ومنها ما يعود إلى منهج الكتاب، ومنها ما يمتدّ إلى الظّروف المصاحبة للعملية التّعليمية كلّها ."[1]

ويشير الأستاذ الدّكتور نهاد الموسى في بحث له تحت عنوان (نحو نحوٍ وظيفي) إلى ما معناه: ولعل من القول المعاد أنّ تيسير النّحو تشتجر فيه مطالب شتّى، بعضها يتّصل بالمادّة، وبعضها يتّصل بالطّريقة وتحديثها وتقريبها إلى أفهام المتعلمين واهتماماتهم وبعضها يتصل باللّغة الفصحى في إطار الوضع اللّغوي الازدواجي في العربية، إذ أنّ الناشئة من العربية يكتسبون نُظم لهجاتهم الخاصة، ثمّ يُؤخذون بتعلم قواعد الفصحى.

ويرى أن أكثر هذه الجوانب خطراً هي تلك التي تدور حول منهج تأليف الكتاب التّعليمي، لأنّه يمسّ العملية التّعليمية في جوهرها.

مفهوم النّحو العربي :

[1] – يُنظر د. علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2007، ص99.

لقد ذهب النّحاة مذاهب شتّى في تعريف النّحو، اتّسمت بالتشابه أحياناً وبالتباين أحياناً أخرى، واهتمّوا بحدوده، وتحديد موضوعاته ووظائفه، فمن النّحاة من جعل مهمة النّحو أنّ ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب لأنّه" علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب لمعرفة أحكام أجزاءه التي ائتلف منها"[1].

من هذا التعريف نستشفّ أنّ غاية النّحو لا تقف عن حدود الجملة وحدها وإنّما تشمل مستويات النشاط اللّغوي كلها – أجزاؤه التي ائتلف منها.– ووسّع ابن عصفور في تعريفه هذا حدود النّحو ومدّ ميدان البحث فيه " حتّى أننا نجده عند بعضهم مرادفاً لعلم العربية، وعلم العربية يتضمن حسبه مجموعة من العلوم والمعارف تبلغ نحو اثنى عشر علماً. جمعها الشيخ حسن العطار (ت1250 هـــ) في قوله :"[2]

نحوٌ، وصرفٌ، عروضٌ، بعده لغة ثمّ اشتقاقٌ، قرض شعر، إنشـــــــــــــــاء

كذا المعاني ، بيانٌ، الخطّ ، قافيـــــــة تاريخٌ، هذا العلم العرب إحصـــــــاء

كأنّ النّحاة يتصّورون أن النّحو دراسة شاملة للّغة .

ويُعرفه صاحب المُستوفى فيرى أنّه:" صناعة علمية ينظر إليها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى، فيُتوصل بإحداهما إلى الأخرى."[3]

فإنّه جعل غاية النّحو معرفة النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى، يُشير إلى فهمٍ لوظيفة النّحو أعمق من مجرد كونه قواعد لضبط حركات الإعراب، أو حتّى بناء الجمل، واختياره في هذا التعريف على صيغة النّظم وصورة المعنى، إنّما للتّعبير عن الجملة ومعناها، وهو دليل على دقة الحس النّحوي لدى صاحب التعريف.

---

[1] – جلال الدين السّيوطي ، الاقتراح في علم أصول النّحو ، تقديم وشرح صلاح الدين الهواري ، المكتبة العصرية بيروت ،ط1،2011،ص27.

[2] - علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي، مرجع سابق، ص109

[3] - جلال الدين السّيوطي ، الاقتراح ، مرجع سابق ،ص27.

وبهذا التعريف يكون قد مس قضيةً مهمة في تحديد مفهوم النّحو وهي طبيعة الصلة بين التّركيب والمعنى الذي تدور حوله الدّراسات النّحوية الحديثة، فهذا شومسكي يعرف النّحو بأنّه: "مجموع القواعد التي يمكن بمقتضاها استحداث كل الجمل الصحيحة وحدها في لسان واحد."[1]

إن المتتبع لتعريف النّحو عند الأوائل يجدهم لا يفرقون بينه وبين الإعراب، ويُرجع الدّكتور أحمد سليمان ياقوت ذلك إلى أنّ الإعراب كان سبباً في نشأة النّحو بحيث يقـــــول :" والسبب يرجع في رأيي إلى أنّ الإعراب كان سبباً في نشأة النّحو فسُميّ به واستأثر الأعراب باهتمامهم، وأصبح المحور الذي يدور حوله النّحو وغيره من الدّراسات."[2]

لقد كان النّحو العربي عند القدماء مرادفاً لعلم العربية كما قلنا سابقاً، يدرس أحوال الجملة العربية، ثمّ تبلورت هذه الفكرة عند المتأخرين واقتصر النّحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصرف .

إنّ سبب النشأة وارتباط النّحو بالإعراب يجعلنا ندرك أنّ عمل النّحاة ارتبط منذ البداية بالمعنى وما كان لينفصل عنه ونكتشف ذلك من قول الزّجّاجي " إنّ الأسماء لّما كانت تعتورها المعاني فتكون فاعلةً ومفعولةً، ومضافة و مضافة إليها، و لم تكن في صورها وأبنيتها أدلّة على هذه المعاني، بل كانت مشتركة، جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني"[3].

ففي معرض حديث ابن هشام عن الجهات التي يدخل الاعتراض عن المعرب من جهتها يذكر " أن يُراعى ما يقتضيه ظاهر الصناعة ولا يُراعى المعنى، وكثيراً ما تزلّ القدم بسبب ذلك."[4] ثمّ

---

[1] – د–عبدالله أحمد بن احمد محمد ، النحو العربي بين القديم والحديث ، دروب للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية، ط 2011،م. ص31.

[2] – أحمد سليمان ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النّحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ط 1994،م ، ص16.

[3] – أبو القاسم الزجاجي ، الإيضاح في علل النّحو ، تحقيق الدّكتور مازن المبارك دار النفائس بيروت، 1979م،ص69.

[4] – ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تح د. يوسف البيقاعي،دار الفكر للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، دط دت ج2، ص232.

يسوق مثلاً بقوله تعالى:{ **أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْبُدُ آَبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاء** ُ }[1]

يقول ابن هشام: فإنّه يتبادر للذّهن عطف (أن نفعل)على (أن نترك)، وذلك باطل لأنّه لم يأمرهم أن يفعلوا بأموالهم ما يشاءون، وإنّما هو عطف على (ما) فهو معمول للترك والمعنى أن نترك أن نعمل. وفي هذا المثال إشارة على أن المعنى كان يمشي مع الإعراب جنباً إلى جنب، إن إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى تقرره القاعدة الأصولية (الإعراب فرع المعنى). وما يمكن أن يتولّد عن ذلك من مفاهيم وتفسيرات واعتماداً على اختيارنا لتعريف الإعراب بأنّه المعنى النّحوي للكلمة في الجملة يمكن الوصول إلى التصور الآتي:

إذا سلمنا جدلاً بأنّ الإعراب فرع المعنى فإنّ ذلك يفسر موقف المتكلّم لأنّ المعنى هو الأصل عنده ، وما الإعراب إلاّ وسيلة لبلوغ المعنى المقصود.

أمّا بالنسبة للمخاطَب، فإنّ المعنى عنده يتّبع الإعراب (الإبانة عن المعاني بالألفاظ). فالمعاني هي التي تخدم الألفاظ عند المتكلّم، والألفاظ تخدم المعاني عند السامع .

وعلى الرغم من هذا فإنّ السمتين التّعليمية والمعيارية كانتا بارزتين لدى القدامى في تعريف النّحو

واختلف تعريف النّحو عند المحدّثين منه لدى القدامى " ولقد كان اختلاف تصورات الدّارسين المحدثين لمفهوم النّحو، ولتصور النّحاة السابقين لهذا المفهوم واحداً من الأسباب الرئيسية لاختلاف مناهجهم ولما ثار بينهم من خلافات."[2]

يقول الأستاذ : إبراهيم مصطفى معرفاً النّحو بعد أن عاب على القدامى قصر النّحو على الإعراب، " فإنّ النّحو – كما نرى، وكما يجب أن يكون – هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتّى تتّسق العبارة، ويمكن أن تؤدي معناها ."[3]

---

[1] – هود، الآية 87.

[2] – د. عبدالله أحمد بن احمد محمد ، النحو العربي بين القديم والحديث ، مرجع سابق، ص32.

[3] - إبراهيم مصطفى، إحياءالنّحو، نقلاً عن المرجع السابق، ص32.

ويظهر أثر إلغاء العامل أكثر في تعريف النّحو لدى الدّكتور تمام حسان إذ يرى أنّ النّحو هو " تحليل العلاقات، وهو مجموعة العلاقات السياقية، والتحليل النّحوي هو الكشف بالقرائن عن هذه العلاقات "[1]

وبالرغم من المكانة التي احتلها النّحو، فقد ارتقت دعاوى تقول بصعوبته وتُصوِّر لشباب الأمّة أن قواعد النّحو عسيرة الفهم، ونادوا بحذف أكثر أبوابه، بل دعا بعضهم إلى اتخاذ العامية لغةً للكتابة فضلا عن المخاطبة بها، وانتشرت بين الطلاب فكرة صعوبة النّحو، أدّى إلى نفور الطلّاب من تعلّمه بالإضافة إلى ضعف الغيرة لدى أبناء المسلمين على لغتهم وتصديقهم لتلك الدعوات، وضعف مناهج النّحو، ومحاولة التجديد الإحيائية هدفت إلى تيسير النّحو وتقريبه واختصار أصوله لأنّه " مبعث الشكوى، وسبب البلوى لاتصافه بالجمود وعدم التّطوّر، وانقطاع الإبداع والغموض والاستبهام لأنّ قواعده سردت دون عرضها عن النصوص."[2]

يقول طه حسين " نرجو أن يأتي اليوم الذي يبرئنا الله من عقابيلها ."[3] ثمّ يعقبها بقوله " إنّ النّحو لابدّ أن يتغير."[4]

وسار المجدّودن في محاولة تجديد وظائف الحركات الإعرابية في طرق شتّى، ونزعات متباينة، وما علموا أنّ نظام اللّغة يجري على نواميس ارتضاها المتكلّم. إن النّحو سار في منهجه على انتحاء سمت كلام العرب، ووظيفته كشف غموض التراكيب عن طريق الحركة الإعربية.

ولهذا، يتضح أنّ النّحاة لم يهملوا الوظيفة النّحوية التي يراها المجدّدون، فالضّوابط النّحوية مفسرة لائتلاف الكلام، وتكوّن الجمل واتّساق العبارات؛ حيث لا نظم ولا ترتيب في الكلام حتّى يعلق بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب تلك " الألفاظ مغلقة على معانيها حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتّى يكون هو

---

[1] – د. عبدالله أحمد بن احمد محمد، النحو العربي بين القديم والحديث ، مرجع سابق، ص32.

[2] – مجلة المجمّع العلمي ،دمشق ،ج 32 ،ص129، نقلاً عن أطروحة ماجستير، منشورة اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين ،أحمد بن جار الله بن أحمد، مرجع سابق ،ص31.

[3] – مجلة المجمّع اللّغوي بالقاهرة ،ج11، ص90،تحت عنوان مشكلات الإعراب ،طه حسين.

[4] – المرجع نفسه، ص97.

المستخرج لها، وأنه المعيار الذي يتبين نقصان كلام أو رجحانه حتّى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتّى يُرجع إليه. "[1]

ومن أراد بيانا من غير أن يتبع النّظام النّحوي فقد ابتغى محالاً "فليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها"[2].

و يجدر بنا أن ننوّه بصرامة النّظام اللّغوي، الذي يتكفل النّحو بذلك كلّه، بحيث أنه يجمع بين المعنى والوظيفة .

الحركة الإعرابية والمعنى :

إنّ العلامات الإعرابية تعطي فائدة وجمالاً في الأفعال والأسماء وهي التي تفسّر اخـــــتلاف التّراكيب؛ هذا ما سار عليه النّحو العربي حيث فُسّرت الحركة الإعرابية تفسيرا إجرائيا مبنياً على الاستخدام اللّغوي وقيام رابطة قوية بين الحركة واختلاف المعنى كالفاعلية والمفعولية والإضافة. ووجدت اهتماما بالغا لدى القدماء و المحدثين إلاّ أن المحدثين تخبطوا فيها خبط عشواء. واعتمدوا في أصول منهجهم على نقد القدماء، وكان العمل كما يزعمون اختصار أبواب النّحو. وتوصلوا في مباحثهم إلى أصول جديدة:

1- لا يعتمد معنى الكلمة على الحركة الإعرابية اعتمادا كلياً بل يجنح إلى الموقع في التّركيب.

2- كل أقسام الكلمة معرب، وتأخذ الحركة لقب الموقع الإعرابي التي وقعت فيه، مثل المنادى العلم المفرد، يقال منصوب بالضمة .

3- الضمة علم الإسناد، ودليل أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويُتحدّث عنها[3] .

4- العمدة الذي لا يقوم الكلام بدونه ولا يكون المعنى إلاّ بوجوده، وهذه مرتبة المرفوعات[4].

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار المعرفة، بيروت، 1984م، ص 23.

[2] - المصدر نفسه، ص64.

[3] – إبراهيم مصطفى ،إحياء النّحو ،القاهرة ،ط2 ،1992م، ص50.

[4] - مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ،منشورات المكية العصرية، صيدا، بيروت ،ط1 ،1964م ،ص67.

5- الضمة والكسرة علما الإعراب أمّا الفتحة فليست بعلم الإعراب و" لا تدل على معنى، وإنما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب وهي في العربية نظير السكون في العامية ."[1]

وسبب اختلاف الآراء التجديدية في توجيه الحركة الإعرابية افتقادها لأهم مقومات الضبط اللّغوي ،وهو واقع الاستعمال الذي يُستنتج منه النّظام كما فعل القدماء. وإنما كانت جهود المجدّدين موجهة للنيل من صرح العربية.

كناطحٍ صخرةً يوماً ليوهنها فلم يضرها وأوهى قرنَهُ الوعلُ

النّحو وسيلة لإقامة اللّسان، ومعرفة روابط الكلم ،ومعين لتكوين السليقة اللّغوية، ورقيب على ما يتفوّه به المتكلّم، أو يكتبه الكاتب، وقد بذل العلماء من أجل بنائه وتكوينه جهوداً مضنيّة حتّى أوصلوه إلينا علماً مستقّراً مسايراً للنصوص أستنتِج منها ولأجلها، ولقي من الأمّة عناية واهتماما عبر عصوره ،وأطواره التي ترعرع فيها،وعدّه العلماء من مقتضيات الشريعة، فحظيت مكانته حتّى وصل إلى العصر الحديث، فتنكر له أهل اللّغة، وتعالت الصيحات المطالبة بتيسيره وتسهيله، وتوجيه الاهتمام له بالجمود، وعدم مسايرة الزّمان .

وقد حاول الكثير من الباحثين إسقاط النظريات اللّغوية على اللّغة العربية، وحالفهم الحظ في كثير من القضايا المشتركة بين العربية واللّغات العالمية، لكن بالمقابل ظلّت قضايا لغويّة أخرى غامضة لم يستسغْها ذوق العربي ولا منطقه اللّغوي، وذلك بالرّغم من المحاولات الكثيرة التي بعثها النّقاش الذّي جدّ في هذا العصر من مدارس لسانية ،وتأثّر الباحثين بالتّيارات اللّسانيات بمختلف اتجاهاتها، والتّأثر بمناهج البحث في اللّغة على تباين تناولها لمستويات اللّغة.

فإذا كان المثنى ظاهرة لغوية تتميز بها اللّغة العربية، فلا يجوز أن نتخلّى عنها بحجّة أن ذوق العصر يستثقلها مع نون النسوة، إنّ إقحام هذا النوع من المبادرات في مجال التّيسير يبدو بعيداً عن المنطق اللّغوي السليم، وإن كان البعض يرى أنّ التّطوّر يشمل عناصر اللّغة؛ في أصواتها وقواعدها ومتنها ودلالتها، من باحثين كبار مشهود لهم بعلمية الطرح وموضوعية التحليل وغزارة الإنتاج، بحجّة التّيسير أو الإحياء مرة، وبحجّة التّطوّر مرة أخرى، إلاّ أنّها لم تحظ بالقبول الحسن بالرغم من تمسك أصحابها بها، وظلت محاصرة لم تتجاوز أعمالهم الفردية ودائرتهم المحدودة يقول أحد

[1] - إبراهيم مصطفى، مرجع سابق، ص78.

الباحثين :" فمنذ القرن التاسع ميلادي بدأت رياح اليقظة تهب على المشرق حين بدأت حركة إحياء اللّغة وأدبها، وكان للنحو وقواعد العربية مكانة مهمّة بين رواد هذه الحركة، فظهرت تآليف في النّحو في مصر والشام والعراق تهدف إلى إزالة تعقيد العبارات المبهمة، وضمّ جميع ما يلزم معرفته من قواعد العربية في مؤلف واحد بوجه الاختصار"[1] والواقع أنّ النّحو العربي ما زال يشكل مشكلة حقيقية، واجهت النّحاة منذ عصر مبكر، وأنّ النّحاة منذ القرون الأولى وجدوا أنفسهم مضطرين إلى العملية التّعليمية، بغية تبليغ ما توصل إليه النّحو العلمي من نتائج لأجيال لاحقة، وما زالت الشكوى قائمة من صعوبته، وما تزال محاولة تيسيره تشكّل انشغالا حقيقيا ضمن مسيرة علم اللّغة العربي المعاصر، ويُعدّ الإعراب من أبرز خصائص اللّغة العربية وسمة من سماتها وقرينة من القرائن المهمة في إبراز المعنى، لأنّ اللّغة استفادت من القرآن الكريم في تهذيب ألفاظها ، وتنقيح أساليبها واتساع مفرداتها كما أخذت كذلك من السّنة المطهّرة فازدادت بها بلاغة وجمالا يستفيد منها الدّارس لها والمتتبّع لأسرارها فترقى لغته ويرتقي أسلوبه

والنّحو جزء مهم من علوم اللّغة العربية لما له من علاقة وثيقة بفهم كتاب الله، وسنّة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولقد عكف بعض الدّارسين في دراسة علاقة النّحو بفروع اللّغة الأخرى، التي كانت علما واحدا قد يكون علم العربية، وأن العلماء وقتذاك كان عليهم أن يفقهوا كل هذه العلوم كالأصوات والصرف والبلاغة والنّحو والمجاز، كما يقول كمال بشر :" نذكر أنّ هذه العلوم أو هذه الفروع تكوّن في مجموعها كلاً متكاملاً وأنّ كلّ واحد منها مرتبط بسابقه ولاحقه ارتباطا وثيقاً، بحيث لا يجوز الفصل بينها فصلاً تاماً، وكلّها ترمي إلى هدف نهائي واحد هو بيان خواص اللّغة المدروسة ومميزاتها " [2]

وللنحو دور في شحذ العقل وصقل الذّوق الأدبي وتقويم اللّسان وتيسير المعنى ، فالنّحو وسيلة إلى ضبط الكلام وتصحيح الأساليب، لذلك يُدرّس منه بالقدر الذي يعين على تحقيق الغاية.

---

[1] – يوسف محمود محمد يونس ، محاولات التجديد في النّحو،رسالة ماجيستير ، جامعة اليرموك عام 1989م،ص 75.

[2] – د. كمال بشر، دراسات في علم اللّغة ، دار المعارف ، مصر ، ص84.

وهناك مشكلة تتجلى في ضعف طلابنا في النّحو، أي في تمثلهم للقاعدة النّحوية إن كتبوا أو تحدثوا أو أعربوا، وهذه القضية ترجع في رأي الكثيرين من المتخصّصين في الميدان إلى صعوبة النّحو العربي وتعلّمه.

إنّ التّعليم يقتضي معلماً وطالباً ومادةً علميةً، هذه هي المكونات الثلاثة لكل عملية تعليمية تعلّمية، لكنها تتم داخل حجرة الدراسة في البيئة المدرسية، وهي مربوطة بالضرورة ببيئات الأسر التي ينتمي إليها هؤلاء الطّلاب والبيئة الاجتماعية بصفة عامة .

والعملية شديدة الصّلة بطريقة التّدريس وتقنيات التّعليم لأنّها جميعا موظفة لخدمة هذه العملية وإنجازها، والمادّة العلمية تقتضي إطاراً ناظما هو المنهاج الذي يقدم محتويات المادّة، والتحقق من نجاح العملية يقتضي التقويم بأساليبه وتقنياته المختلفة.

الفصـــــــــــــل الأوّل

القواعـــد النّحوية بين التّيســـــير والوظيفيّة

المبحث الأول : محاولات تيسير النّحو العربي قديما .

المبحث الثاني : محاولات تيسير النّحو العربي حديـــــثا.

المبحث الثالث: وظيـــــــفيـــــة النّحو العـــــــــــــــــــربي.

المبحث الأول :محاولات تيسير النّحو العربي قديما .

الصعوبة المنسوبة إلى النّحو العربي: لعل ما يفسر الصعوبة المنسوبة إلى النّحو العربي، نقاط الخلاف بين العلماء.

1 – الخلاف النّحوي:

يعني النّحاة بالخلاف ما نشأ بين علماء البصرة والكوفة من تباين في تعليل الظّواهر اللّغوية، ومن تمايزٍ في استنباط الأحكام النّحوية، واختلاف في فهم الأصول واستخدامها، وتقعيد القواعد وتخريجها، إلى غير ذلك مما يمتّ بصلة إلى علم النّحو واللّغة.

وعلى الرغم من أنّ الطّرفين استعملا الأصول نفسها؛ كالقياس والسّماع وكثرة التأويل والتقدير، و الاعتداد بالعقل في الظّواهر اللّغوية فإنّ كُلاً منهما كان له فهمه الخاص لهذه الأصول وموقفه المتميّز منها، فالبصريون يتوسعون في القياس يقول المستشرق" دي بيور":" جعل نحاة البصرة للقياس شأناً كبيرا في الأحكام المتعلّقة بالنّحو، على أنّ نحاة الكوفة ترخصّوا في أمورٍ كثيرةٍ تشذّ عن القياس."[1] وتبع الباحثون العرب المُستشرقين في هذه النّظرة إلى المنهج البصري، يقول أحمد أمين:"وقد فضّلوا القياس وآمنوا بسلطانه وجَرَوا عليه، وأهدروا ما عداه ..."[2] ومع ذلك فهم يتمسّكون بالسّماع لكنّهم يتشدّدون غاية التشدّدِ في استخدامه، فلا يأخذون إلاّ ممّن ثبتت أصالته واشتهرت فصاحته، فقد حصروا الأخذ من قبائل معيّنة و لم يتجاوزوها إلى غيرها، ممّا كان له احتكاك واتّصالٌ بالأمم الأخرى من فرس أو هنود أو أقباط أو غيرها.

يقول الدكتور عبده الراجحي :" فالذي لاشك فيه أنّ النّحو – بصورته المعروفة – نشأ بصْرياً وتطوّر بصْرياً، وذلك لا جدال لوجه من وجوه الضعف فيه ."[3]

أما الكوفيون، فترخصوا في أمر السّماع، وأخذوا دون تحفظ رغم تأخّرهم في هذا العلم حقبة طويلة لانشغالهم بالشّعر ورواياته، والأدب وطرائفه، وبعد أن صَحَوا من سُباتِهم أرادوا أن يكون لهم نحو خاصّ وبينهما ما بينهما من دواغل وإحن، دعاهم ذلك إلى تنظيم نحوهم، على نمط خاصّ

---

[1] – د- مجدي محمد حسين ، من تاريخ النّحو العربي، مرجع سابق، ص 57.

[2] - المرجع نفسه، ص 58 .

[3] – المرجع نفسه ، ص 56.

لا ينتحون فيه انتحاء البصريين، فاستمعوا من الأعراب الموجودين بالكوفة وكانوا أقل عدداً وأضعف فصاحة ممّن كانوا بالبصرة وكان أغلبَهم اليمانيون، وهم ممّـــن لا يُستنَد إليهم لاختلاطهم بالتّجار الذين يفدون إليهم من مختلف الأمصار.

يقول شوقي ضيف: " وقد وقف الكوفيون من هذا البناء العلمي المحكم موقفا يدلّ على نقص فهمهم لما ينبغي للقواعد العلمية من سلامة واطِّراد؛ إذ اعتدّوا بأقوال وأشعار المتحضّرين من العرب، كما اعتدّوا بالأشعار والأقوال الشاذّة التي سمعوها على ألسنة الفصحاء ممّا خرج على قواعد البصريين وأقيستِهم، وممّا نعتوه بالخطأ والغلط، ولم يكتفوا بذلك، فقد حاولوا أن يقيسوا عليها وقاسوا كثيرا، ممّا أحدث اختلاطا وتشويشا في نحوهم لمّا أدخلوا على القواعد الكلّية العامة من قواعد فرعية تنقضها نقضا مع ما يؤول إليه ذلك من خلل في القواعد وخلل في الأذهان بحيث لا نستطيع فهم ذلك إلا بأن تعكف عليها مرارا وتكرارا لاختلاط القواعد وتضاربها، وأحس بذلك القدماء في وضوح وقالوا:" لو سمع الكوفيون بيتا واحدا فيه جواز شيء مخالف الأصول جعلوه أصلا وبوبوا عليه... ولعلّنا بذلك نستطيع أن نفهم السر في أن نحو المدرسة البصرية هو الذي ظل مسيطرا على المدارس النّحوية التالية، وعلى جميع الأجيال العربية التي جاءت من بعدهم." [1]

وعلى الرغم من ذلك كلّه مازال ثمّة من العلماء والدّارسين من يفضّل المذهب الكوفي، وخاصة المتعصبين إلى الاحتجاج بالقراءات والحديث الشريف، ولعلّ النزعة الدينية لهذين المصدرين هما الحافز لاتخاذ هذا الموقف، رغم أن النزعة الدينية تختلف عن الأمور العلمية.

لقد كان لتلك المسائل الخلافية تأثير في مسائل النّحو وسبب إلى تعقيده وتشعيب مباحثه وانحرافه عن الهدف الذي وُضع من أجله. يقول الدكتور جعفر دك الباب " وبعد ذلك ازدادت المسائل الصرفية والنّحوية التي تطرّق إليها الخلاف في الرّأي وتشعّبت، وظهرت فيها آراء عديدة واستفحل الأمر كثيرا وأُغرقت بعض التخريجات في الافتراضات التي ابتعدت باللّغة عن وظيفتها

[1]- د. شوقي ضيف ، المدارس النّحوية ص 161 ، نقلاً عن ابن الأنبا ري وجهوده في النّحو. د- جميل علوش ، ص238.

الأساسية للاتصال ووصل الأمر إلى أن صار بعض الحكّام يعقدون في مجالسهم مناظرات لغوية يتفكهون بها ." [1]

وتتضارب الشكوك حول وجود المدرسة الكوفية من أصله حيث اشترك المستشرقان جُونولدفايل – المترجم لثعلب في دائرة المعارف الإسلامية – وبروكلمان في القول بعدم وجود مدرسة نحوية كوفية ذات منهج مكتمل وكيان مستقل وأن القول بوجودها قضية كانت من صنع النّحاة المتأخرين." [2]

ولعلّ العصبية القبلية والأهواء السياسية أرادت لهذا الخلاف أن يكبر ويتضخّم، ورغم هذا الخلاف تشير كتب تاريخ النّحو إلى أنّ العلاقة والصّلات بين أئمّة المدرستين كانت في أوّل العهد حسنة ، فقد تخرّج أئمّة الكوفة على أئمة البصرة، وكان الكسائي يقدّر الخليل ويجلّه فقد ذّكر عنه أنّه قال:" مات والله الفهم يوم مات الخليل، ولو رأيته لم يعظم في عينك بشر بعده"[3].ومع ذلك ظلّ الخلاف سائدا.

سرد لبعض مسائل الخلاف بين المدرستين :

تذكر كتب التراجم عدّة مصنفات تخصّصت لهذا الخلاف، واشتهر من بينها كتاب مهمّ لا يكاد يستغني عنه باحث في محاولة الوصول إلى الجدل النّحوي لكلا الفريقين وهو:" " كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف" لابن الأنباري(ت577هـ) ومن المحدثين كتاب " ما فات الإنصاف من مسائل الخلاف " للدكتور فتحي بيومي، تتبّع فيه المسائل التي اختلف حولها الفريقان و لم ينص عليها ابن الأنباري." [4]

---

[1] – د. جعفر دك الباب ، مجلة الموقف الأدبي ، العدد 117، 1985م ،ص117.

[2] – د. جميل علوش، ابن الأنباري وجهوده في النّحو، الدار العربية، ليبيا، تونس،1983م ، ص238.

[3] – المرجع نفسه ،ص240.

[4] – د. مجدي محمد حسين ، من تاريخ النّحو العربي، مرجع سابق، ص 72.

ويُعد الإنصاف أضخم مصنفات المؤلف النّحوية وأعمقها وأغزرها علما على الإطلاق ، إنه الكتاب الوحيد الذي يعالج موضوع الخلاف بين البصريين والكوفيين بهذه الإحاطة والشمول، وما نظن كتابا غيره يَسُدّ مسدّه في هذا المجال." [1]

" جمع فيه ابن الأنباري أهم المسائل التي اختلفت عليها المدرستان ، فكانت عدتها مائة وإحدى وعشرين مسألة ، رتب الخلاف فيها متأثرا بمسائل الخلاف بين الفقهاء، فذكر من مذهب كل فريق ما اعتمد عليه أهل التحقيق واعتمد في النصرة على ما كان يذهب هو إليه ، من مذهب أهل الكوفة أو البصرة محاولا كما يقول أن يكون ذلك على سبيل الإنصاف ، لا التعصب والإسراف." [2]

و لم يستطع الرجل أن يتخلص من هواه البصري، فلم يؤيد الكوفيين إلا في مسائل سبع من مجموع المسائل التي مسّها الخلاف، وإليك أمثلة من كتاب " من تاريخ النّحو العربي" لمجدي محمد حسين :

1- الاسم مشتق من السمو عند البصريين، وقال الكوفيون من الوسم .

2- الفعل مشتق من المصدر لدى البصريين، وقال الكوفيون المصدر مشتقّ من الفعل.

3-الاسم الذي فيه تاء التأنيث كطلحة لا يجمع بالواو والنون، و يجوز عند الكوفيين.

4- فعل الأمر مبني عند الفريق الأول، ومعرب عند الفريق الثاني.

5- المبتدأ مرتفع بالابتداء والخبر بالمبتدأ، وقالوا المبتدأ يرفع الخبر والخبر يرفع المبتدأ .

6- يجوز تقديم الخبر على المبتدأ ، وقال الكوفيون لا يجوز .

7- العامل في المفعول الفعل وحده، وقالوا الفعل والفاعل معا أو الفاعل فقط .

8- الأوْلى في باب التنازع إعمال الثاني ، وقالوا الأول .

---

[1] - د.جميل علوش، ابن الأنبا ري وجهوده في النّحو، السابق، ص130، بتصرف.

[2] - د. مجدي محمد حسين، من تاريخ النّحو العربي، مرجع سابق ،ص73.

9- نِعم وبِئس فعلان، وهما اسمان عند الكوفيين. [1]

وربما كان لذلك الخلاف أثر طيب في تنشيط العقلية العربية وبث روح المنافسة في البحث والاجتهاد ، وفي المقابل كانت له نتائج سلبية يمكن أن نذكر منها :

أ- كثرة الآراء النّحوية.

ب- كثرة التقدير والتخريج .

ج- المبالغة في الصّناعة.

د- تضخّم كتب النّحو.

وكانت صعوبة الدّرس النّحوي نتيجة الأمور السابقة، وأنّ دارس النّحو يريد أن يتعلّمه ليصون لسانه من الخطأ، ويريد نحواً مُصفّى من الشّوائب والتعليلات والتقديرات، وأن يعرف رأيا واحدا في المسألة فلا يزيد عليه حتّى قال القدماء " لا يصل أحد من علم النّحو إلى ما يحتاج إليه حتّى يتعلّم ما لا يحتاج إليه. "[2]

تُعدّ القواعد التي اختلف حولها النّحاة ، واشتدّت فيها الخصومة عائقا أمام متعلّم اللّغة، فلا يجد إلا النفور من دراستها.

فلم يبتعد نّحاة المدرستين عن الأصول التي بُني عليها النّحو، وهذا رأي العديد من الباحثين منهم حلمي خليل بقوله:" غير أنّك تنظر في التّراث النّحوي، وهو مادة البحث، فلا تجد جمهرة النّحاة بصريين وكوفيين وغيرهم قد اختلفوا في أصول هذا العلم، ولم ينطلق هؤلاء من أفكار متعارضة، ولكنهم اختلفوا في مسائل فرعية تتصل بالتعليل والتأويل." [3]

---

[1] - المرجع نفسه ، ص 74-75 بتصرف.

2- مجدي محمد حسين، من تاريخ النّحو العربي، مرجع سابق ، ص 81.

[3] - د. حلمي خليل، العربية وعلم اللّغة البنيوي ، دار المعارف الجامعية ،د ط ، 1995م ، ص45.

ودعا المهدي المخزومي المجددين إلى الإفادة من آراء الكوفيين لقربها من المنهج الوصفي بقوله :" كان حريّا بهذه المحاولات – محاولات تيسير النّحو– أن تنظر إلى النّحو الكوفي نظرتها إلى النّحو البصري، و أن تفيد من الكوفيين في تجديد النّحو وتيسيره ." [1]

2– تأثر النّحو العربي بقضايا المنطق والفلسفة :

لا شكّ أن أهم ما وُجِّه للنّحو العربي من نقد؛ أنّه متأثر بالمنطق الأرسطي، ونتج عن ذلك التأثر المبالغة في الصّناعة والابتعاد عن الواقع اللغوي للمتكلّمين، وذلك لمعرفة بعض النّحاة للمنطق والفلسفة وعلم الكلام، ويرجع ذلك إلى احتكامهم كثيرا للقياس و" الواقع أن التاريخ لا يقدم شيئا ماديا مؤكدا عن اتّصال النّحاة الأوائل بالمنطق الأرسطي اتصالا مباشرا فالروايات في هذه الفترة مضطربة، لكن اضطرابها لا ينفي وجود هذا المنطق في المناخ الذي كان سائدا وقتذاك " [2]

وإذا كان التاريخ لا يقطع بشيء في المراحل الأولى لتأسيس المنهج، فإنه يؤّكد اتصال النّحاة بالمنطق منذ القرن الثالث الهجري و" أنّ أشهر مناظرة جرت بين النّحاة و المناطقة تلك التي كانت بين "متّى بن يونس" الفيلسوف و"أبي سعيد السّيرافي" النّحوي في مجلس الوزير أبي الفتح الفضل بن جعفر بن الفرات سنة ثلاثمائة وعشرين هجرية ، وحضرها عدد كبير من أعلام العصر منهم الكندي ، وقُدامة بن جعفر ، وأبو فراس وغيرهم ." [3]

هذه المناظرة تدلّ على أنّ هناك صلات بين النّحاة والمناطقة وانتقد المستشرقون وبعض دعاة التيسير النّحو العربي أنّه ممزوج بالفلسفة والمنطق ممّا صعُب على الدّارسين تعلّمه يقول أنيس فريحة "لاشكّ أنّ مقولات أرسطو على وجه التّخصيص ظاهر في نحونا وصرفنا، وبدأ هذا في البصرة...وأنهم كانوا يعتبرون اللّغة قياسية ومنطقية، وما يخرج عن المجرى المحدد للغة شاذا لا يقاس عليه."[4]

---

1 - د. مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر ،ط2 ،1953م، ص407.

2 - د. عبده الراجحي ، النّحو العربي والدرس الحديث ، مرجع سابق ،ص62.

3 - د. عبده الراجحي ، النّحو العربي والدرس الحديث ، ص 66.

4 – أنيس فريحة، في اللّغة ومشكلاتها، دار النهار ،ط1، 1980م،ص23.

ودعا المجددون إلى تخليصه مما علق به من آثار، لأنّ ذلك عقّده وجعل أمر تعلّمه عسيرا، ومما أثر على تعليمية النّحو مسألة الحدود النّحوية " فإذا اختلف العلماء على حدّ الشيء صعُب أن يتفقوا بعد ذلك لأن حدّ الشيء تعريف لطبيعته" [1].

ومن الداعين إلى النّظر في التقسيم الثلاثي للكلم تمام حسّان يقول " وأول ما نبدأ به نجد التقسيم الذي جاء به النّحاة بحاجة إلى إعادة نظر ومحاولة التّعديل بإنشاء تقسيم آخر جديد مبني على استخدام أكثر دقّة لاعتباري المعنى والمبنى" [2].

3- التعليل في النّحو العربي :

يمثل التّعليل عنصرا أساسيا في الدرس النّحوي عند العرب، وكان ظهوره في الأصول الأولى، وظلّ يتطور حتى غلب على الفكر النّحوي كلّه، وتــذكر الرّوايات أنّ ابن أبي إسحاق هو "أوّل من بعج النّحو ومدّ القياس وشرح العلل " [3].

وفي ظل الخطاب النّحوي يميز النّحاة القدامى بين علل ثلاث:

3-1- العلة التعليمية :وتتمثّل في قولنا للمتعلّم : هذه الكلمة مرفوعة لأنّها فاعل (مسند إليه) وهذه منصوبة لأنّها مفعول به، وأطلق عليها النّحاة العلل الأولى، وهي تحقّق غاية النّحو،وضرورية لكلّ متعلّم للنّحو، عرّفها الزّجّاجي بقوله "هي التي يُتوصّل بها إلى تعلّم كلام العرب ." [4]

قد قبلها كلّ النّحاة، حتّى الذين رفضوا نظرية العامل كابن مضاء القرطبي الذي أقرَّ بأنّ العلل الأولى تحصل بمعرفتنا لها معرفة النطق بالعربية .

3-2- العلّة القياسية : وهي التي تقوم على اشتراك المقيس والمقيس عليه في الحكم فيما يتصور النّحاة أنّها علّة موجبة كقياسهم بناء اسم "لا" النافية للجنس على بناء الأعداد المركبة، والقياس حمل الشيء على الشيء وإجراء حكمه عليه لنسبة بينهما، وعند علماء الأصول حمل الفرع على

---

1 – مازن المبارك ، العلّة النّحوية ، دار الفكر ،بيروت ،ط 3،1981م، 108.

2 – د- تمام حسان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ،د ط ،1973م ، ص88.

3 - د. عبده الراجحي ، النّحو العربي والدرس الحديث ، مرجع سابق ،ص80.

4 - الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو ، تحقيق مازن المبارك ، دار النفائس ط 3،بيروت 1979م ،ص64.

الأصل لعلّة الحكم ويسميها ابن مضاء العلل الثواني، وأنكرها قبله ابن جني داعيا إلى إلغائها وسمّاها بعضهم قياس الشّبه لافتراض شبه بين المقيس والمقيس عليه.

3-3 – العلل الجدلية : وهي علّة خارجة عن بنية التّركيب، فهي كلّ ما يمكن الرجوع إليه بعد العلّة التّعليمية والقيّاسية، وذلك نحو : من يسأل في باب " إنّ " النّاسخة من أيّ ناحية شابهت الحروفُ الأفعالَ ، وبأيّ الأفعال شبّهوها أبالماضية، أم بالحالية أم بالمستقبلية؟ إلى غير ذلك من التأويل والتّعليل، وسمّاها القرطبي العلل الثوالث، ونادى بتركها . لعل هذا ما أدّى إلى ضرورة اعتماد نظرية علمية موحّدة.

4- نظرية العامل :

من جملة الانتقادات التي وجّهها دعاة التّيسير إلى النّحو العربي اعتماده على نظرية العامل يقول إبراهيم مصطفى " وسرعان ما أصبح كلّ أساس بحثهم قولهم أنّ الإعراب أثر يجلبه العامل، وكل حركة من حركاته، وكل علامة من علاماته، إنما تجيء لعامل في الجملة، وإن لم يكن موجوداً ظاهراً فهو مقدّر " [1] .

ومنذ العصر الأندلسي دعا القرطبي في كتابه (الرّدّ على النّحاة) إلى إبطال نظرية العامل، وسار على هديه حديثا ابراهيم مصطفى وتمام حسان ومهدي المخزومي وشوقي ضيف وغيرهم، لأنه في نظرهم زادت النّحو تعقيدا،و صعوبة وقادت النّحاة إلى تقديرات وتأويلات أقرب إلى الفلسفة العقلية منها إلى الدراسة اللّغوية.

صحيح أن النّحاة– بصريين وكوفيين– مُجمعون على أنّ الحركات الإعرابية أثر للعوامل النّحوية ، وإن اختلفوا في مسائل نحوية خصّص لها ابن الأنباري كتاب الإنصاف "إلا أنهم لم يختلفوا في نظريّة العامل، وأنه اللّفظ، الذي يؤثّرفي لفظ بعده فيرفعه أو ينصبه أو يجره أويجزمه ."[2]

وهم معذورون في ذلك لأنهم ما قصدوا بعلم النّحو إلا تقويم الألسن، وكان الغرض من وضع النّحو تعليميّاً، و"من يستقرئ اللّغة، لإنشاء النّحو، ووضع قوانينه اللّغوية، ونظريته الفكرية، قاصدا سهولة الوسيلة التي توصل إلى التّعلّم، يتوجّه إلى ربط ذلك بالمحسوس الذي في متناول المتعلّم

1 – إبراهيم مصطفى ، إحياء النّحو ، ط1 ، 1992م ،ص22.

2 – عبد الله أحمد بن أحمد محمد ، النّحو العربي بين القديم والحديث ، مرجع سابق، ص167.

إدراكه، والإحاطة به، وعند التّحقيق نجد أنّ نظام العامل جاء مثالا تطبيقيا ،لربط التّصوّر المجرد بالمحسوس المدرك فهو الحلقة الموصلة إلى الإدراك والفهم اللغويين."[1]

لقد لحظ النّحاة أنّ كلمة كالشمس مثلا؛ إذا ذُكر قبلها فعل كـــ (طلع) تألفت منها جملة (طلعت الشمسُ) وكانت الشمسُ مرفوعة الأخر، وإذا ذُكر قبلها الفعل (رأى) تألفت من (رأيت الشمسَ) بنصب أخر الشمسِ، وإن ذكرت(إنّ) قبل الشمس تألفت (إنّ الشمسَ طالعةُ)بنصب الأول ورفع الثاني، فهل على النّحاة من إثم إذا سمّوا هذه الكلمات عوامل، وأسندوا إليها إحداث التغيير الذي يصيب أواخر المعربات. إنّما إذا كان العامل مما يجب حذفه من الكلام ولا يصحّ ذكره كتقدير عامل النصب في المنادى في قولنا (يا عبد الله)بـــ (أدعو) فإن ذلك بيّنُ الفساد في رأي المحدثين، لأن جملة (يا عبد الله) من قبيل الإنشاء وجملة (أدعو عبد الله) من قبيل الخبر وليس لغرض النداء، ينطقها المتكلم لمجرد الإخبار بالنداء.

5- النظرة الضّيّقة للنحو العربي :

السائد في أوساطنا التربوية؛ أنّ نشاط النحو الذي يتفاعل معه مُعلّم اللّغة العربية بكثير من الحماس معتبراً إيّاه معيار التفوق والكفاءة، ويعتبره معظم العاملـــين في ميدان التدريس فرعا من فروع اللّغة ،وبذلك يقصرون النّحو على جملة من القواعد التي يجب على الطلاب حفظها لتستقيم ألسنتهم وأقلامهم ،وهو ما يؤثر على استيعاب اللّغة في نظامها وبالتالي ترتفع الصيحات بالصعوبة، والدعوة إلى التسهيل ،وصولاً إلى الهدم، فهو سبب من أسباب الإحباط عند المتعلمين، فالنّحو وسيلة لغاية أشمل منه، وهي اللّغة.

إنّ التقدم الهائل الذي تحقّق في ميدان علم اللّغة الحديث، يعطي النّحو قيمة وحيوية، دون إهمال صورته النظرية التي قام عليها.

ومن الاتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة: المنهج التكاملي الذي ينظر إلى اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، إذ أنّه يتأسّس على المرتكزات التالية:

أ- الترابط بين فروع اللّغة: فلا قواعد وحدها ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة عن بقية فروع اللغة.

---

1 - المرجع نفسه ،ص167.

ب- الترابط بين مهارات اللّغة: فليس هناك استماع بمفرده ولا حديث ولا قراءة ولا كتابة تعمل منعزلة عن الفن الآخر للغة.

ج- التكامل المعرفي: يتطلب ربط منهج اللّغة بمناهج المواد، ممّا يحدث نوعا من الانسجام بين نوع المفردات، وكميات التراكيب."[1] فالعمل ضمن هذا الاتجاه يُبعد درس النّحو عن المنطق الذي يُنسب إليه.

6- مناهج النّحو غير المبنية على أسس تربوية :

إنّ المتفحص لمحتوى كتب النّحو في مدارسنا يتوصّل إلى ملاحظة أنّ هذه الكتب، كتب نحو تقليدي، بمعنى أنها تحمل بين دفتيها معظم موضوعات النّحو التي تناولها النّحاة بالبحث والدرس. وهذا الحشد لا يستند إلى أولويات تتعلق بـــــــــــــ:

أ- **حاجة المتعلمين** : ونعني بذلك أن نتخير من النّحو ما له صلة وثيقة بحياة الطالب العامة، وما يستخدمه بصفة مستمرة في قضاء حاجاته تحدثاً وكتابة." أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين وحاجاتهم"[2] والتربية الحديثة تنادي بضرورة جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلمية.

ب- تناول الموضوعات و معالجتها بالاستناد إلى منهج حلزوني يُعنى بالعودة إلى هذه الموضوعات، مع ارتقائها في السلم التعليمي بالتوسع المطلوب.

جـــ- إجراء بحوث ودراسات ميدانية، لتحليل أخطاء الطلبة الشائعة في مراحل التعليم في الصفوف المختلفة، و الاستفادة منها في وضع منهاج للتدريس.

د- مراعاة التدرج في الموضوعات، "فعلامات الترقيم توضع في مناهج الإملاء، وحذف المبتدأ والخبر يُدرس في البلاغة" [3]

هـــ - عدم التفريق منهجيا –في أحيان كثيرة – بين مستوى البحث النّحوي، ومستوى النّحو التعليمي الأمر الذي جعل القائمين على تأليف الكتب النّحوية للدّارسين يعتبرونه ملخّصا له،

---

[1] - ينظر د. علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها ، مرجع سابق، ص 57.

[2] - د- راتب قاسم عاشور / د محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللّغة وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص257.

[3] - المرجع نفسه، ص257.

وموجزا لقضاياه، وامتداد كثير من مشكلات النّحو العلمي إلى النّحو التعليمي، وهي كثيرة ومتشعبة،"فمنها ما يتصل الظّواهر اللّغوية وتصنيفها،ومنها ما يتعلق بالقواعد النّحوية وضوابطها، ومنها ما يرتبط بالأصول النظرية ومقوماتها" [1].

محاولات تيسير القواعد النّحوية قديما.

1- مفهوم التيسير عند القدامى:

إن تعلّم اللّغة العربية – وإن كان فيه كثير من الصعوبة – ليس بالأمر غير الممكن، فتعلّم قوانين وأحكام اللّغة العربية يكون ملكة لسانية صحيحة لدى المتكلم، والحقيقة أنّ الطريق الطبيعي لاكتساب اللّغة هو اللّغة نفسها، وليس النّحو كقواعد تُحفظ عن ظهر قلب، إن المنهجية السائدة في تدريس النّحو قديما لا تنظر إليه على أنّه علم غايته تكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة القواعد النّحوية وتلقينها والتركيز على الإعراب باعتباره هو النّحو، وتسبب هذا في نفور المتعلمين وتذمرهم من درس النّحو، ومن هنا نشأت فكرة تيسير النّحو وتسهيل مسائله، ما دعا فئة من النّحاة القدامى إلى تيسير النّحو وتبسيطه، فصنّفوا فيه المختصرات لإدراك أسراره وخصائصه " وتخلّوا عن الموضوعات التي يمكن أن تفوق مستوى المتعلم المبتدئ، ومن ذلك(باب الاشتغال) و(باب التنازع) كما هو الحال في اللمع لابن جني "[2].

لقد كان النّحاة القدامى يسعون لتقريب النّحو من المتعلمين اقتناعا منهم أن النّحو فيه بعض التعقيد، ولذلك كانوا ينقلون من الموضوعات المبثوثة في الكتب، ما يناسب المستويات التعليمية، ويتجنبون التعمّق والإطالة، ويستعينون بالشواهد في توضيح القواعد والأحكام، والوقوف على حدود العلّة التعليمية وربما إلى العلة القياسية، وإبعاد العلة الجدلية، وتميزت بعض المختصرات النّحوية بأسس تعليمية مفيدة في عصرها، كاختيار الموضوعات المناسبة والتدرّج في ترتيبها وتنسيقها وعرضها وتحليلها.

---

[1] – د. علي أبو المكارم ، تعليم النّحو العربي عرض وتحليل، مرجع سابق ،ص 113

[2] – يُنظر د. عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2008 م، ص106.

ويرى النّحاة القدامى أن التيسير ليس اختصارا للمعلومات، ولا هو حذف للشروح ولكنه عرض وتحليل جديد لموضوعات النّحو بتحويل المادة اللّغوية العلمية إلى مادة لغوية عملية تفيد المتعلم في حياته .

وكان مفهوم التيسير عند قدامى النّحويين يتجه نحو معالجة القضايا وتتبع المراحل، وإتمام البناء، لأنّ أطواره قامت على التّكاملية حيث لا تجد الطّور الثاني ينقض ما بُني في لطور الأول، بل يواصل في نسق تنظيمي مستمر حتى يصل مرحلة الاكتمال (التدوين والتصنيف)، ثم انتقاله من الطور الفردي إلى طور المؤسسات والمدارس.

وما الخلاف النّحوي بين المدرستين إلا دليل على اكتماله، إذا كان بعض الخلاف فهو في فروعه مع الاتفاق في أصوله، وظلّ النّحو موسوما بالطابع الذي رسمه له السلف، وهو ضبط اللّغة الفصيحة حسب الاستعمالات القرآنية من ناحية وكلام العرب في حدود مكانية وزمانية تضمن فصاحتها من ناحية أخرى.

فالكتاب لسيبويه يمثل مرحلة تاريخية لجمهور العلماء السابقين له " وهذه حقيقة علمية حتمية، وهي أنّ كتاب سيبويه إنما هو لقاح جهود النّحاة الذين سبقوه إذ لا يُعقل أن يبتدع سيبويه هذا العلم المتكامل دون أن يفيد من تلك الجهود الأصلية التي رسمت كثيرا من أصول النّحو ومسائله ومقاييسه وعلله "[1] .

فالكتابُ" يثبت استقلال النّحو كاختراع عربي عن أبي الأسود، وتقوّى من مادّة أبي عمر بن العلاء ،ووُضعَت قواعده عن أبي إسحاق، واكتمل صنعه عند الخليل ودوّنه سيبويه، ورتبه أروع ترتيب، وبروز الكتاب في هذه المرحلة أهم حدث عرفه تطور النّحو العربي ".[2]

لكنّ الكتاب اتّسم بشيء من الغموض على من جاء بعد سيبويه يقول ابن كيسان" نظرنا في كتاب سيبويه، فوجدناه في الموضع الذي يستحقه، ووجدنا ألفاظه تحتاج إلى عبارة وإيضاح " [1] .

---

[1]- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السّلام هارون، دار الكتب العلمية بيروت، ط3، 1998م، ص25-26.

[2] - أحمد بن جار الله أحمد، اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين (رسالة ماجستير) جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 2002م، ص4.

فتصدى أبو عباس المبرد (ت 285 هـــ) لمهمة الإيضاح والتبسيط حيث ألف كتابه " المقتضب " تلخيصا لكتاب سيبويه، وأعاد صياغته ابن السّراج في كتاب "الأصول ".

أسباب الدعوة إلى تيسير النّحو قديما :

1- صعوبة كتاب سيبويه:

فهو كتاب علمي موغل في العمق والتجريد، موجَّه للعلماء والمتخصصين، وكان جلّ نشاط العلماء آنذاك يدور في فلكه شرحا وتوضيحا، وتميز صنيع المبرّد في " المقتضب" على الشمول والسهولة وحسن التنظيم في منهج يختلف عن منهج سيبويه" [2] في وقت كان لابدّ من وجود مؤلفات تعليمية مبسّطة يستخدمها العامّة لتعلّم اللّغة .

وأدرك ابن السّراج صعوبة الكتاب فأعاد صياغته في كتاب الأصول مع الالتزام بالدّقّة في كلّ موضع، وبوّب كتابه تبويبا يشبه الكتاب إلاّ أن موضوعاته لم تكن متداخلة، فقد رتبه على الشكل الذي وجدناه في الوقت الحاضر" وسلم كتاب الأصول من التداخل والتعقيد، ورتبه على أسس المعمولات فبدأ بالمرفوعات، ثم المنصوبات ثم المجرورات ثم التوابع ...إلخ" [3].

وكان الكتاب من مصنّفات النّحو العلمي التي ألّفها القدامى متقدمين كانوا أو متأخّرين، تلك المنابع هي التي يعود إليها النّحاة اليوم. ولابدّ لها مع شروح تكون بين أيدي المتعلمين، يعودون إليها عند الحاجة، وهي التي اختُصرت فيها قواعد النّحو بأسلوب واضح وعبارات دقيقة.

وعلى هذه المنهجية يسير الزمخشري في كتابه المفصّل حيث "حصر مادة النّحو في أربعة أقسام رئيسية، الأسماء والأفعال والحروف والمشترك. وعالج كلّ قسم على حدى واضعا في اعتباره كلّ الأحكام النّحوية والصرفية المتّصلة بكلّ هذه الأقسام " [4] .

2- الانحراف عن الهدف من النّحو :

---

[1] - أحمد بن جار الله أحمد، اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين (رسالة ماجستير) ، ص 32.

2 - ينظر: د.حسن عون، تطّور الدّرس النّحوي ، منشورات معهد البحوث والدراسات العربية ،د ت ، ص65.

3 - ينظر: د. محمد المختار ، تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب ، دار التقريب ،ط1، 2001م ، ص197.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص 196.

لاشكّ أن النّحو في فترة متأخرة بعد نشأته انحرف عن هدفه، فأصبح غاية بعدما كان وسيلة من الوسائل التي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه مثل ما تحدث به العرب الأوائل، فعندما تقلّب صفحات كتب النّحو يتراءى لك واضحا أنه أصبح غاية، والدليل على ما أقول؛ ما عقده النّحاة القدامى من مناظرات نحوية لفرض الغلبة ليس إلاّ. وما وقع بين سيبويه إمام البصريين، و الكسائي إمام الكوفيين خير شاهد على الانحراف الذي أصاب النّحو.

ومن مظاهر الغائية كثرة التصانيف والشروحات حول المتن الواحد كما ذكرنا سابقا عن كتاب سيبويه، وما دار حوله من شروحات، ولكنها تتشابه وتعيد دون جديد، ومن المتون (الكافية) و (الشافية) لابن الحاجب وشروحها المختلفة وهي عبارة عن أرجوزة مطوّلة في النّحو و الصّرف، ولّما رأى أرجوزته غير كافية شرحها في (الوافية).

ومن المتون الشهيرة، المفصّل للزمخشري، الذي شرحه عدد من النّحاة منهم ابن يعيش (ت 643 هـــ) في كتابه، شرح المفصّل . ولا نغفل عن المنظومات النّحوية كألفية ابن مالك وشروحها المتعددة.

وكان الواجب كما يقول الجاحظ "ألا يتجاوز ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه أو شعر إن أنشده أوشيء إن وصفه ..."[1] .

وكثُرت الصّراعات بين النّحاة، وحتى بينهم وبين الشعراء، وما قصه عبد الله بن أبي إسحاق وخصومته مع الفرزدق إلا دليل على ذلك الخلاف والانحراف، وممّا يشير إلى تلك الظاهرة، اختلاف النّحويين، لثعلب، و، الرد على ثعلب لاختلاف النّحويين، لابن درستويه، و الخلاف بين النّحويين للرماني، والإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري.

ومسألة التنازع، من المسائل التي شغلت النّحاة كثيرا مختلفين حول: أيّ الفعلين أولى بالعمل، هل الأول أم الثاني؟ فيرى الكوفيون إعمال الأول أولى لسبقه وتقدّمه عن الثّاني، ويرى البصريون إعمال الثاني لقربه ممّا يعمل فيه، وخلاف هذه المسألة في الأولوية لا غير لأنّ الاتفاق حاصل على إعمال أي الفعلين، فجمع الكوفيون من الأشعار ما استشهدوا به على صحة وما ذهبوا إليه في أن الأوْلى إعمال الأول ، ومن ذلك قول امرئ القيـــس :

---

[1] – د.عبد المجيد عيساني ، النّحو العربي بين الأصالة والتجديد ،مرجع سابق، ص25.

فلو أن ما أسعى لأدنى معيشة كفاني و لم أطلب قليلٌ من المال [1]

حيث أعمل الفعل الأول عندهم الذي هو (كفاني) و لم يعمل الثاني وهو (اطلب) والمعنى أنه (كفاني قليل من المال). أما البصريون فيدفعون حجج غيرهم بشواهد أخرى شعرية أو قرآنية على صحّة إعمال الثاني، وما ورد في الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنبا ري ففي قوله تعالى **{قَالَ آَتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا}** [2] حيث أعمل (أفرغ) ولو كان الأول لقال افرغه عليه.

ولهم أبيات شعرية كقول الفرزدق:

ولكن نصفا ولو سببت وسبّتني بنو عبد شمس بن مناف وهاشم [2].

والشاهد إعمال الثاني في الفاعل (بنو عبد شمس).فلو كان العامل في الأول لقال الشـــاعر(سببت وسبتني بني عبد شمس) .

المبحث الثّاني: محاولات تيسير النّحو العربي حديثا .

يكتسي هذا الموضوع طابعاً خاصاً وذلك نظراً لكثرة الطروحات والآراء ، ولكثرة التآليف التي عالجت الموضوع بكيفيات مختلفة تتّفق أحياناً وتختلف أحياناً أخرى ، ولكنّها محاولات عملية ، واصل أصحابها درب القدامى في عملية التّيسير والتّجديد ، دون الاقتراب من الأصول النّظرية التي انبنى عليها النّحو العربي، اللهم إلاّ بعض الآراء المتطرّفة التي تُلزم أصحابها، والتي دعت إلى هدم النّحو من أساسه كالدّعوة إلى العاميّة وجعلها سبيلا للتّطوير والتّيسير .

نظر الباحثون من زوايا متعددة إلى الموضوع المعالج، فمن باحث يطرح فيما ينبغي حذفه من قضايا النّحو، إلى آخر فيما ينبغي إضافته للدرس النّحوي، إلى ثالث فيما يجب تعديله إلى باحث فيما يجب تغييره، وهناك من بحث في تعليمية النّحو العربي وهو بحث في الطرائق والأساليب التّعليمية ، و لم يقف البحث النّحوي إلى يومنا هذا، " هكذا كان شأنها في الماضي، وهذا هو حالها اليوم وما أحسب إلاّ أنّ هذا هو أمرها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها ."[3]

---

[1]- جلال الدين السّيوطي ، شرح شواهد المغني ، دار البهية ، مصر ،د ط ، د ت ،ص219.

[2] - الكهف، الآية 96.

[3]- يراجع: د. علي أبو المكارم ، تعليم النّحو العربي (عرض وتحليل)، مرجع سابق، ص9.

الدعوة إلى تيسير النّحو العربي عند المحدثين :

كانت الدّراسات اللّسانية المعاصرة من جملة العوامل التي أثّرت في الدّرس اللّغوي العربي عامّة والنّحوي خاصّة، ومع قيام المثقفين ببعثات إلى أوربا وأمريكا، واطلاعهم على الدّراسات اللّسانية ومناهجها الحديثة، رأوا أنّ التّفكير اللّغوي في العصر الحديث اتّسم بموضوعية البحث، واقتنع اللّغويون بأن يكونوا وصّافين للظّواهر اللّغوية لا مُفلْسفين لها، فقد خرج الطّهطاوي على طريقة علماء الأزهر الشريف وطرق التدريس وألف كتابه "التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية "متوخياً سهولة العبارة وبساطة العرض مستخدماً الجداول الإيضاحية عوض الشروح والحواشي والتعليقات، وقد رأى فيه نُقّاده أنّه كان بداية الطّريق لتخليص الكتاب النّحوي من العبارات الغامضة، التي صاغها بأسلوب سهل وأمثلة من الاستعمال اليومي.

وعموماً فقد تراوحت المحاولات بين الحذف والإلغاء، وضم الأبواب إلى بعضها في إطار النّظرية العربية أحيانا، والنّظرية الغربية الحديثة أحيانا أخرى، وبشأن دعوات التّيسير والتّجديد في العصر الحديث قسّمها بعض الدّارسين إلى ثلاثة أقسام :

الأول : يضم الدعوات المناوئة للقومية العربية كالذين يعملون على إبعاد اللغة العربية الفصحى ويدعون إلى العامية .

الثّاني : يضم دعوات التّيسير التي لم تحترم خصائص البنية العربية وأرادت أن تجعل من اللّغات الأخرى قدوة للغة العربية .

الثالث: يضم محاولات التّيسير التي حافظت على خصائص البنية العربية والوظيفة الخاصة باللغة العربية.[1]

وتعرض الأستاذ علي أحمد مدكور إلى مختلف الدّراسات التي نشطت في هذا الموضوع ويحصرها في أربعة أنواع:

– اتجاه يعمل على حصر الأخطاء الشائعة على ألسنة الطلبة.

– اتجاه يتمحور حول طرائق تدريس القواعد النّحوية.

[1] – ينظر د. عبد المجيد عيساني ، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، مرجع سابق، ص 165.

– اتجاه يعالج قضية المادّة النّحوية ويبحث على منهج الوظيفية .

– اتجاه يبحث في مشكلات تدريس اللغة عامّة والنّحو منها خاصّة."[1]

عاش النّحو العربي مدّة طويلة من الزمن تزيد عن ثمانية قرون حالة من الاستقرار، وربما يعود التّوقف عن البحث اللّغوي والنّحوي إلى الظّروف التي عاشتها البلاد العربية على كل الأصعدة كتدهور

الأوضاع السّياسية والاقتصادية والاجتماعية، و ظلّ الاستقرار مستمراً إلى غاية العصر الحديث حيث ظهر القادة والمفكرون والمصلحون وأخذوا يشقون طريقهم إلى الجماهير الشعبية التي استحكمت فيهم الأمية بشكل فضيع.

"إنّ الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللسانية الصّحيحة، لا حفظ القواعد، فالعربي الأوّل الذي أُخذت عنه اللّغة، لم يكن يدري ما الحال وما التّمييز و لم يعرف الفرق بين الفاعل والمبتدأ، فكل هذه أسماء سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا القواعد لحفظ اللّغة من اللّحن."[2]

فقد انتقد الدّارسون مادّة النّحو انتقادا لاذعاً ،واصفين إيّاه بكلّ الأوصاف،"لأنّه مبعث الشكوى وسبب البلوى لاتصافه بالجمود وعدم التّطور، وانقطاع الإبداع والغموض والاستبهام لأنّ قواعده سُردت دون عرضها على النّصوص. "[3]

ويحدد معظم الدارسين والباحثين والمتخصصين في تعليم اللّغات أنّ تيسير النّحو عملية تعليمية يُقصد بها تكييف معطيات النّحو والصّرف وفق إمكانيات المتعلّم لتمكينه من استيعابها وتوظيفها، ذلك أنّ التّيسير و التّجديد مطلبٌ حياتي ضروري لا يمكن الاستغناء عنه، نظراً لتجدّد ظروف الحياة وأوضاع التّعليم و تطور الوسائل.

2– أ– د. علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللّغة العربية ، مرجع سابق، ص ص285 289، بتصرف.

[2] – أ– د. علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللّغة العربية ،ص 253.

[3] – مجلة المجمع العلمي ، المجلّد 32،ص129، عن أحمد بن جار الله بن أحمد ، اتجاهات تجديد النّحوعند المحدثين، ماجستير2002 م، ص 31.

مفهوم التّيسير لغة : وردت كلمة تيسير في القرآن الكريم عدة مرات، تُوحي كلّها إلى معنى متقارب في الدلالة هو التّسهيل والتّخفيف، وكذلك للدلالة على الشيء القليل ففي قوله تعالى: **{وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَى}**[1] جاء في تفسيرها، نسهل عليه أمره ونجعله ميسرا له."[2] وقوله تعالى:**{فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ}** [3] وجاء في تفسيرها "اقرأوا مما تعرفون، ومما لا يشق عليكم "[4] وقوله تعالى **{ذَلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ}** كيل قليل،

وتُستعمل للتعبير عن الكثرة إذا كانت في المفهوم الايجابي كما في قول العرب، يسرت الإبل للدلالة على كثرة نسلها ولبنها.

التّيسير اصطلاحا:

بودّنا أن نبحث عن تعريف إجرائي لتحديد مفهوم التّيسير حتى لا يتفرع بنا البحث، ويحدد مفهومه أحد الباحثين بقوله: "ينحصر الهدف الأساسي من تيسير النّحو العربي في إيصال المتعلّم إلى معرفة الكلام العربي، وتزويده بالقدرة على استعمال الألفاظ استعمالاً صحيحاً يُصيب به دقائق المعاني ."[5]

ويعرف الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح التّيسير بأنّه:" تكييف النّحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التّربية عن طريق تبسيط الصورة لتعليم النّحو، لا في النّحو ذاته."[6]

يبدو من خلال هذين التّعريفين أنّ ن التّيسير اختيار طريقة توصيل وفق المنهج العلمي واختيار المادّة اختباراً وظيفياً.

---

[1] – الأعلى، الآية 8.

[2] - الشيخ عبد الرحمن السعدي ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان ، تحقيق عبد الرحمن اللويحق ، دار ابن حزم ،بيروت لبنان ط1. 2003م ،ص879.

[3] - المزمل، الآية، 20.

[4] - الشيخ عبد الرحمن السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان، مرجع سابق ،ص855.

[5] – د – محمد صاري ، واقع المحتوى النّحوي في المقررات الدراسية، مرجع سابق، ص 181.

[6] – أ – أ.د،عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات عدد 4، 1974 م. ،ص178.

أسباب الدعوة إلى تيسير النّحو عند المحدثين :

هناك أسباب كثيرة جعلت الباحثين يدعون إلى تيسير النّحو وتبسيطه، فهو في نظرهم صعبٌ معقّدٌ ، وقد ثاروا على أسسه وجزئياته ممّا لا يساعد على ضبط النّطق وحسن استعمال العربية وحاولوا إصلاح الخلل الذي رأوه فيه، وقد تنوّعت الأسباب التي دعت الباحثين في العصر الحديث إلى النظر في النّحو ومحاولة تيسيره، ومنها :

– **التّأثر بآراء ابن مضاء القرطبي من خلال كتاب" الرد على النّحاة "** : أحدثت الآراء التي وردت في الكتاب ضجّة كبيرة ، وذلك بعدما حققه الدّكتور شوقي ضيف، حيث أعجب الكثير من الباحثين بدعوة ابن مضاء القرطبي إلى حذف كلّ مالا يفيد ضبط النّطق ولا يحتاج إليه، في التعلّم فاتّخذه الباحثون موضوعاً لدراستهم، وقد كان سبباً لتأليف عدّة كتب تدعو إلى تيسير النّحو منها كتاب " تجديد النّحو" و " تيسير النّحو التّعليمي" لشوقي ضيف وكتاب " أصول النّحو العربي ورأي ابن مضاء " للدكتور محمد عيد.

لقد كان تحقيق شوقي ضيف لكتاب الرّدّ على النّحاة بداية لانطلاق دعوات كثيرة لتيسير النّحو وتخليصه ممّا يمكن للمتعلّم الاستغناء عنه وقد رأينا أنّ الدّكتور شوقي ضيف نفسه قد خطّط لمحاولته في تيسير النّحو بعد اكتشافه للكتاب، وقد ضمّنه مدخلاً شرح فيه خطّته لتيسير النّحو.

–**التّأثر بالمدارس الغربية الحديثة:** وذلك عندما اطلع بعض الباحثين العرب من الذين أُرسلوا إلى أوربا في بعثات علمية على النّظرية البنيوية الوصفية التي حلّت محلّ الدّراسات اللّغوية المقارنة والتاريخية آنذاك، فأعجبوا بها، وبعد عودتهم، دعوا إلى استبدال منهج الدّرس اللّغوي العربي ككلّ ولم تقتصر دعوتهم على تغير منهج الدّرس النّحوي فقط لأنّ ذلك لا يتأتى إلاّ بالإصلاح الشامل لمنهج الدّرس اللّغوي. يقول طه حسين" لقد دعونا نحن إلى هذه الفكرة منذ سنين مُتأثرين بالحقبة الحديثة بعد أنّ تزودنا بالثقافة الغربية، وبعد أنّ رأينا نحو اللّغات الأجنبية ميسراً فأردنا أنّ نكون كغيرنا موفوري الحظ من التحضير الحديث، نُقيم نحونا على الظّواهر الطّبيعية المحضة ."[1]

لقد كان دعاة تيسير النّحو من المُتأثرين بالمنهج الوصفي يظنون أنّه كفيلٌ بحل مشاكل النّحو واللّغة العربية لاعتماده على أسس أكثر علمية، منها الملاحظة والوصف والابتعاد عن فرض

1 – شوقي ضيف ، تجديد النّحو، مرجع سابق، ص41.

القواعد، بل أنّه هناك من دعا إلى حذف الصيغ الثقيلة التي قلّ استعمالها، فالتأثر بآراء الغربيين جعل الباحثين العرب يدعون إلى حذف ما يمكن الاستغناء عنه في الكلام ، ولو كان عنصراً من عناصر اللّغة.

-ضعف نتائج التحصيل اللّغوي عند المتعلّمين : لقد كان ضعف نتائج المتعلّمين وانتشار الأخطاء اللّغوية والنّحوية في كلامهم والأخطاء الإملائية في كتاباتهم وحتى في الصـــحف والمجلات سبباً للقول بصعوبة النّحو وتعقيده خاصةً وأنّ لغة التعلم الفصيحة بعيدة عن اللّغة المنطوقة التي يستعملها المتعلّمون، فأصبحت القواعد تُتعلّم بمنأى عن الاستعمال اليومي ممّا جعل من أمر تعلّمها صعباً ومعقداً ولذلك حاول دعاة تيسير النّحو تبسيط قواعده لتقريبها من أذهان المتعلّمين .

-عدم التفريق بين القواعد النّحوية العلمية والقواعد التّعليمية: هناك من أنصار تيسير النّحو من كان يدعو إلى الاقتصار على ما يفيد في العملية التّعليمية، وذلك لأنّ معظم طرق التّعليم التي كانت سائدةً لم تميّز بين مستويي النّحو العلمي والنّحو التّعليمي فكانت القواعد التي تُعرض على المتعلّمين صعبة كثيرة التفريع والخلافات، يقول الدّكتور طه حسين:" إذا كان النّحو مُستحبا إلى الأخِصّائيين وإلى الذين يفرغون لمثل هذه الدّراسات فمن الحمق كلّ الحمق أن نأخذ عقول الشباب بتعلّم هذا النّحو والخضوع لمشكلاته وعسره والتوائه، هذا الذي لا يلائم الحياة الحديثة ولا التفكير الحديث "[1]

يضاف إلى تلك الأسباب أنّ أغلب "دعاة تيسير النّحو" كانوا من الأدباء والمُؤلفين أمثال طه حسين وشوقي ضيف الذين يهتمون بالنّحو كوسيلة موصلة إلى إتقان اللّغة كتابة ونطقاً أكثر من اهتمامهم به كعلم يُدرّس للكشف عن أسرار الظاهرة اللّغوية.

أشكال تيسير النّحو العربي لدى المُحْدَثِين:

لقد تناولت في هذا المبحث بعض محاولات تيسير النّحو عند المحدثين ومناقشة بعض مضامينها وقد صنّفت هذه المحاولات حسب المنطلقات والأسس التي أعتمدها أصحابها في مطالبهم التّيسيرية وحصرتها في ثلاثة أصناف، أولها: المحاولات التي تمت في إطار نظرية النّحو العربي، فلم تخرج عليها

1 - طه حسين ، مشكلة الإعراب ، ص394.

إلاّ في بعض جزئياتها، كالمطالبة بتغيير منهج الدّرس النّحوي عن طريق ربط النّحو بالمعاني أو كالمطالبة بإعادة تنسيق أبواب النّحو وذلك بنزع مبحثٍ معين من الباب الذي وُجد فيه وضمه إلى بابٍ آخر، والمطالبة بالتخلي عن بعض ألقاب الإعراب في حال عدم الحاجة إليها في تبيين المعنى وفهمه وبعض ألقاب و عبارات الإعراب المحلي والتقديري، وحذف بعض التقديرات غير المستعملة فعلاً في الكلام، وحذف العلل الثواني والثوالث من التي لا تفيد في ضبط النّطق .

أما النوع الثّاني فيتمثل في تلك التي طالب فيها أصحابها*[1] ببناء نحو جديد يقوم على أسس معرفية مغايرة لتلك التي بنى عليها النّحاة العرب المُؤسسون نحوَهم القديم فحاولوا في سبيل ذلك تغيير النّظرية النّحوية وهدم الأسس التي بُنيت عليها من تقدير وعامل وقياس. ومعظم هذه المحاولات كانت في إطار المنهج الوصفي الذي دعت إليه النّظرية البنيوية الغربية الحديثة التي أسسها دي سوسير وتلاميذه من بعده وقد اطلع عليها بعض الباحثين العرب وتأثّروا بها وحاولوا تطبيقها على النّحو العربي ، ومن هؤلاء :تمام حسان ومهدي المخزومي وأنيس فريحة ومحمد عيد وعبد الرحمن أيوب وغيرهم.

أما النوع الثالث: فيتمثل في تلك المحاولات التي ركّزت على الواقع اللّغوي دون القواعد بعينها، فدعا أصحابها**[2] إلى حذف بعض العناصر اللّغوية والاستغناء عن بعض الأساليب والصيغ التي ثبت وجودها في الواقع اللّغوي إضافة إلى دعوتهم إلى ترك حركات الإعراب والتزام السكون في أواخر الكلمات، وهناك من دعا إلى ترك الفصحى ذات الأحكام الشّديدة واللّجوء إلى فصحى مخفّفة وحتّى الاكتفاء بالعامّية باعتبارها تطوّراً طبيعيا للفصحى في نظرهم .

محاولات التّيسير في إطار نظرية النّحو العربي :

هناك من يَردُّ بُروز مطالب تيسير النّحو من قِبل هذه الفئة بالذّات إلى ظهور كتاب الرد على النّحاة لابن مضاء القرطبي، وذلك عندما حققه الدّكتور شوقي ضيف في سنة 1947م ، فأحدثت أفكاره ضجة كبيرة بين الأوساط العلمية وظهرت على إثره محاولات كثيرة لتيسير النّحو، وما يميّز هذه المحاولات في مُجملها أنّها لم تخرج عن إطار النّظرية النّحوية العربية، فاقترحت حلولاً لاتخرج

* منهم: إبراهيم أنيس، وخليفة الجنيدي، وأنيس فريحة.

** منهم: أنيس فريحة، وسلامة موسى..

عما أوجده النّحاة الأوائل، وإن حوت في طياتها أفكار الحذف وإزالة مالا يحتاج إليه في ضبط النّطق.

اختلفت طرق الدعوة إلى تيسير النّحو، فتنوعت بين محاضرات ومقالات نُشرت في المجلات وكتب ومنشورات لأعمال المجامع اللّغوية. من أبرز هذه المحاولات وأهمها محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى، ذلك أنّه جاءت في شكل كتاب– إحياء النّحو– لم يكتف بنشر أرائه هنا وهناك وفي المقالات والندوات، مثل ما فعل بعض المطالبين بتيسير النّحو أمثال الدّكتور طه حسين، وكذلك محاولة الدّكتور شوقي ضيف من خلال كتابيه "تجديد النّحو" و" تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا".

لقد كان الأستاذ إبراهيم مصطفى مع علماء عصره أمثال الدّكتور طه حسين والرافعي، وإبراهيم بيومي مدكور ممن طالبوا بحذف بعض العناصر التي عقّدت النّحو والتي تُظهر غُلوّ النّحاة القدامى وصعوبة طرقهم في التّأليف ودراسة ما يُستغنى عنه في الدّرس النّحوي.

طالب دعاة تيسير النّحو هؤلاء بإعادة النظر في قواعد النّحو العربي ومنهج دراسته، غير أنّهم لم يأتوا بآراء واقتراحات جديدة غريبة خارجة عن نظرية النّحو العربي، وذلك لأنّهم يعتقدون أنّ اعتماد الأفكار الغربية وتطبيقها على علوم العربية، وخاصّة اللّغة والأدب العربيين لا يعتبر تجديداً، وإنما ذلك هو التقليد بعينه ، ويؤكد الدّكتور طه حسين موقفه من اقتباس الأفكار الغربية الغريبة عن المجتمع العربي، يقول:"... فتجديد الحياة المادية يسير إذا يسّرت أسبابه، ولكن تجديد الحياة العقلية ليس من اليسر والسهولة بهذه المنزلة، وإنما هو في حاجة إلى تطوّر شديد عميق بعيد المدى إلى تطور يمسّ النفس ويمسّ العقل والقلب والضمير، ويمسّ المجالات الإنسانية كلها، وهدا تطوّر بطبعه بطيء ."[1]

أدركت هذه الفئة من دعاة تيسير النّحو طبيعة تطور الأشياء، ولا سيّما تطوّر الجوانب العقلية منها جعل محاولاتهم التّيسيرية لا تخرج عن إطار النّحو العربي فلم تقترح حلولا ليست موجودة فيه، ولإيجاد أفكار جديدة لابد من طول الزمن وإعمال الفكر انطلاقا من معطيات نحوية

[1]– طه حسين ، مشكلة الإعراب ، مجموعة الأعمال الكاملة، دار الكتاب اللبناني ، ط1، 1981م، ص 411 .

عربية، ثم تكييفها بعد ذلك مع ما يتلاءم وحاجات المتكلّمين في العصر الحديث، أما أن نعتمد على غير ما جاء في النّظرية النّحوية وأوضاع اللغة العربية لمعالجة مشاكل النّحو العربي باقتباس ما جاءت به النظريات اللّغوية الغربية فذلك أشبه ما يكون باقتراح حلول جاهزة قد تلائم اللغة العربية، وقد لا تلائمها، فهذه النظريات قد وضعت لتطبّق على لغاتها التي نشأت في أحضانها ولأجل دراستها، ولا يخفى علينا مدى تمايز اللّغات بفضل الخصوصيات التي تتميز بها كل منها وتجعلها مختلفة عن غيرها من اللّغات .

إضافة إلى أن الاعتماد على آ راء الغير في حل مشكلة اللغة العربية يعتبر تقليدا في حدّ ذاته ونكون بذلك قد انتقلنا من تقليد السّلف إلى تقليد مبتكري تلك النظريات الحديثة ولذلك حاول أصحاب هذا الاتجاه تيسير النّحو العربي واقترحوا حلولا من صميمه لا تخرج عن إطاره، فقدم طه حسين كتاب إحياء النّحو على أنه جزء من نحو البصرة أو الكوفة أو بغداد لأن المقترحات التّيسيرية التي حواها كتاب الإحياء لم تبتعد عن أصول النّحو العربي أو تحاول.

نقضها. ويقول الدّكتور شوقي ضيف في مقدّمة كتابه تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا:" وسميت الكتاب تجديد النّحو وهو لا يترخّص أي ترخّص في مقومات العربية وأوضاع أبنيتها وصياغتها المُحكمة "[1]. ولعل في ذلك دليل على أنه لا يقصد هدم نظرية النّحو العربي، وإنما الغرض من ذلك اجتياز صعوبات النّحو العربي وحل مشكلاته.

الدعوة إلى تجديد منهج دراسة النّحو العربي :

لعل أهم ما دعا إليه أصحاب هذه المحاولات هو إعادة النظر في منهج الدّراسة النّحوية لأنه يولي اهتماما كبيرا لجانب الألفاظ، بينما لا ينبغي أن يقتصر هذا المجال – مجال الدّراسة النّحوية – على الجانب اللّفظي وحده ، لأن ذلك يجعل ميدان النّحو ضيقا، وقد بالغ النّحاة القدامى باهتمامهم بالجانب اللّفظي وإهمالهم لجانب المعاني، وذلك عقد النّحو وصعب أمر تعلمه قديما وحديثا، خاصة أن الطالب

يحس أنّ أمثلته وقوالبه لا ترتبط بالحياة التي يعيشها بصلة، والحل برأي هؤلاء يكمن في ربط النّحو بالمعاني.

---

[1] – شوقي ضيف ، تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا ، دار المعارف ، ط 1 ، 1986م ، ص6.

دعا الأستاذ إبراهيم مصطفى إلى تغيير منهج الدّرس النّحوي من خلال كتابه الإحياء، فيقول:" أطمع أن أغيّر منهج البحث النّحوي وأبدّل منه أصولا يسيرة تقرّبهم من العربية وتهديهم بحظ من الفقه بأساليبها"[1]، فنجده يقترح الحلول لتيسير النّحو آخذا بعين الاعتبار مبدأ الفقه بالأساليب إضافة إلى معرفة الإعراب وضبط أواخر الكلمات كحل، فركز عليه تركيزا كبيرا، وذلك لأن النّحو هو قانون تأليف الكلام وليس دراسة لأواخر الكلم إعرابا وبناء فقط، كما دعا إلى استبعاد الفلسفة الكلامية والمتمثل أغلبها في نظرية العامل وما ترتب عليها من تعقيدات في التعليل للألفاظ على حساب المعاني.

اعتمد الأستاذ إبراهيم مصطفى على مبادئ تتعلّق بتغيير منهج الدّرس النّحوي وهي :

– ربط حركات الإعراب بالمعاني الوظيفية التي تؤدّيها بدلا من التّركيز على أنها أثر من آثار العامل، فالضّمّة علَم الإسناد، والكسرة علَم الإضافة، أما الفتحة فليست دالة على معنـــى وظيفي وإنّما هي الحركة التي يجب العرب الوقوف عليها لخفتها. يقول:" لم يكن لنا أن نسأل عن كلّ حركة ما عاملها، ولكن ماذا تشير إليه من معنى"[2]، إذ يركّز على حركات الإعراب على أنها دلالات حاملة لمعان لا على أثر من آثار العامل، وبذلك تختصر المباحث النّحوية إلى ثلاثة؛ وهي باب المرفوعات، ويشمل كل مسنَد إليه، وباب المجرورات، ويشمل المضاف إليه والاسم المجرور، وباب المنصوبات، ويشمل ما تبقى من مباحث نحوية من مفاعيل وحال وتمييز، وبذلك يتمكّن المتعلّم من الإلمام بمباحث النّحو المتعدّدة، فيكتفي بمعرفة أن الكلمة مرفوعة إذا كانت مسندا إليه، أو مجرورة إذا سبقت بحرف من حروف الجر أو كانت مضافا إليه، وتكون منصوبة في الباقي .

– إعادة تصنيف الأبواب النّحوية بالاعتماد على المعنى العام الذي تفيده خلافا للنّحاة، فقد درسوا أبواب النّحو بالاعتماد على نظرية العامل. تدل الضمة في آخر الكلمة على أن الكلمة يُتحدّث عنها فإذا رآها المتعلّم أو سمعها في آخر الكلمة تمكّن من حصر الوظيفة التي تؤدّيها، فهي إما فاعل أو نائب فاعل أو مبتدأ أو اسم لكان أو إحدى أخواتها و لا يخرج من هذا الباب إلا اسم إن أو إحدى أخواتها.

---

[1]– إبراهيم مصطفى ، إحياء النّحو، مرجع سابق، ص أ.

2 – إبراهيم مصطفى ، إحياء النّحو، مرجع سابق، ص 60.

ويقول أيضاً: "وإذا تتبعنا هذه الأبواب لم نر ما يدعو إلى تفريقها، ورأينا في أحكامها من التّماثل والتّوافق ما يوجب أن تكون باباً واحداً يُعفينا من تشقيق الكلام وتكثير الأقسام "[1] .فالفاعل ونائب الفاعل و المبتدأ في نظره شيء واحد فلا فرق بين أن نقول:(كُسِر الإناءُ)، وبين قولنا: (انكسرَ الإناءُ)، أو قولنا: (الإناءُ كُسِر)، فكلّها تدل على معنى واحد وهو انكسار الإناء.غير أنّ ذلك يُؤدي إلى إهمال بعض المعاني الجزئية، فقولنا : (كُسر الإناءُ) يعني أنّ هناك تركيبا آخر ممكن كقولنا: (كسّرَ الولد الإناءَ)، وقد جيء بالجملة الأولى لغرض معنوي معين كالجهل بالفاعل مثلا أو الرّغبة في عدم ذكره خوفا عليه أو منه أو تعظيما له أو احتقاراً له."[2] ولا ينبغي أن نُخفي عن المتعلّم تلك المعاني بعدم التفريق بين الفاعل ونائب الفاعل لمجرد أن كُلاً منهما مسند إليه مرفوع، خاصة وأنّه هو من يدعو إلى ربط القواعد النّحوية بالمعاني التي تُقابلها، ويُضاف إلى ذلك أيضاً أن اسم (إنّ)وأخواتها نُسخت ضمته ، وأصبح منصوباً مع أنّه مسند إليه وهو كلمة يُتحدّث عنها، وقد ورد في كتاب سيبويه قولٌ للعرب:"إنَّهُمْ أجْمَعُون ذَاهِبون، إنِّي وزيدٌ ذَاهِبُون "[3]

يُفسّر إبراهيم مصطفى ورود اسم إن مرفوعاً عند العرب بأنّهم لمحوا حقه في الرّفع لأنّه مسند إليه ومُتحدّث عنه ليقرّر في الأخير أنّ: " هذه أبواب الرّفع قد اطّرد فيها الحكم، وكلّ مرفوع مسند إليه مُتحدثٌ عنه."[4]

ورود اسم إن مرفوعاً، ليس حكما مطّردا، وإنّما هو ظاهرة قليلة في القرآن الكريم وفي كلام العرب بالقياس إلى وروده منصوباً – وهو الشائع – أما من الناحية التّعليمية فإنّ المتعلّم يجد اسم إن مسندا إليه منصوباً، ولا حاجة لمعرفة إن كان ورد مرفوعاً في أحيانٍ قليلة أم لا، لأنّ المتعلّم تساق إليه القاعدة النّحوية تَبعاً لما هو مطّرد وشائع.

---

[1] – المرجع نفسه، ص 60.

[2] – ابن هشام الأنصاري ، شرح قطر الندى وبل الصدى، مرجع سابق، ص253.

[3] – سيبويه ، الكتاب ج1،ج2، تحقيق عبدالسلام هارون ، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة ،ط3 1988م، ص290.

[4] – إبراهيم مصطفى ، إحياء النّحو، مرجع سابق، ص 71 .

لقد كانت محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى لإثبات اطِّراد حكم الرّفع لكل مسند إليه من الناحية العلمية بينما المهم هو إثبات مناسبته لحاجات المتعلّم من الجانب التّعليمي، لأنّه قصد إلى تيـــسير النّحو وجعله قريباً إلى روح العربية. إضافة إلى أن مطالب التّيسير يجب ألاّ تتعارض مع الجانب العلمي النظري .

كما حاول أيضاً إثبات تطابق المبتدأ والفاعل فكل منهما مرفوعٌ ومُتحدثٌ عنه، غير أنّ اصطلاح النّحاة يقتضي أن:

- يُذكر الأول قبل الفعل ويجوز أن يتأخّر، أمّا الثّاني فيُذكر بعده ولا يجوز بحالٍ أن يتقدّم عليه

- كلاهما قد لا يظهر في الجملة، فيكون الأول محذوفا أما الثّاني فهو مستترٌ مقدر.

- الفاعل لا يتطابق مع فعله إذا كان مثنى أو جمعاً، فتقول: (فاز الشهيدُ)و(فاز الشهداءُ)، أما المبتدأ فيجب أن يطابق خبره وإن كان خبره فعلاً (جملة فعلية)، فتقول: (الشهيدُ فاز) و (الشهداءُ فازوا).

يعتبر إبراهيم مصطفى أنّ اصطلاح النّحاة في التّفريق بين الفاعل والمبتدأ يستند على الجانب اللّفظي، أما من النّاحية المعنوية فإنّه لا فرق بينهما، فنقول: (ظهر الحقُ) و (الحقُ ظهر).

اصطلاح النّحاة في التفريق بين الفاعل والمبتدأ ليس مبنياً على مراعاة جانب اللّفظ فقط، وإنّما بنوا رأيهم على مراعاة كل من الجانبين، فمن جانب اللّفظ قالوا بعدم جواز تقدم الفاعل على فعله لأنّه إذا ذُكر قبله فإنّه يحتاج إلى فاعل قد يكون مستتراً وقد يكون ظاهراً، فقالوا مثلا في : (الحق ظهر)أنّ الفاعل مُستتر تقديره (هو) يعني أنّ هناك موضعاً فارغاً يمكن أن يُشغَل فتتولد تراكيب أخرى، مثل : الحق ظهر نوره، فتكون كلمة (نوره) هي الفاعل.

أمّا من جانب المعنى فإنّه يتغير تبعاً لتغير موضع الاسم (المبتدأ أو الفاعل) فإذا ذُكر أولاً دلّ ذلك على التّركيز عليه والاهتمام به، يقول الجرجاني: " فإذا قلت عبد الله فقد أشـــعرت قلبه بذلك أنّك قد أردت الحديث عنه، فإذا جئت بالحديث فقلت: قام، أو قلت: خرج أو قلت قدم، فقد علم ما جئت به، وقد وطّأت له، وقدمت الإعلام فيه فدخل على القلب دخول المأنوس به وقبله قبول المتهيء أنّ المطمئن إليه، وذلك لا محالة اشد لثبوته ، وأنفى للشبهة وأمنع للشك ،

وأدخل في التحقيق .وجملة الأمر أنّه ليس إعلامك الشيء بغتة مثل إعلامك له بعد التنبيه عليه والتقدم له "[1].

أمّا إذا كان الاسم بعد الفعل (أي فاعلاً)، فإنّ التّركيز يكون على الفعل، يقول الجرجاني: " ومن أبين شيء في ذلك الاستفهام بالهمزة، فإنّ موضع الكلام على أنّك إذا قلت أفعلت؟ فبدأت بالفعل كان الشك في الفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك تعلم وجوده"[2]، فالابتداء بالفعل معنى فرعي يختلف عنه عند الابتداء بالاسم، حيث يكون التّركيز والاهتمام على ما ابتدئ الكلام به.

دعا إبراهيم مصطفى إلى دراسة أبواب النّحو بالاعتماد على المعنى خلافا للنّحاة ، فقد درسوا أبواب النّحو بالاعتماد على نظرية العامل ، ومن ذلك باب (لا) حيث جمع المواضع التي ترد فيها (لا) استناداً على المعنى العام الذي تُفيده وهو النفي.بينما وجدت في كتب النّحو العربي موزعة على مباحث متعددة حسب ما تعمله في كلّ مرة ، منها باب (ليس) حيث ذكرها سيبويه في باب ما اجري مجرى ليس كقولنا:" ليس زيد ذاهبا ولا عمرو منطلقا"[3].

لقد كان اهتمام النّحاة القدامى بتصنيف الأبواب النّحوية قائماً على أساس نظرية العامل من ذلك دراستهم لـــ (لا) في عدّة أبواب حسب التّغيير الذي تُحْدِثه في الكلام الذي تدخل عليه. مّا إبراهيم مصطفى فيرى أنّ باب (لا) من الأبواب التي يكثر فيها خلاف النّحاة وجدالهم، فحصر الحالات التي ترد فيها (لا) مع الأسماء والحالات التي ترد فيها مع الأفعال، ودعا إلى دراستها في باب واحد.

تدريس الأبواب النّحوية على أساس المعنى للمتعلمين من الوسائل المفيدة التي تُساعدهم على ضبط الأساليب واستعمالها، كأسلوب الشرط، وأسلوب النداء، وأسلوب النفي، غير أنّ ذلك لا يخلو من عدّة إشكالات، منها؛ أنّ الباب الواحد على أساس المعنى يُحيلنا على أبواب متعدّدة من

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992م ، ص 380.

[2] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص 33.

[3] – سيبويه ، الكتاب ، ج 1، مصدر سابق، ص 14 .

حيث الإعراب، وبذلك يصعب على المتعلّم ضبط لسانه، فباب النفي مثلاً يقودنا للحديث عن جزم الفعل المضارع بـــ (لم) وعن نصبه بـــ (لن) وعدم تغيّره إذا سُبق بـــ (ما) و(لا) و (ليس).

يدعو الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح إلى العناية بالبلاغة والنّحو معاً في العملية التّعليمية، فيرى أنّ " تفضيل أحدهما على الأخر في تلك العملية التّعليمية إجحافٌ باللّغة وتعقيمٌ لتعليمها "[1] ، وذلك لأنّ النّحو والبلاغة مُتلازمان في عملية الخطاب الطبيعي، فلا يمكن الفصل بين الكلام المُتَحدَّث به وحال الحديث، وهو مجموع الأحوال التي يجري فيها الخطاب وما يقترن به من أسباب ومُسبّبات ومُثيرات وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب، والمتعلّم يأخذ تلك الخطابات في محيطها الطبيعي مقترنة بالأحوال الخطابية المناسبة لها.

من بين الذين طالبوا بربط الأحكام والقواعد النّحوية بالمعاني التي تُؤديها الدّكتورة عائشة عبد الرحمن ، فترى هي الأخرى أنّ الفصل بين الإعراب والمعنى غير مُجدي في العملية التّعليمية، فتقول : " وكان الخطأ الأول أنّ الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه ، لكن اللّغويين فصلوا النّحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار " [2]

طالب العديد من دعاة تيسير النّحو بإعادة النظر في الدّرس النّحوي العربي و ربطـــه بجانب المعاني لتحقيق التّكامل في الجانب التّعليمي من النّحو سواء كان ذلك من طرف الأفراد أو المجامع اللّغوية، فمجمع اللّغة العربية بدمشق انتهى إلى هذا المطلب، وقد ورد في النتائج التي خلص إليها أعضاء المجمع أنّ : " هناك ناحية لم يعن بها الباحثون المعاصرون العناية الكافية و لم تُشِر التوصيات إليها إلاّ عَرضاً، وهي أنّ المعاني جزء من النّحو، فلا يقتصر الغرض من إتقان النّحو على ضبط أواخر الكلام، أو تعداد صيغ الأفعال المزيدة ومشتقاتها مثلا، وإنّما ينبغي تنبيه الطالب إلى أنّ تغير الحركات الإعرابية والصيغ يُؤدي إلى تغير المعنى، ولذلك لا يصح – فيما نحسب – الاقتصار في تعليم الصرف مثلاً على إيراد مصادر الأفعال لغير الثلاثي، فمن الضروري أن يعرف طلابنا أكثر الأوزان في الثلاثي ومعاني كلا من الزيادات التي تطرأ على المجرد .. كما يحسن أن تذيّل كتب النّحو ببحوث موجزة تُصنّف أبواب المعاني المختلفة ووسيلة ذلك، فيكون هناك مثلاً بابٌ

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، مرجع سابق، ص 182.

[2] – د. عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف ، مصر، د ط ، 1970م ، ص 196.

لأساليب النّفي والاستفهام وأدواته في الجمل الاسمية والفعلية والفرق بين معاني هذه الأدوات وبابٌ أخر لأدوات التّوكيد الدّاخلة على الأفعال والأسماء وثالثٌ لأدوات الشّرط الجازمة وغير الجازمة... [1] .

قد يبدو رأي هؤلاء مقبولا بل مطلوبا خاصة إذا حددنا ذلك بمجال تعليمية النّحو غير أننا لا بدّ أنّ نشير إلى أنّ هناك فرقا بين من يُطالِب بذلك في مجال تعليمية النّحو وإمكانية تطبيقها في الاستعمال.

إعادة تنسيق أبواب النّحو والتقليل منها :

اكتفى دعاة هذا الاتجاه في تيسير النّحو بمحاولة إعادة تصنيف الأبواب النّحوية والاستغناء عن بعض منها ممّا لا يساهم في ضبط النّطق وحسن استعمال اللّغة العربية. ويمثل هذا الاتجاه محاولة شوقي ضيف في تيسير النّحو، حيث حاول تقليل أبوابه بعدّة طرق، منها :

– حذف الأبواب التي لا تساعد على ضبط النّطق كباب التّنازع وباب الاشتغال وباب (ما) و (لا) و (لات) العاملات عمل ليس.

– ضم بعض الأبواب إلى أبواب أخرى، وأهمّها ضم باب كان وأخواتها إلى باب الحال ودراستها ضمنه، حيث اعتبر كان وأخواتها أفعالا تامّة وعادية لازمة لا تحتاج إلى مفعول به، و الاسم المرفوع بعدها فاعلاً، وخبرها حالا، وبذلك يرتاح المتعلّم من عبء دراسة باب كان وأخواتها. يعتمد شوقي ضيف في هذا الاقتراح على الملاحظة فقط فيحمل جملة كان أو إحدى أخواتها على الجملة التي فيها حال مسبوقة بفعل لازم، مثل: (كان الجو ماطرا)، و (دخل الولد صامتاً) .فيجعل الفعل الناقص (كان) بمنزلة الفعل التام اللازم (دخل)، واسمها (الجو) بمنزلة الفاعل (الولد)، وخبرها (ماطرا) بمنزلة (صامتا).

هذه المحاولة في تيسير النّحو لم تسلم من الانتقادات، لأنّها وإن لم يقصد من خلالها تغير قواعد النّحو إلاّ أنّها تؤدي إلى تغير بعض الحقائق، منها :

1- نعيم علوية ، بحوث لسانية ، ص36 .

– اعتبار الفعل النّاقص فعلا تاما رغم أنّه لا يدل على معنى الحدوث فعلاً أي؛ (فعل تام يرفع فاعلا وقد ينصب مفعولا)، وذلك غير صحيح، فهذه الأفعال ترتبط دلالتها بالزمن أكثر من ارتباطها بالحدوث كقولنا مثلاً: (كان المطر يهطل)، فكان في هذه الحال لا تدل على الحدث، وإنّما يدل عليه الفعل يهطل ، غير أنّها غيّرت زمن الحدوث زمن المضارع إلى الماضي. و لذلك يُفرّق النّحاة بين مجيئها ناقصة كما في الحالة السّابقة وبين مجيئها تامّة تدّل على حدوث الفعل ، مثل قولنا: (شحّت السّماء فكان القحط) أي حدث القحط ، فهي في هذه الحال تامة وتدلّ على معنى الحدوث والاسم بعدها فاعل مرفوع .

– اعتبار الاسم بعد كان أو إحدى أخواتها فاعلا، وذلك يحتاج إلى إعادة النظر، لأنّ ذلك الاسم ليس هو من قام بالفعل، فقولنا مثلا:(بات الثلج يسقط)، فالثلج ليس الفاعل الذي فعل الفعـــل (بات) بل فعل الفعل (يسقط) وإن تقدّم عنه.

– اعتبار المنصوب بعد كان حالا، رغم أنّ النّحاة اشترطوا في مجيء الاسم حالا عدّة شروط منها كونه مُشتقّا مثل كلمة (مسرور) في قولنا: (جاء الولد مسروراً) .

– حذف باب (ما) و(لا) و (لات) العاملات عمل ليس من الدّراسة النّحوية. رغم أنّ استعمالها موجود فعلا في اللّغة العربية، وقد يصادف المتعلّم تلك الاستعمالات فيحتار في تفسيرها، أو لعل ذلك يُعتبر تخليّا عن درس جزء من اللّغة، ولعل شوقي ضيف لم يقصد إلاّ تغير الثوابت والأسس العلمية التي يقوم عليها النّحو العربي، كما لم يقصد إلاّ تغير واقع اللّغة العربية، غير أننا لمسنا ذلك في محاولته لتيسير النّحو كجعله الفضلة عمدة وتخليه عن دراسة بعض الأساليب كالتي ترد فيها (ما) و(لا) و(لات) العاملات عمل ليس. ولعلّ ذلك ما جعل مجمّع اللّغة العربية بالقاهرة يتخلّى عن تلك الآراء بعد ما أخذ بها حينا من الزّمن.

محاولة دعاة المنهج الوصفي إلى تغيير منهج البحث اللّغوي :

لقد كان المنهج الوصفي تحوّلا هامّا في مسار الدّرس اللّغوي، وقد سعى دعاة هذا المنهج إلى تغيير النّحو القديم القائم على المقارنة والتّتبع التّاريخي، وذلك بتطبيق مبادئ الوصف والبحث العلمي الموضوعي، وقد أطلق عليه هؤلاء اسم "النّحو التقليدي" وهو نظرهم"علم ينتمي إلى مجموعة العلوم الإنسانية أكثر من كونه علماً تجريبيا ، وهو يُركّز على فهم المعنى أولاً ومعرفة العلّة

ثانياً وذلك يعود كلّيّا لاعتماده على المنطق."[1]، والمنطق الأرسطي على وجه التّحديد، فبدأ علماً عقلياً بحتاً، بينما تقتضي الموضوعية في دراسة اللّغة على ما هو لغوي دون إهمال علاقة اللّغة كظاهرة اجتماعية كبقية الظّواهر، ولذلك تجد دعاة هذا المنهج يهتمّون بتحديد كلّ ما هو لغوي وفصله عمّا ليس هو من علم اللّغة.

كان دعاة المنهج الوصفي يعتبرون النّحو العربي من الأنحاء التقليدية، وقد توفرت فيه بعض الخواص التي تُثبت ذلك؛ كاعتماده على مبدأ العلة وتفسير المعاني النّحوية اللّغوية دون الاكتفاء بوصفها من أفواه مُتكلميها، لذلك لابد من إعادة النظر في هذا النّحو قبل الخوض في أي عملية تيسيرية وقد يتساءل السّائل عن علاقة التّيسير النّحوي بالدّعوة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي في دراسة اللّغة العربية.

إنّ العلاقة قوية بين موجة المطالبة بتيسير النّحو والدّعوة إلى دراسة اللّغة دراسة وصفية، فدعاة المنهج الوصفي من العرب لا يفصلون بين المطالب التّيسيرية ومطالب الدّراسة الوصفية، فهؤلاء يرون أنّ المنهج الوصفي كفيل بحل المشكلات التي يعاني منها الدّرس النّحوي، وقد رأينا في مبحث سابق رأي الدّكتور مهدي المخزومي في التّيسير، حيث يرى أنّه " ليس مجرد اختصار أو حذف للشروح والتعليقات وإنّما هو عرض جديد لموضوعات النّحو يُيسّر للنّاشئين أخذها واستيعابها وتمثلها ، وذلك يتطلّب إصلاحا شاملاً لمنهج الدّرس النّحوي وموضوعاته أصولاً و مسائل "[2].

لقد لاحظ مهدي المخزومي أنّ محاولات تيسير النّحو التي تمّت في إطار نظرية النّحو العربي من شروحٍ ومختصرات ومتون منظومة لم يجد نفعاً، ذلك أنّ النّحو العربي بُني من الأساس على قواعد بعيدة عن طبيعة الدّرس اللّغوي، كما كانت دعوة الدّكتور أنيس فريحة إلى تيسير النّحو عن طريق تطبيق المنهج الوصفي في درس العربية، ولعل كتابه (نحو عربية ميسرة) دليل واضح على

1- إبراهيم السامرائي، النّحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل ، بيروت ، ط 1 ،1995م ، ص23.

2 – مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ،منشورات المكية العصرية، صيدا، بيروت ،ط1 ،1964م،ص15.

اهتمامه بتيسير اللّغة والنّحو، وقد رأى هو الآخر في المنهج الوصفي حلاً مناسباً لمشكلة اللّغة والنّحو العربيين.

القرائن النّحوية عند تمام حسان :

دعا تمام حسان إلى إعادة النظر في نظرية النّحو العربي الذي يقوم على نظرية العامل والاعتماد على القرائن اللّفظية والمعنوية معاً (تضافر القرائن) ممّا جعله يرفض فكرة الحركة الإعرابية في الدّلالة على المعنى، مرجعا ذلك إلى سببين:

الأوّل: أنّ الكلمات المعربة، التي ترد في السياق أقلّ بكثير من الكلمات الأخرى، المعربة بالحذف وبالإعراب التّقديري بسبب الثّقل أو التّعذّر أو اشتغال المحلّ وكذلك الإعراب المحلي للمبنيات، والجمل وأشباه الجمل، فهذه الإعرابات لا يمكن أن تُفصح عنها الحركة الظّاهرة"[1]

الثاني: أنّ الحركة الإعرابية الواحدة تدلّ على أكثر من باب نحوّي، ممّا يؤدّي إلى اللّبس، يقول:" وهكذا نجد العلامة الإعرابية – حتى عند ظهورها – غير كافية بمفردها للدّلالة على المعنى النّحوي لأنّ الضّمّة – مثلا- تدل على الفاعل ونائبه، والمبتدأ والخبر، واسم كان، وخبر إنّ، والتّابع المرفوع، كما تدلّ الفتحة على خمسة مفعولين، وعلى الحال والتمييز، ومنصوب الاختصاص، وكل ما نُصب بواجب الحذف، وغير ذلك، كما تدلّ الكسرة على المجرور بالحرف والإضافة، ومن ثمّ تصبح العلامة الإعرابية غير محددة الدلالة، فلا بدّ أن يتضافر معها غيرها من القرائن.[2]

ومن هنا بحث الدّكتور تمام حسان في القرائن النّحوية الأخرى، وتوصّل إلى أنها تنقسم إلى قسمين:

أ- "القرائن اللّفظيّة وهي: البنية، العلامة الإعرابية، المطابقة، الرّبط، الرّتبة، الأداة، التّضام، النغمة؛ فالصّوت مصدر العلامة الإعرابية، والصرف مصدر قرينتي البنية والأداة، والحال أو المقام مصدر قرينة النغمة، وأما النّحو فيتناول علاقات التّضام والرتبة والربط.

[1] – يُنظر تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب ، ط 3، القاهرة ، 1998م، ص 231.

[2] – يُنظر المرجع نفسه، ص 232.

ب- "القرائن المعنوية: وتشمل الإسناد، والتّخصيص، والنّسبة، والتبعية، والمخالفة. ومن خلال هذه القرائن تتضح القرائن السّياقية بين عناصر التركيب. "[1]

تأثر تمام حسان في دعوته إلى التخلي العامل بنظرية الجرجاني في النُظم، يقول تمام حسان: " وفي رأيي – كما في رأي عبد القاهر الجرجاني على أقوى احتمال – أنّ التعليق هو الفكرة المركزية في النّحو العربي ، وأنّ فهم التعليق وحده كاف للقضاء على خرافة العامل النّحوي"[2].

نفهم من قول تمام حسان أنّ الجرجاني قد دعا إلى إلغاء نظرية العامل النّحوي؛ إلاّ أنّ ذلك غير واضح، فيقول في ضرورة الاعتماد على العامل:" لا يتصور أن يتعلّق الفكر بمعاني الكلم إفرادا و ومجردة من معنى النّحو، فلا يقوم في وهم ولا يصح في عقل أن يتفكّر متفكّر في معنى فعل من غير

أن يريد إعماله في اسم ولا أن يتفكّر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه وجعله فاعلا له أو مفعولا، أو يريد منه حكما سوى ذلك من الأحكام مثل أن يريد جعله مبتدأ أو خبراً أو صفة أو حالا "[3]، فالجرجاني هو المؤسس الأول لنظرية القرائن في النّحو العربي يقر بأهمية العامل واستحالة الاستغناء عنه، واستخدام القرائن النّحوية في تفسير العلاقات التركيبية بين الكلمات، والتّعرّف على معانيها الوظيفية.

الدعوة إلى التخلي عن الإعراب:

يعتقد أصحاب هذه الدعوة، أنّ الإعراب الذي تختص به اللّغة العربية؛ هو سبب صعوبتها إذ يجد المتكلم نفسه مضطرا للرفع في حالات، والنصب في حالات والجر في حالات أخرى، حيث يرى هؤلاء أنّه ليس للحركات الإعرابية مدلول أو تأثير على المعنى، فالضمة لا تدلّ على الفاعلية ، والكسرة لا تدلّ على الإضافة ، والفتحة لا تدلّ على المفعولية، أو أنّ الكلمة المفتوحة فضلة، وإنّما أوتي بها للتخلّص من التقاء الساكنين في وسط الكلمة ولذلك فلا ضرر من التخلّص منها كلّما أمكن ذلك.

---

[1] - د. عبد الله أحمد بن أحمد محمد، النحو العربي بين القديم والحديث، مرجع سابق، ص ص 260 265.

[2] - تمام حسان ، اللّغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص 189.

[3] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص314.

ومن هؤلاء إبراهيم أنيس إذ يرى أنّ النّحاة عندما يحرّكون الراء في مثل قولنا: (الشجرُ مورق) لظنّهم أنّها تفيد في ضبط المعنى يقول:" فما السّر في إصرار النّحاة على تحريك الراء بتلك الحركة الإعرابية المشهورة؟ إذ لا ضرورة للضمّة في مثل هذا الموقع، وإنّما ينبغي الالتزام بالسّكون في الآخر، وذلك لأنّ الفاعل لا يعرف بضم آخره ولا المفعول بنصب آخره بل يعرف كلّ منهما – في غالب الأحيان –بمكانه من الجملة الذي حددته أساليب اللّغة. " [1]

فالموقع الذي يحدده الأسلوب الذي يفرضه الواقع اللّغوي وحده كفيل بالدّلالة على وظيفة الكلمة فكلمة (الشجر) في جملة (الشجرُ مورق) مبتدأ لأنّها جاءت في أول الجملة، وبذلك يتجنب المتعلّم البحث عن حركة أواخر الكلمات والاضطراب في تحديدها وخاصة في الأداء الشفوي للّغة عن طريق نطق الكلمات ساكنة. غير أنّ ذلك لا يكون صحيحا إلاّ في حالات قليلة، إذ توجد حالات تستلزم وجود الحركة الإعرابية كحالات تقدّم المفعول به على الفاعل لضرورات بلاغية معيّنة، مثل قول الله تعالى : **{إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ}** [2] وقوله : **{إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ}** [3]، وقوله : **{إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ}** [4]، وحالات تقدّم المفعول به عن الفعل والفاعل، كقولنا: (زيداً ضربته)وقد تكون (زيد)، فلا توجد قرينة لمعرفة ذلك، وهناك حالات يلتبس فيها المعنى على السامع لولا وجود الحركة الإعرابية كما في قوله تعالى: **{أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ }** [5] ، فكلمة (رسوله) تحتمل معنيين: أولها أن تكون اسماً معطوفاً على المشركين وذلك خطأ لأنّ الله لم يتبرأ من رسوله، وثانيهما أن تكون اسماً معطوفاً على لفظ الجلالة (الله)، ففي هذه الحال لابد من تحديد الحركة الإعرابية لمعرفة المعنى المقصود.

الدّعـــوة إلى تخفيف اللغة الفـــصحى واستعمال العامية:

لقد رأى بعض دعاة تيسير النّحو في ذلك سببا عائقا عن التحصيل، ومنهم علي الجارم وأنيس

---

[1] - إبراهيم أنيس ، أسرار اللّغة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 7 ، 1994م ، ص ص 247 256.

[2] - البقرة، الآية، 133.

[3] - البقرة، الآية، 180.

[3] - فاطر، الآية، 28.

[5] - التوبة، الآية، 03.

فريحه وسلامة موسى، يقول على الجارم في كلمة ألقاها في أحد المؤتمرات: "يجب أن تكون غايتنا توحيد لغتي الكلام والكتابة، فنأخذ من العامية للكتابة أكثر ما نستطيع، ونأخذ من الفصحى للكلام أكثر ما نستطيع حتى نستطيع توحيدهما"[1]، وفي هذا دعوة صريحة إلى التخلي عن القواعد النّحوية، لأنها لا تخضع للتطبيق في الكلام بصورة أساسية وفي تبليغ الأغراض اليومية وهو المستوى الأكثر استعمالا.

"تعرف هذه الظّاهرة عند العلماء باسم الثنائية اللّغوية أو ازدواج اللّغة ، وهي التنافس بين اللّغة الأدبية المكتوبة واللّغة العامية الشائعة للحديث"[2].

في مقابل ذلك يبين الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنّ الاعتماد على تعليم الفصحى العالية يُنقص من هدف العملية التّعليمية، يقول:" إنّ اللّغة إذا صارت تُكتسب الملكة فيها بالتلقين، وإذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط –أو ما يبدو أنّه كذلك – واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذٍ أن تُعبّر عمّا تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية "[3].

من أهم ما تختلف فيه العامّية عن الفصحى فقدان الإعراب، وذلك ما جعل معظم النّاس ومنهم المعلّمون يعتقدون أنّ النّطق بالكلمات ساكنة يعتبر خروجا من العامية إلى الفصحى،" وذلك لأنّ الوقف من قبيل المشافهة،وهو حذف الإعراب،والتنوين فكأنّه مسٌ للعربية التي تتميز عن العامية بالإعراب والتنوين "[4].

ولعل تشدّد المعلّمين وتركيزهم على حركات الإعراب ولا سيما تلك التي تكون في أواخر الكلمات تساهم في نفور المتعلّمين من تعلم اللّغة الفصحى وجعلها تبدو صعبة ومعقدة ، ولا بأس

---

[1]- سلامة موسى ، البلاغة العصرية واللّغة العربية ، مطبعة سلامة موسى للنشر والتوزيع ، القاهرة ، د ط ، 1964م ، ص185.

[2] – يُنظر أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان، د ت، ص 401 .

[3] – د.عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج 1، مرجع سابق، ص 68.

[4] – د.عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج 1، مرجع سابق ، ص 75 .

أنّ ونخفف من التّركيز على ضبط أواخر الكلمات وخاصة في الأداء الشفوي ، فالعرب وهم المتكلمون الأوائل للغة كانوا لا يركزون على تحقيق الإعراب.

تنوعت أساليب الميسّرين في النّحو والدعوة إلى تجديده، وقد اختلفت طرقهم في ذلك، غير أن هذه الدعوات تلتقي في واحدة، وهي أنّ أصحابها يرون أنّ مكمن الصعوبة في تعلّم قواعد النّحو وتطبيقها فعلياً في الاستعمال اللّغوي هو النّحو العربي واللّغة العربية نفسها، فالمنهج النّحوي والمادّة النّحوية لم يعد كلّ منهما مناسباً للتعلّم في هذا العصر، أمّا اللّغة فهي الأخرى لم تعد مناسبة لأنّنا نتعلّمها بمنأى عن الاستعمال اليومي والفعلي لها، لذلك يجدر أنّ نحول اهتمامنا لدراسة اللّغة التي نستعملها فعليا في الحياة اليومية.

وفي المقابل توجد طائفة من المهتمين بتيسير النّحو، ترى أنّ المشكلة لا تكمن في النّحو العربي مادّة ومنهجا، و إنّما الخلل يكمن في الطّريقة التي نعتمد عليها في تعليم القواعد النّحوية، من هؤلاء الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح، وعائشة عبد الرحمن، تقول هذه الأخيرة " ليست عقدة الأزمة في اللّغة ذاتها بل العقدة – فيما أتصور– هي أنّ أبناءنا لا يتعلمون العربية كلسان أمة ولغة حياة، و إنّما يتعلمونها بمعزل عن سليقتهم اللّغوية، قواعد صنعة وقوالب صماء تُجهد المعلّم تلقيناً والمتعلّم حفظاً دون أن يكتسب ذوق العربية ومنطقها وبيانها "[1].

لو كانت القواعد التي يُلقّنها المتعلّم جارية في اللّغة التي يستعملها، ليسر أمر تعلمها وتطبيقها فعلياً، ولا بدّ لذلك من تكثيف الأمثلة والشواهد والنصوص المقروءة والتطبيقات الشفوية لترسيخها في ذهن المتعلّم، وذلك ما يطلق عليه المتخصّصون في التّعليميّات بالنّحو الضّمني. ولا يقلّ اختيار القواعد المدروسة وطريقة عرضها على المتعلّم أهمية عن ذلك، فيتدرّج من السهل إلى الصعب شيئاً فشيئاً. ويركّز بذلك على تعليم القواعد النّحوية لا على قواعد النّحو ذاتها.

[1]– عائشة عبد الرحمن ، لغتنا والحياة، مرجع سابق، ص 188.

إسهامات المجامع اللّغوية في تيسير النّحو :

عكفت المجامع اللّغوية العربية على تجديد النّحو وتيسيره، أبرزها – كما يرى الباحث صالح بلعيد أ– **المَجمَع اللّغوي القاهري**. وذلك بالنظر للأنشطة الكبيرة التي قام بها"[1]. واقترحت هذه المجامع جملة من القضايا مساهمة منها في تيسير النّحو والموجودة في كتاب (القرارات العلمية في خمسين عاما 34 ــ 84).

– موافقته للجنة المصرية في تسمية مجموعة من الموضوعات بالتراكيب وتحويلها إلى دراسة أسلوبية عوضا عن الدّراسة النّحوية. مثل(التوكيد، القسم، التعجب، اسم التفضيل، نعم بئس، الاستغاثة، الندبة، التّخصيص التّحذير، الإغراء).

– رفض تسمية ركني الجملة بالموضوع والمحمول ، ويقترح تسميتها بالمسند والمسند إليه .

– الإبقاء على التقسيم القديم للكلمة .

– إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا ، وضمائر الرّفع البارزة التي تدّل على العدد مثل :

(قاموا) ، (قمن) ، (قاما) ، وعدها لا محل من الإعراب .

– الاستغناء عن الصيغ المألوفة في إعراب المبنيات ، والأسماء التي تقدّر عليها الحركة ، فمثلا (جاء القاضي) يكتفي في كلمة (القاضي) بأنه مسند إليه محلّه الرّفع [2] .

– عدم تكلف المقدر المتعلق بشبه الجملة، فيقبل في جملة (زيد في الدار) ، (في الدار) جـــــار ومجرور مسند، دون تكليف بتقدير المتعلق به .

– الإبقاء فقط على ذكر (المفعول به) من التكملة ، أمل البقية فيكتفي بذكر أغراضها .

– حذف موضوعات يرونها ثقيلة على الناشئة كالإعلال والإبدال [3] .

– الاكتفاء بألقاب الإعراب دون ذكر الحركة .

---

[1] - يُنظر، عيساني عبد المجيد، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص ، مرجع سابق، ص 255 .

[2] - المرجع نفسه، ص 260.

[3] – عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد ، ص 261 .

ب- المجمع العربي السوري: ويعمل هذا المجمع على عدّة جبهات: جبهة تحقيق التراث-جبهة الاهتمام بلغة الصحافة – جبهة الاهتمام بحسن الأداء [1] ومقترحاته كالآتي:

– أفضلية الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل والثّاني في استبدال مصطلح بآخر عملا على تحقيق الاستقرار المعلوماتي في أذهان التلاميذ .

– عدم ضرورة ذكر العلل الثواني والثوالث لئلا ينشغل بها التلاميذ على حساب الأهم والمطلوب .

– العناية ببحث الأصوات وإدراجه في الموضوعات النّحوية المطلوبة لتحقيق الأداء السليم لدى الناشئة

– وجوب ضبط الكتابة النّحوية بالشّكل نصّا وشرحا وقاعدة وتدريبا؛ لتسهيل العملية للدّارس والمدرّس.

– ضرورة تأليف الكتب المنسجمة مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تلح على الانطلاق من البيئة لإحداث التفاعل بين البيئة والناشئة.

– إتباع طريقة التّعليم المبرمج بغية اكتساب الناشئة مهارات التّعلّم الذّاتي .

– ضم المواضيع المتعلّقة بالأساليب في باب واحد من أبواب النّحو .

– ضرورة الاهتمام بالمدرّس تكوينا وأداء وضرورة اصطناعه الفصحي للتعود عليها [2] والملاحظ أنّ المجمع السوري من خلال اقتراحاته المقدمة، يكتفي بأمور شكلية، تسهيلا لبعض القضايا على التلاميذ والطلبة من جهة، واعتناء بوسائل توصيل المادّة؛ وأولها المعلّم، فالكتاب.

ويلاحظ الباحث صالح بلعيد أن هذه المقترحات تتصل بالجانب الشكلي أكثر ما يتعلق بعمق القضايا النّحوية، وأن اللجنة تمنعت على أن تذكر شيئا في اللغة العربية، واعتبرتها مقدسة وكاملة لأن أعضاءه متمسكون بالنّحو التقليدي والمنهجية القديمة [3] .

---

[1] - بلعيد صالح، مقالات لغوية، ص 122 126.

[2] – عبد المجيد عيساني، المرجع السابق، ص 259 .

[3] – عيساني عبد المجيد ، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، مرجع سابق، ص 260 .

ج – المجمع العراقي:

المجمع العلمي العراقي في أصله لم يتخصص في البحث في القضايا اللّغوية، ومع ذلك اجتهد في وضع المصطلحات العلمية والتقنية، وأخرج سلسلة من المعجمات في مختلف العلوم، ونادى بالتعريب في قانون الحفاظ على اللّغة العربية، لكن الظّروف حالت دون تحقيق مشروعاته، ونظر المجمع إلى قضية اللغة العربية من زاويتين :

1 – زاوية الجانب النفسي والقومي: يرى الكثير من العجميّين العراقيّين أن المشكلة تتمثّل في صعوبة العربية، كما يرون ضرورة النّظر إلى اللغة العربية من زاوية قومية في المقام الأول [1].

2 – زاوية الاهتمام بالخصائص اللّغوية " العناية بالحرف العربي، وتوليد المعاني في العربية، والوعي اللّغوي، وتقنية اللغة..." [2]، ومن قراراته:

– الاعتماد في الشّواهد والأمثلة على القرآن الكريم والحديث النبوي الشّريف .

– الأخذ بالسّائد إتباعه في القرآن من قواعد النّحو .

– الوصل بين علم المعاني والنّحو في التّقديم والتأخير ونحوهما.

– المزج لبعض القضايا الصرفية في قضايا النّحو .

– الإبقاء على المصطلحات النّحوية القديمة .

– عدم الاكتفاء بتيسير قواعد النّحو والصرف ، وضرورة اتباع ذلك بالإكثار من دراسة النصوص والمطالعة ، واعتماد التعبير الشفهي والكتابي [3] .

د – مجمع اللغة العربية الأردني:

إنّ هذا المجمع المتميّز بالأعمال الجادّة من خلال المنجزات التّعريبية الرّفيعة المستوى، ويلخص محمود شاكر سعيد في مقاله " صعوبة اللغة العربية بين الحقيقة والادّعاء " كل الانشغالات

---

[1] – بلعيد صالح ، مقالات لغوية، مرجع سابق، ص136 .

[2] – المرجع نفسه، ، ص 139. بتصرف

[3] – عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 264 265.

المجمعية، فيشير؛ أولا إلى نقص تعلم العربية في مدارسنا، ثم إلى ندرة الكتب العلمية ذات المعرفة المبسطة، وانعدام المعاجم الدقيقة في الأمور العلمية، ثم الافتقاد إلى معاجم عربية ميسرة [1] .

هـ ندوة اتحاد المجامع اللّغوية بالجزائر : يرى عبد المجيد عيساني أن قرارات هذه الندوة التي عقدت بالجزائر سنة 1976 م، بمثابة خلاصة أو جمع لأغلب التوصيات التي صدرت عن المجامع اللّغوية العربية والندوات التي عقدت في هذا الشأن،وأنها ظلّت حبرا على ورق"[2] ، وأهمها :

– الربط بين علم النّحو وعلم المعاني الذي فُصل عنه، وهو ما أشار إليه المجمع العراقي.

– الاعتماد على القرآن والحديث كمصدرين هامّين في اقتباس الشّواهد، وكذا النّصوص العربية قديمها وحديثها .

– الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي ولكن دون تعليل .

– دراسة موضوعات الأساليب دراسة دلالية لا نحوية، وعدم التطرّق إلى إعرابها.

– الاستغناء عن بعض المواضيع كالتنازع والاشتغال .

– الإبقاء على المصطلحات القديمة المعهودة .

– إحداث دراسة والأصوات حرصا على إكسابهم النّطق السليم، وضم بعض القضايا الصرفية إلى الدّراسة النّحوية [3] .

– الاكتفاء بألقاب علامات الإعراب، والسكوت عن ذكر المتعلقات في الظرف والجار والمجرور.

– ما ينصب بـــ " أن " مضمرة ينصب بالأدوات الظاهرة.

– اعتبار جميع العلامات الإعرابية أصلية دون تمييز.

– ربط بعض القضايا الصرفية بالقضايا النّحوية لإحداث اللُّحمة [4].

---

[1]- بلعيد صالح ، مقالات لغوية، مرجع سابق، ص 141 .

[2] – عبد المجيد عيساني ، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، السابق ص 265 .

[3] - محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي ، القرارات العلمية في خمسين عاماً ، 1934م – 1984 م ،ص 300 ، نقلا عن عيساني عبد المجيد ، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد ، ص 265-266 .

[4] – المرجع نفسه، ص 266.

– يدرج موضوع الاستثناء في الأساليب ويقصر على النصب إذا كان تاما .

– عدم الخوض في مصطلحات الفعل المعتل والاكتفاء بأنه معتل في أوله أو وسطه أو آخره.

أسباب فشل المجامع اللّغوية :

– فقدان المجامع إلى سلطة القرار – قراراتها لم تدخل حيّز التطبيق والممارسة – .

– اجتهادات المجامع تفتقد إلى الجوانب التطبيقية والتفصيلية التي تناسب القرارات المتفق عليها .

– فقدان المجامع لهيئة مخصصة لجمع الآراء والدّراسات النّظرية والميدانية الحاصلة في البلاد العربية [1].

وهاهو الباحث صالح بلعيد يصف حالة لقاءات المجامع اللّغوية العربية : " وعلى العموم فقد توالت اللقاءات، ولكن بعضها اصطبغ بألوان قاتمة من الشكاوى والتذمّر وصرخات الاستغاثة، ولذلك بقيت تراوح مكانها في إقرار التوصيات والمقترحات البناءة غالبا، ومن ينظر في مؤتمرات التّيسير يجد الطّريق هاديا، ولكن نتائج المقترحات ضيقة، لأنها لا تتجسّد في الواقع" [2].

وإذا بقي حال المجامع اللّغوية العربية هكذا – حسب رأيي فلا شك أن المشكلة ستزداد تعقيدا يوما بعد يوم، وهذا ما تؤكد عليه جميع المجامع اللّغوية: " من خلال شهادات أعضائها أن النّحو مصاب بعلل كثيرة ، وأنه يعيش أزمة حادة ، وأن هناك صعوبة تكتنف هذه المادّة وتعقد مسائلها ، ويشهد بهذا جميع من تصدّر الحديث عن المشكلة " [3] ، وهذا ما لا يرجوه كل غيور عن اللغة العربية، والحل – في تقديري– هو إشراك وزارات التّربية والتّعليم في الوطن العربي هذه المجامع اللّغوية في بناء مناهج اللغة العربية للتعليم بمختلف أطواره ومستوياته.

---

[1] – عبد المجيد عيساني ، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، مرجع سابق، ص267– 268 .

[2] – صالح بلعيد، مقالات لغوية، مرجع سابق، ص 223.

[3] – عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، 267.

المبحث الثالث: وظيفية النّحو العربي.

النّحو بين المفهوم والهدف :

لقد كان تعريف النّحو عند القدماء مرادفا لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللّفظ العربي. ومن ثم تبلورت هذه الفكرة عند المتأخّرين واقتصر النّحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصّرف، وانطلاقا من هذا الأساس اتفقوا على أن النّحو : " علم يُبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء " [1] .

والملاحظ على هذا التعريف أنّه ضيّقَ مساحة النّحو في اقتصاره على النّاحية الشّكلية، إذ ليست غايته معرفة الصّواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم، بل معرفة المعاني الخفية الجمالية، وتنطلق هذه الفكرة من خلفية مؤدّاها؛ أنّ النّحو نشأ فنّا قبل أن يكون علما، وكان يعتمد على كيفيّة النّطق الصّحيح للكلمة ومن ثَمّ أصبح الهدف منه بيان الصّحيح والخطأ من الكلام، وقد اعتمد النّحاة في ذلك على أهل الفصاحة في اللّغة ممّن يعيشون في البادية، وكان هذا مقياسا مشروطا اتبعوه، لذلك فقد غدا النّحو عندهم قياسا والقياس" هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه " [2] .

وكان الهدف الأسمى من تأسيس علم النّحو معرفة أسرار التّركيب القرآني، وكلّ هذا يقتضي تمييز التّراكيب بعضها من بعض، ومعرفة خصائصها واكتناه أسرارها.

من هذا الهدف ينطلق تدريس النّحو في المدارس، اعتبارا من وظيفته وغايته، لا باعتبار شكله وهذا يتوقف على الدّور الوظيفي لمن يقوم بالعملية التّعليميّة القائمة على الإبلاغ.

وتنتقل عملية التدريس من خصائص نحوية تمتاز بها اللّغة العربية وهي :

أـــ وجود طائفة من المعاني النّحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل أو الأساليب.

ب ـــ وجود مجموعة من المعاني النّحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعليّة و المفعولية .

---

1 – حماسة عبد اللطيف، النّحو والدلالة، دار الشروق، بيروت، د ط، 2000م ،ص 25.

2 – محمد عيد ، أصول النّحو العربي عالم الكتب، القاهرة ، د ت ، ص76.

ج– مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية وهذه العلاقات هي قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصة كالفاعلية والمفعولية.

د– استثمار كل ما يقدمه علم الصّرف والصّوت لعلم النّحو من قرائن صوتية، أو صرفية كالحركات والحروف ومبنى التقسيم ومبنى التصريف وهي قرائن لفظية ." [1]

أما من حيث تدريس النّحو فقد كان اعتماده على عدّة مناهج كلاسيكية أهملت الدّور الوظيفي الذي يهتمّ بالحركية، ومن بين هذه المناهج؛ المنهج المعياري الذي يرى بأن النّحو" هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظّم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنّبين سوء الاستخدام اللّغوي والعجمة في التعبير"[2].

معنى ذلك؛ أن النّحو بالنسبة إليهم قائم على رصف الكلمات في جمل، وهو الأساس طبعا، لكنهم تناسوا أن النّحو يقوم على التعليق والنظم، وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لامتناه من الجمل .

وقد وقعت المعيارية تحت تأثيرين هامين هما :

أ– الدّرس اللّغوي الإغريقي بالنسبة للغرب .

ب– الخلافات بين المدارس النّحوية العربية خاصة مدرسة البصرة والكوفة .

وقد انجرّ عن هذا التّأثير " استخدام المعايير المنطقية في الحكم بصحة التّراكيب، والأشكال النّحوية أو فسادهما " [3] .

ويمكن القول بأن هذا المنهج، قد وقع في أخطاء منها :

---

[1] – تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص178

[2] – محمد فتيح، في الفكر اللّغوي، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1 ، 1989 م، ص10.

[3] – المرجع نفسه، ص 11.

– الحكم على التّراكيب اللّغوية بالصّحة أو الخطأ، فهي من وجهة النّظر المعيارية التّقليدية منطقية وسبب ذلك أن النّحو التقليدي المعياري ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الاسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي. يمكن تجاوزه باقتراح :

– أن يُصحب النّحو المعياري في تعلّمه بنصوص طبيعية ومتنوعة للّغة التي أقيم عليها حتى تتضح مصداقيته وطبيعته للمتعلم وحتى يتحقق الهدف المرجو منه من خلق مجتمع أو جماعات لغوية تتكلّم وتكتب طبقا لمعيار محدّد. لذلك يؤمن" النحاة المعياريين بالتغيّر اللّغوي؛ إذ بإمكانهم تغيير المعيار الذي أقاموا على أساسه القواعد المعيارية، ويتطلب هذا الحل العلمي ضرورة مراجعة الأجيال التّالية من النحاة لقواعد نحوهم المعياري من وقت إلى آخر؛ أي النظر في تطابق القواعد مع النشاط الفعلي اللّغوي للجماعة المعيّنة فيحذفون ما لا صدى له في النشاط اللّغوي، ويضيفون إليها ما يعبّر عن التّغيرات التي أصابت المعيار في مستوياته المختلفة الصّوتية و المعجمية والصّرفية والتّركيبية. "[1]

مثال ذلك تعريف الاسم الذي يقصره ابن الحاجب على أنه الكلمة الدالة على معنى في نفسها غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، مع أنّ الاسم يتنوع تبعاً لتغير السياق، فهناك الصفة واسم الفاعل وأسماء الإشارة والموصول وغيرها.

نستخلص أنّ ما يتميّز به النّحو العربي هو التركيز على نحو القاعدة، وهو "الشكل الدال الذي شاع واستقر في الممارسة التّأليفية والتّعليميّة للنّحو العربي، وقوامه تقديم القاعدة النّحوية مع شرحٍ وتحليلٍ وأمثلةٍ وشواهدَ وتعليلاتٍ، يؤدي فهمها إلى السلامة في اللّغة العربية من الناحية النّحوية "[2]، معنى ذلك أنّ عملية التّعليم تعتمد على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات، دون الالتفات إلى توظيفها.

الاتّجاه الوظيفي في تدريس النّحو:

قبل أن أتعرّض إلى معالم هذا المنهج؛ وجب علي الوقوف على مصطلحي المنهج والوظيفة.

---

[1]- محمد فتيح، في الفكر اللّغوي، المرجع السابق، ص 29.

[2]- حسن خميس الملخ ، التفكير العلمي في النّحو العربي، دار الشروق، الأردن ط 1 ، 2002م ، ص156-157. 2-

المنهج: هو الطريقة المستعملة في تدريس النّحو وتقوم على " الترابط الداخلي الوثيق بين الفكرة في الذهن الإنساني وشكلها السلوكي، كما تظهر في مدى تحقق هذه الفكرة في صورة منتوجات تعليمية عقلاً وانفعالاً ومهارةً"[1].

أمّا الوظيفة فهي "اتّجاه قديمٌ حديثٌ، فهو قديم عندنا في العربية عندما اتصل علماء اللّغة والنّحو بالبيئة في عملية جمع اللّغة ووضع ضوابطها"[2].

فالنّحو في بدايته انطلق من الوظيفة الجمالية وبذلك يكون الاتّجاه الوظيفي "اتّجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، ففي عملية التّعلّم يبدأ بالمثير الذي يحفّز التّلميذ نحو الدّراسة فيُقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودوره في حياته"[3].

وتقوم منهجية التّعلّم في الاتّجاه الوظيفي"على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة لأنّ المتعلّم أثناء عملية التّعلّم لابد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره، وهذا يتطلّب منه عملية تخطيطٍ وتنظيمٍ لبناء المعاني، وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة "[4]، فالدّراسة الوظيفية للنّحو هي التي تهدف وصف اللّغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللّغة كاستعمالٍ، وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن، دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

النّحو الوظيفي:

وهو الذي يقوم على أساس الوصف للّغة المستعملة وبهذا المعنى يتغير حسب الاستعمال حيث يعرفه هاليداي بأنّه "قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أن يتكلموا ويكتبوا لغةً صحيحةً "[5]. وهو

---

[1] - حسين عبد الباري، مهارات تدريس النّحو العربي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1،2006 م ،ص30.

[2] – ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، ص 114.

[3] - المرجع نفسه، ص 117.

[4] - المرجع نفسه، ص 117.

[5] - كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ترجمة المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص52.

بهذه الصّفة يهدف من خلال التّعليم إلى تحقيق القدرات اللّغوية للمتعلّمين حتّى يتمكّنوا من ممارستها في وظائفها الطّبيعية العمليّة ممارسةً صحيحةً في مختلف شؤون الحياة.

فالنّحو الوظيفي إذن لا يُنظر إليه على أنّه علم نظري، بل هو تدريس عملي أيضاً، بوصفه منهجاً للتدريس لا ينبغي أن يُفهم على أنّه تكديسٌ لأشكال وقواعد منعزلة قَلَت أو كَثُرت، بل إرشاد للاستعمال الصّحيح وفهم لغتنا وفي هذا يقول جرهاردهلبش :"لا يُنظر إلى المعارف النّحوية على أنّها مجردُ مادّة للحفظ بل هي مادّة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللّغة واستعمالها الخلاق، يطمح النّحو الوظيفي إلى التّعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها."[1]

ومن وظائف النّحو الأساسية أنّه يدلّنا على مجموعة عناصر مهمّة لتفسير الكلام؛ منها العلاقة بين المشاركين في التّفاعل وسيّاق الكلام ووقت الحدث، كما أنّه "يُعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة"[2]، أما مقوماته فترتكز على:

– يتعلم التلاميذ أساليب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها.

.– يؤدي هذا التنظيم إلى الأداء اللّغوي الإيجابي للتلميذ؛ بحيث ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة.

فهذه المقومات تحمل وظيفة إبلاغية تواصلية تقوم على الوظائف الرئيسية للمرسلة اللّغوية، وهي المرسِل "المعلّم"، والمتلقي"التّلميذ"، والموضوع.

إن النّحو الوظيفي القائم على الاستعمال اللّغوي يناسب الطلاب في المراحل التّعليميّة الثلاث (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)على أن يراعى في توزيع أبوابه مستويات التلاميذ ومراعاة الترتيب المنطقي للنّحو. وتتمثل عملية التدريس في الاقتصار على" القواعد الأساسية العملية التي تتداولها الألسن وهجر الغريب واللغات المنقرضة والآراء النّحوية المندثرة والبعد عن الأمور الفلسفية في النّحو"[3].

---

[1] – جرهاردهلبش، تاريخ علم اللّغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 320.

[2] - د. ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 27 .

[3] - عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1972، ص 149.

وعلى هذا الأساس يتخذ المنهج الوظيفي آليات إجرائية في التدريس تتعلق بكل من المعلّم والتّلميذ:

1-المعلّم : لابد أن يجتهد المعلّم في المزج بين فروع اللّغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنّحو، وإجادة الخط، وسلامة التّعبير، حتى يستقر في ذهن التّلميذ أنّ هذه هي اللّغة.

– ينبغي أن يؤكد لتلاميذه عند تدريسه لفنون اللّغة الأربعة – الاستماع ، التحدث، القراءة، الكتابة – "أنّ تعلم تلك المهارات ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة للنطق الصّحيح والتعبير السليم والقراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللّغوية "[1] .

– أن يتيقن المتعلم أنّ اللّغة هي الأداة المستخدمة في التّعليم، ولا يمكن اكتسابها بالدّرس النظري وحده "بل يحتاج إلى الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها وقد تأصّلت في تعبيره وقراءته وكتابته إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة."[2]

2-المتعلّم : يعتبر المتلقي الأول للرسالة اللّغوية، لهذا ينبغي أن تُتاح له فرصٌ كثيرةٌ في الكلام والكتابة، فالكتابة صورة اللّفظ ومرحلة ثانية للفكر، وفي هاتين الثنائيتين"يتعلم كيف يستخدم القاعدة وعندئذٍ يشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلّمها ويحس بقيمتها في حياته"[3]، فالتّلميذ إذن يتعلّم أسلوب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها عن طريق الاستقراء والتّحليل، لأنّ النّحو يحتاج قدراً من التّفكير المجرّد، ومهاراتٍ عقليةٍ تساعد على التّحليل والاستنباط لأنّه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التّلميذ. فالعملية التّعليميّة قائمة على وظيفتي كل من المعلّم والمتعلّم، وهي تأخذ طابع الحوار والتقبّل، وهذان المحوران يهدفان إلى التعبير السليم ومحاورة النصوص.

---

[1] - د. ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 119.

[2] – المرجع نفسه ، ص 120.

[3] – المرجع نفسه ، ص 63.

ولكي يتحقق هذا الانتقال وجب كشف عناصر الجملة عن طريق الاستقراء والتحليل، فهذان العنصران هما مرحلة وصول الدّارس من الجزء إلى الكلّ، ويمكن تمثيل ذلك بدراسة بعض الظّواهر النّحوية الآتية :

أ- تقسيم الكلم : نشأت اللّغة في بداية الأمر ألفاظا وكلمات مبعثرة، وهي تحتاج إلى تطبيق وتنظيم ، فجاء تقسيم الكلم إلى ثلاثة أقسام حتى تتبيّن ماهية كلّ نوع "فالكلم كلّه ثلاثة أنواع اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى وليس باسم ولا فعل ،فهو أداة بينهما "[1] .

ب- الإسناد: إذا كان الإسناد يتكون من عنصرين المسند والمسند إليه، فإنّ لهما بالضرورة علاقة تربط بينهما.

1- المسند + المسند إليه مثال : حضر زيد. 2- المسند إليه + المسند مثال : زيد حاضر.

فالإشكال الذي يجب توضيحه في هذا المثال هو: هل "الشكل الإسنادي الأوّل معادل للشّكل الثّاني؟ بمعنى آخر هل الجملة الفعلية هي التي يكون المسند فيها فعلاً تقدم على المسند إليه أم تأخر؟ والجملة الاسمية هي التي يكون المسند فيها اسماً "[2].

ج- تقسيم الزمن : للزمن ثلاثة أقسام قسم مضى وقسم حاضر وقسم قادم في المستقبل، قال ابن يعيش: "لما كان الزمان ثلاثة ماض وحاضر ومستقبل وذلك من قبيل أنّ الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركة مضت ومنها حركة لم تأت بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية"[3] .

د- العلامة الإعرابية : لقد ذكرت جلّ كتب النّحو أنّ تعريف الإعراب هو:"ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون، وهذا أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكّن والفعل المضارع، وهو تغيير العلامة التي في آخر اللّفظ بسبب تغير العوامل عليه وما

---

[1]- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، مرجع سابق ،ص109.

[2] - المرجع نفسه، ص137.

[3] - المرجع نفسه، ص 113.

يقتضيه كل عامل"[1] والكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجر إلا بعامل، إلى غير ذلك من التّعاريف التي تقتصر على التّعريف الظّاهر لا غير.

والاتّجاه نحو الوظيفيّة في هذه المسائل نابع من كشف لمواقع الجملة في النص، فبالنّسبة لتقسيم الكلمة وجب أن يبيّن للقارئ الذي يمارس هذا التّقسيم في نصوصه بيان كلّ من حدود الاسم والفعل والحرف من منطلق وظيفي، ذلك لأنّ الاسم يتفرّع بدوره إلى الصّفة واسم الفاعل والحال والمضاف وكلٌ له موقعه الوظيفي في الجملة، وفيما يتعلّق بالمتعلّم المبتدئ، فيجب " تصنيف الأسماء حسب

حقولها إلى ضمائر وأسماء الإشارة وأسماء موصولة "[2] آخذين بعين الاعتبار معاني الكلمات ووظيفتها.

أما بالنّسبة لعناصر الإسناد، فلا داعي لأن يختلف أيّهما أسبق الفعل أم الاسم، يكفي الانطلاق من الوظيفة والتّركيب، فالجملة الفعلية هي التي "يـــدل فيها المسند على التّجدّد أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتّصافاً متجدّدا لأنّ دلالة التّجدّد إنما تستمد من الأفعال وحدها"[3].

أما الجملة الاسمية فهي التي يدل فيها المسند على الدوام والثبوت أو التي يتصف فيها المسند إليه اتّصافا ثابتا غير متجدّد "[4]، فالفرق بين زيد حضر وحضر زيد هو التقديم والتأخير لا غير.

أما تقسيم الزمن فهو تقسيم نسبي فقد يأخذ دلالة المستقبل في مواضع كثيرة في القرآن الكريم كقوله تعالى:"أَتَىٰ أَمْرُ اللَّهِ فَلَا تَسْتَعْجِلُوهُ"[5]

أما الإعراب فهو قرينة لفظية تُفصح عن المعنى ولا يُشترط وجود العامل الذي يقيّد التّركيب.فمن خلال هذه التعليقات ينبغي أن يُلَقَن تلاميذنا النّحو كسياقٍ واستعمالٍ يتحرك بتحرك المواقع، فينتقل المتعلّم فيها من نحو الجملة إلى نحو النص، فمهمة النّحو أضحت كاشفة "

---

[1] – حسن ناصح الخالدي، نظرية المعنى في النّحو العربي ،دار صفاء للنشر والتوزيع عمان،ط2006،1م،ص169.

[2] – كامل محمود نجم ،أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية، دار المناهج ، الأردن ، ط1، 2004م ،ص43.

[3] – مهدي المخزومي ،في النّحو العربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م، ص41.

[4] – المرجع نفسه، ص42.

[5] النحل، الآية 01.

لعبقرية النظام اللّغوي في النص وقدرته على التعبير الدقيق من خلال وسائل التماسك النصي لفظاً ومعنى، تلك الوسائل التي تساعد النص على تلاحم أجزائه وترابطها، ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلم "[1]

وتُستخلص من هذا الموضوع نتائج هامة نوجزها حول المنهج فعند تأسيس أي منهج وظيفي وجب إتباع الخطوات الآتية :

– تنميّة العادات اللّغوية السليمة لدى الطلاب .

– بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامها، ومحاكاتهم في أساليب لغتهم و تعابيرهم .

– القدرة على استعمال المتعلّمين للقاعدة في المواقف اللّغوية المتنوعة وإكسابهم فهم النص القرآني والنصوص الأدبية الأخرى .

– تصفية المادّة النّحوية من الشواذ وإبعاد الخلافات النّحوية.[2]

فتعلم النّحو ينطلق من الحوار والكشف والتنقيب عن وظائف المعاني .

نشأة النّحو الوظيفي:

قبل الحديث عن النّحو الوظيفي لابد من ذكر العوامل والأسباب التربوية التي أدّت إلى ظهور فكرة الاتّجاه الوظيفي وهذه الأسباب هي :

أولا: المناهج الدّراسية التقليدية التي "أصبح التّعليم فيها نظريا لا يرتقي عن مستويات الحفظ والاستظهار إلى مستويات التّطبيق والتّحليل والابتكار، دون الالتفات إلى توظيف المعلومات والمعارف في حياة التلاميذ، ويرجع ذلك إلى حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات وتزويدهم بها دون أن يكون لها أثر في سلوكهم أو نشاطهم" [3] .

---

[1] – أحمد عفيفي، نحو النص اتّجاه جديد في الدّرس النّحو، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، 2001م ،ص 09.

[2] – ينظر ،عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها ،دار الكتاب الجامعي ،الأردن،ط2، 2005م،ص244.

[3] – ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص105-106.

ثانيا : الّتنظيم المنطقي للمادّة بمعنى أن المادّة التي تُكتب للتّلاميذ من قبل الكبار تناسب المعلّم لا المتعلّم، "فالتّلميذ يدرس المقرر لكنه لا يستخدمه، لأنه لم يرتبط باهتمامه وميوله"[1] .

ثالثا : عدم مراعاة التكامل بين فروع المادّة المختلفة أي أن المواد الدّراسية تقدم للتّلاميذ بصورة منفصلة، فمنهج اللّغة العربية يضم (القراءة، والنصوص،والأدب، والقواعد، والخط، والبلاغة) كما أن الانفصال بين فروع المادّة الواحدة أدى إلى الانفصال بين المناهج.

إن ما سبقت الإشارة إليه كان دافعا لبعض المربّين إلى" الثورة على منهج المواد الدّراسية المنفصلة، خاصّة بعد التطور العلمي والتكنولوجي، وكان تركيزها على جميع التحسينات التي ظهرت في العمل على تكامل المواد، وعلى وظيفة المعرفة وعلى سيكولوجية التنظيم"[2].

ونتيجة لتطور المناهج في كثير من مدراس العالم المتقدّم، "أخذت كثير من الدول النامية بذلك التطور وبرز ذلك من خلال الاهتمام بالمتعلّم ومراعاة قدراته وميوله ورغباته وكذلك ربط خبراته بالمجتمع الذي يعيش فيه"[3].

ومن أبرز المناهج التي ظهرت كرد فعل ضد منهج المواد الدّراسية المنفصلة أربعة مناهج هي :

1- منهج المواد المترابطة :

لقد ظهر هذا المنهج كرد فعل لمنهج المواد الدّراسية المنفصلة، فبدلا من أن تُدرس المواد بصورة منفصلة، تدمج معا في كتاب واحد يضمها، فمثلا يتم دمج القراءة والنصوص والقواعد والإملاء والأدب في كتاب واحد يطلق عليه " منهج اللّغة العربية " أو " فنون اللّغة "، على غرار ما هو معمول به في مناهج التعليم الابتدائي، في كتاب النصوص– كتابي في اللغة العربية – الذي يشمل كل النّشاطات المتعلّقة باللّغة سعيا منه إلى تحقيق الانسجام في ما بين المواد لتفادي مظاهر القطيعة، وبذلك يمكّن التّلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية، و" نتيجة لمجموعة من العيوب التي ظهرت في

---

[1] – المرجع نفسه، ص 106.

[2] – يُنظر محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، أساسيات المناهج وتنظيمها، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1984م، ص199.

[3] – ظبية سعيد سليطي ، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، المرجع السابق، ص 107.

منهج المواد المترابطة ظهرت محاولة أخرى تمثلت في دمج المواد في منهج يطلق عليه منهج المواد المندمجة "[1].

2- منهج المجالات الواسعة :

يهدف إلى تحقيق مجموعة من الخبرات عن طريق المواقف التي يحيا فيها التلاميذ، ففي مجال اللّغة العربية يستطيع التلاميذ التعبير عن أنفسهم من خلال قيامهم بأوجه أنشطة متعددة فردية أو جماعية ويستطيعون من خلال ذلك دراسة اللّغة وآدابها تبعا لمستوى نموهم"[2]، وهناك مشاريع في مناهج التعليم الابتدائي، تتبنى مواقف معينة، يُترك المجال فيها للمتعلمين، قصد بناء نصوص جديدة على ضوء نصوص معطاة للمحاكاة، وتُراعى فيها كل التّعلمات المدروسة خلال الوحدة أو المحور التّعلّمي.

3- منهج التكامل :

يعد منهج المواد المتكاملة من أهم وأحدث المناهج التربوية المعاصرة، إذ أنه يؤدي إلى تكامل فروع المادّة الواحدة بحيث تصبح كلاً لا يتجزأ

ومن خلال ما سبق في مجال التّغلّب على مشكلات المناهج الدّراسية المنفصلة، إما بربط المواد أو اندماجها، أو التكامل فيما بينها، أنها أيضا لم تغفل جانب الاهتمام بالمادّة العلمية بل إنها جعلت دراستها

مرتبطة بمواقف ومشكلات وخبرات يمر بها التّلميذ. ولا شك أنّ في هذا دعوة إلى الوظيفية وإلى الاستخدام الفعلي لكل ما يتعلمه التّلميذ، فلم تعد التربية هي الحياة، بل أصبحت إعداداً للحياة، يمر فيها بظروف ومتغيرات مختلفة، وما يواكب ذلك من تطور علمي ومعرفي.

الوظيفية في تعليم النّحو :

كل ما سبق ذكره عن المناهج الدّراسية الحديثة من اهتمامهم بالمتعلّم والمادّة الدّراسية وتأكيدها على ضرورة ربط ما يتعلمه التّلميذ بالواقع الذي يعيش فيه حتى يكون له معنى وقيمة. "إذ لا فائدة

---

[1] – المرجع نفسه، ص 108.

[2] – الدمرداش سرحان– منيركامل، المناهج، مكتبة الانجلوالمصرية، القاهرة، 1991م، ص 200.

من التّعليم إن لم يُرَ أثر ذلك على المتعلّم من خلال صحة نطقه وسلامة عباراته وإدراكه للأمور وحلّه للمشكلات التي تواجهه، وهذا الاتّجاه نحو الاهتمام بالواقع يبرز لنا مفهوم الوظيفية حيث لا فائدة من تلقي المعلومات دون أن يكون لما نتعلمه صدى وأثر في حياتنا العملية الواقعية "[1]، وهو ما تنادي به الإصلاحات التربوية في الجزائر؛ من خلال تبني مبدأ النفعية في المناهج التربوية.

وانتشرت الوظيفية في ميادين العلم المختلفة حيث؛ ظهرت البيولوجيا الوظيفية والقانون الوظيفي والأنثروبولوجيا ويعد العالم البريطاني الأنثربولوجي " مالينو فسكي " الرائد الأول للوظيفية الذي تحقق على يديه أهم إسهام في مجال الدراسات الامبريقية حيث أكد أهمية دراسة الاستخدام الوظيفي للّغة في المجتمع، ويعد " راد كليف براون " من أهم علمائها إذ يعتبر أول من اجتمعت على يديه النظرية بالبحث الامبريقي في مجال الوظيفية "[2].

أسس اختيار منهج النّحو الوظيفي :

ومن الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء منهج نحوي وظيفي ما يلي :

– الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة ضبط الكلمات وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً .

– الاتّجاه في أبواب الصّرف إلى الناحية العلمية .

– الاهتمام بالموضوعات النّحوية التي يمكن تدريسها في إطار الأساليب التي تكون في محيط المتعلّم أو التي تربطه بواقع حياته ، وتتصل بحاجاته أثناء الاستعمال اليومي للّغة.

– مراعاة مستوى النمو العقلي واللّغوي للطلاب فيما يعرض عليهم من قواعد.

– الاكتفاء من القواعد العربية بالشائع في الاستعمال، فلا ضرورة للتعقيدات الإعرابية والتخريجات"[3].

---

[1] – ظبية سعيد سليطي ، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 114.

[2] – ظبية سعيد سليطي ، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 115.

[3] – يُنظر أمين الكخن، تطور مناهج قواعد اللّغة وكتبها في الصفوف الإعدادية بالأردن، التربية الجديدة، العدد 47 مايو/ سبتمبر 1989م، ص58-59.

وبإتباع الأسس السّابقة يستطيع معلّمو اللّغة العربية أن يراعوا الوضع النّفسي ونظرة الطلبة للنّحو بشكل عام والسّير بهم خطوة خطوة نحو التّيسير والتّسهيل؛ لفهم قواعد النّحو، ولتمكين الطلبة من إتقان لغتهم بشكل صحيح، والرّقي بها في الاتصال والخطاب.

خطوات تعليم اللّغة وظيفيا :

لابد لأي مادّة تعليمية من خطة مدروسة ومحددة بأهداف واستراتيجيات متقنة لتحقيق الهدف من تقديمها للمتعلم، ولتدريس اللّغة وظيفيا لابد من إتباع مجموعة من الخطوات لبلوغ الغاية المنشودة وهذه الخطوات هي :

أولا: تحديد أهداف كل نشاط يتعلّق بها والتأكّد من أنّ هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالغايات الأربع .

ثانيا: التّخطيط بعناية لتحقيق هذه الأهداف.

ثالثا:التّطبيق والتّدريس الفعلي [1].

و لتدريس اللّغة وظيفيا نريد أن يتعلّم التّلميذ (لن) لكي يتمكّن من توظيفها في لغته أي فهم صيغة (النفي في المستقبل) حين يسمع الصيغة أو يراها مكتوبة، واستعمالها بشكل صحيح شفويّا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك، وهذا الاستعمال الصّحيح يتضمّن نصب الفعل المضارع بعد (لن) ولكن الهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل بحيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية: " لن أذهبَ إلى السوق معك " ، " لن أهملَ واجباتي "

الضعف النّحوي : أسبابه وعلاجه

يُعدّ تدريس قواعد اللّغة العربية ضرورة لا غنى عنها، لأنها تساعد المتعلّمين على ضبط لغتهم ، ولأنّ نماذج المحاكاة الصّحيحة غير متوفرة في مجتمعنا، كما أنّ الأسباب التي دعت إلى وضع النّحو

[1] يُنظر داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط2،1990م ، ص15.

في القرن الهجري الأول لازالت قائمة في هذا العصر، يضاف إليها مزاحمة اللّهجات العامّية واللّغات الأجنبية، ويهدف تدريس القواعد العربية إلى ما يلي"[1] :

1- تمكين المتعلّمين من محاكاة الأساليب اللّغوية الصّحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة.

2- تنمية القدرة على دقّة الملاحظة والرّبط ، وفهم العلاقات المختلفة بين التّراكيب اللّغوية المُتشابهة.

3- تمكين المتعلّمين من التعبير بعبارات سليمة، وصحيحة الأداء نطقاً وكتابة.

4- تمكين المتعلّمين من ترتيب معلوماتهم، وتدريبهم على دقة التفكير و التّعليل والاستنباط.

5- وقوف المتعلّمين على أوضاع اللّغة وصيغها، والتّعرّف على التغيّرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم أساليبها المتنوعة.

إنّ لتدريس النّحو هدفين رئيسيين؛ أولهما هدف نظري " معرفي " يرمي إلى تعلم تعميمات شاملة عن اللّغة، ويُمثل هذا الهدف الفكر التقليدي في تدريس النّحو، وقد أصبحت معه القواعد هدفاً تُقصد لذاتها، دون اهتمام بتطبيقها في مواقف الحياة اليومية.

وثانيهما وظيفي يرمي إلى مساعدة المتعلّمين على تطبيق تلك التعميمات في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، ويقوم هذا الهدف الوظيفي على أساس من الإحساس بالحاجة إلى قواعد اللّغة، وأنّها أساسية في نجاح عملية الاتصال اللّغوي بفنونه المختلفة؛ مما يُوجِدُ دافعاً قوياً لتعلّم هذه القواعد "[2].

أسباب الضعف النّحوي لدى الطلاب :

---

[1] – محمد إبراهيم عطا ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية ، ج2 ،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر، 1416هـ ص72. بتصرف.

[2] – صلاح الدين محمد مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،مصر، 1418هـ، ص 366-369.

يبذل المعلّمون جهوداً واضحة في تدريسه، ومع هذا نجد كثرةً ملحوظة لأخطاء الطلاب النّحوية ، فضلاً عن أنّ كثيراً منهم يشعر بأنّها مادّة جافة، وأنّ قواعده صعبة الفهم والتّطبيق، فنجد أنّ كثيراً من الطلاب يُعانون ضعفاً ظاهراً في ضبط النصوص بالشكل الصّحيح، وفي إعراب التّراكيب اللّغوية حتى السهل منها، والأهم من هذا وذاك أنّهم لا يحسنون تطبيق ما يتعلمونه من قواعد النّحو في كتاباتهم وتعبيرهم الشفوي والكتابي.

والواقع أنّ هناك العديد من العوامل التي قد تكون وراء الضعف الذي يُعانيه معظم الطلاب في مادّة النّحو العربي، ومن هذه العوامل ما يرجع إلى المتعلّم نفسه، ومنها ما يرجع إلى المادّة العلمية، ومنها ما يرجع إلى المعلّم.

ومن العوامل التي أدّت إلى صعوبة النّحو ما يلي " [1]:

– تأثر واضعيه بعلماء الكلام في أنّ كلّ أثرٍ لابدّ له من مُؤثرٍ، وإلى الحديث عن العلل وعلل العلل ... ؛ كأنّ يُقال : إنّ المبتدأ مرفوع بالابتداء، والخبر مرفوع بالمبتدأ، أو أنّهما ترافعا.

– الإسراف في الإعراب التقديري والمحلي، وتحميل الكلام من الضمائر المقدرة مالا مبرّر له.

ومن الأسباب التي أدت كذلك إلى ضعف التلاميذ في القواعد ما يلي"[2] :

– صعوبة النّحو، فهو من – من وجهة نظر التلميذ – يحتاج إلى جهد عقلي شاق؛ فتعلّمه يقوم على التّركيز على التحليل والملاحظة والموازنة، والتّعليل المنطقي للّغة، كذلك يحتاج إلى ثروة لفظية وأساليب دقيقة في التعبير يعجز عن إدراكها الطالب، ولاسيما في المرحلة الابتدائية.

– الممارسات الخاطئة في تدريس النّحو، ومن ذلك الجمود على طـــرائق التدريس القديمة، وتكريس الجهود على حفظ واستظهار القـــواعد من قبل الطلاب، وربما الاكتفاء بقراءة مادّة الكتاب قراءة صورية من قبل المعلّم أو الطلاب، ثم قيام المتفوّقين فقط بحل التمارين وعدم الاهتمام بمدى فهمها من قبل الآخرين .

---

[1] – محمد إسماعيل ظافر ، يوسف الحمايدي ، التدريس في اللّغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1404هـــ ، ص 36 .

[2] – توفيق عابد الهاشمي ، الموجه العملي لمدرسي اللّغة العربية ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع ،بيروت ، لبنان ، ط5 ، 1417هـــ ص ص 198 ،201 .

– قصور أداء بعض المعلّمين، وعدم جديّتهم في تيسير مادّة النّحو، فقد يبدأ المعلّم في درسه دون وضعية انطلاق مناسبة تشخّص تعلّمات قبلية تُبنى عليها تعلّمات جديدة – مستهدفة –، ولا أمثلة من عنده لتُستنتج منها القاعدة، ولا تنظيم للسبورة، ولا تشويق في حديثه وأسلوب تدريسه، ولا يكترث بتصحيح أخطاء طلابه، إضافة إلى عدم تمكّن بعض المعلّمين من النّحو والصّرف، فيدرِّسون الخطأ بدلا من الصّواب.

– العقدة النفسية التي لازمت دراسة النّحو، والقناعة بأنه لا يمكن إدراك حقيقته، أو الانتفاع منه في الحياة؛ ما أدّى إلى عزوف الكثيرين عن دراسته.

إنّ للصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم في دراسته للنّحو عدة أسباب منها ما يلي"[1]:

– إبعاد دراسة القواعد النّحوية عن النصوص الأدبية، واعتمادها على أمثلة مبتورة وجمل مُصطنعة؛ مما أدى إلى إحساس المتعلّمين بأن النّحو علم يُدرس لذاته، لا للانتفاع به في الحياة واستخدامه في اللّغة المتداولة.

– تدريس مادّة القواعد كمادّة مستقلة دون ربطها ببقية فروع اللّغة العربية؛ الأمر الذي يحمل المتعلّمين على عدِّها غاية في ذاتها؛ لأن دراستها لا توصل إلى هدف واضح ومباشر يُحسّونه كبقية المواد الأخرى.

– فقدان الدافع القوي لدى الطلاب لتعلم النّحو؛ حيث يقضي الفرد مآربه، ويتحدّث إلى النّاس، ويتحدثون إليه ويفهمهم دون حاجة إلى دراسة هذا العلم .

– النظر إلى النّحو على أنّه مجرد قواعد تعرف بها أواخر الكلمات إعرابا وبناءً.

كما يمكن إضافة الأسباب التالية إلى ما سبقت الإشارة إليه :

– قلّة استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللّغة العربية.

– الانتقال الفجائي في تعليم اللّغة للتّلاميذ من العامية إلى الفصحى .

– قلة النشاطات المدرسية المتعلقة باللّغة، وعدم اهتمام معلّمي اللّغة العربية بها .

[1] – محمد إبراهيم عطا ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق، ص 75 –77 .

– عدم تمكّن المعلّم من مادته العلمية .

– عدم قدرة المعلّم على توجيه طلابه نحو الفهم الصّحيح لقواعد اللّغة وتطبيقاتها السّليمة .

– عدم تفهّمه لأهداف تدريس مادّة القواعد، وضعف إلمامه بالأساليب الفاعلة في تدريسها .

– تركيز المعلّم على حفظ القواعد واستظهارها من قبل الطلاب.

المرحلة المناسبة للبدء في تدريس مادّة النّحو :

إنّ تدريس مادّة النّحو في المدرسة الابتدائية يُعدُّ من القضايا التي يُثار الجدل حولها كثيرا، ويرى أغلب المربين أن تدريس مادّة القواعد في المرحلة الابتدائية يواجَه الصّعوبات والمشكلات الآتية"[1] :

– أن تعليم قواعد اللّغة لا يناسب خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فهي أمور معنوية تجريدية، والتلاميذ في هذا السن يميلون إلى الأمور المحسوسة؛ مما يولد النّفور لديهم.

– أنّ تعليم قواعد اللّغة لا يناسب العمر العقلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لما فيها من تحليل وتقسيمات ومصطلحات يصعب عليهم إدراكها في هذا السن، فعقل التّلميذ في هذه المرحلة لم ينضج إلى الحدّ الذي يمكّنه من التّعليل والرّبط والتّعميم، واستنباط القواعد؛ فهي عمليات تحتاج إلى جُهد فكري ودقة عالية في الملاحظة والموازنة .

– قد لا يفهم التلاميذ في المرحلة الابتدائية الهدف الرئيس من تدريس قواعد اللّغة العربية كمادّة مستقلة؛ مما يحمِلُهم على عدّها غاية في حد ذاتها، فيعمَدون إلى حفظ القواعد، واستظهارها مع إهمال جانبها التّطبيقي وغايتها العملية، ومن ثَمّ يبدو تدريسها قليل الجدوى في صيانة اللسان والقلم من الخطأ.

– " إنّ الطفل يأتي من المترل بلغة مستعملة قد اكتسب نمطها واعتاد طرق التعبير بها ، ولا يمكن أن ننقله إلى نمط لغوي جديد له طرقه وأساليبه الخاصة إلاّ من خلال المواقف التي يتاح له فيها

[1]– عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف مصر،2003م ، ص 203-207.

فرص المحاكاة والاستعمال الشفهي والتحريري. أما النّحو نفسه، فلا أثر له في هذا المجال ولا في إزالة أخطاء الاستعمال.

– أنّ البحوث العلمية أثبتت أنّ النّحو لا يؤدي إلى تنمية القدرة اللّغوية الشفهية لدى التّلميذ، وهي المهارة التي يقوم عليها العمل اللّغوي بالمرحلة الابتدائية.

– عدم ربط ما يتعلّمه التّلميذ من قواعد بالواقع اللّغوي والاجتماعي الذي يحيط به"[1] .

ولأنّ تعلّم قواعد اللّغة يحتاج إلى مستوى عالٍ من النضج العقلي والقدرة على الفهم والتحليل والموازنة والاستقراء، " تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية لا يستطيعون دراسة القواعد بالطّريقة المقصودة، وبالتّالي يجب الاعتماد على التدريبات اللّغوية التي تهدف إلى تدريب التلاميذ على محاكاة الأشكال اللّغوية الصّحيحة، وهذه التدريبات عبارة عن تراكيب لغوية تتيح للتلميذ التدرب على أشكال استعمالات الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً عن طريق محاكاته لهذه التّراكيب، وفهم الغرض من استعمالها "[2].

أبرز أساليب علاج الضعف النّحوي :

1– الاستغناء عن تدريس قواعد اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية كمواد مستقلة أو ما يعرف بالطريقة المقصودة، وتأجيل ذلك إلى المرحلة المتوسطة حيث يكون التّلميذ أكثر نضجاً وإدراكاً، فيكتفي في المرحلة الابتدائية بكثرة التدريبات على الأساليب اللّغوية الصّحيحة قراءة وتحدثاً وكتابة من خلال المهارات أو التدريبات اللّغوية، أي تدريس قواعد اللّغة العربية بما يعرف بالطريقة العرضية إذ يمكن عن طريق هذه التدريبات تعليم التّلميذ كيف يُراعي في كلامه قواعد اللّغة دون أن ندّرس له تلك القواعد في سن مبكرة ، وذلك لما يـــلي :

[1] – صلاح الدين محمد مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،مصر ، 1403هـــ ، ص ص668-669 .

[2]– وليد جابر ، أساليب تدريس اللّغة العربية واتّجاهاتها الحديثة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط3، 1991م ، ص 269

أ – أنّه ممّا يدلّ على جدوى هذه الطريقة أنّ الطفل – في أول مراحل النطق بألفاظ اللّغة – يلجأ إلى محاكاة ما يسمعه من مفردات وجمل من أبويه وأفراد أسرته، وينطق بها ويحسن استعمالها دون أن يحتاج في ذلك إلى تفصيل في الشرح والتفسير.

ب – كما أن اللّغة العربية نشأت قبل نشأة القواعد، وكان أعراب البادية، وهم لا يعرفون للغتهم أصولا وقواعد؛ هم المرجع الذي اِعتمد عليه علماء النّحو في وضع قواعد اللّغة، ولهذا نرى أنه يجب أن يتمّ تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال الممارسة اللّغوية قراءة وكتابة.

ج – أنّ الطريقة العرضية في تدريس القواعد تمكّن التّلميذ من الاستعمال اللّغوي الصّحيح إلى جانب الاهتمام بمعنى الكلام، وتجعله هو الغاية ، بخلاف الطريقة المقصودة التي تعطل انطلاق التّلميذ في التحدّث، وتصرفه عن الاهتمام بالمعنى، حيث يشغل تفكيره بالقاعدة، فهو عندما يقرأ يفكّر في التّطبيق الصّحيح للقواعد أكثر من تفكيره في المعنى .

2–العناية بانتقاء النماذج التي يعرضها معلم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية ليستمع إليها التّلميذ ، والتي يوضح من خلالها – على سبيل المثال – كيف تبدأ الجملة باسم ، وكيف تبدأ بفعل ، دون أن يشير إلى مصطلح (اسم) أو (فعل)، ليقوم بعد ذلك بالمحاكاة والتكرار.

3– توجيه معلّمي اللّغة العربية خاصة إلى العناية بأسلوب الكلام في التدريس وسلامته من الأخطاء اللّغوية والنّحوية؛ لمحاكاة التلاميذ لها.

4–التّركيز في المرحلة الابتدائية على التّدريبات اللّغوية التي تهدف إلى تهذيب لغة التلاميذ من العامية التي يسمعونها ويستعملونها في البيت والشارع، وتدريبهم على الاستعمال اللّغوي الصّحيح؛ حيث تقدم لهم – على سبيل المثال – قائمة من الجمل التي تشتمل على مفردات عامية وقائمة أخرى من المفردات اللّغوية الفصيحة ، ويطلب من التّلميذ اختيار المفردة الصّحيحة التي يجب أن تحل محل المفردة العامية .... وهكذا .

5–توظيف التقنيات الحديثة في تدريس المهارات اللّغوية في هذه المرحلة ، ولاسيما الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونية التي تتضمن ألعابا لغوية متنوعة ؛ وذلك لخلق مواقف تعليمية وتعلّمية محببة وجذّابة .

6-تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على استخدام الأساليب اللّغوية بطريقة عملية بعيدا عن التقسيمات والمصطلحات والتفصيلات، ومن هذه الأساليب اللّغوية: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والاستفهام والجواب، والنفي، والنهي، والتوكيد، والشرط، والقسم، والتعجب... ونحو ذلك.

7- توجيه معلّمي اللّغة العربية إلى العناية بالأنشطة اللّغوية التّفاعلية؛ مثل: الحوارات الطلابية، وتمثيل الأدوار، والألعاب التّعليميّة التنافسية.

8- وفي المرحلة المتوسّطة والثّانوية يجب أن يختار من القواعد النّحوية ما له أهمية وظيفية وفائدة عملية في الكلام مما ينتفع به الطلاب في تأليف الجمل، وضبط مفرداتها ضبطا صحيحا، والبعد عن التّفصيلات التي لا فائدة منها، وقد كان القدماء يشفقون على المتعلّمين من الدّراسة المتعمقة في قواعد النّحو، ويرون أنّه لا جدوى من كثرة التطويل في النّحو، وأن الغاية منه إصلاح اللسان، فقد كان الجاحظ يرى أنّ الإكثار من النّحو وتدريسه لذاته إنّما هو مضيعة للوقت، ومشغلة للصبي عمّا هـــو أولى به، حيث يقول في إحدى رسائله:" وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه – أي الصبي – إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ، وشعر إن أنشده، و شيء إن وصفه "[1].

9-الانتقاء فيما يُقدم للمتعلم من قواعد اللّغة؛ بحيث يتلاءم مع قدراته ومستواه الإدراكي .

10- أن يعتمد معلم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية في تعليمه لقواعد اللّغة على الرّبط الحسّي الذي يُدركه تلميذ هذه المرحلة لتكون أقرب إلى نفسه، وبالتّالي يسهل عليه فهمها وتوظيفها في لغته.

ويمكن تحديد عدد من النقط في الاتّجاه نحو المعالجة الصّحيحة لدراسة قواعد اللّغة، ومنها "[2]:

– إلغاء بعض الموضوعات التي لا يحتاج إليها المتعلّم لعدم ظهور أثرها في الكلام، ولا تخرج عن نطاق المنطق مثل الإعراب التقديري والمحلي والمبنيات وإعراب الجمل.

---

[1] – رشدي محمود خاطر، وزملاؤه ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، ط4، 1989م، ص200.

[2] - صلاح الدين محمد مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية ، مرجع سابق ، ص 407-408.

– الاقتصار على الأثر الواضح للنواسخ، فيكتفي بأثر (كان) وأخواتها في الخبر، وأثر(إن) وأخواتها في المبتدأ.

– الاكتفاء في الاستثناء بـــ (إلاّ) بحالة النصب دون تعرض للوجوب أو الجواز.

– العناية بالتدريب على استعمال أساليب (التعجّب، والتفضيل، والمدح، والذم) دون التعمق في التفاصيل الإعرابية .

إنّ التّجديد ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة، تفرضها نواميس الكون، وتقتضيها حركية الواقع، كما أنّ التيسير مطلب محمود لا يختلف الناس حوله، لكنه لا يعني الانسلاخ عن القيم الأصيلة للإنسان، ولا ينبغي أن يتجاوز التراث بالإهمال والتّخلي أو الاحتقار، ولعلّ ما تهدف إليه محاولات التّيسير على اختلاف اتجاهاتها وتياراتها، أنها تسعى إلى تيسير أداتية اللّغة ووظيفتها داخل المجتمعات البشرية، باعتبار اللغة بنية وأداة في الوقت ذاته.

إنّ الآراء النّحوية الحديثة – في أغلبها – إما امتداد وتطوير لآراء نحوية قديمة، ذكرها النّحاة القدماء، غير أنها لم تنل ذيوعا ولا انتشارا، وبقيت محفوظة في الكتب، وإما أن أصحابها كانوا متأثرين فيها بالدراسات اللّغوية الأوربية الحديثة، أو بالمستشرقين، وإمّا أنّها جاءت لما ورد في التّراث النّحوي العربي، فلا قيمة لأي حركة قديمة أو جديدة ما لم تخضع للدراسة العلمية الصحيحة المجردة من الذاتية، بعيدا عمّا يمكن أن يؤدّي إلى الانسياق وراء الغير.

فكم نحن بحاجة إلى إعادة النظر في مناهج النحو التعليمية، لكي تضمّ ما كان سديدا من الآراء الحديثة لتحلّ محلّ ما يقابلها من الآراء القديمة، أو لتُعرض إلى جانبها؛ لغرس الطموح والإبداع في نفوس الأجيال اللاّحقة.

الفصـــــــــــــل الثّـــــــــــــــاني

تعليميّة القواعد النّحوية في ضوء المقاربات الحديثة

المبحث الأول :مفهوم التعليمية وتعليمية النّحو

المبحث الثاني :طرق تدريس النّحو العربي .

المبحث الثالث :مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية

المبحث الأول : التّعليمية وتعليمية النّحو.

إنّ الوعي بأهمية تعميق البحث العلمي في ميدان التّعليمية بعامة، وتعليمية اللّغات بخاصة، يقتضي أن نقف على المعالم الأولى التي تبرز في إطار ما يُعرف باللّسانيّات التّطبيقية، والتي تهدف بدورها إلى وضع النّظريات اللّسانية موضع التّطبيق، إذ يعتمد على مناهج ووسائل لا تقتصر على اللّغة وحدها، بل يستمد مادّته من كافّة العلوم الإنسانية ، الوثيقة الصلة بحياة الفرد داخل المجتمع.

واللّسانيّات التّطبيقية موضوع حديث، لم تظهر فيه مؤلّفات كثيرة على السّاحة العربية، اللّهم إلاّ تلك المترجمة في الوقت الذي أصبح من التّخصّصات المهمّة في الجامعات الأوربية، وفي مراكز البحوث والمؤسسات المعنية باللّغات الحديثة تدريسا وبحثا، واختلف العلماء والباحثون في تحديد قاطع لمعناه، و لطبيعته، نظرًا لكثرة المجالات التي يدرسها هذا العلم، كتعليم اللّغة الأولى، وتعليم اللّغة الثانية، والتّعدّد اللّغوي والتّخطيط، وعلم اللّغة النّفسي و الاجتماعي، وعلاج أمراض الكلام، إلى غيرها من المجالات.

وعرف عدّة تسميّات إلى أن استقرّ على مصطلح علم اللّغة التّطبيقي (اللّسانيّات التّطبيقية)، إلاّ أنّ أكثر ميدان يهتم بدراسته هو تعليم اللّغة سواءٌ لأبنائها الناطقين بها، أو لغير الناطقين بها وهو ما يسمى حالياً بتعليمية اللّغة (اللّغات)التي أخذت تنفصل عن اللّسانيّات بحثاً عن الاستقلالية اللازمة لها، وكان لها ذلك حيث صارت تحتلّ مكانةً قارّة في حقل علوم التّربية، والملاحظ أنّ الكثير من الدّارسين يعتقدون أنّ تعليمية اللغة هي نفسها اللّسانيّات التّطبيقية، إذ أنّ الاستعمال السّائد لمصطلح اللّسانيّات التّطبيقية في بريطانيا يرادف تعليمية اللّغات، والحقيقة أنهما شريكان في موضوع الدّراسة وهو اللغة .غير أن اللّسانيّات التّطبيقية أسبق في الوجود من التّعليمية، وهذه الأسبقية هي التي تفسّر اعتماد التّعليمية على ما توصلت إليه اللّسانيّات التّطبيقية.

مفهوم التّعليمية :

كان مفهوم التّعليمية في بداية نشأتها يدل على معنى فن التعليم الذي يؤدي إلى مفهوم البيداغوجيا ولكن استمرارية البحوث المسلطة عليها جعلتها تتميز بالاستقلالية التّامة عـــن المفاهيم القديمة، إذ أصبحت لا تعني البيداغوجيا، ولا طرائق التدريس، وإنّما علماً له خصوصيّته واستقلاله، ومع ذلك ظلّت فرعا من فروع التّربية.

ومصطلح التّعليمية الذي استخدمه الدّكتور عبد الرحمان الحاج صالح في مجلة اللّسانيّات العدد الرابع له مرادف آخر هو الديداكتيك، وهي مشتقة من الكلمة اليونانية ديداكتيكوس "Didaktikos "، وهذا المصطلح هو ضرب من الشعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنية على غرار ما قام به النّحاة العرب في منظوماتهم النّحوية كألفية ابن مالك، والمختصّ في تعليمية اللّغات الأم أو الأجنبية، وهو ما يطلق عليه الديداكتيكي .(*)

أما اصطلاحا فلم نجد تعريفاً شاملا للديداكتيك فكلّ التعاريف تدور حول طرائق التدريس، كأنّ التّعليمية ليس لها من المعالجة سوى موضوع الطّرائق ومن أمثلة ما ذكرنا تعريف الدّكتور عمار ساسي حيث يرى أنّه:"علم يختصّ بدراسة أنجع الطّرق في تحصيل اللّغات ويقابل المصطلح بالفرنسية didactique de langues" (21) ، والحقيقة أنّ هناك صعوبة كبيرة في تحديد ماهيّة التّعليمية نظراً لتداخل المجالات التي تتناولها بالدّراسة العلمية.

ومن بين التّعاريف ما ورد في اليوم الدراسي الخاص بتعليمية اللّغات سنة1994بأوربا "تعليمية اللّغات هي نظام في التكوين كما أنها تتطوربإدماج الأنظمة العلمية."(2)

ولقد تركز تحليل الباحثين – بوجه خاص – على المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التّعليمية ولاسيما ما يتعلق منها بـــــــــــــ :

1- العقد التّعليمي "contrat pédagogique"

إنّ علاقة المعلم بالمتعلّم علاقة بيداغوجية، ورغم أنها كانت تثار في سياقات الفعل التّعليمي سابقاً، إلاّ أنّها لم تكن تستأثر بالقدر الكافي من الاهتمام وكان الطرفان يغيبان في أهميتها لصالح

*- ورد هذا المصطلح في معجم علوم التّربية ، مصطلاحات البيداغوجيات والديداكتيك لعبد اللطيف الفرابي وآخرون ص70.

1 - عمار الساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف للإنتاج والتوزيع، البليدة الجزائر، 2001م ص 35. بتصرف

2- Claudine braine et albance cain,quelle perspectives pour la recherche en didactique- langues,compt-rendu de la journeé d'étude de 17mars 1994.p.05

المعرفة، والتّركيز عليها على حسابهما، ومع التّعليمية ستصبح هذه العلاقة إحدى مرتكزات العملية التّعليمية

هذا التعريف يساهم في تطوير مفهوم التّعليمية، وإزالة الغموض الذي اكتنف القضايا المتعلّقة بها . واستعير مفهوم العقد من القطاع الصّناعي، إذ أنّ طبيعة العقد فعلية ومعنوية، يكون الأطراف جميعهم معنيين بالالتزام به واحترامه خاصة من قبل المعلم والمتعلّم " ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدّد بشكل ضمني أو صريح دور كل واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما [1]".

2- التّمثّلات : Representations

إنّ علاقة المتعلّم بالمعرفة تضع الاهتمام بها أساسيا، وذلك تصحيحا لفكرة سابقة طالما جعلت من المتعلّم فردا محايدا، ونظرت إليه على أنه وعاء فارغ يجب حشوه بالمعرفة، ولا ينظر إليه على أنّه فرد فعّال يجب أن يُشرَك في عملية تعليمه انطلاقا من معارفه السابقة.

إنّ التركيز في التّعليمية على التّمثّلات والتّصورات تصحيح لنظرة خاطئة، كانت تعتقد أن المتعلّم ليس لديه تصورا عن المعارف، و ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة سيساهم في تحديد الأهداف التي يتوخاها المعلّمون أثناء تحضير دروسهم . الأمر الذي يكفل لهم النتائج الجيدة .

3-التحويل التّعليمي(النقلة التّعليمية)"transposition didactique"

ظهر هذا المفهوم أولا في تعليمية الرياضيات ويُقصد به المجال الذي يتمّ فيه تحول المعرفة من إطارها المرجعي (المحتوى) إلى إطارها التّعليمي (نشاط التّلميذ)، ويدل ذلك على أنّ المعرفة لا يمكن أنّ تنتقل بشكل آلي اعتباطي ساذج، ولا بشكل تكدّيسي تراكمي مثلما كانت عليه في التعليم التقليدي ، وتتمّ هذه النقلة على مستويين: نقلة علمية ونقلة تعليمية.

إذا كانت العناصر التي ذكرناها سابقا تمثّل القواسم المشتركة بين جميع أنواع التّعليمية، فإنّ لتعليمية اللّغات خصوصياتها التي تجعلها متفردة، بالنّظر إلى طبيعة البحث اللّغوي من جهة وطريقة تعليمها وتعلّمها من جهة أخرى، فتعليمية اللّغة ترتبط أشدّ الارتباط بالبحوث اللّسانية "

[1] – محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي ،ص34 ، نقلا عن مجلة المصطلح، مرجع سابق، ص91 .

باعتبارها المجال الأساسي الذي تستمدّ منه بحوثها بالإضافة إلى أنّها صارت حديثاً تتقاطع مع مجموعة من العلوم الحديثة مثل علوم التشريح لاسيما العصبية والدماغية والعلوم الدقيقة كالرياضيات وعلوم الإحصاء التربوي ."[1]

ومن الحقول التي يستمد منّها الديداكتيكي المعطيات التي يبحث عنها في إطار معالجة موضوع تخصّصه وهو تعليم اللّغة وتعلّمها نذكر مايلي :"[2]

1- الدّراسات السيكوليسانية :كونها تبحث في القضايا الأساسية المتعلقة بعمليات اكتساب وتعلم وتعليم اللّغة.

2- البحوث السّوسيولسانية: التي تقدّم لحقل التّعليمية البحوث المناسبة للّغة وعلاقاتها بالمجتمع.

3- البحوث التّربوية والبيداغوجية : بحوث إضطلعت بمَهمَّة الميدان التّعليمي.

إنّ نظرة متفحصة لهذه البحوث المذكورة تبرز طابع التّفتح العلمي الذي تنتهجه تعليمية اللّغات مما أهّلها للاستقلال والانفصال عن اللّسانيّات التّطبيقية، ولكنّ العلاقة بين العلمين ظلّت وطيدة يصعب الفصل بينهما.

تعليمية النّحو:

لقد استفاد النّحو العربي بشكل كبير من تعليمية اللّغة، وذلك في عمليات بناء البرامج النّحوية " ولقد أثبتت التّجارب التي أجريت في مجال تعليميّة اللّغات أنّ الدّراسات اللّسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللّغة في اختيار العناصر اللّغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار القواعد اللّسانية بالهدف من تعليم اللّغة، وبمستوى المتعلّم، وبالمُدة الزمنية وبالمادّة المدرسة في حدّ ذاتها." [3]

---

[1] – الطاهر لوصيف، مقدمة في تعليمية اللّغة، مدخل منهجي الرصيد والتجديد، مجلة لغات، جامعة الجزائر ع1. 1998م،ص13.

[2] – عبد اللطيف الفرابي ، خطاب اللّسانيّات في التّربية حول الأصول اللّسانية لديداكتيكا اللّغات، مجلة الديداكتيكا العدد 3ديسمبر 1992م، ص40.

[3] – أحمد حساني ، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 2009م،ص144.

وقد أفرز ميدان تعليمية النّحو مجموعة من المقاربات ومن أهمها الديداكتيك المعيارية، والديداكتيك الوصفية، والديداكتيك الوظيفية.

1- الديداكتيك المعياري:

وهو منهج قائم على فرض القاعدة أيّ يبدأ بالكليات وينتهي بالجزئيات...يعتمد القاعدة أساسا وينأى عن الوصف، ويتأوّل لما خرج عن القواعد التي يسوغها لإحكام شتى التأويلات، ويحكم عليها بالقلة أو الشّذوذ إذا لم يجد لها تأويلا مناسبا ولو كان بعيداً أو مستغرباً."[1]

وهو النّحو الذي يعتبر أنّ قواعد اللّغة اللّاتينية واليونانية القديمة هي الأنموذج الواجب احتذاؤه عند توصيف البنية النّحوية للّغات الأخرى، فيتمسك أصحابه ببنية الجملة في اللّغة اللّاتينية كأساس لتحديد مدى السلامة اللّغوية للجملة، وهذا ما يشبه حال النّحاة العرب الذين يعتبرون لغة الشعر الجاهلي وكلام أهل البادية وصدر الإسلام معياراً لإصدار الأحكام النّحوية، واللّغة في إطار النّحو التقليدي لا تعرف التطور، كما ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى اللّهجات المحلية بازدراء ويرون فيها خطراً عظيما على اللّغة الفصحى" لقد كان المنهج التقليدي حتى أواخر القرن التاسع عشر يتّسم بسمة تاريخية أو معيارية أيّ إنّ الدّراسات التاريخية كانت مختلطة بالنظر الوصفي و المعياري."[2]

وتهدف هذه المقاربة إلى إكساب المتعلّم قدرةً نحوية تجعله يتحكم في الشق الشكلي أيّ القدرة على إدراك موضع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد مستمدة من النموذج الميتالغوي .

2- الديداكتيك الوصفية :

"لقد عرف العرب المنهج الوصفي قبل الأوروبيين، بما يزيد عن عشرة قرون، حين جمعوا اللّغة العربية، وسجّلوا نصوصها ثمّ أخذوا يصفون ظواهرها المختلفة من أصوات وبنى وجمل ودلالات." [3]

---

[1] – د. محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللّغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط2009م،ص83.

[2] – د.عمروخاطر عبد الغني وهدان، فصول في علم اللّغة العام ، ج1مؤسسة هورس الدولية، ط1، 2013 م، ص105.

[3] – د. محمد علي عبد الكريم الرديني ، فصول في علم اللّغة العام ، مرجع سابق ، ص82.

ولكن تطبيقهم للمنهج كان قاصراً من ناحية الشمول إلى الحصر، معولين في دراسة اللّغة على سليقة الأعرابي وحده مع أنّهم أدركوا " أنّ العربي الفصيح ينتقل لسانه إذا فشا في أهل الوبر ما شاع في لغة أهل المدر من اضطراب الألسنة وخبالها وانتقاض عادة الفصاحة وانتشارها."[1]

وكان الدرس اللّغوي حتى أواسط القرن الثالث هجري سائراً على المنهج الوصفي، ذلك لأنّه إلى هذا الحين لم يتأثر بالدّراسات العقلية على غرار ما كان متبعاً في القراءات القرآنية التي اعتمدت على الرواية ليس غير " القراءة القرآنية علم نقلي لا يعرف التعليل ولا الفلسفة ولا المنطق؛ إنّها علم غير عقلي على وجه العموم ."[2]

وإذا كان التفسير في بدايته قد عُرف التفسير بالمأثور تأكيداً لمعنى الرواية، و الاعتماد على النقل خشية أن " لا يقال في القرآن برأي، فإنّ ذلك كان يستند إلى فهم العربية ومعرفة طرائق استعمالها.

ومهما يكن من أمر فقد كان التفسير في مراحله الأولى- وهي مراحل نشأة النّحو- يعتمد على الرواية والنقل أيّ أنّه كالقراءات كان غير عقلي على وجه العموم."[3]

أما في أوربا فقد ظهرت بوادر المنهج الوصفي الذي أرسى أساسه(فرديناند دي سوسير 1913م)" وأقام منهجه على أسس ثلاثة هي: الزمان والمكان، والمستوى."[4] فهو يعنى بوصف اللّغة من حيث هي تنظيم قائم بذاته، يقول دي سوسير" إنّ موضوع الدّراسة اللّغوية الوحيد والحقيقي، هو اللّغة التي يُنظر إليها كواقع قائم بذاته، ويُبحث فيها لذاتها."[5]

ويقوم أصحاب هذا النّحو بجمع البيانات اللّغوية من النّاطقين باللّغة المعنية مباشرة ويحلّلونها للوصول إلى تحديد القواعد والضوابط التي تحكم بنيتها، وهم ليسوا معنيين بإصدار أحكام على بنية هذه اللّغة.

---

[1] - أبو الفتح عثمانبن جني، الخصائص ج1، ت، محمد علي النجار ط1 دار الكتب القاهرة 1952م ، ص405.

[2] – د- عبده الراجحي ، النّحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج) ، دار النهضة العربية ، د ،ط، 1979م،ص13.

[3] - د. عبده الراجحي ، النّحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج) ص 14.

[4] - د.عمرو خاطر عبد الغني وهدان، فصول في علم اللّغة العام، مرجع سابق، ص106.

[5] - دي سوسير ، علم اللّغة العام ،ص19، نقلا عن – د-محمد علي عبد الكريم الرديني ، فصول في علم اللّغة العام، م س ،ص84.

" تستهدف هذه المقاربة (الديداكتيك الوصفية) القدرة اللّسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآلية اللّغوية عن طريق التمّرن والتّمهير حتى يتمكن من بناء تراكيب لغوية ، "[1]

ولم يسلم هذا المنهج من اعتراض على بعض أسسه وعناصره، لاسيما عند أصحاب المدرسة التوليدية التحويلية الذين يرون قصوراً من جهات عدّة "[2] منها:

– المنهج الوصفي لا يستطيع التّمييز بين الصّحيح والسقيم من الاستعمال اللّغوي لأنّه يكتفي – عادة– بوصف ما لديه من مادة.

– المنهج الوصفي ينقصه الشمول، إذ إنّه لا يستطيع حصر كلّ ظواهر اللّغة، لأنّه يقنع بوصف ما تجمع لديه من مادة، وهي ناقصة في الأغلب الأعم ، ولا تمثل اللّغة من جميع الجوانب.

– تطبيقه على لغة معيّنة في فترة تُؤدي إلى عدم الوحدة في القواعد اللّغوية من جهتين :

الجهة الأولى : أنّ نتيجة الأخذ به تقود حتماً إلى قواعد معينة في فترة معينة، وقواعد أخرى لذات اللّغة في فترة أخرى.

الجهة الثانية : اقتصاره على لغة معينة يُؤدي إلى حرماننا من الوقوف على القواعد اللّغوية للّغات الطبيعية الإنسانية في عمومها.

و من خلال عرضنا للمقاربتين السابقتين في تعليم اللّغة تبيّن أنّ المعيارية تقتل الإبداع في روح المتعلّم وتُعوّده على الحفظ مع إهمال تام للّغة الشفوية، والنّحو الوصفي لا يُعوّده على إصدار الأحكام ومناقشتها، فلاتجاه المعوّل عليه هو الاتجاه الوظيفي في تعليم اللّغة لعربية، وهي التّعليمية الأنسب في طرح البرامج النّحوية وتدريسها، لأنّها تولي اهتماماً كبيراً بحاجات المتعلّمين .

3- الديداكتيك الوظيفية :

وهو الذي يمكن تعريفه بأنّه" مجموعة القواعد التي تُؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام التأليف ليسلم اللّسان من اللّحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند

---

[1] – عبد اللطيف الفرابي وآخرون ، معجم علوم التّربية، مصطلاحات البيداغوجيا ،سلسلة علوم التّربية ، المغرب ط1،2005م .ص73

[2] – د– عمرو خاطر عبد الغني وهدان ، فصول في علم اللّغة العام المرجع السابق ص110.

الكتابة، فهو أذن إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع، الاستماع، المحادثة، القراءة ، الكتابة."[1]

وتعرفه ظبية سعيد السليطي بأنّه يقوم على " ضرورة ضبط ما يتعلّمه التّلميذ في الواقع الذي يعيش فيه، حتى يكون له معنى وقيمة، إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها، فهي ليست غاية في حد ذاتها بل إنّها وسيلة وأداة للممارسة."[2]

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الأقدمين نبّهوا إليه من خلال شروحا تهم وتعليقاتهم على النّحو العربي خاصةً، حيث يُذكر أنّ عبد القاهر الجرجاني هو أول من دعا إلى تبني وجهة وظيفية في تعليم النّحو العربي.

وهذا ابن خلدون يقول:" النّحو من العلوم الآلية التي ينبغي أن لا ينظر فيها إلاّ من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يُوّسع فيها الكلام ولا تُفرّع المسائل." وتلك المقولة تخفي بين جنباتها إشارة إلى الاتجاه الوظيفي في تدريس النّحو.

من هنا جاءت التّربية الحديثة تنادي بضرورة جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية، وذلك بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها والتركيز على حاجات المتعلّم، وهذا ينعكس على اللّغة فيصبح الاتصال الحقيقي جوهر أيّ برنامجٌ لتعليم مهارات اللّغة.

ولّما كانت اللّغة تُؤدي وظيفتين أساسيتين للفرد هما التعبير والتواصل، حتى إنّ بعض المربين يرون أنّ التعبير ما هو إلاّ نوع من التواصل. "تمّ في بعض الدول كأمريكا إجراء مسح لمواقف النشاط بغية معرفة أي هذه المواقف أكثرُ تواتراً ؟ أي في مواقف الحياة، وكان الهدف من وراء ذلك بناء المناهج اللّغوية على تلك المواقف الحيّة...ولم تتناول هذه النّظرة الوظيفية التعبير فقط، وإنّما تعدّته إلى القواعد وغيرها من فروع اللّغة."[3]

---

[1] – راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، دار الميسرة للنشر، الأردن، ط1، 2003م ،ص107.

[2] – ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ط 1، 2002م ص114.

[3] – محمود أحمد السيّد ، اللّغة تدريساً واكتساباً، دار الفيصل الثقافية الرياض ط1 ،1409هـــــ ،ص247.

واستفاد هذا المنهج كثيراً من أعمال الوظيفيين (les fonctionalistes) وهم " أولئك اللّسانيون الذين ينطلقون في دراستهم للّغة من مبدأ البحث عن الوظائف التي يمكن أن تُؤديها وسائل اللّغة."[1] و يجدر بنا أن نتعرض إلى الاتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربية؛ حيث يرى أحد الباحثين أنّ " مدخل الاتصال يأتي في مقدمة المداخل باعتبار اللّغة أداة من أدوات الاتصال، وجاء المدخل التكاملي ليلتقي بالمدخل السابق الذي يعتبر اللّغة مجموعة من المهارات المتكاملة والمتوازية، وفروع مترابطة فيما بينها ومع غيرها من المواد، ثمّ المدخل الوظيفي الذي يعتبر أنّ اللّغة أداة اجتماعية ذات وظيفة اجتماعية."[2]

فالمدخل الوظيفي يعتبر أنّ وظيفة التعليم الرئيسية تمكّن الفرد من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وإمداده بالوسائل التي تساعده على ذلك، ومن هذه الوسائل اللّغة بمهاراتها الأربعة:(الكلام – الاستماع – القراءة – والكتابة).

والمعلم الذي يستخدم المدخل الوظيفي يحتاج إلى تحديد مواقف الحديث اليومي الشائع، حتى يحوّل مواقف التعليم اللّغوي إلى موقف حي يتدرب عليه التّلميذ في المواقف الحياتية المختلفة، كاستقبال الضيوف، التحدث في الهاتف، الحوار في مواقف مختلفة، كما يحتاج المعلم مع طلبته إلى تحديد مواقف الكتابة اليومية ويدرب تلاميذه عليها، وهكذا تنمو المهارات الخطية والكتابية والنّحوية و الإملائية.

وللنحو الوظيفي جملة من المبادئ والأسس لابدّ من مراعاتها نذكر منها "[3]:

– التلاميذ يتعلمون الحقائق التي يدركون معناها، والتي يشعرون بأهميتها في مستقبلهم.

– ينبغي أن تُهيئ عملية التعليم للمتعلم فرصة الاتصال بالمجتمع ومشكلاته حتى يخرج بفكرة واضحة عن الحياة .

– ينبغي أن لا تقتصر عملية تعليم النّحو على تلقين المعلومات وترديدها.

---

[1] - طيب دبّة ، مبادئ اللّسانيّات البنيويّة ،دراسة تحليلية ابستيمولوجية ،دار الفضيلة للنشر، الجزائر 2001م، دط، ص 100.

[2] - علي سامي الحلاّق ، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 53.

[3] - ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، م س ، ص118.

– حرص المعلم على أن يتقن المتعلّم اللّغة ويمارسها ممارسةً صحيحة.

معايير انتقاء المضمون النّحوي :

من القضايا المهمة في هذا المجال، أن نتساءل عن الأسس التي يتم وفقها اختيار المادة النّحوية لكل مستويات التعليم، حتى يؤدي إلى الصلاحية التّطبيقية للمضمون النّحوي و نجاعته وقابليته للتعليم والتعلّم. إنّ أغلب الدّراسات الواردة في هذا المجال تبين كما يبين الواقع المدرسي أنّ اختيار الموضوعات النّحوية لا يتم بطريقة علمية دقيقة بناء على التجربة وحقائق العلم، وإنما تُختار بناءً على الخبرات الشخصية والنظرات الذاتية التي قد تخطئ أو تصيب.

وهذا الذي جعل موضوعات المناهج في التدريس في تغير واضطراب دائمين وعليه يفرض المنطق ضرورة البحث عن الأسس العلمية الصّحيحة التي يجب اعتمادها في القواعد النّحوية لكل مرحلة من مراحل التعليم.

1- الدقة، الوضوح، الموضوعية :

لابدّ أن تُبنى الموضوعات النّحوية على الحقيقة العلمية، وعلى معلومات موثوق في صحتها، فلا يكون التبسيط سبباً في انحرافها بحجة التخفيف عن المتعلّم،"بحيث تكون محكمة وليس فيها تشابه أو تشابك يربك الدّارس،ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي القواعد التي لا تشغل الذهن ولا ترهق الحافظة "[1].

وأن تتوخى الوضوح بحيث "يتمكن المتعلّم المتوسط الذكاء من إدراكها وفهمها، ولا تدع مجالاً لتأويلات مختلفة، بل تقوم بعملية الشرح المستوفى إذا اقتضى الأمر دون أن تقع في الاستطراد المُمِل"[2]، وكذلك أن تضمن عدم التحيز تجاه الأفراد أو الأوطان أو التمييز وفقا للجنس أو الثقافة أو غيرها.

2- المطابقة بين المضمون ومستوى المتعلّمين من النضج:

---

[1] – راتب قاسم عاشور، د. محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص 257.

[2] – إسماعيل إلمان، مقال حول الكتاب المدرسي، المجلة الجزائرية للتربية ع3، المركز الوطني للوثائق، حسين داي الجزائر 2005 م، ص08.

لابد من تنسيق منهج النّحو العربي حتى يكون مناسباً لنضج الطلبة من حيث المحتوى اللّغوي، فالمضمون يُؤلَف لمتعلم معين، والتوافق بين سيكولوجية المادة المعلَّمة وسيكولوجية المتعلّم، ومن هنا تأتي حاجات المتعلّمين، فلكلّ فئة من فئات الدّراسة، لابدّ من مراعاة:

– تحديد المضمون المناسب للصف الدارسي.

– تكييف مادة المضمون النّحوي لقدرة تلاميذ الصف الواحد.

3- صلة المضمون بحاجات التلاميذ:

"أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلّمين وحاجاتهم، وأن تكون الاستجابة المراد من الطلبة القيام بها في أثناء الخبرة من نطاق استعدادهم "[1].

فعندما يجد التّلميذ في كتابه مضامين تثير اهتمامه، فإنّه تسهُل عليه عملية التعلم والاكتساب، ولا يقتصر الأمرُ على الاهتمامات الشخصية بل يشمل الاهتمامات ذات الطابع الاجتماعي لكونه عضو في مجموعة خاصة.

إنّ التلاميذ في مراحل تعليمهم الأولى يكونون ميّالين للمحادثة والتعبير والقراءة فلا يمكن أن توضع هذه النصوص بطريقة عشوائية، بل ينبغي اختيارها بصفة علمية لأداء المهمات المقصورة والأهداف المسطرة "ولاشك أنّ النصوص الأدبية تختلف بشكل أو بآخر من حيث بنياتها التركيبية وطبيعة أساليبها التي تتفاوت في كل مرحلة من مراحل التعليم "[2]، حيث تشير الدّراسات النفسية أن المشكلة تمثّل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه، ممّا يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتّخلص من هذه الحالة.

يشير علماء النفس إلى أنّ تنمية الميول والحاجات لدى المتعلّمين تجعل التعلم له دلالة، حيث أشار وليام كلارك إلى ذلك فقال: "إنّ الميل يعني أن تحب الشيء أو تكرهه."[3]

4 – مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين :

---

[1] – راتب قاسم عاشور، د– محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها ،ص257.

[2] – د. عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 289، بتصرف .

[3] - د. مُطيع الله بن عواض السلمي، د. عماد فاروق العمارنة ، كتاب النّحو المدرسي، ص 15.

من المسلمات أنّ التلاميذ في الصف الواحد، كما يختلفون في ألوانهم وقاماتهم وجنسهم وطبقاتهم الاجتماعية، يختلفون في قدرات استيعابهم، و هو ما يوصف بالفروق الفردية بينهم، "فمن البديهي أن يكون تلاميذ القسم الواحد متفاوتي الاستعدادات وبالتالي أنّ سرعة الاكتساب والتعلم تكون مختلفة أيضاً ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن نعدَّ كتاباً مدرسيا للمتوسطين من التلاميذ لأنّ ذلك يهمل الضعفاء منهم ويهضم حقّ المتفوقين" [1].

إنّ مؤلفي الكتب المدرسية يراعون في أثناء إعدادهم لتلك الكتب، بعض العوامل النفسية الهامة ذات الصلة بالمتعلّم وتتمثل في النضج والاستعداد للتّعلّم، إذ إنّ عملية النضج تسير في ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الجسمي، و الاتجاه العقلي، و الاتجاه الانفعالي، وكلّ عملية نضج لدى المتعلّم ،يرافقها تقدم بنائي ونوعي في المجال العقلي والانفعالي، ومن ثَمّ قدرة المتعلّم على التكيّف مع محتوى المادة النّحوية. لذا يمكن القول؛ إنّ المضمون النّحوي يجب أن ينسجم وخصائص المتعلّمين وفروقهم الفردية، وهو ما جعل المدرسة الحديثة تخصص حصص الدعم والمعالجة للقضاء على هذه الفروق لدى المتأخرين أو الضعفاء حتى يأخذ كلّ واحد نصيبه من الدّرية والمراس.

5- التوزيع المتدرج للمفاهيم والمصطلحات:

بديهيٌّ أن عناصر المحتوى لا تُختار عشوائياً، وإنما تختار على ضوء أهداف وتتوزع توزيعا متدرّجا حسب نمو القدرات الفكرية، حيث يعتمد المحتوى النّحوي المدرسي على أسس معرفية تستند إلى نوعية المعارف التي تُختار على نحو معين، وهذه المعارف متعدّدة تتضمّن معلومات ومفاهيم وحقائق وتعليمات تتصل باللغة شكلاً و مضموناً.

"و الملاحظ أنّ المفاهيم النّحوية هي مفاهيم متعددة منها ما يكون بسيطاً(كالفعل والفاعل).ومنها ما يكون مركباً (كأسلوب الشرط).تعتمد على مفاهيم بسيطة لتحديد معالمها وسماتها الجوهرية "[2].

وعليه ينبغي أن يظهر في المضامين النّحوية نوعٌ من التوزيع ابتداءً من القدرات القاعدية البسيطة وصولاً إلى الأكثر تعقيداً.

---

[1] - إسماعيل إلمان ، مقال عن الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص09.

[2] – مُطيع الله بن عواض السلمي، د. عماد فاروق العمارنة، كتاب النّحو المدرسي، مرجع سابق، ص 34 ، بتصرف .

ونفس العمل بالنسبة للمصطلحات فالانتقال من السهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركب عملية يستدعيها العقل البشري.

يقول ابن خلدون: " اعلم أنّ تعليم العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدّرج، شيئا فشيئاً، وقليلا قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن، هي أصول ذلك الباب، ويُقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورَد عليه..."[1]. وقد روعي عدد من المعايير في تنظيم المحتوى ممثلة في التتابع والاستمرار والتكامل، حيث يشير التتابع إلى العلاقات الرأسية بين خبرات التعلّم؛ أي ربط السابق باللاحق، ربط الأطوار المختلفة الابتدائي والمتوسط والثانوي، فالجامعي). و هو ما يضمن التمفصل بين الأطوار.

والسؤال الذي يمكن طرحه هو: إلى أي حدّ يتصف المنهاج الدراسي بالشمولية والتكامل في كل أطوار التعليم، خاصة الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي؟

من معايير الحكم على جودة مناهج اللغة العربية وخاصة النّحو منها بالشمولية والتكامل، بحيث تنبئ مقرراته وفقراته بشكل مترابط، انطلاقا من كفاءات قاعدية أساسية، إلى كفاءات ممتدة من كون المعرفة العلمية تمتاز بالوحدة والتكامل"[2].وهذا يقودنا إلى الحديث عن التكامل بنوعيه:

أ- التكامل الأفقي: ونقصد به الترابط بين وحدات المضمون النّحوي في الكتاب المدرسي المخصص لطور معين ولسنة دراسية معينة "لأنّ المراد من تعليم اللّغة العربية أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا مفرقة ومختلفة "[3].

ب- التكامل العمودي: وهو ما مثلنا له سابقا بالتكامل الرأسي، ونقصد به الترابط بين محاور المضمون في المستوى الواحد، وفي النشاط الواحد، وربط السابق باللّاحق من أطوار التعليم؛ ليمتد التكامل بين كل مستويات الدّراسة.

6- أن تكون مادة المضمون النّحوي وظيفية :

---

[1] – عبد الرحمن ابن خلدون ، المقدمة ، تحقيق عبد السلام الشدادي، ج 3 الجزائر ،ط 3 ، 2006 م ، ص213.

[2] – محمد الدريج، المعايير في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص 53.

[3] – د. عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمُدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف، مصر،1990م، د ط، ص 50.

إنّ النّحو التّعليمي الذي نجده في كتب النّحو المدرسية الحديثة اعتمد على أسس تربوية ونفسية ووظيفية واضحة، ولعل الصفة البارزة التي قام عليها هي؛ اعتماده على النّحو الوظيفي، فمن معاييره جودة المضمون النّحوي، وقدرته على تمكين المتعلّم من الانتفاع بما تعلَّمهُ، وهذا ما يقودنا إلى الواقعية في دروس النّحو، ولابدّ أن ننطلق من واقع التّلميذ ومجتمعه، والمقصود بالوظيفية بشكل عام الإعداد للحياة، وظهر هذا المصطلح في الدّراسات النّفسية والتّربوية، ثمّ انتقل إلى العلوم الأخرى، أي أنّ التّربية اللّغوية تقوم على التأثير المتبادل بين الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وهنا تقوم التّربية باتّخاذ حاجات التلاميذ واهتمامهم، أساساً تقوم عليه في تحديد ما يتعلمه التلاميذ.

وفي هذا المجال أوضح **كلاباريد**(kLAPAREDE) :

– أنّ التعليم يجب أن يستجيب لحاجات التلاميذ اعتماداً على مفهوم وظيفي بيَّنَهُ في خمسة قوانين:

1- قانون التتابع التكويني :ويعنـــــــي أنّ المتعلّم يقـــــوم بمـــــــــراحل عمرية ،وينبغي معرفـــــة

خصائص كلّ مرحلة لمراعاتها في العملية التّعليمية .

2- قانون التدريب الوظيفي: وينصّ على أنّ التدريب شرط أساسي لإتقان وظيفة أو مهارة أو لإتقانهما.

3- قانون التكيّف الوظيفي: يعني أنّه من أجل حمل الإنسان عن العمل ينبغي وضعه في ظروف مقابلة لتوليد الحاجة لديه ويتم إشباعه بذلك .

4- قانون الاستقلال الوظيفي: وهنا ينبغي تعويد التلاميذ على التكيّف مع الظروف والاعتماد على أنفسهم في حل مشكلاتهم ومواجهة الصعوبات.

5- قانون الفردية: يعني أنّ لكل تلميذ خصائصه الجسمية والنفسية التي تجعله يختلف عن غيره من التلاميذ."[1]

[1] – د. مُطيع الله بن عواض السلمي، د. عماد فاروق العمارنة، كتاب النّحو المدرسي، مرجع سابق، ص 34 ، بتصرف .

فالمضمون النّحوي إذن ينبغي أن يكون وثيق الصلة بالحياة حتى يساعد المتعلّم على زيادة قدرته في معالجة المواقف التي تعترضه في المستقبل.

من خلال ما سبق تتّضح أهمية المحتوى التّعليمي حينما يكون ذا صلة بحياة المتعلّمين، ويحقق وظائف اللغة، فإتقان فنون اللغة العربية لا يكون بأن تفرض عليهم قواعد نحوية لا تُمتُّ لحياتهم بصلة، بل من لغتهم.

"وفيما يتصل بمتطلبات المادة التّعليمية بوصفها أساسا من أسس اختيار المحتوى التّعليمي اللّغوي، فإنّه ينبغي مراعاة طبيعة المادة اللّغوية ومنطقها وخصائصها، لأنّ ذلك يُعدُّ من الأسس المهمة ذات الصلة بالنّحو العربي "[1].

"وفيما يخص النّحو العربي فإنّه ينبغي مراعاة بعض السّمات و الخصائص المتعلقة به عند إعداد المحتوى التّعليمي ومن أهمها أنّه وسيلة وليس غاية،ممّا يجعل من الضروري معالجة موضوعاته في ظلال اللغة لا عن طريق الجداول باستخدام أمثلة جافة ومبتورة، ومن خصائصه أيضاً أنّه لا ينفصل عن المعنى،فهما جزآن يكمل بعضُهما بعضا إذ إنّ علم المعاني قمّة الدّراسة اللّغوية .

[1] – د – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984م ، ص 63.

المبحث الثاني :طرائق تدريس النّحو العربي

1- مفهوم طرائق التّدريس:

الطّريقة في اللّغة هي الفرقة والمذهب فقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى ﴿**كُنَا طَـــرَائِقَ قِـــدَدَا**﴾[1]، أي لنا أهواء مختلفـــة وفرقا شتّى منا المؤمن ومنّا الكافر، "والطرائق جمع طريقة وطريقة الرجل مذهبه"[2]، والطّريقة تُجمع على طرائق، وخطأ جمعها على طرق، لأنه جمع طريق، أما في الاصطلاح، فهي أسلوب أو كيفية العمل في أي نواحي الدّرس أو النّشاط أو الإنتاج"[3]، بينما التّدريس هو"عملية تفاعل بين المدرّس وطلبته...فهو عبارة عن أخذ وعطاء وحوار...، ويذهب آخرون إلى أن التّدريس هو الأداءات التي يقوم بها المعلّم خلال عمليتي التّعليم والتعلّم وهو يشمل تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثّر في شخصيته تأثيرا عمليّا"[4]، إذن التّدريس عملية مقصودة هدفها تمكين المتعلّم من أداء سلوك محدّد، واكتساب كفاءات مُعدّ لها سلفا، بغية الوصول إلى إحداث تغيير في التعلّم، هذا عن معنى كـــل من الطّريقة والتّدريس، أما عن مفهوم المفردتين مجتمعتين فإن طريقة التّدريس هي: "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلّم و تساعده في تحديد الأهداف" [5] ؛ الكفاءات حاليا وبالطبع تلك الممارسات تمثّل خطـــوات الطّريقة المتّبعة من أجل تحقيق الكفاءات المسطّرة، وتُعرف طريقة التّدريس كذلك على أنها "عملية تفاعل بين المدرّس وطلابه...فهي عبارة عن أخذ وعطاء وحوار، ويذهب آخرون إلى أن التّدريس

---

[1] – الجن، الآية 11.

[2] – أبو يحيى بن صمادخ التجيبي، مختصر تفسير الإمام الطبري، دار الفجر الإسلامي، دمشق،بيروت، ط6، 1997 م، ص572 .

[3] – النجار فريد جبرائيل، قاموس التّربية وعلم النفس التربوي، منشورات دار التّربية، بيروت ، لبنان ، د ط ، ص239، بتصرف

[4] – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص13.

[5] – علي الجمل وآخرون، معجم المصطلحات التّربوية المعرفية في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 1996م ص127.

هو الأداءات التي يقوم بها المعلّم خلال عمليتي التّعليم والتعلّم، وهو يشمل تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا"[1].

إذن التّدريس عملية مقصودة هدفها تمكين المتعلّم من أداء سلوك محدد، وإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّم، وإكسابه المعلومـــات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، وعليه فإن طريقة التّدريس تؤثّر في نجاح أو فشل تعلّم التّلاميذ لقواعد لغتهم، وهذا يعني أنّ طريقة التّدريس ونوعيتها ذات علاقة بتحسين مستوى الطّلبة في نشاط القواعد النّحوية، ولذلك لابدّ أن تبنى الطّريقة وفقا لقواعد أساسية أهمها:

1- التّدرّج من المعلوم إلى المجهول:

عن طريق ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلميذ واتخاذها جسرا يعبر عليه إلى ما يريد تعلّمه.

2- التّدرّج من الكل إلى الجزء:

وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة ما يراها كلا متكاملا قبل أن يبدأ في النظر إلى جزئياتها وهي الساق والفروع والأوراق، و من الأمثلة على هذه القاعدة في الدّروس العربية قراءة النّصّ ومن ثم تحليلـــه إلى أجزائـــه وهي الحروف، الكلمات والجمل، وهناك من يرى العكس أي؛ التّدرّج يكون من الجزء إلى الكلّ.

3- التّدرّج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد:

فالطفل يدرك الأشياء حوله بهذه الطّريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة ثانية عن طريق الصورة، وأخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردا حين سماعها أو ذكرها.

4- التّدرّج من السهل إلى الصعب:

ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلا أو صعبا لا ما يراه الأستاذ"[1].

---

[1] - طه علي حسين الدليمي، المرجع السابق، ص13.

وطريقة التّدريس الجيدة هي التي تتصف بجملة من المواصفات أهمها:

1- تسيير التّعليم وتنظمه.

2- مراعاة الخصائص النمائية للمتعلّمين.

3- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

4- استعمال قدرات المتعلّمين إلى أقصى ما يستطيعون.

5- تحقيق الكفاءات المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد ووقت وبأكثر فعالية.

6- تتّصف بالمرونة بحيث تأخذ كل متغيرات البيئة التّعليمية التعلّمية في الاعتبار"[2].

2 – طرائق تدريس النّحو العربي:

يتّبع مدرّس اللّغة العربية طرائق عدة في تدريس قواعدها النّحوية، لأن القواعـــد في أية لغة واسعة في طبيعتها وفي استعمالاتها، فمن المعلّمين من يعلّمها على الطّريقة الاستقرائية، ومنهم من يعلّمها على الطّريقة القيّاسية، وآخرون يعلّمونها على طريقة النّصّ، وهو ما ذهبت إليه الإصلاحات التّربوية باعتماد المقاربة النّصّية في تدريس قواعد اللغة العربية بمختلف أنشطتها. وقد يؤلف الفريق الرابع بين طريقتين أو أكثر، وآثرنا أن نرتكز في توضيح طرائق تدريس قواعد اللّغة العربية على التّقسيم الذي اعتمدته الدكتورة ظبية سعيد السّليطي، لشموليته وخلوه من التعقيد بحيث صنفت طرائق التّدريس إلى ثلاث مجموعات هي:

1- طرائق قائمة على جهد المعلّم: كطريقة المحاضرة والطّريقة القيّاسية.

أ- الطّريقة الإلقائية:

ترجع بدايات هذه الطّريقة إلى العهود الرومانية واليونانية القديمة، وفيها يقوم المدرّس بتقديم المعلومات إلى طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء وفيها تحوَّل المعلومات من أدمغة المدرّسين إلى

---

[1] – وليد أحمد جابر ، تدريس اللّغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م ، ص14 ، بتصرف

[2] – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التّدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2005م، د ط، ص 26، بتصرف

أدمغة الدّارسين دون مناقشة أو حوار، بحـــيث يتحدث المحاضر بينما يصغي التلميذ الشرير الذي يحتاج إلى ترشيد خشن ولذا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلّم وتجاربه"[1].

وتعرف هذه الطّريقة كذلك بطريقة التسميع التقليدي فالتعلّم "ما هو سوى تسميع الدّرس الذي يعلم ، وكان هذا المبدأ هو المقياس الذي تقاس به نتائج عملية التّعليم والتعلّم"[2]، إذن ضمن هذه الطّريقة تكون عملية التّواصل بين المعلّم والطّلاّب أحادية الاتجاه، من خلال هذا العرض نستنتج أن هذه الطّريقة لا تجدي إلاّ في الجامعات ومع الطّلاّب ذوي الأعداد الكبيرة أما في المدارس الابتدائية فهي غير مجدية " ذلك لأن التّلاميذ في هذا السن لا يستطيعون تركيز انتباههم تركيزا إراديا لفترة طويلة من الزمن وإن استطاعوا ذلك رغم استحالته فهم لن يستطيعوا فهم ما يلقى عليهم دون مناقشة منهم "[3] ،لهذا عدت هذه الطّريقة من الطرائق التي يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التّربوية ، إضافة إلى كثرة الانتقادات الموجهة لها كونها لا تربي في المتعلّم روح الإبداع ، والتحليل، والتفكير، والاستدلال ، ولا تساعد على تنمية روح التعاون بين المتعلّمين ، إضافة إلى الدور السلبي للمتعلّم فهو مجرد ملتقى للمعرفة غير مشارك في عملية بنائها .

ب– الطّريقة القياسية :

تعد هذه الطّريقة من أقدم الطرائق المتّبعة في تدريس النّحو، وتبدأ هذه الطّريقة بعرض القاعدة على المتعلّمين أولا، ثم تليها مرحلة عرض الأمثلة والشواهد التي تؤيد القاعدة وتوضحها، وتعززها، وترسخها في الأذهان ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة من خلال أمثلة مشابهة ومماثلة لأمثلة الدّرس، أما الأساس الفلسفي الذي تقوم عليه هذه الطّريقة فهو"القياس"، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول"[4]، فالقياس إذن أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من المبادئ إلى النّتائج وصولا للمجهول المراد معرفته وهذا ما يفرض على المعلّم

---

[1] – صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر ، الجزائر ، د ط ، د ت ، ص30 .

[2] – عبد اللطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عملن الأردن، ط1، 2005م ، ص87 .

[3] – فايز مراد دندش ، إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس ، مرجع سابق، ص75 .

[4] – حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996م ، ص 201 .

تقديم الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطّلبة لتّطبق على الأمثلة الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد"[1]، هذا ما أدّى إلى فتح باب الانتقادات على هذه الطّريقة، فتقديم القاعدة على الأمثلة والتّطبيق عليها يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، وهذا ينافي قواعد بناء طرائق التّدريس كما أنها لا تساعد على إعمال عقل المتعلّم لأنها تركز على حفظ القاعدة والمحاكاة ، وهذا ما يؤدي إلى إضعاف قوة الابتكار في الأفكار ومع ذلك فإن هذه الطّريقة تصلح لتدريس القواعد في المراحل المتقدمة، كالمرحلة الجامعية فهي تساعد الطّلبة على تنمية تفكيرهم من خلال عملية القياس، وإذا كان القياس ذا أهمية كبيرة في الحياة العملية والعلمية "إلا أنه ليس الطّريق الطّبيعي الأول في كشف القناع عن المجهول بل إنّه يأتي طبيعيا في المرتبة الثانية بعد أن يدرك العقل الخصائص والمميّزات التي تكوّن لديه الحكم العام"[2].

غير أن عملية القياس جعلت من هذه الطّريقة طريقة سريعة لا تستغرق وقتا طويلا، وبالرغم من ذلك فالمكتبة العربية غنيّة بالكتب النّحوية التي تقوم على الطّريقة الاستقرائية في تقديم المضمون النّحوي ومن أمثلتها – كتب تصلح للجامعيين- مثل"ألفية بن مالك " وكتاب" النّحو الوافي" والواقع يؤكد أن لكل طريقة أنصارا وخصوما.

2- طرائق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم:

أ – الطّريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

ارتبطت هذه الطّريقة بالألماني فردريك هاربارت Frederick Herbart(1776-1844)، بحيث نشأت مع قدوم أعضاء البعثة التّعليمية من أوروبا "الذين تأثـــروا لدى وجودهم في أوروبا بالثورة التي قام بها المربي الألماني" يوحنا فردريك هاربات" في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين، فإذا بهم ينقلون مبادئ هربارت إلـــى طـــرائق تدريسهم للمواد،ومنها القواعد النّحوية"[3]، وقد قسم هاربارت خطوات الدّرس إلى خمس خطوات هي: المقدمة، العرض، الرّبط، الاستنباط، التطبيق وقد أوضح الباحث راتب قاسم عاشور هذه الخطوات على النّحو التالي :

---

[1] – طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي،اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص219 .

[2] – ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في الاتجاهات الحديثة، ص 66 .

[3] – حسن شحاته ، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، المصدر السابق ، ص209 .

– **المقدمة:** تهيّئ الطّلبة لموضوع الدّرس وتثير دافعيّتهم إلى التعلّم، وقد يلجأ المعلّم إلى استخدام أكثر من طريقة في ذلك.

– **العرض:** تعرض فيه الأمثلة والشواهد المختلفة ويطلب من التّلاميذ قراءتها.

– **الرّبط:** أثناء مناقشة الأمثلة يربط المعلّم بين ما تعلّمه الطّالب اليوم وما تعلّمه في الأمس، بحيث ترتبط المعلومات وتسلسل في ذهن الطّالب.

– **الاستنتاج:** ويتم ذلك من خلال إجابات الطّلبة على الأسئلته الدقيقة حتى يسهل لهم استخلاص القاعدة النّحوية التي يصلون إليها بأنفسهم، ولا ينبغي أن يقوم المعلّم باستنباط القاعدة دون إشراك التّلاميذ، ثم يكتب على السبورة بخط واضح.

– **التطبيق:**هدفه تعزيز الفهم وترسيخ القاعدة في أذهان التّلاميذ وتفحص صحتها"[1].

أما الأساس الفلسفي الذي تستند عليه هذه الطّريقة يكمن في الاستقراء وهو"الأسلوب الذي يسلكه العقل مع تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية مع تتبع أجزائها... وهو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة"[2]، فالاستقراء إذن يحتّم على الطّلاّب اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم.

وهذه الطّريقة تصلح كثيرا في المرحلة الابتدائية أي المرحلة التي يبدأ فيها تعليم قواعد اللّغة العربية، لأنّ العقل ينتقل من الخاصّ إلى العامّ؛ أي من الحالات الجزئية إلى القواعد العامّة، وهذا ما يتناسب مع طرائق التّدريس التي تنتقل من الجزء إلى الكل، بحيث تأخذ بأيدي التّلاميذ قليلا قليلا حتى يصلوا إلى الحقيقة فهي توصل إلى الحكم العام تدريجيا وبالاعتماد على الذات: أي على قدرات المتعلّم، فيصبح فردا متميّزا مستقلّا في تفكيره المدرسي والاجتماعي، إلاّ أن خصوم هذه الطّريقة يأخذون عليها البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين، والاعتماد على أمثلة مبتورة جافّة، وهذا فيه خطر على الكفاءة التّواصلية " فالاعتماد على الأمثلة المستمـــدة مـــن مصادر مختلفة ولا رابط بينها يتعارض مع الاتجاه الوظيفي التّواصلي الذي يسعى إلى اكساب

[1] – راتب قاسم عاشور، أساليب تّدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 114-115، بتصرف .

[2] – طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية ،ص 210.

المتعلّم ملكة تواصلية"[1]، حتى أنّ هذه الأمثلة المتقطعة لا تثير في نفس التّلاميذ شوقا إليها، ولا إلى القاعدة التي سيصلون إليها لأنها بعيدة في كثير من الأحيان عن اهتماماتهم وحاجاتهم فهدفها الوحيد الوصول إلى القاعدة فحسب، وهذا ما سيعرّضنا للنسيان.

ب- الطّريقة المعدلة (النّصّ الأدبي):

سمّيت هذه الطّريقة بعدة تسميات منها طريقة القطعة المساعدة، النّصّوص المتكاملة وهي تقوم على " تدريس القواعد النّحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المتقطعة"[2].

أي تدريس القواعد النّحوية من خلال نصوص مختارة بإتباع الخطوات التالية :

- **التمهيد:** يمهّد المعلّم بالطّريقة المعروفة للتّمهيد وهو ربط الدّرس السابق بالدّرس الجديـــد- وللمعلم الحرية في اختيار تمهيد آخر - .

- **كتابة النّصّ:** يكتب المعلّم النّصّ (موضوع الدّرس) على السبورة كتابة واضحة وفي مكان بارز من السبورة وقد يكون النّصّ مسجل على الكتب المدرّسية.

- **تحليل النّصّ** :بعد قراءة النّصّ يعالج المعلّم مع تلامذته موضوع القواعد النّحوية من خلال النّصّ، وهذا ما هو معمول به في كتاب التلميذ للمقرر الدراسي – كتابي في اللغة العربية -.

- **استنتاج القاعدة** :بعد أن يكون التلميذ قد تعامل مع الموضوع النّحوي وعرف موقع الكلمات من الإعراب فإنه يستطيع دون شك أن يستنتج القاعدة النّحوية أو بعض مفاهيمها.

- **التطبيق:** يكون بتقديم نص يتضمن بعض أبعاد القاعدة الجديدة ويوجه أسئلة معينة عن الظواهر النّحوية المدروسة، ويحبذ أن يكون التقويم التحصيلي في شكل وضعيات جديدة، تُوظف فيها المعارف المُتوصَّل إليها في النشاط.

إن أنصار هذه الطّريقة يرون فيها الطّريقة الفُضلى في تحقيق الكفاءات النّحوية المحدّدة، فالقاعدة النّحوية لا تُفهم ولا تُحفظ، إلا إذا جاءت مستنبطة من نص مشفوعة بالممارسة، "فمن العوامل التي فرّغت النّحو العربي من المضمون؛ الاتجاه إلى القاعدة مباشرة دون استنباطها من

---

[1] - سعيد حسن بحيري، علم اللّغة النّصّ، دار نوبار للطباعة، القاهرة، 1998 م، ب.ط، ص222.

[2] - حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 212 .

النّصّ"[1]، فالانطلاق من النّصّ، في تعليم النّحو يقلّل من العناية المبالغ فيها بالقاعدة من ناحية، ومن ناحية أخرى النّصّ يكفل لنا " الرّبط بين العناصر اللغوية التي يحتوي عليها نشاط القواعد بالواقع الذي يعيشه المتعلّم"[2]، إذن لابد من استغلال النّصّ كحافز تعليمي، بحيث يراعي رغبات وميولات المتعلّم، ما من شأنه أن يشوقه للدراسة ومنه تحقيق الكفاءات المسطّرة، وهذا يتطلب التقيد بجملة من الشروط في انتقاء النّصّوص نذكر منها مايلي:

– أن يكون النّصّ مما يثير حماسة التّلاميذ ويجذب انتباههم وأن يتسق مع ميولاتهم.

– أن يكون ملائما للتلاميذ من حيث الأفكار فلا تكون أفكاره صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب لا يزدحم بالألفاظ الجديدة .

– أن يكون مناسبا من حيث الطول والقصر.

– أن يشتمل على بعض الأفكار الأساسية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة ويدعو إلى تهذيب الخلق"[3].

غير أن خصوم هذه الطّريقة يرون أنها تعمل على إضعاف الطّلبة في اللّغة العربية "فمبدأ التقديم بنص يناقشه المدرّس مع تلاميذه ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت"[4]، فالوقت المستهلك في قراءة النّصّ واستنباط القاعدة حبذا لو يوفر للشرح والتطبيق، إضافة إلى أن النّصّوص قد لا تلبي ولا تغطي كل القاعدة فيضطر المعلّم إلى الاستنجاد بالأمثلة المبتورة.

ج– الطّريقة التّكامليّة :

هذه الطّريقة ليست خاصة بتدريس القواعد النّحوية، وإنما تخص تدريس اللّغة العربية بكـــل فروعها، ومنطلقها الأول النّصّ النثري أو الشعري " فيدرس النّصّ درسا لغويا من جوانبه المختلفة

---

[1] – صابر بكر أبو السعود، في النّحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988م، ص131.

[2] – عبد الكريم بن محمد، تعليمية النّحو في مرحلة التّعليم الثانوي العام، السنة الأولى نموذجا " دراسة تحليلية تقويمية "، رسالة معدة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2005/2004 م ، ص87.

[3] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللة العربية، مرجع سابق، ص 218، بتصرف.

[4] – ينظر، حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 213 .

وبما يساير طبيعة اللّغة صوتا، ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة، ونحوا"[1]؛ بحيث يصرّ العديد من المربين على الرّبط بين فروع اللّغة العربية، وإلغاء الفواصل فيما بينها، ومنه تدرّس القواعد في ظل اللّغة نفسها فتمزج القواعد النّحوية بالتراكيب، وبالتّعبير الصحيح والقراءة السليمة.

فهذه الطّريقة " تعلّم اللّغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها ،وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة"[2]، فالأساس اللغوي الذي تقوم عليه هذه الطّريقة ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة ،أما أساسها النفس يتمثل في " أن العقل وحدة متكاملة لذلك فإن فصل فروع اللّغة لا يتفق وطبيعة عقل المتعلّم"[3].

وحتى من الناحية التّربوية تعتبر العملية التّعليمية وحدة متكاملة إذ تكمل المواد الدراسية بعضها البعض وتتفاعل فيما بينها لتوصل المتعلّم إلى المستوى المطلوب من النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني.

ويذهب أنصار هذه الطّريقة إلى أن تكون القراءة مركز الدّراسات اللغوية، لأنها تحتوي على كل ما في اللّغة من كنوز وعليه عُدّت أم الدّروس ومحورها الأساسي، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

– أن يقرأ الطّالب النّصّ المختار بالطّريقة المتّبعة في تدريس القراءة: القراءة النموذجية من طرف المعلّم والقراءة الصامتة — في السنة الرابعة ابتدائي وما يليها – و الجهرية من طرف المتعلّمين.

– يصحّح المعلّم الأخطاء المرتكبة في عملية القراءة(صوتية، نحوية...).

– يشرح بعض الكلمات الصعبة مع المتعلّمين(الجانب الدلالي).

– يختار المعلّم بعض الجمل الواردة في النّصّ ويتخذ منها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية.

---

[1] – ينظر، طه علي الدليمي/ سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 224 .

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 59.

[3] – طه علي حسين الدليمي/سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 76 .

– يطالب المتعلّمين بالتّعبير شفويا جزئيا أو كليا عن المعاني والأفكار الواردة في النّصّ، مستعملين عبارات من زادهم اللغوي الخاص.

– يمكن أن يملي المعلّم جزءاً مناسبا من النّصّ(يحوي على قيم) لتدريب الطّلبة على صحة رسم الحروف والكلمات خاصة في الطور الابتدائي.

– إعراب كلمات من النّصّ لها علاقة بالدّرس النّحوي كتطبيق فوري.

– إعطاء واجب منزلي مثلا: تلخيص فقرة معيّنة "[1].

وهكذا فإن تعلّم اللّغة العربية بالطّريقة التّكامليّة تثير في الطّلبة الرّغبة في استعمال اللّغة استعمالا طبيعيا في التّعبير عن حاجاتهم، أعمالهم، ونشاطاتهم، فهي تزيد من دافعيّتهم الدّاخلية وهذا ما يقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو فضلا على أنها تدرب على القراءة السليمة وفهم المعنى والتّعبير عنه، وهذا ما يضمن الجمع بين مختلف المهارات اللغوية (الفهم، القراءة، السمع، التّعبير الشفوي)، وبصفة عامّة تنمي كفاءة المتعلّم التّواصلية، وعلى الرّغم من هذه المزايا للطريقة التّكامليّة فإنها لا تخلو من مآخذ : فهي تدفع الطّلبة إلى التركيز على القراءة، وإهمال القواعد النّحوية، كما أن النّصّوص الأدبية فيها من الطول ما يفقد من غايتها وأهميتها فقد يضيع وقت الدّرس في استنباط قيم النّصّ والتّعبير عن معانيه دون الوصول على القاعدة النّحوية المطلوبة، ومن الصعوبة أيضا اختيار نصوص تصلح لكل سن ولكل سنة دراسية.

3- طرائق قائمة على نشاط المتعلّم:

أ- طريقة حل المشكلات :

تعد هذه الطّريقة من الطرائق الفعالة لاعتمادها بشكل كبير على نشاط المتعلّم، بينما المعلّم تنحصر أعماله في متابعة أعمال المتعلّم اللغوية من قراءة، وكتابة، وتعبير، وتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات مع تقديم ما يمثل مشكلة بالنسبة لهم فالمعلّم " لا يعطينا العديد من الدّروس، لكن يضع

[1]– طه علي حسين الدليمي/سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 75 .

المتعلّم في وضعيات هادفة تحوي على مشكلات تتطلب أخذ قرارات وحلول، وهذه الوضعية المشكلة تكون مستمدة من صميم التّربية "[1].

تنطلق الدّروس الوظيفية من مشكلة يستمدها المعلّم من أخطاء التّلاميذ المرتكبة في مختلف نشاطات وفروع اللّغة فمثلا " دروس التّعبير يمكن أن تكون نقطة بداية طبيعية للفت أنظار التّلاميذ إلى ما يقعون فيه من أخطاء، وضرورة العناية بتصحيحها في حصة القواعد"[2]، فالمعلّم وفق هذه الطّريقة يستثير دوافع المتعلّمين باستغلال بعض أخطائهم، والانطلاق منها في صياغة المشكلة، فوقوع التلميذ في الخطأ ليس إلا تعبيرا عن حاجته إلى تعلّم الأساليب الصحيحة، وهذا ما يتطلّب كفاءة عالية من طرف المعلّم، فهو" ليس بحاجة إلى الكتاب ولا المذكرات أمام مرأى أعين التّلاميذ، وإنما يحتاج إلى وضعيات مهمة في نظر الطّلبة مناسبة لأعمارهم ومستوياتهم حتى نتمكن من تطوير الكفاءات المستهدفة"[3]، وتلك الوضعيات تقدم للمتعلّم جملة من المشكلات المترابطة فيما بينها المعقدة الواقعية، حتى يسخّر المتعلّم كلّ طاقاته المعرفية لحلها، أما عن الإطار العام لهذه الطّريقة فيمكن حصره في النقاط التالية:

1- الوضعية المشكلة تنطلق من وجود مشكل وحاجز في التعلّم داخل القسم.

2- الوضعية المشكلة لابد أن تقدم للتلاميذ المقاومة الكافية بحيث تجعلهم يستثمرون معارفهم الداخلية حتى يصلوا إلى الحل.

3- لابد أن ينظر التّلاميذ للوضعية المشكلة كلغز أو أحجية تتطلب الحل.

4- الحل لابد أن يتوصل إليه المتعلّمون بأنفسهم[4].

إن تطبيق طريقة حل المشكلات في تعليم نحو اللّغة العربية بمراعاة إطارها العام المحدد آنفا يستدعي المرور عبر الخطوات التالـــية :

---

1 - Philippe Pernoud, construire des compétences de l'école, 4ème édition, E.S.F. éditeur, Les Moulineaux, cedex, 2004, p74.

2 - حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص214 .

3- Philippe Pernoud, construire des compétences de l'école, p82

4- Michel Minder,Didactique Fonctionnelle, p122.

1- يضع المعلّم أمام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنّى حلّها إلا عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريق القراءة والتّعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن عدم معرفة القاعدة ويناقشها مناقشة تظهر منها حيرتهم وحاجتهم إلى الخروج من هذه الحيرة، وإيجاد حل للخطأ.

2- يتيح المعلّم فرصة التفكير للمتعلّمين من أجل استغلال كل مكتسباتهم التي قد تساعدهم في التّوصّل للحل .

3- يقدم كل متعلّم أو كل مجموعة الحل المتوقع، والأقرب إلى القاعدة، أما إذا بدا عجزهم، أخذ المعلّم بأيديهم على الضبط الصحيح للقاعدة.

4- تعرض التطبيقات المختلفة والاستخدامات المتنوعة على القاعدة النّحوية"[1].

ومنه فإن نجاح هذه الطّريقة يعتمد على عنصرين:

أ- مدى فعالية التّلاميذ من جهة .

ب- مدى مهارة المعلّم في إشعار المتعلّمين فيما وقعوا فيه من أخطاء، وكيفية معالجة هذه الأخطاء"[2].

وتسير طريقة حل المشكلات حسب المراحل التالية:

1- بناء الوضعية: مخطط الوضعية يضعه المعلم.

2- عرض المشكلة: يعرض المدرّس نصّا يجسّد فيه الوضعية المعدّة، ويذيّله بتعليمات.

3- مرحلة التهيء : قراءة النص السّند ومناقشته، والتأكد من فهم مدلوله عن طريق المحاورة.

4- مرحلة البحث والاكتشاف: بعد توزيع المهام على أعضاء الفوج، يشرع كل فوج في البحث عن الحل بالتأمل في الجمل التي يتألف منها النّصّ السّند، وقد تبادرت إلى أذهانهم فرضيات وتساؤلات حول كيفية الإجابة عن التعليمات المرفقة بالوضعية.

---

[1] - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، مرجع سابق، ص 62.

[2] - ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 82.

5- مرحلة التقويم: وفيها يتم عرض ومقارنة النتائج التي توصل إليها كل فوج، مع تصحيح الأخطاء ذاتيا– فيما بين الأفواج- وينحصر دور المعلم في تفعيل هذه الطريقة قي التخطيط للوضعية، والتوجيه، وتسيير وضبط الوقت، والإجابة عن انشغالات المتعلمين حين العجز.

إن الكثير من التربويين يرون أن حل المشكلات أفضل الطرائق في تعليمية النّحو إذا أحسن المعلّم استخدامها " لأنها تعتمد على حاجات الدّارسين وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم، كما أنها تهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلميذ"[1]، فهي تجعل التلميذ يشعر بمدى أهمية النّحو والحاجة إليه من خلال صحة نطقه، وسلامة عباراته، وهذا ما يضمن الرّبط بين ما يتعلّمه المتعلّم في المدرّسة وبين الواقع الذي يعيش فيه بحيث يوظف اللّغة توظيفا سليما في مختلف شؤون الحياة.

كما أن هذه الطّريقة " تعوّد التلميذ على مواجهة وضعيات جديدة ومعقدة، وتظهر المعرفة كمجموعة كفاءات قادرة على حل المشاكل والإجابة عن مختلف الإشكاليات"[2]، وبالتالي تنمّي لدى المتعلّم عادات واتجاهات ومهارات سليمة مثل البحث والاكتشاف والتحليل والتفكير، بحيث يجنّد المتعلّم كل مهاراته العقلية ومكتسباته بطريقة تقوده إلى الحل، وهذا ما يبعث الحيوية والنّشاط ويزيد من وتيرة الانتباه، كما أنها تكوّن متعلّما مستقلا معتمدا على نفسه مستعينا بتجاربه السالفة في التّغلّب على المشكلات التي اعترضته في الحياة المدرّسية، والتي ستعترضه في المستقبل.

ب- طريقة المشاريع البيداغوجية :

تّعد بيداغوجيا المشروع امتدادا للطرائق النّشطة؛ التي تجعل المتعلّمين يبرهنون على قدراتهم و مكتسباتهم من خلال إنجاز أعمال معينة تنتهي بمنتوج، فالمشروع إذن عبارة عن "مجموعة من المهام التي يقوم بها المتعلّم وزملائه لإظهار قدرتهم على استعمال ، واستغلال ما تعلّموه لانجاز أعمال فعلية وذلك بفضل إرشادات المعلّم انطلاقا من طرح الإشكال التالي: ماذا سنفعل في هذا

[1] – رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، مرجع سابق، ص 62.

[2] - Bernard Rey et autres, Les compétences à l'école(Apprentissage et évaluation), édition de Bruxelles, 2004, p150.

المشروع؟ لماذا؟ وكيف؟"[1]، فالمتعلّم وفق هذه الطّريقة هو مركز الثقل في العملية التّعليمية التعلّمية ، بينما المعلّم يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد، أو التعديل، كما ينتظر من المعلّم في إطار طريقة المشاريع أن يتحلى بالمواصفات التالية:

– القدرة على التخطيط الهادف والتصور الدقيق للمشروع.

– يعتر أخطاء التلاميذ أُولى خطوات الصواب – بيداغوجيا التعلم بالخطأ –

– يكون على دراية كافية بمتعلّميه، حيث يسند لهم المهام انطلاقا من هذه الدراية كل لما يصلح له.

– يُعاين ويشخص أعمال التلاميذ شخصيا للوقوف على نقاط القوة فيها للتعزيز، ونقاط الضعف للمعالجة.

كما أن طريقة المشاريع قد تقتضي من المعلّم ضبط مشاريع غير مقترحة في الكتاب يراها أنسب لميولات واستعدادات المتعلّمين فيوضح خطوات المشروع ووسائله وآجاله مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة أثناء تفقد إنجازات المتعلّمين، وأخيرا يقيم المنتوج المنجز، غير أن العديد من المختصّين يطالبون بإعطاء الحرية للمتعلّم في اختيار مشاريعه التي تكون مرتبطة بالوحدات الدراسية، فينطلق من أسئلة محورية يطرحها هو بنفسه وهذا ما يؤدي إلى تحريك دافعية المتعلّم نحو التعلّم وبالتالي سيشعر بأهمية ما سيتعلّمه وما تعلّمه من قبل (المكتســـبات القبلية). هذه المشاريع قد تكون شهرية، أوفصلية، أو سنوية.

ج– طريقة الألعاب اللغوية:

من الطرق المجدية في تدريس قواعد النّحو العربي لمتعلّمي الطور الابتدائي طريقة الألعاب اللغوية أو ما يعرف بأسلوب التعلّم من خلال اللّعب فمثلما كانت " الألعاب العظيمة والأعياد الفخمة قديما عند اليونان وسيلة تنشئة المثل الإغريقية الكاملة في الحياة والسلوك، وانتشارها كذلك

[1] – كريمة أوشيش وفتيحة خلوت، طريق تعليم اللّغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسط، مجلة اللسانيات، العدد الحادي عشر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر،2006م، ص102.

اليوم ساهم في أن يكتشف كثير من الأولاد أنفسهم، ويستكملون قِواها الخلقية والاجتماعية، ويزيدون من رسوخها واستحكامها في الألعاب الجماعية"[1].

فاللّعب منذ القدم لم يكن مجرد تفريغ للطاقة الفائضة، خاصة اللّعب الموجَّه بحيث أكدت البحوث النّفسية التّربوية أنّ اللّعب يؤدّي إلى استعمال القدرة على التّعبير من خلال إشراك حركة الجسم في تعلّم اللّغة، لذا لا بد أن لا نحرم المتعلّم من حق اللّعب داخل حجرات الدراسة، فعلى المعلّم أن يستغل رغبة اللّعب لدى المتعلّم في تعلّم قواعد اللّغة العربية، ويتخلى على النظرة التقليدية التي أبعدت متعلّمي المرحلة الابتدائية عن اللّعب.

إنّ النّظرة الحديثة في تعليم اللّغة تقوم على" الحركة والحيوية في الصّف وعلى التّعامل بين المعلّم وتلاميذه على أساس الصّداقة، وعدم الرّهبة وهذا جوّ يسهُل فيه القيّام بالألعاب التّربوية"[2]، فلا يمكن أن نستبعد هذا النّشاط عن العملية التّعليمية لأننا إذا قلنا لعب" فاللّعب هو الحياة نفسها بالنسبة للطفل وليس مجرد أداة لهدر الوقت وإشغاله، فهو يحمل للطفل كل المعاني التي يحملها العلم والتّعبير الذاتي والترويح عن النفس، وله دور أساسي في التعلّم حتى يمكن القول:إن اللّعب هو التعلّم بذاته خارج أسوار المدرّسة"[3]،

ومثلما يستطيع الطفل أن يتعلّم عن طريق اللّعب العديد من القيم والاتجاهات خارج المدرّسة يستطيع كذلك أن يتعلّم الأسماء والأفعال والحروف عن طريق اللّعب داخل المدرّسة، لكن حتى تؤدي الألعاب اللغوية وظيفتها بشكل صحيح لابد على المعلّم أن يراعي الأمور التالية:

-ألاّ تتحوّل الألعاب إلى نشاط ترويحي أو ترفيهي. لأن ذلك يؤدي إلى عدم انضباط الصف.

- اختيار اللعبة المناسبة للأهداف التربوية، المحتوية على التعلّمات المقصودة.

- إبعاد اللعبة عن حس الفوز والخسارة، لتجنب ما ينجم عن ذلك من شعور بالزهو أو الفشل.

---

[1] - اللّغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية، التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986م، ص 387.

[2] - اللّغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية، التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، ص 387.

[3] - طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية ، مرجع سابق، ص280.

- احترام مستوى المتعلمين في اختيار اللّعبة وميولاتهم.

- أن تتوفر على المتعة لضمان التجاوب، والاستمرار في أقصى درجات التركيز لأطول مدة ممكنة.

وهذه الطّريقة مثل باقي الطرائق تمر عبر مراحل:

ففي المرحلة الأولى: يختار المعلّم اللّعبة المناسبة لدرس من دروس النّحو، ويحدد الكفاءات التي من أجلها تستخدم تلك اللّعبة اللغوية، وشرح كيفية سيرها، وتوضيح شروطها لتهيئة أذهان المتعلّمين.

تقسيم الأدوار على المتعلّمين للشروع في اللّعبة، وعلى المعلّم متابعة تنفيذ الألعاب الغوية من أجل توجيه المتعلّمين من جهة وتقويم انجازاتهم من جهة أخرى، عندها يدوّن المعلّم بعض الأجوبة الصحيحة التي يتوصّل إليها المتعلّمون، وهم يقومون باللّعبة حتى تكون بمثابة أمثلة تستنبط منها القاعدة النهائية، وبالطبع يُختم الدّرس بتطبيق فوري.

وحتى تتضح هذه الطّريقة نمثل لبعض الدّروس النّحوية التي يمكن أن تدرس وفق الألعاب اللغوية.

- لعبة أنا وأنت:

الكفاءة المحددة: تمرين المتعلّمين على طريقة الاستفهام بماذا، والجواب بالتعيين، وعلى استعمال الأفعال، وبعض الضمائر، والمفعول، والمفعول به.

طريقتها: أن يقف التّلاميذ صفين متقابلين، ثم تبدأ اللّعبة بأن يسأل التلميذ الأول من الصف الأول مثلا التلميذ الذي أمامه بالصف الثاني بقوله: أنا اشتريت قلما، وأنت ماذا اشتريت ؟

فيجيب المسؤول: أنا اشتريت كراسة، ثم يسأل غيره على هذا النّحو.

عملت المناهج التي صاحبت الإصلاح على تطبيق مثل هذه الطرائق، ورصدت لها حيزا زمنيا في جداول الخدمة الأسبوعية لتلاميذ الطور الابتدائي الأول من خلال مسمى – الألعاب القرائية – يتناول فيها التلاميذ جل التعلمات المأخوذة خلال الوحدة – مجموعة الحصص المقدمة في نفس الموضوع- على مدار الأسبوع، وتتبع بالمشروع الكتابي بعد تناول محور- مجموعة وحدات - تعلّمي.

المبحث الثالث : مقاربة التّدريس بالكفاءات والمقاربة النّصّية .

عرف نظام التّربية والتّعليم في الجزائر تطوّرا ملحوظا منذ الاستقلال؛ حيث كان في بدايته يتميّز بالبساطة ويعتمد طريقة تلقين المعلومات المراد تعليمها شفويا، بالاعتماد على المحاكاة والحفظ، وكان يهتمّ بالمعارف الصِّرفة دون الاهتمام بتوظيفها في شؤون الحياة. وهو أسلوب يجعل المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية، عندما يوجَّه إلى الحياة العملية للإدماج في سوق العمل، ويدلّ هذا العجز على أنّ التّعليم لم يكن يقدّم حلولاً فعّالة.

وكانت محافل المتخرجين من الجامعات والمراكز العليا تجد صعوبة بالغة في التّوافق والانسجام في عالم الشّغل .

من هنا أخذ نظرة التربويّون ورجال السياسة يبحثون بجديّة في واقع التّعليم المتردّي، فانصرف الاهتمام إلى دراسة آليات النّجاح في القطاع الصّناعي، والتّكوين المهني بحكم وظائفه الاستراتيجية، وكان يمثل أفضل مجال يُقتدى به في وضع استراتيجيات جديدة في التّعليم العام.

فجاءت المقاربة بالكفاءات كبديل لمقاربة التّدريس الهادف لتكْمِل المسيرة في ميدان تحديث تقنيات التّدريس وأساليبه، ومن ثم وجب أن نفهم بأنّ التّدريس بالكفاءات ليس قطيعة لنموذج التّدريس بالأهداف، وإنما هو تمحيص لإطارها النّظري والتّطبيقي ولا يعني أننا " ندير ظهرنا للمعارف، وأن نعتبرها عقيمة لا تصلح في حل مشاكل غير مدرسية، ولكن المطلوب أن نجعلها مقيدة ووجيهة في سياق الحياة، نريد تحويلها إلى كفاءات وإثرائها حتى تكون قابلة للاستعمال في كل وضعيات الحياة، في العمل وخارج مكان العمل، حينئذ يعتبر هذا الاستغلال للمعارف تقديرا لها."[1]

كيف تطور مفهوم الكفاءة ؟

ينبغي التّذكير بأن؛ بيداغوجيا الكفاءات جاءت كنتيجة حتميّة لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف" حيث كان الصراع محتدما بين أنصار المدرسة السلوكية التي يتأسس على مبادئها التّعليم

[1] – رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع،منشورات الشهاب،الجزائر،د /ط،2005م، ص14.

بالأهداف، ومن اشهر روادها ثورندايك، وواطسون، وسكينر وبافلوف، وبين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية ومن أشهر روادها العالم السويسري "جون بياجي" [1].

والسبب الذي جعل العقلانيين يثورون على السلوكيين، هو التّجارب التي أجراها السلوكيّون على الحيوان في المخابر، فأضفت إلى استنباط نظريات التّعلّم وتعميمها على الإنسان، في نظر العقلانيين أنّ الإنسان يختلف عن الحيوان في قدرات الذّكاء، والسلوك والطبيعة النفسية، ولا يمكن تطبيق علم النفس الحيواني على الإنسان.

.بما أنّ علماء التّربية كانوا واقعين تحت تأثير الضّغوط الاجتماعية التي مثّلتها الاحتجاجات من جماعات مختلفة، بسبب عدم استجابة التّعليم إلى الطلب الاجتماعي، فإنّهم استعاروا من القطاع الصناعي والفلاحي والمواصلاتي مصطلحات جديدة أنزلوها على واقع التّدريس؛ مثل النجاعة والمردودية ، والكفاءة والفعّالية، والمرسل والرسالة.

إنّ تطوّر مفهوم الكفاءة كان بسبب قصور النّظام التّقليدي عن تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية المتزايدة، .بما يحقّق الرّغبة في التطور والرّقي المنشودين.

ويرى الأستاذ محمد بوعلاق " أنّ نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في مجال المؤسّسات الإنتاجية، أدّى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التّربية والتّكوين الذي أصبح يُنظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج."[2]، فالمدرسة بطبيعة الحال تستثمر كفاءات وقدرات المتعلّم، من أجل تكوين إطار المستقبل بالموّاصفات التي يتطلّبها عالم اليوم.

" وبما أن التوجّهات الجديدة للتّربية تدعو إلى استثمار معادلة الزمن والجهد بشكل عقلاني وفعال، فإن المقاربة بالكفاءات تصبح أفضل أداة لتحقيق هذه الغاية. ومن أجل ذلك تطوّر مفهومها وأصبحت الأداة المفضّلة في بناء المناهج والطرائق، ووضع الاستراتيجيات البيداغوجية [3]".

---

[1] – خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن ط2005،1م، ص47.

[2] – محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، ط4، 2004م ، ص 31.

[3] – خير الدين هني ، المرجع السابق ،ص52-51.

وقد شُرع في تطبيق هذا المقاربة في بداية الأمر في الدول الأوربية ففرنسا" انتهجت هذه البيداغوجية منذ 1991، ونفس الحال في بلجيكا التي أصبحت تحصي الكفاءات التي يتحصل عليها التلاميذ في نهاية التّعليم الثانوي. وبعدها انتشرت في العديد من الدول غير الناطقة بالفرنسية مثل إسبانيا وإيطاليا وألمانيا."[1]

أما في الجزائر فقد تمّ الإعلان الرسمي على تبني هذه المقاربة من طرف السيد وزير التّربية الوطنية في" تدخله أثناء تنصبيه اللجنة الوطنية للبرامج يوم 23 نوفمبر 2002 م بمقر الوزارة ، وكذا تدخله في حفل افتتاح اللقاء الذي جمع أعضاء اللجنة الوطنية للبرامج بالكفاءات الوطنية يومي 26.25 ديسمبر 2002 م بترل الأوراسي يشكلان – في الوقت نفسه– إشارة انطلاق وبداية المسار لتنفيذ إصلاح المنظومة التّربويّة."[2]

ودخلت المقاربة حيّز التّطبيق في الموسم الدراسي الموالي 2004/2003 ولكن بصفة تدريجية ، فشمل الإصلاح السّنة الأولى ابتدائي، والسّنة أولى من التّعليم المتوسط، ثم أخذ في التعميم إلى أن شمل كل سنوات التّعليم العام، وهي المقاربة المعتمدة حالياً في المدرسة الجزائرية في كل أطوار التّعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

1- تعريف الكفاءة:

لغة: الكفاءة في اللّغة تعني المثيل أو المماثلة في القوة والشرف. وهو المِثل والنّظير، والعامل الكفء هو العامل الجدير، والقدير على العمل وحسن تصريفه.

الكفـــــاءة: هي المهارة والبراعة والحذق وهي كذلك المقدرة المهنية.

الكفاءات: المؤهّلات بحيث نقول " هو أكثر المرشحين كفاءة."[3]

1- BERNARD REY et autres,les compétences à l'ecole,p07

[2] - إبراهيم عباسي ،اصلاح البرامج مدخل لإصلاح التّربية،الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر 2003م،ص03.

[3] - صبحي حمودي وآخرون، المنجد في اللّغة العربية المعاصرة، ط1، 2000م، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص 13.

اصطلاحاً: " تعني مختلف أشكال الأداء، التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يقتدى به ويُحتَكم إليه عند تقييم مستوى الأداء."[1]

وورد تعريفها في معجم المصطلحات التّربويّة أنها؛ " مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات، والاتجاهات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجّه سلوكه، وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكّن يمكّنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر."[2]

ويعرّفها **لويس دانو"(LOUIS DANNO) بأنها** " بمثابة مجموعة من التّصرّفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النّفسية والحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة بدورها، أو وظيفة ما، أو نشاط ما."[3]

ويرى **جيله"(GILLET) أنّ"**الكفاءة نظام من المعارف التصوّرية والإجرائية منظّمة على شكل تصاميم، وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتجديد المهمة، وحلّها بفضل نشاط ناجح."[4]

هذه التّعريفات تُرجمت من مصادر أجنبيّة، لغرض تبسيط المعنى الاصطلاحي للمكوّنين وخاصة المدرسين منهم، و لم تكن تعريفات نهائية متّفقا عليها بين العلماء والباحثين، لأنّ عمومية كلمة (الكفاءة)وغموض دلالتها بسبب تعدد معانيها، جعلها بمثابة إسفنجة على حد تعبير (ألبير جاك).

وببساطة نستطيع القول: إن الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلّمين قادرين على الاستخدام الناجع؛ لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات

---

[1] – أ.د.محمد السيد علي الكسباني، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط1 ، 2010م، ص47.

[2] – علي الجمل وآخرون، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفية في المناهج وطرق التّدريس، مرجع سابق، ص 147.

[3] – خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات،مرجع سابق ،ص 55.

[4] – المرجع نفسه ، ص 55.

والخبرات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة، والتّكيّف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، و من خلال تصفح هذه التعاريف يتضح لنا أنّ:

- الكفاءة تشتمل على العديد من القدرات و المهارات.

- تظهر كفاءة ما عن طريق تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة.

- الكفاءة لا تقتصر على الوسط المدرسي، بل تطبق في وضعيات مختلفة شخصية، اجتماعية أو مهنية.

2- خصائص الكفاءة:

أ- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات .

يُقصد بالوضعيات؛ الإشكاليات التي يواجهها المتعلّم والتي تُمارَس في ظلها هذه الكفاءة بحيث " لايمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلاّ من خلال وضعيات تمارس فيها هذه الكفاءة."[1] فلكي يبني التلميذ كفاءة ما ينبغي أن تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها.

ب- الكفاءة ترتبط بالمادّة في غالب الأحيان :

القصد من ذلك، أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادّة الدّراسية الواحدة في غالب الأحوال، فعند إنجاز فعل التّعليم لبناء الكفاءة المطلوبة في إشكالية رياضية، فإنّ المفاهيم الرياضية هي التي يتم توظيفها كالعمليات الأربع، والأعداد العشرية، الربح، الخسارة، المضلعات، المساحات، وتوظيف كل الخبرات السابقة المكتسبة في التعامل مع هذه الوضعيات.

ج- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية :

يبدو واضحا للعيان أن الكفاءة لها غاية (ملمح) ترمي إليها وتسعى إلى تحقيقها؛ سواءً أكان ذلك في الوسط المدرسي أو في الحياة العملية، والكفاءة تحمل في ذاتها دلالة عملية لدى المتعلّم، فلا تكون الكفاءة ظاهرة للعيان حتى تظهر في شكل أعمال قابلة لملاحظة والقياس.

د- الكفاءة قابلة للتقويم:

---

[1] - فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، العدد17، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، 2005 م ، ص 08.

فالتقويم التقليدي يقوم أساسا على تقويم المعارف من خلال منح المتعلّم علامة بعد قيامه بالعمل المطلوب منه كالاختبار، أمّا التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات فيعمل على تقويم القدرة على الأداء الذي حققه المتعلّم و"يركز على أداء المتعلّم، كفاءته، فهمه، تنظيمه لبنيته المعرفية، وهذا ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة مثل ملاحظة أداء المتعلّم، نقد مشروعاته ونتائجه وعروضه وملف أعماله، وبعبارة أخرى لابد من تقويم متعدّد الأبعاد ومن هنا تأتي ضرورة التحول من التقويم المنفصل إلى التّقويم المتكامل."[1]

وللتوضيح أكثر لابد من وضع مؤشر الكفاءة لقياس درجة التمكن من انجاز العمل، وهو عبارة عن عنصر أساسي من عناصر التقويم ومن ثم وجب ربطه بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس ومثال ذلك : – يقرأ النّصّ قراءة معبرة ومسترسلة، ويفهم ما يقرأ اعتمادا على ما تعلمه من آليات – فهدا النّصّ مرتبط بالكفاءة نفسها وليس بالقدرة أو الهدف.

مميزات التّدريس بالكفاءات :

كما أن نموذج التّدريس بالأهداف له مميزاته الخاصة به، فإن مقاربة التّدريس بالكفاءات لها مميزاتها الخاصّة بها أيضا، وتتمثل هذه المميزات في العناصر التالية:

1- تفريد التّعليم : جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة، عكس ما كان سائدا، فالمناهج الجديدة تجعل للتلميذ وعيه وأفكاره التي يجب أن تحترم " وترى أن على المتعلّم أن يكون إيجابيا وفعالا، ويملك المؤهلات الذّاتية للتطوّر إذا أعطيت له الحرية، وإذا توفر المناخ لتفجير طاقات الفرد" [2] وفسح المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلّمين، لينال كل متعلم حضه من النشاط في حدود قدراته ومواهبه.

2- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، ليس على المعارف النّظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية "ويعد التقويم من أهم الموضوعات الحيوية ذات الارتباط المباشر بجميع عناصر العملية التّربويّة، والتّي لا يمكن

[1] – فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، مرجع سابق، ص 24.

[2] – د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ط4، الجزائر، 2009م، ص 31.

الاستغناء عنها " [1] " لذا فقد أصبح القيّاس ركنا أساسيا في المناهج التّربية، ويرتبط بأهدافها العامة، ومضمون المواد، وطرائق التّدريس ويساهم في تعديل مسارها، ويوفر الفرص لفهم واقع تطبيقها، ومدى نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف المرسومة ، إذا فهو من مقومات المنهج" [2]

3-تحرير المعلم من القيود: للمعلّم دور فعّال في تنشيط المتعلّمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التّعلّم، وتنظيم النّشاطات المختلفة بمعيّة التّلاميذ فهو" المسؤول عن ابتكار أوضاع تعليمية، تحافظ على ميول طلابه، كما أن عليه إتقان أساليب واستراتيجيات تمكنه من التوظيف الفعال لمعارفه ومهاراته في الوقت المناسب لاستثارة الطلاب للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية."[3]

وهكذا يتحرر المعلم من القيود والتبعية للغير"ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين ، يجب أن حاملاً كفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية ، ويمارس التّدريس بوعي وتبصّر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ. "[4]

4- دمج المعلومات : وهو عبارة عن عملية يقوم فيها المتعلّم بـــ" ضم معرفة جديدة إلى معارفه السابقة ، وإعادة هيكلة عالمه الداخلي ، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة."[5] حيث يتم توجيه التّعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج ، مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن أي في شكل حلزوني ، يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه.

5- توظيف وتحويل المعارف: وهو قدرة الفرد على إعادة استعمال الكفاءات المتحصل عليها (معارف نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز، إشارات)عند مواجهة إشكالية معينة

---

[1] – علي سامي الحلاق،المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها،مرجع سابق،ص430.

[2] – د.جورج خليل ماروت، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة، للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م ،ص 17.

[3] – علي سامي الحلاق،المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 107.

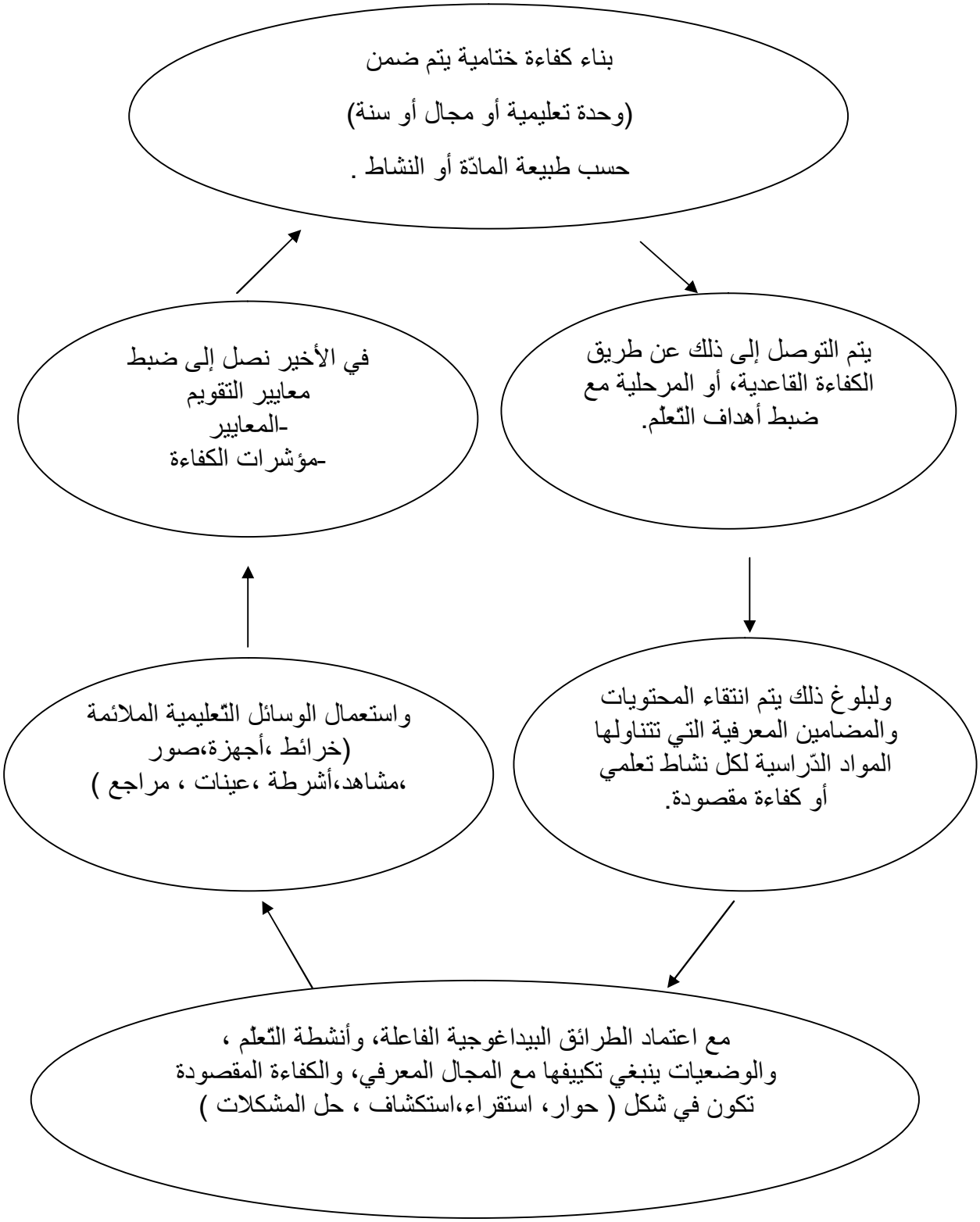
[4] – خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات،مرجع سابق،ص65

[5] – كريمة أوشيش ،وفتيحة خلوت، طريقة تعليم اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط ،مجلة اللسانيات، العدد11، مركز البحث العلمي لتطوير اللّغة العربية، 2006م ،ص 102.

فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التّدريس بالكفاءات.

من السّمات البارزة للبعد المفاهيمي للكفاءة، هو اعتماد استراتيجية دقيقة تقوم على مقاربة منهجية تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها . ولكي يتحقق ذلك لابد من وضع شبكة دقيقة تحدد هذه الاستراتيجية ، وعلى ضوئها يمكن للمدرسين أن يعتمدوها كمنطلقات لتنفيذ مخططاتهم التّعليمية التّعلّمية .

مخطط استراتيجية التّدريس بالكفاءات: [1]



[1] – خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات،مرجع سابق،ص146.

تحليل المخطط:

تتم الانطلاقة في التخطيط ووضع المنهاج من تحديد الكفاءة الختامية، ثم الكفاءات المرحلية ثم الكفاءات القاعدية، فمؤشرات الكفاءة، كأصغر عنصر للكفاءة، أما من حيث الأداء الفعلي اليومي مع المتعلمين، فيُنطلق من أصغر مكوّن للكفاءة – المؤشر- صعودا إلى الكفاءة الختامية.

فضبط أهداف التّعلّم كمرحلة أولى، يقتضي وانتقاء المحتوى المعرفي المراد تدريسه واعتماد الطرائق البيداغوجية الملائمة، واختيار الوسائل التّعليمية، ثم ضبط أدوات التقويم بوضع شروطها ومعاييرها .

ومن أجل اعتماد هذه الإستراتيجية بجميع مكوناتها وعناصرها يستلزم مايلي:

– التعمق في فهم المناهج الدّراسية ، والوثائق المرافقة لها ، دلائل المعلم ، لأن ذلك يساعد على فهم الإستراتيجية التي يبنى عليها المنهاج.

المقاربة النّصّية :

إن إصلاح المنظومة التّربويّة عملية مستمرة، تحمل معها روح التجديد، حيث اعتمدت مجموعة من المقاربات كالمقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشاريع و المقاربة النّصّية، وهذه الأخيرة التي أوصى المنهاج باعتمادها في جعل النّصّ محورا تدور حوله مختلف الأنشطة اللّغوية، و لذلك تجاوزت اللسانيات النّصّية حدود البنية اللّغوية الصّغرى "الجملة" إلى بنية أكبر منها في التحليل هي النّصّ.

وسنحاول في هذا المبحث التطرق إلى الجانب النّظري الذي تقوم عليه هذه المقاربة وهو لسانيات النّصّ، بغية تبسيطها من خلال شرح بعض المفاهيم المرتبطة بها.

أ– لسانيات النّصّ :

عرفت الدّراسات اللسانية في السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا تمخض عنه ظهور مدرسة علم اللّغة النّصّي، أو ما يسمى بلسانيات النّصّ، التي حملت معها الكثير من بذور التجديد، ممّا أجبر الكثير من الدول العربية إلى تبني هذا الاتجاه و إصلاح مناهج التّعليم، التي كانت قائمة على لسانيات الجملة كتوجه لساني، وبحكم اطّلاعي على مناهج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم

الابتدائي و الوثائق المرافقة تبين أن توصيات المناهج تلّح بطريقة صريحة أو غير صريحة على ضرورة اعتماد المقاربة النّصّية.

و يرجع مدلول المقاربة في اللّغة إلى الدنو و الاقتراب، وهي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) فعله (قارب) على وزن فاعل. ومثله قاتل، يقاتل، مقاتلة وياسر يُياسر، مياسرة، وتعني في دلالتها اللّغوية المعنى دناه، وحادثه بكلام حسن.

وتعني في الاصطلاح الدنو من النّصّ، والصدق في التّعاطي معه، "فتكون إذن دراسة نص مقاربة عندما تحاول الدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه"[1] .

ويرى الكثير من الباحثين أنّه " لم يبدأ الاتجاه إلى نحو النّصّ يفرض وجوده إلا مع بدايات النّصّف الثاني من القرن العشرين حين نشر زليخ هاريس دراستين اكتسبتا أهمية منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة تحت عنوان تحليل الخطاب: discourse analysise سنة 1952 م . "[2]

وترى خولة طالب الإبراهيمي وباحثون آخرون أن " الاتجاه إلى النّصّ يعتبر فتحا جديدا في تاريخ اللسانيات "[3] لذلك لم يعد الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّصّ أمرا دخيلا يثير الاستغراب في مجال الدّراسات اللّغوية واللسانية.

"والواقع التداولي أثبت أن نحو النّصّ يتضمن نحو الجملة تبعا لتضمن النّصّ للجملة فكل ما دخل في لسانيات الجملة هو داخل في لسانيات النّصّ والعكس غير صحيح " [4].

والإشكالية التي اعترضت سبيل لسانيات النّصّ هي: حجم النّصّ ومحدداته هل يكون طويلا أم قصيرا ؟ هل هو جملة أم كلمة؟ ولقد وجدنا الإجابة عند صبحي إبراهيم الفقي الذي يرى: " أنّ النّصّ يمكن أن يكون له أي طول، فيمكن أن يكون جملة مثل التحذيرات (توقف / حذار) ويمكن

---

[1] – الطاهر مرابعي، المقاربة النّصّية، في مقرر اللّغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي، 2007م ، ص 01.

[2] – د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النّصّ الاتجاهات والمفاهيم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط 2، 2010 م، ص 32 .

[3] – د. عابد بوهادي، أثر النّحو في تماسك النّصّ، بحث في دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م 40، العدد1، 2013 م ص 54.

[4] - المرجع نفسه، ص 54.

أن يكون امتدادا لجمل كثيرة، المهم فيه أن يؤدي وظيفة تواصلية من جهة، ويكون متوفرا على عناصر الترابط من جهة أخرى"[1].

فالنّصّ هو حدث كلامي يتكون من مرسل ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بتغير مضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل.

ب – نحو النّصّ :

لقد وجدت لسانيات النّصّ حقل النّحو حقلا خصبا لتطبيق أهم مفاهيمها، وتجمع الدّراسات أن فندايك van dijk هو الذي وضع تصورا واضحا وكاملا لنحو النّصّ منذ عام 1972 م في كتابه " بعض مظاهر نحو النّصّ some aspects of text grammar" .

دور النّحو في فهم وتحليل النّصّ

إنّ للنحو قيمة كبيرة في تحليل النّصّوص، إذ أنّه يُتيح لمحلّل النّصّ الوقوف على الظّواهر التّركيبية لنص ما، ومن ثمّ الوقوف على ما تحمله تلك الظّواهر التّركيبية من إمكانيات دلالية وبلاغية، لأن العلاقة بين النّحو والمعنى علاقة وثيقة، حيث لا يتّضح معنى نصٍّ ما إلاّ من خلال تحديد وظيفة الكلمة في تركيب النّصّ، وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، وكيفيتها من حيث التقديم والتأخير، وإنّ أيّ تغيير في شكل التّركيب لا بد وأن يتبعه تغيُّرٌ في المعنى المراد.

يقول عبد القاهر الجرجاني موضّحا العلاقة بين ترتيب الكلمات والمعاني في النفس: " وممّا يجب إحكامه بعقب هذا الفصل: الفرق بين قولنا(حروف منظومة) و(كلِمٌ منظومة) وذلك أنّ نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط، وليس نظمُها بمقتضىً عن معنى، ولا النّاظم لها بمقتفٍ في ذلك رسما من العقل اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحرّاه، فلو أنّ واضع اللّغة كان قد قال:(ربض) مكان (ضرب)، لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد، وأمّا نظم الكلم، فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتضي في نظمها آثارَ المعاني وترتّبها على حسب ترتيب المعاني في النفس، فهو إذا نظم يعتبرُ فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو النظم الذي معناه ضم الشيء إلى الشيء كيف جاء

[1] – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصّ بين النّظرية والتّطبيق، ج 1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة ط 1، 2000 م، ص 31.

واتفق "[1] ثم يقول موضّحا أثرَ إغفال النّحو في ترتيب تلك الكلمات وفقا للمعاني التي تحول في النفس: " وإنك إن عمدت إلى ألفاظ فجعلت تُتبع بعضها بعضا من غير أن تتوخى فيها معاني النّحو، لم تكن صنعت شيئا تُدعى به مُؤلفا "[2].

تتضح إذا أهمية النّحو في بناء التّركيب، ثم في تحليله، فمنشئ النّصّ يستخدم النّحو في بناء النّصّ ، ويوظف ما يقدمه من تراكيب مختلفة لأداء المعاني المختلفة، وهو لا يختار التّركيب اختيارا عشوائيا ، وإنما يعمد إلى اختيار التّركيب الذي يــؤدي المعنى الذي يريده، ويلائم السياق الذي الذي يُورده فيه ، فقد يكون هناك أكثر من تركيب يؤدي معنى واحدا، ولكن كل تركيب يحمل دلالة لا يحملها غيره من التراكيب، وحينئذ لا بدّ أن يختار مُنشئ النّصّ التّركيب المناسب، مع عدم إغفال السياق، فقد يكون لتركيب ما دلالة معينة في سياق ما، ثم يأتي نفس التّركيب في سياق آخر حاملا دلالة أخرى، فدلالة التّركيب الواحد تختلف من سياق لآخر، فــ" الأشكال النّحوية لا يكون لها أهميّة أسلوبية إلا حين تُربط بالسياق الذي يضعُها فيه الكاتب، وليس اتّفاق الأشكال النّحوية دليلا على اتّفاق دلالتها، بل إنّها تُشير إلى ظواهر أسلوبيةٍ مختلفة " [3]

وكتب النّحو مليئة بذكر المعنى، فهو محور دراستهم وأبحاثهم، بل يهتمُّ النّحاة بالمعاني الدقيقة والبليغة للتّراكيب، ومن ذلك ما رواه ابن الأنباري عن الكِندي المتفلسف أنه قال للمبرد (ت 285 هــ): " إني لأجد في كلام العرب حشواً، فقال له أبو العباس المبرِّد: في أي موضع وجدت ذلك؟ فقال الكندي : أجِدُ العرب يقولون: " عبدُ الله قائم "، ثم يقولون: " إنّ عبدَ الله قائم " ، ثم يقولون: " إن عبد الله لقائم "فالألفاظ متكررة والمعنى واحد، فقال المبرِّد: بل المعاني مختلفة، لاختلاف الألفاظ، فقولهم " عبد الله قائم " إخبار عن قيامه، وقولهم : " إن عبد الله قائم " جواب عن سؤال سائل، وقولهم: " إن عبد الله لقائم " جوابٌ عن إنكار منكر قيامه، فقد تكررت الألفاظ، لتكرر المعاني"[4]

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، مطبعة المدني بالقاهرة ، دار المدني بجدّة ، ط3، 1992م ،ص49.

[2] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، المصدر السابق، ص371.

[3] – محمد حماسة، الإبداع الموازي (التحليل النّصّي للشعر)، دار غريب، القاهرة،2001م، ص 27 .

[4] - عبد القاهر الجرجاني، السابق، ص 315.

ففي هذا النّصّ ثلاثة تراكيب مختلفة تُؤدي في الظاهر معنى واحدا، وهو : " قيام عبد الله " ولكن التأمُّل الدقيق في التراكيب الثلاثة يجعلنا نصل إلى أنّ لكل تركيب دلالة دقيقة ناتجة عن تغيُّر صورة التّركيب، ممّا يجعل لكلٍّ تركيب استعمالا لغويّا معيّنا في مقام معين يختلف عن استعمال ما سواه من تراكيب، " إذ أنَّ لكل تركيب في التوظيف الأدبي معنًى معينا أعمقَ مما يتبادر إلى الذهن للوهلة الأولى، أو بالنظرة السريعة "[1]، كما أن لكل صورة دلالتها الخاصة التي يختارها البليغ بحسب الأحوال، ففضيلة البيان لا تعود إلى اللفظ من حيث اللفظ، وإنما تعود إلى النظم وترتيب الكلام وفق ترتيب معانيه في النّفس" [2] .

وهذا التأمل الدقيق هو وظيفة محلّل النّصّ ، إذ يجب عليه أن ينطلق من التراكيب النّحوية نحو المعاني الدقيقة والبلاغية لنصّ ما ، مما يجعله يقف على سرِّ إبداع النّصّ اللغوي.

يقول الدكتور محمد عبد الله جبر: " وفي ظنّي أن التراكيب النّحوية أولى بأن تكون مجالا للدّرس الأسلوبي، وما يقرِّره علم النّحو من البدائل المتاحة أمام الأديب قدرٌ غيرُ قليل من التراكيب، وإن تكن متفاوتة الدرجة من حيث القبول"[3] .

و يرى الدكتورمحمد حماسة عبد اللطيف أنّه: " إذ تناولنا الشِّعر بوصفه فنا لغويّا، فإن النّحو في هذه الحالة يعدّ أحدَ الأبنية الأساسية التي ينبغي الاعتماد عليها في تفسيره، لأنّ العلاقات النّحوية في النّصّ على مستواه الأفقي هي أن تخلق أبنيته التصويرية والرمزية، وعلى مستواه الرأسي التي تُوحد توازيه وأنماط التكرار فيه، وتحكم تماسكه واتّساقه، وهذا كلّه يؤسس بُنية النّصّ الدلالية"[4].

وإذا كان النّحو مليئا بالأوجه النّحوية الجائزة التي تُتيح لمنشئ النّصّ أن يأتي بصور عدة لتركيب معين ، عم طريق الحذف ، والتقديم والتأخير ، فإن من الضروري الوقوف على دور المعنى

---

[1] – مروان محمد سعيد عبد الرحمن ، دراسة أسلوبية في سورة الكهف، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين، ص74

[2] – د– عفّت الشرقاوي ، بلاغة العطف في القرآن الكريم (دراسة أسلوبية)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1981م، ص 18.

[3] – د– محمد عبد الله جبر ،الأسلوب والنّحو(دراسة تطبيقية)، دار الدعوة للطباعة والنشر بالإسكندرية ،ط1، 1988م ،ص 07 .

[4] – محمد حماسة ، الإبداع الموازي ،المصدر السابق ، ص 10.

في توجيه الأديب – شاعرا كان أو ناثرا – لاختيار وجه نحويٍّ معيّن من بين عدّة وجوه جائزة ، نظرًا لانفراد هذا الوجه بفائدة دلالية لا توجد في الأوجه الأخرى .

وحتى تتضح قيمة النّحو في تحليل النّصوص، والوصول إلى ما فيها من دلالات عميقة بصورة أكبر، يمكن الاستشهاد ببعض النّصوص الأدبية الفصيحة، وعلى رأسها القرآن الكريم، وما استنبطه العلماء من دلالات ناتجة عن ترتيب الكلمات داخل النّصّوص وفقا لقواعد النّحو.

ففي قوله تعالى: **{وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ}** [1]– يُبيّن الرضي القيمة الدلالية لوقوع الاسم مباشرة بعد حرف الشرط " إنْ"، وتأخير الفعل، مع تعليل قول النّحاة بوجود فعل محذوف وجوبا يفسّره المذكور بعد حرف الشرط "إنْ" يقول: " إنما كان الحذف واجبا مع وجود المفسِّر نحو: استجارك الظاهر، لأن الغرض مع الإتيان بهذا الظاهر: تفسيرُ المقدّر، فلو أظهرتَه لم تحتج إلى مفسّر، لأن الإبهام ثم الحاجة إلى التفسير، إنما كان لأجل التقدير، ومع الإظهار لا إبهام، والغرض من الإبهام ثم التفسير إحداث وقْعٍ في النفوس لذلك المبهم، لأن النفوس تتشوّق – إذا سمعت المبهم– إلى العلم بالمقصود منه، وأيضا، في ذكر الشيء مرتين مبهما ثم مفسِّرا توكيدٌ ليس في ذكره مرّة، وإنما لم يحكم بكون " أحد" مبتدأ ، و " خبره ، لعلمهم بالاستقراء باختصاص حرف الشّرط بالفعليّة " [2].

وهكذا فإنّ النّحو في مجال تحليل النّصّوص الأدبية لا يوظَّف بوصفه معيارا للصواب والخطأ فحسب، وإنما يَوظّف لغاية أخرى لا تقل أهميّة، وهي وصول محلّل النّصّ إلى"أمور تُدرك بالفِكَر اللطيفة، ودقائق يوصل إليها بثاقب الفهم "[3].

ممّا سبق تتبيّن أهمية تعلّم النّحو العربي، فهو من جهةٍ يصون لسان المتكلم من الخطأ، ومن جهة أخرى يُعينه على الإبداع في كتاباته، كما يتيح للقارئ أن يفهم ما تشتمل عليه النّصوص الأدبية الفصيحة – وعلى رأسها القرآن الكريم – من لَطائف ودقائق، لا يستطيع أن يصل إليها القارئ العادي الذي لا يهتمّ بالنّحو.

---

[1] – التوبة، الآية 6.

[2] – رضي الدين الإستراباذي، شرح كافية بن الحاجب في النّحو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ،ج1، 1985م ، ص 76-77.

[3] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مصدر سابق، ص 98.

وتعلّم النّحو سبيل لربط أبناء الأمة الإسلامية بتراثها، فكم من شخص يعزف عن نص تراثي بسبب عدم استطاعته قراءة هذا النّصّ، وما بالنا لو كان هذا النّصّ هو القرآن الكريم؟ بل إن كثيرا ممّن وصلوا لأعلى المراتب العلمية، لا يستطيعون تلاوة القرآن الكريم، ومن ثم لا يفهمون معانيه، وسبب ذلك عُزوفهم عن تعلّم النّحو الذي به يستطيع الشّخص أن ينطق النّصّ القرآني والنّصوص الفصيحة الأخرى نطقًا سليما ، ومن ثم فهمه على الوجه الأكمل، وهم يظنّون أنّ تعلم النّحو أمر مقصور على المتخصِّصين في دراسة اللّغة العربية فقط .

ونظرا لأهمية النّحو في فهم النّصّوص اللّغوية عامة والنّصّ القرآني خاصة، اتخذّ أعداء الأمّة الإسلامية من التّشكيك في التّركيب اللغوي – وهو المجال الذي يختصُّ بدراسته علمُ النّحو – مدخلا للتشكيك في معاني القرآن الكريم، وعلى سبيل المثال – لا حصر– قالوا : إنَّ هناك تناقضا في استعمال القرآن لأسلوب القسم، واستدلُّوا على ذلك بقوله تعالى **{لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ}**[1] وقوله تعالى: **{وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ}**[2]، حيث جاء القسم في الآية الأولى منفيا، وفي الآية الثانية مثبتا، وهذا في ظنّهم تناقض"[3] .

ولا شك في أنّه لا يستطيع الرّد على هذا الادعاء إلا عالمٌ بالنّحو، خبير بطرائق التعبير، حيث سيدرك أنه ليس هناك أيُّ تناقض، وإنّما جاء القسم في الآيتين مثبتا، ولم تدخل (لا) في الآية الأولى إلا للتأكيد، وليس للنفي، وقد عُهد دخولها للتأكيد كثيرا في النّصّوص الفصيحة ، كما في قوله تعالى:

{قَالَ يَا هَارُونُ مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوا، أَلَّا تَتَّبِعَنِ أَفَعَصَيْتَ أَمْرِي}[4] أي: (ما منعك أن تتّبعني)"[5] .

---

[1] – البلد، الآية 01

[2] – التين، الآية 03

[3] – محمد محمد داود ، كمال اللّغة القرآنية بين حقائق الإعجاز وأوهام الخصوم ، ص 89.

[4] – طه الآية، 92 93.

[5] – محمد محمد داود، السابق، ص 89.

فلنحرصْ على تعلم النّحو العربي، كي يكون سبيلا لفهم النّصّوص العربية الفصيحة، وعلى رأسها القرآن الكريم وحديث الرسول – صلى الله عليه وسلم – وكي يكون صلة بيننا وبين تراثنا العربي، حتى نحافظ على حياة اللّغة العربية .

الفصل الثّالث (التّطبيقي)

المقرّر النّحوي في مناهج اللّغة العربية

(الطور الابتدائي أنموذجا)

المبحث الأول: عرض المضمون النّحوي لمناهج اللّغة العربية ونقده

المبحث الثّاني:عرض الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربية ونقدها

المبحث الثّالث: استبيان خاص بأساتذة التعليم الابتدائي (المقرّر النّحوي)

إنّ الإصلاح عملية دينامية مستمرة، تفرضه عوامل التطوّر والتّحديات الجديدة التي تعرفها المجتمعات؛ خاصة في مجال التّربية والتّكوين، والجزائر لا تشذّ عن هذه القاعدة، لمواكبة المستجدات الحاصلة في جميع ميادين الحياة، حتّى تقوم بتنشئة أبنائها تنشئة صالحة، تجعل منهم مواطنين مضطلعين بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ولن تستطيع المجتمعات مواكبة الزحف العلمي والتكنولوجي الذي تفرضه العولمة دون تجديد لمناهجها التّربوية، لتحقيق أهدافها وغاياتها النّبيلة، وهي إعداد الفرد للحياة لأن " زيادة المعرفة تتطلب زيادة الفهم بنفس الوتيرة، وإلا سيتخلف الفهم عن المعرفة مما يجعل التعليم كالصناعة التي تقدم إنتاجا وفيرا من غير سوق لتصريف هذه المنتوجات والنتيجة الركود والفساد"[1]. ونرى أن تفادي هذا الركود في حقل التّربية يعود إلى صناعة المناهج.

ولقد ورد ذكر هذه اللفظة في القرآن الكريم في قوله تعالى {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}"[2]، وكذلك في قولٍ لابن عباس رضي الله عنهما " لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريقٍ ناهجة."[3]

لذا يُعدُّ المنهاج من أهم العناصر التّربوية، ومسألة وضعه واختيار عناصره ومكوناته من أدق المسائل التّربوية، فهو يعكس فلسفة الأمة، والمنهج أو المنهاج كما اصطلح عليه التربويون " مجموع الخبرات التّربوية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها تحت إشرافها بقصد تحقيق النمو الشامل"[4].

يعرف قاموس ويبسترwebster المنهاج بأنه: "مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية "[5]. والمتصفّح للمناهج يستطيع استخلاص مجموعة من التعاريف أهمها:

– المنهاج: مجموعة من المواد الدّراسية.

– المنهاج :كخطّة تعليمية تعلُّمية.

---

[1] – حسن عبد الباري عصر، تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص 118.

[2] – المائدة، الآية، 48.

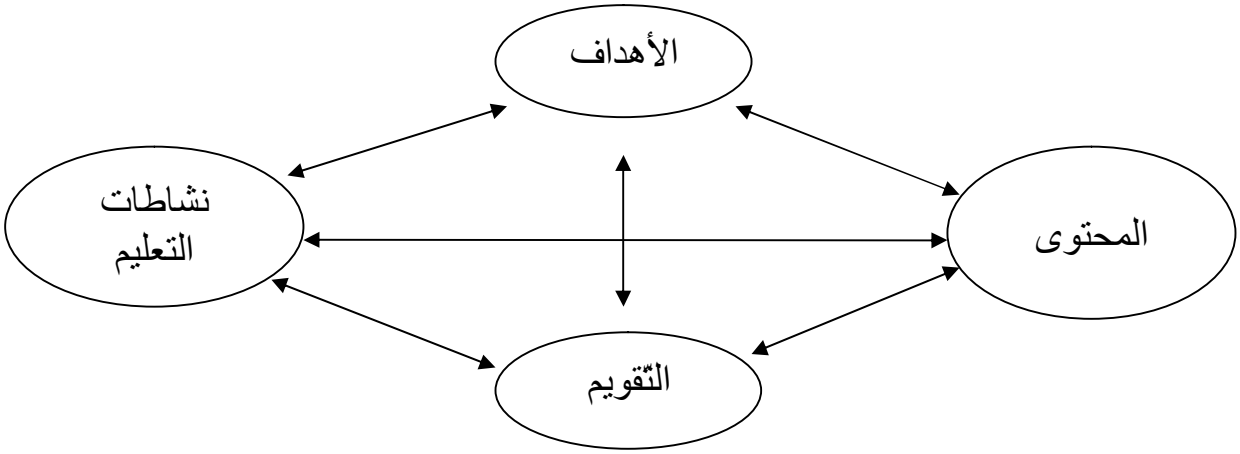
[3] – أ– د. محمد السيّد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 27.

[4] – المرجع نفسه، ص 11.

[5] – المرجع نفسه، ص 27.

– المنهاج: وصف لمخرجات التعليم.– ملمح الخروج –

– المنهاج: كنظام رباعي.– الأهداف، المحتوى، نشاطات التعلم، التّقويم – نمثل له بالمخطط التالي.



عناصر المنهج كنظام رباعي .

وإذا أخذنا بالتّعريف الأخير فالنظام التربوي نظام فرعي من نظام المجتمع يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية أو الثانوية مثل نظام الإدارة أو التمويل، ونظام الامتحانات، ونظام المناهج الدّراسية.

يُفهم مما سبق أن المنهاج نظام وهو جزء من النظام التربوي التعليمي، وفي ضوء تعريف النظام يمكن القول أنّ المنهاج المدرسي نسق أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تسير وفق خطوات مسلسلة لتحقيق أهداف المنهج .

يُلاحظ من المخطط السابق أنّ عناصر المنهاج مترابطة ترابطا محكما، فكل عنصر يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر، فالأهداف تؤثر في اختيار المحتوى، والتّقويم يكشف عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، وبذلك يُزودنا بتحديد جوانب القوة والضعف لتداركها.

غير أنّي أُنوه إلى أن تحديث المناهج وتعديلها لا يكون دائما بسبب التطور المعرفي فالتغيير أمر حتمي ومطلب حياتي له أسباب متعددة منها :

1– قصور المناهج المتعددة: فعندما يقتنع القائمون على التّربية بقصور المناهج يدفع ذلك إلى التّغيير أو التعديل أو الإصلاح، ويمكن التّوصّل إلى ذلك عن طريق نتائج الامتحانات وتقارير المشرفين والخبراء والبحوث العلمية.

2- المقارنة بأنظمة أكثر تقدّما: فالتّطلع إلى الأنظمة المتقدّمة يجعل الدول المتخلفة تعيد حساباتها وتشعر بحقيقة واقعها، ويكون ذلك بمثابة الحافز لإحداث تغيير في نمط حياتها، ومنها مناهجها التّربوية.

3- عجز المتخرجين عن مواجهة متطلبات الحياة: إن جحافل المتخرّجين من الجامعات والمراكز العليا يجدون صعوبة بالغة في التوافق والانسجام مع عالم الشغل، وكانت الهوة واسعة بين معارف نظرية تزودهم بها المدرسة، وبين واقع وظيفي وصناعي يستلزم كفاءة علمية لتصريف شؤون العمل، مما يجعل المسؤولين يخصصون فترات تدريبية أخرى لإعادة تأهيلهم من جديد لممارسة الوظائف المسندة إليهم على وجهها المطلوب، لذا بادرت الكثير من دول العالم الثالث إلى إعادة النظر في منظوماتها التّربوية، على غرار ما عملت به الجزائر منذ سنة 2000م عندما تبنّت مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية كتوجه جديد في مناهج التعليم العام.

4- الانفجار المعرفي : وهو ما يعرف بثورة المعرفة – استجابة للثورة المعلوماتية والتكنولوجية و" أن 90% مما لدينا من معارف اكتشفت بعد الحرب العالمية الثانية، وأن 90%من العلماء الذين اكتشفوا هذه المعارف مازالوا أحياء، ويساهمون في صنع الحياة الحاضرة"[1]. وهذا ما يؤثر على مستوى المنهاج، كاستحداث تصنيفات وتعريفات جديدة في العلوم، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي، وكلها أسباب تدعو إلى تغيير المنهاج الدّراسي .

وعليه فالإصلاح في وطننا قائم على رهان الموارد البشرية المؤهلة، التي يُفترض أن تستقي كفاءتها من المناهج الجديدة.

مرحلة الإصـــلاح :

يعتبر الموسم الدراسي 2004/2003 بداية إصلاح المنظومة التّربوية، الذي يعتمد أساسا على المقاربة بالكفاءات، فكان المشروع طموحا في بدايته على غرار كل جديد، وكنت واحدا من المتفائلين بنجاعة المشروع، فآراء المعلّمين والأساتذة، وهم رجال الميدان الحقيقيون في مختلف مراحل التعليم هي الأقرب إلى الموضوعية، وجاء في افتتاحية مجلة المربي العدد الأوّل تصريح وزير التّربية السابق أبو بكر بن بوزيد قوله" الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية لم يكن وليد نزوة

[1] – د. محمد السيّد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 11.

حبّ التغيير، أو نتيجة عمل ارتجالي، بل جهد متواصل طويل لتحليل وتشخيص منظومتنا التّربوية، هو إصلاح تفرضه رغبتنا في التّكفل بالحاجات الفردية والاجتماعية من جهة، وتفرضه كذلك الضرورة الحتميّة للاستثمار في مجال نوعية الموارد البشرية، وذلك على غرار المجتمعات المعاصرة، حيث تشكل المعرفة الثروة الحقيقية لديها، ورأس مالها البشري هو موردها الأساسي"[1].

هذه المقولة تخفي بين جنباتها إشارات لعمل ممنهج ومدروس نتيجة تشخيص العجز المسجل في منظومتنا السابقة، إلا أنه بمرور الأيام ظهر أن العمل كان ارتجاليا بكل المقاييس، وتذمّر أغلبية المربين من وجود عيوب في برنامج الإصلاح. نذكر منها على سبيل المثال .

–برمجة اللّغة الأجنبية في السنة الثانية ابتدائي تمّ التراجع عنها في الموسم الموالي.

– طبع الملايين من الكتب بمضامين لم تخضع إلى الدراسة.

– كثرة الأخطاء في النصوص المختارة.

– الشروع في تطبيق الإصلاح في كل مراحل التعليم دفعة واحدة.

– عدم العناية بتكوين المعلّم الذي يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية.

– عدم توفر الوثائق الرسمية لوزارة التّربية، رغم وجود وثيقة المنهاج والوثائق المرافقة إلا أنها غير كافية، لأنها لم تتناول الموضوع بمنهجية دقيقة تخضع لمبادئ البحث العلمي في التبويب والتنظيم، فالذي كانت تتصف به هذه المقاربة هو غموضها وإبهامها وشحّ معلوماتها،

وظلت تعترض أفهام المدرّسين صعوبة التمييز بين المفاهيم البيداغوجية والمصطلحات المتعلقة بها، وتطبيقاتها في الميدان، ممّا زاد في تعقيد عملية التّدريس لدينا كمدرسين بسبب، هذا التداخل الناتج عن الغموض والالتباس، ولقد كان التداخل والحشو هو الذي طغى على تلك المرحلة، لاسيما منها ما يتعلق بالمفاهيم والمصطلحات الجديدة التي زادت في إرباك المدرّسين والدّارسين على السواء.

---

[1]- أبو بكر بن بوزيد، افتتاحية مجلّة المربي، المركز الوطني للوثائق التّربوية الجزائر، العدد الأول أفريل / ماي، 2004 م ، ص3.

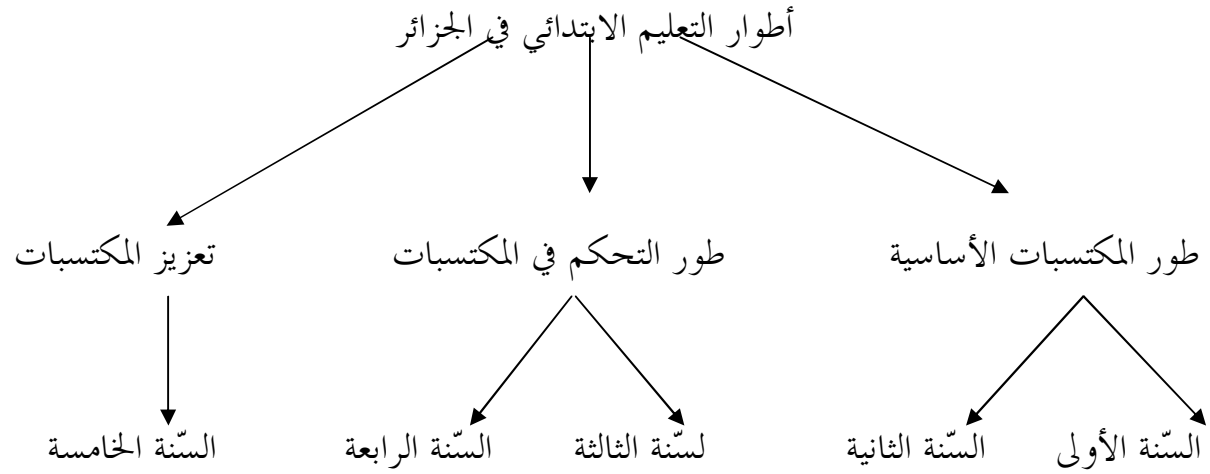
ولقد لمستُ هذا التداخل والحشو في استعمال المعاني والمفاهيم والمصطلحات بشكل مضطرب وغير واضح في كثير من الندوات والأيام التّكوينية. فمفاهيم كالقدرة والكفاءة والمهارة والاستعداد والمقاربة والسلوك والقياس والمعيار وغيرها لم تكن متداولة في الوسط المدرسي قبل الشروع في الإصلاح.

وإذا كان الأمر طبيعيا بالنسبة للطور الابتدائي (السنة الأولى ابتدائي) فإن الأمر كان مثيرا إلى حد الاستفزاز في الطّورين المتوسط والثانوي، فكيف نقيّم هؤلاء الطلبة على برنامج لم يدرسوه أصلا، وراجت الشكوك حول نتائج الامتحانات الرسمية بسبب انتشار ظاهرة الأخطاء في نصّ الأسئلة وتعويض التلاميذ بأربع نقاط مجانية.

تنظيم امتحانات استدراكية في بعض المستويات لالتحاق الراسبين بالناجحين مهما تدنّى مستواهم.

الاهتمام بالشكليات دون النظر إلى الجوهر والمضمون مما جلب استياء واضحا لدى الأولياء والمربين كاختزال سنوات الدراسة في الابتدائي إلى خمس سنوات، لم يتوافق ومستوى إدراكهم واستعدادهم للتلقي مع برامج هذا الطّور، مما زاد الأمر صعوبة على تلاميذنا.

المبحث الأول :عرض المضمون النّحوي لمناهج اللّغة العربية ونقده



من هذا المخطط تم تقسيم السنوات الخمس من التعليم لابتدائي إلى ثلاثة أطوار مثلما هو مبين في الشكل أعلاه، وكان من الأحسن تقسيم السنوات إلى طورين حتى تكون مناسبة لقدرات استيعاب التلاميذ.

الطّور الأول يضم : السنة الأولى والثانية والثالثة (طور المكتسبات الأساسية) .

الطّور الثاني يضم : السنة الرابعة والسنة الخامسة (طور التحكم في المكتسبات)

على أن تؤخر مرحلة تعزيز المكتسبات إلى الطّور المتوسط. إلاّ أنّ المنهاج "يرى أنّ تعليم اللّغة العربية في السنة الخامسة مرحلة مناسبة لتعزيز مكتسبات المتعلّم، وترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة"[1].

[1] – اللّجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التّربية 2007/2006م، ص 03.

هذه السنة تسبق الانتقال إلى المتوسط، وعلى المتعلّم التّحكم في آليات التّواصل الشّفوي والكتابي، ويتمكّن من حلّ المشكلات المتعلقة بهما، ورصد المنهاج حصة المعالجة البيداغوجية للتكفل بضعف المتعلّمين بعد تناول الأنشطة المقررة.

وما نلاحظه في الميدان كذلك؛ أنّ بعض المعلّمين يخصّصون حصة المعالجة لدراسة النص في هذا المستوى، وانجازها بالطريقة المعتمدة في امتحانات آخر السنة للتدرب على مثل هذه المواقف.

أ– البناء الفكري: أسئلة متعلقة بأفكار النص ومضمونه، وشرح مفرداته...

ب – البناء اللّغوي: أسئلة متعلقة بالنّحو والصرف والضبط بالشكل، والتحويل إلى صيغ مختلفة.

ج – الوضعية الإدماجية: وضعية يعبر فيها المتعلّم عن موضوع يدور حول مضمون النص السند، يجند فيها مكتسباته(الثروة اللغوية،النّحو، الصرف، الإملاء، التراكيب...) مشفوعة بشرط ومعيار للإنجاز.

1 – تقديم المادّة:

يُعتبر تعليم اللّغة لعربية في هذه السنة؛ تعزيزا لمكتسبات المتعلّمين السابقة، وترسيخا للمبادئ اللّغوية الأساسية التي تسمح لهم بالتحكم في القراءة والكتابة، والتوصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقالهم إلى مرحلة التعليم المتوسط.

2 – التوزيع الزمني: الحجم الزمني لتدريس اللّغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو: 08 ساعات 15 دقيقة موزعة على أيام الأسبوع:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة(أداء+ فهم+ إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1سا و 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	2	1سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45 دقيقة
محفوظات	1	45 دقيقة
مطالعة موجهة	1	45 دقيقة

نشاطات إدماجية / إنجازمشاريع	2	1سا و 30 د

3- الكفاءات الختامية في السنة الخامسة ابتدائي :

" يكون التعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، والإخباري، والسردي، والوصفي."[1]

أما عن الكفاءات القاعدية فيتم تحقيقها طبقاً للجدول أدناه [2]:

النشـــاط	الكفاءة القاعدية
القراءة والمطالعة	- يُؤدي النصوص أداء جيداً. - يفهم ما يقرأ. - يعيد بناء المعلومات الواردة في النـــــص . - يستعمل المعلومات الواردة في النـــــــص . - يستعمل إستراتيجية القراء ة ويقيم نفسه .
التّعبير الشفوي والتواصل	- يسمع ويفهم . - يختار أفكاره . - يُعبّر عن أفكاره . - يُعطي معلومات ويطلبها .
التّعبير الكتابي	- يختار الأفكار ويُـــــنظمها . - يُوظف الكتابة لأغراض مُختلفة .

الأهداف التعلّمية لم تكن غائبة، فأمام كلّ كفاءة قاعدية أهداف تعلّمية، لأنّ المقاربة الجديدة لم تُحدث قطيعة مع الماضي(التعليم الهادف)، فالمعلّم مثلاً عندما يقرأ الكفاءة القاعدية (يستعمل إستراتيجية القراءة) قد لا يفهم ما هو المقصود، لكن الأهداف هي التي تُوضح ذلك على النّحو:

[1] - اللّجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 11.
[2] - المرجع نفسه، ص 05-08.

– يُكيّف المتعلّم إستراتيجية القراءة حسب حاجاته .

– استعمال المسهلات التقنية (الفهرس، العناوين، الأشكال البيانية) للبحث في الكتب .

4- تقديم النشاطات وتدرّجها :

لقد تم التركيز على السنة الخامسة دون غيرها في الطّور الابتدائي لأنّها تمثل نهاية الطّور الابتدائي، وفيها تبرز ملامح تعزيز المكتسبات المذكورة في مخططات سابقة.

فـــأول نشاط قدّمه المنهاج هو القراءة الذي يراه نشاطاً هاماً، وهو إشارة إلى اعتماد المقاربة النصية، ففيها يتم الأداء الحسن، واكتشاف التراكيب النّحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية، والتطبيق على منوالها، وبعدها قُدم نشاط التّعبير الشفوي والتواصلي، الذي يُعدّ من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير، وتبادل وجهات النظر، ويقوم التّعبير على ثلاث مرتكزات هي : **"الأفكار"** ، **"المعاني "**، **"الألفاظ والعبارات"**، مع المحافظة على ترتيبها وتنسيقها .

وبعد نشاطي القراءة والتّعبير يُقدّم نشاط الكتابة، فهو قيد اللّغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامة، ويحرص المنهاج في هذه المرحلة من خلال نشاط الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية والتّعبير الكتابي، على إكساب الطلبة المهارة اليدوية اللازمة وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات لديهم .

وشرح المنهاج أهمية إنجاز نشاط المشاريع التي تساعد المتعلّم على إحداث التّكامل الوظيفي للكفاءات القاعدية والختامية، ثمّ تبنَّى المنهاج نشاط المطالعة الذي أعدّها عملية عقلية تتم خلالها ترجمة الرموز وتتبع تفاصيل المقروء وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها. ويكون دور المعلّم فيه توجيه المتعلّمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه وختم المنهاج نشاطاته بالمحفوظات والأناشيد وهي امتداد لبرنامج السنة الرابعة، "وتهدف إلى تمكين المتعلّم من الحفظ ،وإثراء رصيده اللغوي، والتخلص من حـــالات التّـــردّد والخجل والانطواء عن طريق الأداء الجماعي."[1]

[1] – اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 10. بتصرف

5- المحتويـــات[1] :

أما عن التراكيب النّحوية المقترحة في السّنة الخامسة فقد وردت مرتبة كما يـــلي:

1- أخوات كان، دلالتها وإعرابها	11- المفعول معه
2- أخوات إنّ ،دلالتها وإعرابها	12- النداء
3- خبر المبتدأ(جملة)	13- التعجب (ما أفعله)
4- خبر المبتدأ(شبه جملة)	14- الاستثناء بإلاّ
5- خبر كان(جملة وشبه جملة)	15- التمييز
6- خبر إنّ (جملة وشبه جملة)	16- التوكيد اللفظي والمعنوي
7- الأفعال الخمسة في الحالات الثلاث	17- الاستفهام
8- الحال مفردة ،والحال جملة	18- الأسماء الخمسة
9- إعراب الفعل المعتل الآخر	19- الاسم الموصول
10- المفعول المطلق والمفعول لأجله	20- أسماء الإشارة

أدرج المنهاج عشرين درساً، حُذفت منها أربعة دروس في أول تخفيف وهي: الخبـــر جملة ،الحال جملة ،المفعـــول معه وتميـــــيز النسبة .

6- طرائق التدريس :

يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية، ليتحقّق التفاعل بين طرفي هذه العملية، ويكون المعلّم موجها ومرشداً مثيراً لدافعية المتعلّم مشجعاً على البحث والاكتشاف والممارسة ومثيراً لدافعية المتعلّم، كلّ ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصراً فاعلاً، وقادراً على بناء معرفته معتمدا على نفسه في تحقيق الكفاءات، ويعتمد المنهاج على تبنّي المقاربة النصية كتوجه جديد وفعال لتضمنها عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات من خلال وضعيات تعليمية، ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلّم إضافة إلى تبنّي بيداغوجيا المشروع .

[1] – يُنظر، اللّجنة الوطنية للمناهج : منهاج اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، مرجع سابق، ص10 إلى 18.

7- الوسائل التعليمية :

تجسيداً للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

أ- الوسائل التعليمية الفردية، كتاب التلميذ وقصص المطالعة .

ب- دليل المعلّم ويشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر العملية التّربوية من توجيهات وارشادات وسندات.

8-التّقويم :

يرى المنهاج أنّ التّقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ولتجسيد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ينصّ التّقويم على اقتراح وضعيات معقّدة، تتطلب من المتعلّم إنتاجا يبرهن من خلاله على تحويل تعلّماته وخبراته، والقدرة على توظيفها، ويتعلق الأمر في اللّغة العربية بالتّعبير الشفاهي والكتابي وإنجاز المشاريع.

وإذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة أنّها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الدّاخلية والخارجية قصد معالجة وضعية معقّدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات، سوف يتبيّن لنا أنّ الجوانب التي ينصبّ عليها التّقويم هي:

- **الموارد الداخلية** : وهي المعارف الصِّرفة والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية.

- **الموارد الخارجية:** وترتبط بقدرة المتعلّم على توظيف كلّ أشكال الوثائق والسندات التي يكون بحاجة إليها لحل الوضعية المشكلة.

أما من حيث أشكال التّقويم فهي نفسها المعمول بها في التعليم الهادف؛ التشخيصي في بداية التعلمات، التّكويني أثناء التّعلّمات قصد البناء والتّعديل ومسايرة التّعلّم، وأخيراً التحصيلي الذي يكون في نهاية الحصة، ويقيس الفرق بين الكفاءة المسطرة والكفاءة المحققة، وأضاف المنهاج التّقويم الذاتي لما له من أهمية بالنسبة للمتعلم، باعتبار المتعلّم محور العملية التعليمية، ولما له من أهمية في إثارة دافعية المتعلّم الذي يحاول من خلال هذا التّقويم تجنب الخطأ بعد أن يكتشفه بنفسه.

ولكي يكون المعلّم موضوعيا في تقويم احتياجات التلاميذ يتعيّن عليه استخدام شبكات التصحيح التي يدرج فيها معايير الأداء ومؤشراتها. يعبّر المعيار على نوعية الإنتاج، والمؤشر على

العناصر اللازم ملاحظتها في كلّ إنتاج، وكلّ ذلك من أجل اتخاذ القرارات والإجراءات التحسينية اللازمة.

نقد المقرر النّحوي للسنة الخامسة

أ- إنّ نظرة متفحصة إلى واقع المناهج التّربوية للّغة العربية في الطّور الابتدائي، وبعد استعراض المادّة النّحوية، اتضح أنّه لا يوجد ملمح الدخول والخروج من السنة، يدل صراحة على وجود نحو في المقررات، بحيث أهمل الملمح الكفاءات المرتبطة بنشاط النّحو كمادة مستقلة، لكن ملامحه تبرز في مهارات التّلاميذ القرائية والكتابية، والوضعيات التّقويمية المختلفة.

ما يجعلنا نعتقد أنّ معدّي المنهاج يدركون أن النّحو وسيلة لخدمة اللّغة العربية، وليس غاية في حد ذاته في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما تمت الإشارة إليه صراحة في الكفاءة الختامية المذكورة سابقا، وهو أيضا ما نصت عليه ملامح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي[1]:

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة وبأداء معبر.
- فهم ما يقرأ و تكوين حكم شخصي عن المقروء.
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة.
- التعبير الشفوي السليم.
- كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التعلّمية.

في هذه المرحلة من حياة التلميذ، تصبح القواعد ذات قيمة في التّربية العقلية إذ أنّها تحمل التلميذ على التفكير المنطقي وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

ب- .بما أنّ المنهاج لم يصرح بكفاءات قاعدية تخص النّحو، إلاّ أنّه أدرج له عشرين درساً والعدد نفسه مقسم بين الإملاء والصرف، حيث أصبح عددها أربعين درساً، ما يبيّن أهمية النّحو الذي خُصصت له ساعة ونصف أسبوعيا، وهي في تقديري غير كافية، لأنّ النّحو وسيلة لضبط الكلام أثناء النطق، والقلم أثناء الكتابة، وله صلة قوية ببقية الأنشطة، فإتقان القراءة والتّعبير والسلامة من

[1] - يُنظر، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق،11.

الخطأ،لا يتحقق لمتعلّمينا، إلاّ بقواعد لغوية ضمن منهج متقن يُمَكِّنُهم من توظيف مهاراتهم واستعمالها في ميادين ثقافية

أما من حيث التدّرج والتكامل الذي ينصّ عليه المنهاج فأغلبية الدروس وزعت على وحدات منعزلة لا رابط بينها باستثناء الدروس الأولى التي راعت مبدأ التدرج كالفصل بين الأفعال الخمسة والفعل المعتل بدرس الحال.

والفصل بين درس النداء والاستفهام بدرس التمييز و هذا ما تولد عنه الانفصال بين الدروس التي من نفس الباب دون مراعاة مبدأ التكامل والترابط بين المستويات، ويسير الترتيب المقدم على نفس المنوال دون مراعاة ما هو أصل وما هو فرع وما هو عمدة وما هو فضلة .

ج– فيما يخصّ طرائق التدريس، اقترح المنهاج الطريقة النّشيطة، موضحاً باقتضاب دور المعلّم والمتعلّم، لكنه لم يمثل له و لم يُسم تلك الطرائق، وتركت حرية التصرف للمعلم وهل للمعلم غير طريقة التّلقين أو الاستقراء؟ وتعليم اللّغة العربية ليس بالأمر الهين، فالمقاربة بالكفاءات تتبنّى طرائق عدّة، كطريقة حل المشكلات، طريقة النّصوص، التّعلّم بواسطة المشروع، التّعلّم الاستكشافي، ومع ذلك أشار المنهاج إلى بيداغوجيا المشروع والمقاربة النّصّية نظراً لقيام المنهاج على أسس لسانية وتّربوية تمت الإشارة إليها.

د– الوسائل التّعليمية هي الأخرى غائبة في مناهجنا ما عدا ما تطرق إليه من كتب التلميذ وقصص المطالعة، فكيف لا تقوم المصالح المختصة بتأليف هذه القصص التي تتناسب وخصائص المتعلّم واهتماماته في هذه المرحلة بالذات، و لم يتعرض المنهاج إلى ذكر وثيقة هامة هي الوثيقة المرافقة للمنهاج والموجهة أساساً للمعلم.

هـ – يتبنّى المنهاج التّقويم بالكفاءات والتحرر من سلطة نقاط الاختبارات والفروض التي تجبر المتعلّم على المراجعة الآنية التي تزول بزوال فترة الاختبارات، ولذا خُصصت نقطة للتقويم المستمر وتوسع التّقويم ليشمل كلّ التصرفات والسلوكات، والنشاطات المدرسية اليومية، وإن كان يُعاب عليه صعوبة المصطلحات المسخرة لهذا الغرض؛ كمعيار الكفاءة، ومؤشر الكفاءة، والقياس، ومعايير الحد الأدنى، ومعايير الإتقان، وكيف تقوَّم الكفاءة ؟ ماذا تقوِّم في الكفاءة، وكلّها أسئلة يطرحها المعلّم على نفسه في غياب معاجم لشرح المصطلح.

وإذا عدنا إلى الوثيقة المرافقة في المنهاج وجدناها أفردت شبكة تقويم لوضعية مشكلة تحوي على المعايير والمقاييس بشكل واضح وهو ما أنصح به المعلّم إذا أراد أن يتحكم في هذه المصطلحات بيداغوجياً وتقويمها.

و- قام المنهاج على أساس توجه لساني، هو المقاربة النّصية المستمدة من لسانيات النص، وتوجه تربوي هو المقاربة بالكفاءات فرضته المستجدات على الساحة الدولية، والكفاءات واضحة في ملمح الدخول والخروج من كل طور دراسي، وهذا ما وجدناه بالفعل في منهاج السنة الخامسة وهي مُعززة أكثر بأهداف التعلم، وتعرض المنهاج إلى شرح الكفاءة بأنها : القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية (المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية)والموارد الخارجية(قدرة المتعلّم على توظيف كل أشكال الوثائق والسندات التي يكون في حاجة إليها لحل وضعية معقّدة).

أما المقاربة النصية فهي غائبة من الناحية النظرية رغم أنّها هي الأساس في الإصلاح الذي عرفه المنهاج، فكيف يطلب من المعلّم في ظل هذه المقاربة وهو لا يعرف عنها إلاّ الاسم. وهذا ما أكد عليه وزير الثقافة عبد المجيد مزيان –رحمه الله- بقوله "والواقع العملي في المدارس يشير إلى البعد بين الجانب النظري في التوجيهات التّربوية في وثائق التعليم من جانب، والطرائق التي تمارس فعليا، وهذا ما جعل النتائج تتسم بالضعف الواضح، ولغة الدرس بعيدة عن النموذج الذي يقتدى به..."[1]

وبهذا الوضع كما يقول وزير الثقافة عبد المجيد مزيان–رحمه الله- "إنّ المدرسة بأوضاعها الحالية، لا تمكن المتعلّم من الأداء الجيد، ولا التأثير في المحيط، بل هو فريسة للمحيط، لا يكاد ينجو من تأثيره السيئ، فالمسألة لا تتحملها المدرسة، فالمجتمع له مسؤولية لا مراء فيها، ومن أكبر العيوب في المدرسة العناية بالحفظ لا بالتوظيف وبالشكل لا بالمضمون، ولا يميز المدرّسون بين اللّغة وعلم تعليم اللّغة "[1]

وسأحاول نقد المقرر النّحوي للسنة الخامسة بشيء من التفصيل على مدى وظيفـــية الموضوعات.

---

[1]- إتقان العربية في التعليم ، أعمال الندوة الوطنية المنعقدة في 9- 10 أفريل 2000 م ،ص106

[1] - المرجع نفسه، ص 105.

1- الجملة وأنواعها:

ففي درس (الجملة وأنواعها) ؛ يظهر جليّا مذهب النحاة البصريين الشكلي، فعندهم الجملة الاسمية ما تصدّرها اسم "مسند إليه، والاسم ما دلّ على معنى في نفسه، وهو ذات غير مرتبطة بزمن، لذا فإن له القوة ما ليس لغيره"[1] فتصبح الجملة اسمية إذا تقدّم الفاعل على فعله نحو (التلميذ يفكرُ) لم يعد فاعلا بالتّسمية بل صار مبتدأ، وفاعل الفعل ضمير مستتر، والجملة الفعلية في محل رفع خبر للمبتدأ، وهذا لا يستسيغه التلميذ المبتدئ، فكيف يقال له إن الفاعل مستتر وقد أصبحت وظيفة الفاعلية أكثر قوة ووضوحا في الاسم المتقدم ففي الآية الكريمة **{وَهُوَ يُحْيِي الْمَوْتَى}** [2]، واضح فيها أن الفاعل قد قُدم لتأكيده والعناية به، فهذه الجملة فعلية محولة قُدم فيها المسند إليه، وهو ما ذهب إليه نحاة الكوفة، من أنّه فاعل تقدّم على فعله، وهو صحيح من الناحية الوظيفية.

2- النّواسخ :

في در س النّواسخ نلاحظ عدم مراعاة الكتاب للتقسيم المعنوي الوظيفي الذي هو الهدف الحقيقي من النّحو، تحدث الكتاب عن (كان وأخواتها)، ومصطلح النّواسخ مصطلح شكلي لا يراعي المعنى الوظيفي، ومعناه إزالة الحركة الأصلية وتعويضها بحركة إعرابية أخرى، فهو مصطلح يكرّس اقتضائية الشكل لتكون اللّغة العربية معربة، وكان الأصحّ أن يتم التبويب وفق وظيفة النواسخ، فالجمع بين (كان) وهي أداة زمنية و(ليس) وهي أداة نفي، هذا من جهة ثم أن هذه الأفعال لا تدخل على الجملة الاسمية فقط، بل تدخل على الجمل الفعلية الأصلية والمحولة، (كان يسقط المطر)، (ليس يسهلُ على المرء)، ونلاحظ مرة أخرى الجمع الشكلي اللاوظيفي بين (إنّ وأخواتها) كالجمع بين ليت للتمني و ولعل للترجي ، وإنّ للتوكيد ، ولكنّ للاستدراك.

وكان من المفروض تقسيم درس النواسخ بحسب الأساليب النّحوية التي تنطوي تحتها وذلك حتى يتسنى للتلميذ معرفة المعنى الوظيفي، وهذا لأنّ النّحو ينشد المعنى بالأساس وما الشكل إلاّ خادم له.

3- الفعل المضارع والمنصوب :

---

[1] - محمد حماسة عبد اللطيف ، النّحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النّحوي الدلالي ، ص60 .

[2] - الشورى، الآية 09.

في درس الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، يظهر اتّباع المنهج الشكلي الذي سيطر على أبواب الدرس النّحوي، فجُمعت النّواصب دون جامع وظيفي،فـــ (أنْ) أداة ربط لا غير، و(لَنْ) نفي مؤبد في المستقبل، وما قيل عن النواصب يقال على الجوازم، فـــ (لَمْ) و(لّما) أدوات نافية و(لا) ناهية و(لام الأمر) طلبية، فالحرف (لَنْ) يؤكد نفي المستقبل أكثر من (لا) كقوله تعالى:**{ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ}**[1].

4- شكلية مصطلح المبتدأ :

كما نلاحظ شكلية المنهج؛ خاصة المبتدأ، فهذا المصطلح لا يعبّر حقيقة عن وظيفة المسند إليه في الجملة أي بحسب العلاقة الإسنادية، يقول ابن هشام :" هو أن يسند إليه ما تتم به الفائدة سواءٌ كان المسند فعلاً أو اسماً أو جملة "[2]، وهو انتحاء وظيفي صِرْفٌ ولكنّ النحاة لم يلتزموا بهذا المنهج في تحليل الجملة ووصفها وتفسيرها، فسمّوا المسند إليه (مبتدأ) وسمّوا المسند (خبراً) وهاتان تسميّتان متناقضتان، فالأولى شكلية تشير إلى الرّتبة في ظاهرها، وتشير في معناها إلى ظاهرة العامل يقول ابن جني:" اعلم أن المبتدأ كلّ اسم ابتدأته وعَرَيْتَهُ من العوامل اللفظية ،وجعلته أولاً لثانٍ ، يكون الثاني خبر عن الأول ومسندا إليه وهو مرفوع بالابتداء "[3] وهو نص شهير لإمام النحاة في شكلية المصطلح القائم على أساس نظرية العامل.

5- اعتماد الإعراب التقديري والمحلي :

وهو ممّا لا فائدة فيه في تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، كالقول عن خبر المبتدأ جملة (فعلية أو اسمية)، فجملة كـــ (المطر يسقط) هل يُكتفى بإعراب الفعل يسقُط ، فعل مضارع مرفوع بالضمة الظاهرة وهو خبر للمبتدأ، أم يعرب أنه جملة فعلية في محل رفع خبر للمبتدأ وهذا ما يصعب على صف التلميذ الابتدائي، ولا يستطيع إدراك هذه التأويلات والتقديرات، ثم يتساءل

---

[1] – الحج، الآية، 74.

[2] - ابن هشام، شرح شذور الذهب، تح إميل يعقوب، دار الكتب العلمية ،بيروت، ط1 ،1996م، ص 23 .

[3] - ابن جني ، اللمع في العربية، مصدر سابق، ص 25.

التلميذ عن فاعل (يسقط) أهو المطر أم الضمير المستتر ؟ مما يزيد الأمر صعوبة.وقد نادى المجددون بإلغاء الإعرابين التقديري والمحلي في مثل: جاء الفتى، يُكتفى في إعرابه؛ فاعل فحسب.

المبحث الثاني : عرض مضمون الوثائق المرافقة للطور الابتدائي ونقدها

إنّ عملية الإصلاح التي قامت بها وزارة التّربية استدعت تزويد المعلّمين والأساتذة بمناهج جديدة ولأنّ هذه المناهج تشتمل على مصطلحات لم يعهدها قطاع التّربية، فمنها من استُعير من قطاع الصناعة (كالمردودية، والإنتاج والإنتاجية، والمؤشر والكفاءة ...وغيرها)، التي كانت تعبر عن حالة إنتاجية معينة ومواصفات وشروط محددّة، ممّا دفع المصلحين إلى تدعيم المنهاج بوثائق بيداغوجية تساعد القائمين على القطاع في أداء مهامهم.

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تهدف الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى كشف جوانب العملية التعليمية التي يبنيها المتعلّم في هذا المستوى استعداداً للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

وتتضمن الوثيقة محورين أساسين: الأول منها نظري يذكّر ببعض معالم المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع، والثاني تطبيقي يفصّل بعض الممارسات العملية المتمثلة في تقديم النشاطات التعليمية داخل القسم.[1]

أ- الجانب النظري في الوثيقة :

1- المقاربة بالكفاءات: لم تقدّم شرحا للكفاءة، بل اكتفت بما جاء في الوثائق المرافقة للسنوات الماضية من نفس الطور.

2- مفهوم الكفاءة:

يُجمع الباحثون على أن مجرد امتلاك الموارد (المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والاتجاهات) لا يعني امتلاك كفاءة، في حين يمكن التصريح بامتلاكها إذا كان المتعلم قادرا على تجنيد هذه الموارد أثناء انجاز مهمة غير مألوفة لديه، وذلك بعد انتقاء ما يتوافق مع الوضعية الراهنة،

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، سنة 5 ،مرجع سابق ص4 ، بتصرف.

وعليه فإن انجاز عملية دُرِّبَ عليها، أو استرجاع منصوص حفظه، لا يُبرهن على أيّة كفاءة، والكفاءة في نظر الوثيقة هي مواجهة المتعلّم وضعية جديدة ومعقدة.

ومعنى الوضعية الجديدة: أنّ المتعلّم غير مدرب على هذه الوضعية، لأنه في حالة تدربّه عليها سوف لن يجند الموارد بمبادرة منه ، بل سيطبق الخطوات الأساسية للإنجاز تلقائيا وبشكل آلي .

يجمع أغلب المهتمين ببيداغوجية الكفاءات على أن الوضعية المعقدة، ليست بالضرورة وضعية صعبة، وإنما هي وضعية مفتوحة تأخذ عدة أشكال، ومثال ذلك القول: إن إنجاز نص حواري يتكون إمّا: من ابتكار هذا النص في مقابلة صحفية، أو بتحويل نص من نمط معين إلى نص حواري، أو بإتمام نص حواري مفتوح.

ومن حيث تصنيف الكفاءات،فاكتفت الوثيقة باستعراض تلك التي تبنّتها مناهج اللغة العربية؛ أي الكفاءة القاعدية والكفاءة الختامية.

- **الكفاءة القاعدية** : إنّها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات القاعدية اللاحقة ومن الأمثلة في ذلك على اللغة العربية:- يؤدي النصوص آداءً جيداً.- يسمع ويفهم أنواع الخطاب .- يوظف الكتابة لأغراض مختلفة .[1]

- **الكفاءة الختامية** :هناك من يعبر عليها بالهدف الختامي الإدماجي، يشير لفظ ختامي إلى تحصيل سنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها، كمثال لكفاءة ختامية في اللغة نقول " يكون التلميذ في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (لحواري ، الإخباري ، السردي ،والوصفي).

3- العملية التعليمية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات :

إذا كانت الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد التي تتوافق مع وضعية جديدة، معقدة، فإن هناك طريقتين ممكنتين للتعليم والتعلّم.

الأولى : البدء بتدريب التلاميذ بشكل نظامي على الطرائق الأساسية، للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيات متجدّدة .

---

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،سنة 5، مرجع سابق ص5-6 ،بتصرف.

الثانية: يُقحَم التلاميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقدة إدماجية، وترى الوثيقة أنه يُستحسن تبنّي الثانية؛ كونها تسمح للتلاميذ باكتشاف نوع الموارد التي يجب توظيفها.

4- المقاربة النصية :

فيما يخصّ المقاربة النصية، فإن الوثيقة لم تعرض شيئا جديدا إلاّ ما ورد في المنهاج حرفيا " يحثّ منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شأنه شأن مناهج السنوات السّابقة على اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها. تتمثل هذه المقاربة في نص يقرأه المتعلّم ثمّ يمارس من خلاله التعبير الشفوي والتواصل، ويتعرّف على كيفية بنائه، ويتلّمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية، لدمجها في إنتاجية الكتابي."[1]

5- بيداغوجيا المشروع : تساهم بيداغوجيا المشروع في إنماء الكفاءات ، ولتحقق أهدافها لابدّ من توفر الشـــروط الآتية:

- أن يكون المشروع المقترح واقعيا ومن دائرة ميول واهتمامات وحاجات التلاميذ.

- أن يقتصر دور المعلّم على التوجيه والتنشيط والإرشاد.

- أن يجند المتعلم ما أمكن من موارد لانجاز المشروع.

- أن تُراعى فيه الفوارق الفردية.

- أن ينمي عند المتعلم حب العمل الجماعي والتعاوني والإحساس بالمسؤولية، وينفذ المشروع باتّباع الخطوات التاليـــة:

- تحديد الكفاءات المستهدفة .

- ضبط الحاجات والعقبات المتوقعة .

- تحديد الطريقة الناجعة (الفردية والجماعية)

- ضبط الوسائل المادية والبشرية.

---

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،سنة 5، مرجع سابق، ص 6-7 .بتصرف.

– إعداد مخطط العمل، و تنفيذ المشروع ومتابعته.

– تقويم المشروع مرحليا لتجاوز العقبات وللتحقق من الكفاءات المسطرة"[1].

ب– الجانب التطبيقي للوثيقة :

الحصّة الأولى :قراءة: (أداء + فهم + هيكل النص).

تعدّ حصة القراءة الركيزة الأساسية للوحدة التّعلمية، يتناول المتعلم فيها نصّاً نثريا أو شعريا يتدرب فيه على القراءة المسترسلة، باحترام علامات الوقف؛ واستنطاق المعاني الظاهرة والكامنة أثناء قراءته.

ولنجاح الحصّة تقدم الوثيقة توجيهات للمعلّم :

– إعداد الحصّة إعدادا جيّدا، يتوقع العوائق ويحاول تذليلها.

– أداء النص بطريقة نموذجية ليقتدي به المتعلّم.

– الاهتمام بالقراءات الفردية.

– يتخيّر الأسئلة المؤدية للفهم .

– استثمار معطيات النّص (المعرفية ، الثقافية، والقيمية) بالشرح وحسن تأويل المعني.

الحصّة الثانية : (تعبـــير شفوي + تواصل)

يأتي التعبير الشفوي والتواصل عقب حصة القراءة ، فبعد أنْ يقرأ التلميذ النص ، ويتعرف على مضمونه وعلى الرصيد والصّيغ والتراكيب يمكن له توظيفها في إنتاجه الخاص، فنشاط التعبير مكمل لنص القراءة في جميع أهدافه المعرفية واللّغوية والتربوية .

– تكون الأسئلة توجيهية تتعلق بنص القراءة .

– إبداء الرأي فيما يطرحه النّص من أحداث وقضايا .

– تصوّر نهاية أخرى للنّص إذا كانت قصة .

---

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،سنة 5، مرجع سابق، ص 7–8 .بتصرف.

الحصّة الثالثة: (قـــراءة واستثمار النّص، القواعد النحوية وتطبيقها).

هذه الحصة مهمة لتمييز آليات النظام اللغوي ، ومواطنه التركيبية من خلال ما يتجسد في النص من موضوعات نحوية ، وتراكيب لغوية مختلفة تساعد المتعلم على فهم المقروء. ولتحقيق ذلك المسعى يُستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية، فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللّغة "[1].

الحصّة الرابعة : قـــراءة واستثمار النص (إملاء أو صرف + تطبيقات). إنّها حصة عملية تساعد المتعلم على استثمار النص من زاوية وظيفية

– التقرّب من المعنى.

– تلمّس الظاهرة الإملائية أو الصرفية.

ويركز المتعلم في هذه الحصة على تطبيق القواعد الإملائية والصرفية، والحرص عليها لأنها أساسية من جهة، ونهاية المرحلة من جهة أخرى. أمّا الصرف، فيراعى فيه الوضوح والتبسيط والاكثار من النماذج والتطبيقات وخاصة التحويل.

الحصّة الخامسة : محفوظات وأناشيد، وهي الحصّة الوحيدة المستقلة في منهاج السنة الخامسة، لما لها من أهمية في تعلم اللغة من جانبيها الفني والأدبي، وتعرض الوثيقة نفس الكفاءات القاعدية والختامية التي عرضها المنهاج سابقا .

الحصة السادسة: (تعبير كتابي).

وهي حصة التتويج للوحدة التعليمية حيث يجند فيها المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره، فيسهم في تنمية إبداعاته وتوسيع خياله بممارسة التعبير الكتابي بشقيه

الوظيفي: الذي يكتب فيه موضوعات تتصل بمطالب الحياة لتلبية حاجاته(كتابة رسالة، ملء، بطاقة، استمارة شخصية...)

الإبداعي: الذي يعبِّر فيه عما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس وخواطر، بأسلوب أدبي مشوق.

---

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، سنة5، مرجع سابق، ص12-13، بتصرف.

الحصة السابعة: (المطالعة) تساهم القراءة في تنمية الدافع إلى القراءة بما تقدمه من معلومات ثرية ومعارف منتظمة وخبرات متنوعة، تساعد على تثقيفه وتوجيه ميوله القرائية "[1].

الحصة الثامـــنة :(خط). في هذه المرحلة يكون التلميذ جاوز مرحلة تعزيز هذا النشاط ومن بين الكفاءات القاعدية المستهدفة:

- تعويد التلاميذ على كتابة النصوص المشكولة، وذلك لضبط الكتابة.
- الحث على السرعة في الكتابة قصد تحضير المتعلمين لمواجهة المواقف.
- اكتساب المتعلم الذوق الفني الرفيع ، وتنمية الإحساس بالجمال.

الحصة التاســعة : (تطبيقات إدماجية). تعد التطبيقات الإدماجية من الأنشطة الأساسية التي يتناولها المتعلم لأنها تجسّد ايجابية المتعلم في تعلمه بحيث يشارك فيها ذاتيا، وفي هذه الحصة يسعى المعلم إلى حثّ التلميذ على استثمار تعلماته النحوية والصرفية والإملائية المكتسبة خلال دراسته للوحدة، من خلال هذه الحصة، يتوصل المعلم إلى كشف مدى استيعاب المتعلمين للظواهر المدروسة، ويساعدهم على تدارك عجزهم، وتوجيههم لتصحيح أخطائهم.

الحصة العاشـــرة:(تصحيح التعبير).

يقوم المعلم بتصحيح مواضع التعبير خارج القسم، ويقدرها وفق شبكة تقويم تتضمن في عمومها المؤشرات التالية :

- **الوجاهة** : التقيّد بالموضوع ، استعمال المعلومات الصحيحة .
- **الانسجام** : ترتيب الأفكار ،ترابط الأفكار.
- **الإحاطة** : الإلمام بعناصر الموضوع .
- **سلامة اللغة** : الاستعمال السليم للغة (نحو ،صرف ، إملاء).
- **الحصة الحـــادية عـــشـــر** : (انجـــاز المشـــروع).وتنفذ هذه الحصة بمراعاة الخطوات التالية:

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،سنة5، مرجع سابق ص13...16، بتصرف.

-ضبط المعلم للكفاءات المستهدفة .

- تحديد موضوع المشروع .

- تحديد وسائل الإنجاز .

- تقويم التلاميذ ،وتوزيع المهام.

- تنفيذ المشروع وتقييمه .

نقد الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية (السنة الخامسة)

المقاربة بالكفاءات توجه تربوي حديث، عرفته الساحة العربية والوطنية منذ مدة قصيرة، ومن خلال إطلاعي على الوثائق التربوية التي رافقت الإصلاح، ألفيت الغموض يكتنف بعض المعاني والمصطلحات، ولا يوجد فيها ما يبسط الحديث بشيء من التحليل عن التفصيلات التي تميز هذه المقاربة من تلك، وبقدر يجعل القارئ العادي – كالمعلم مثلا – يستوعب المفاهيم والحقائق، وهذا ما وقفت عليه في عرض مضمون الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية حيث اكتفت الوزارة بطرح نموذج يرتكز على تصورات نظرية يغلب عليها الطابع التجريدي الخيالي .

فهل يعقل أن نشرح المقاربة بالكفاءات في صفحة واحدة ؟ فكلمة البناء التي ذكرت في بداية الوثيقة يرجع أصلها إلى المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية، ومعنى ذلك أن التعلم يحدث نتيجة التفاعلات التي تحدث بين الإشكالية والذات الإنسانية، وهذا يتطلب مصادر علمية خاصة بالمدارس التربوية ذات الشهرة العالمية "بخصوص هذه البيداغوجيا في التدريس من حيث المفهوم والخصائص فإنه ينبغي التأكيد على أن العمل بها وأجرأتها تحتاج الإلمام بجوانب لها علاقة وطيدة بمسارات حقل التعليم والتعلم وفي مقدمتها الجانبين السيكولوجي والبيداغوجي"[1].

إن طرح موضوع استفادة تعليم اللغة (اللغات) من اللسانيات ينبغي أن يرقى إلى مستوى أعمق تستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا وذلك بالتفكير في:كيف يمكن الانتقال من المعرفة

[1] – المركز الوطني للوثائق التربوية ، التدريس والتقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005م ، ص 5.

اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟ وكيف نكيف محتويات المعرفة اللّسانية مع الطّرق التربوية وحاجيات المتعلم اللّغوية؟"[1].

واعتمادا على الملاحظات السّابقة ونحن بصدد نقد المنهاج والوثيقة المرافقة توصلنا إلى ضرورة الاهتمام بالدّرس اللغوي (النحو) ومعالجة المشاكل والصعوبات التي يطرحها تنفيذه سواء تعلق الأمر بما هو معرفي (المستوى الابستمولوجي) أو خصوصيات المتعلم (المستوى السيكولوجي) أو المدرس (المستوى البيداغوجي) لأن هذه المستويات متداخلة فيما بينها ولذلك نقترح أن تهتم المدرسة بصياغة المقررات النحوية بطرق علمية تربوية.

المبحث الثالث : استبيان موجه إلى أساتذة اللّغة العربية

للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

زملائي الأساتذة، زميلاتي الأستاذات، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان،الخاص ببحث مقدم لنيل شهادة الماجستير تحت عنـــوان:

" تعليمية القواعد النّحوية بين التيسير والوظيفية "

(المقرّر النّحوي في مناهج اللّغة العربية للطّور الابتدائي)

(دراسة إحصائية وصفية نقدية)

ومحاولة مني لتقديم دراسة عن منهاج اللّغة العربية (المقرّر النّحوي للسنة الخامسة) قمت بإعداد هذا الاستبيان الذي أقدمه إلى سيادتكم باعتباركم رجال الميدان، وأقرب إلى المتعلّمين وأدرى بالمنهاج، أكثر من كلّ العاملين في القطاع، و أراؤكم أقرب إلى الموضوعية من غيرها.

أدعوك أيّها المدرس(ة)إلى تحرّي الدّقة والوضوح في الإجابة عن أسئلة الاستبيان، حتى نخرج بتصوّر واضح، ونقف على حقيقة الميدان، خدمة للغتنا وأبنائنا مع خالص تحياتي.

---

[1] - علي آيت أوشان ، اللّسانيات والبيداغوجيا ، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط2 ، 2006م، ص21 .

تكون الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

1- التعرف على المُستجوب :

أ- الجنس :	ذكر	
	أنثى	
ب –الشهادة المحصل عليها:	ثالثة ثانوي	
	بكالوريا + تكوين	
	ليسانس	
	ماجستير أو ماستر	
ج- التخصص :	أدب ولغة عربية	
	تخصّص آخـــر	
د- الخبـــــــــــرة :	أقل من 5 سنوات	
	من 5 إلى 15 سنة	
	15 سنة فما فوق	

2- كفاءات المقرّر النّحوي:

أ- هـــل اطلعت على المقرّر النّحوي المسطّر في المنهاج ؟	نعم	
	لا	
ب- هل صيغت الكفاءات النّحوية بطريقة واضحـــة ؟	نعم	
	لا	
ج- هـــــل يمكن للمتعلم تحقيـــق الكفاءات بيـــسر ؟	نعم	
	لا	
د- هل الوقت المخصص لحصة النّحو كافٍ لتحقيق الكفاءة ؟	نعم	
	لا	

3- الدروس النّحوية المقرّرة :

أ- هـــل الموضوعات مناســـبة لمســـتوى التّلاميذ ؟

نعم	
لا	

ب- ماهي الموضوعات التي تقـــترح حذفها من المقرّر؟

1- .....

2- .....

3- .....

ج- ماهي الموضوعات التي تقترح دمجها في المقرّر النّحوي؟

1- .....

2- .....

3- .....

د- هل التّلاميذ لهم ميلٌ وحـــبٌ لمادة النّحو(القواعد) ؟

نعم	
لا	

4- عرض المضمون النّحوي :

أ- هـــل المقرّر النّحوي محترم من حيـــث التّرتيب ؟	نعم	
	لا	
ب- هـــل تدرس(ي) النّحو وفـــق المقاربة النصـــية ؟	نعم	
	لا	
ج- هل المقرّر النّحوي متناسب مع نصوص القـــراءة ؟	نعم	
	لا	
د -هـــل نص القاعـــدة يناسب مســـــتوى التّلاميذ؟	نعم	
	لا	

5-التمارين التطبيقية :

أ- هل عدد التدريبات كافٍ لتحقيق الكفاءات ؟	نعم	
	لا	
ب- هـــل الأسئلة متنوعة وفي خدمة التقويم ؟	نعم	
	لا	
ج- هل التّلاميذ في حاجة إلى معالجة بيداغوجية ؟	نعم	
	لا	
د- هل تكلف (ين) التّلاميذ بواجبات منزلية ؟	نعم	
	لا	

ملاحظـــات:.....

.....

.....

..

محتوى الاستبيان :

لقد قصدت من وراء الاستبيان التّعرّف على آراء الأساتذة في المقرّر النّحوي المعدّ لمتعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتسليط الضوء على واقع ما يجري داخل حجرات الدّراسة لإتمام هذا العمل، والوقوف على تشخيص الأوضاع التربوية، ومعرفة انشغالات الزملاء العاملين في الميدان، وطرحت في الاستبيان عشرين سؤالا موزعة على خمسة محاور:

المحور الأول : التّعرف على المستجـــــوب ⟵ 4 أسئلة.

المحور الثاني : كفاءات المقرّر النّحوي ⟵ 4 أسئلة.

المحور الثالث : الدروس النّحوية المقرّرة ⟵ 4 أسئلة.

المحور الرابع : عرض المضمون النّحوي ← 4 أسئلة.

المحور الخامس : التمارين والتدريبات ← 4 أسئلة.

بعد استلامي الاستبيانات الموزّعة على أربع مقاطعات تفتيش بكل من دائرتي قصر الشلالة، وحمادية، الموزعة على سبعة وخمسين معلّما، والتي استلمت منها اثنين وخمسين استبيانا وتعذر استلام الخمسة الباقين لأسباب مختلفة، ثم عمدت إلى فرز النتائج وتجسيدها في نسب مئوية، مع الملاحظة أن الأساتذة المستجوبين لم يكونوا كلهم يشرفون على السنة الخامسة، لكن كانوا قد أشرفوا عليها من قبل وعددهم خمسة، وكانت النتائج كالتـــلي:

1- التعرف على المستوَجب

أ- فيما يخص الجنس كانت النتائج:

الجنس	عدد المستوجبين	النسبة
ذكر	24	%46
أنثى	28	%54

- من خلال النسب المئوية يتضح أن جنس الرجال يقل عن جنس الإناث بنسبة قليلة ممّا يوحي أن الجنسين متساويان تقريبا، و لم يعد العمل التربوي حِكراً على الرجل.

ب- الشهادة المحصل عليها:

الشهادة	عدد المستجوبين	النسبة
ثالثة ثانوي + تكوين	24	%46
بكالوريا + تكوين	10	%19
ليسانس	18	%35
ماجستير أو ماستر	00	%00
المجموع	52	%100

- مستوى الثالثة هو الأكثر في مرحلة التعليم الابتدائي ويليه الليسانس.

– مستوى المستجوبين في تحسن إذا قورن بالماضي.

ج– التخصص:

التخصص	عدد المستجوبين	النسبة
أدب	43	%83
تخصص آخر	09	%17
المجموع	52	%100

–يطغى الأدب على التخصص في الفئة المستجوبة والبقة منهم في الحقوق ونسبة 83% تعكس أن نسبة الآداب هي الأكثر ويعزى ذلك أن امتحانات الدخول إلى القطاع من هذه الشعبة

د– الخبرة:

الخبرة	عدد المستجوبين	النسبة
خمسة أو أقل	06	%12
6 س إلى 15 س	31	%60
من 16 س فما فوق	15	%28
المجموع	52	%100

– 60% هي متوسط الخبرة من 6 سنوات إلى 15 سنة وهو ما يطمئن أن العاملين بالقطاع أكثرهم شباب وهي فئة نشيطة.

2- كفاءات المقرّر النّحوي:

أ– هل اطلعت على المقرّر النّحوي المسطر في المنهاج؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	52	%100
لا	00	%00

– كل المستجوبين اطّلعوا على المقرّر النّحوي المسطر بالمنهاج، لكن الظاهر في الأداء يبين أن الاطلاع كان سطحيا.

ب–هل صيغت الكفاءات بطريقة واضحة؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	40	%77
لا	12	%23

– حوالي 80% ترى أن الكفاءات صيغت بصفة واضحة لا غموض فيها بينما البقية من المستجوبين ترى عدم وضوح الكفاءات النّحوية المسطرة، وهذا ما يفسر بأن الاطلاع الذي أشرت إليه كان سطحيا.

ج–هل يمكن للمتعلم تحقيق الكفاءات بيسر؟

تحقيق الكفاءات	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	30	%56
لا	22	%44

– أكثر من نصف المعنيين بالاستجواب يرون أن المتعلم يستطيع تحقيق الكفاءات بيسر، أمّا النصف الباقي فيرى العكس لأسباب عديدة من بينها، عدم اهتمام منهاج النّحو بملامح صريحة تخصّص لها حصص دعم مستقلة تضمن تسلسلها، وعدم ممارسة النّحو في بقية المواد، بالإضافة إلى صغر سن المتعلّمين في هذه المرحلة.

د– هل الوقت المخصص لحصة النّحو كافٍ لتحقيق الكفاءات؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	24	%46
لا	28	%54

– عامل الوقت غير كافٍ في نظر 54 % من المعبّرين عن آرائهم وذلك للأسباب التالية:

1-كثافة البرنامج.

2-صعوبة دروس النّحو.

3- قلة حصص التدريبات المخصصة للكفاءات النّحوية.

3-الدروس النّحوية المقرّرة:

أ- هل الموضوعات مناسبة لمستوى التّلاميذ ؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	27	%52
لا	25	%48

– نصف المستجوبين يرى أنها مناسبة، والنصف الآخر يرى أنها غير ذلك ولكلّ قسم أسبابه.

ب– ما هي الدروس التي تقترح حذفها من المقرّر النّحوي؟

لاحظت من خلال تصفح إجابات المستجوبين أن دروساً (كالخبر جملة) يصعب استيعابها في هذا المستوى، واقترحوا حذفها وتأجيلها إلى مستوى لاحق، في حين طلبوا إعادة بعض دروس الرّابعة ابتدائي للتّرسيخ والتأكيد أكثر في هذا المستوى، وتباينت الآراء بين الحذف والإدماج.

ج– هل التّلاميذ يحبون مادة النّحو ويميلون إلى تعلمها ؟

إنّ تعليم وتعلم النّحو ليس بالأمر الهين في غياب البيئة اللغوية ولذا فإنّ الكثيرين من أبنائنا لا يُبدون ميلَهم بصورة مريحة إلى مادة النّحو في بداية تعلمهم، لأنّهم لا يدركون الغاية التي يسعى إليها النّحو بالرغم من أنهم يحرصون على تعلم القراءة حتى لا يقعون في الأخطاء، وتعلم الكتابة حتى لا تقع أقلامهم في أخطاء إملائية، وهذا هو الهدف من تعلم النّحو في مرحلة التعليم الابتدائي. هذا ما لخّصته من آراء المستجوَبين، وذكر بعضهم صعوبة المصطلحات وصعوبة الإعراب، ممّا يدفع التّلميذ إلى النفور من دراسة النّحو.

4- عرض المضمون النّحوي:

أ–هل المقرّر النّحوي محترم من حيث التّرتيب؟

التّرتيب	العدد	النسبة
نعم	31	%60
لا	21	%40

- 60% من المستجوَبين يرون أن التّرتيب من السهل إلى الصعب محترم في دروس القواعد، وذلك ببرمجة مفاهيم بسيطة في بداية المنهاج أو هي إعادة لما تعلّمه التّلاميذ في المستوى السابق.
- في حين نسبة 40% تعتبر التّرتيب المعتمد عشوائيا وذلك، كالتّرتيب بين المفاعيل و أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

ب–هل تدّرس (ين) النّحو وفق المقاربة النصية ؟

المقاربة النصية	العدد	النسبة
نعم	40	%77
لا	12	%23

– أجمع أغلبية الأساتذة على الالتزام بالمقاربة النصية كتوجه جديد في تعليم وتعلم النّحو، وذلك بالانطلاق من النص واستنباط الأحكام النّحوية من نص القراءة، والنسبة الباقية أقــرّت بأنّ نصّ القراءة لا يتلاءم مع دروس القواعد، فلجأت إلى التدريس وفق نحو الجملة، والأجدر موافقة الفئة الأولى نظرا للتوجه الجديد في الإصلاحات التربوية الذي تبنّى جملة المقاربات التي سبقت الإشارة إليها في ثنايا هذا البحث.

ج– هل نصوص القراءة مناسبة للمقرر النّحوي ؟

لم يجمع المستجوَبون على مناسبة نصوص القراءة لمحيط التّلاميذ من جهة ودروس القواعد من جهة أخرى، فاستنباط القاعدة المتعلّقة بدروس النّحو غير متناسبة مع نصّ القراءة.

د– هل نصّ القاعدة يناسب مستوى التّلاميذ؟

يُجمع أغلب الأساتذة أنّ نصّ القاعدة بسيط، ولغته سهلة توافق مستوى التّلاميذ في المرحلة الابتدائية، وبإمكانهم حفظها وتطبيقها أثناء التدريبات. غير أن بعضهم أشار إلى أنّ عدم تدوين قاعدة ثابتة في المنهاج، يجعل التنوع في الاستخلاصات بين فئة من المتعلّمين

وأخرى، وفي الغالب تكون حسب مستواهم. لكنّي لاحظت في الميدان اكتفاء جلّ الأساتذة بالقاعدة المدوّنة على كتاب التّلميذ رغم أنها خاصة به، والمعلم غير مُلزم بها، بل باستدراج المتعلّمين إلى تلخيص قاعدة حسب الكفاءة المسطرة للدرس، وأهدافه التعلمية.

5- التمارين النّحوية

أ- هل عدد التدريبات كافٍ لتحقيق الكفاءات؟

التدريبات	العدد	النسبة
نعم	41	%79
لا	11	%21

- 80% تقريبا يعتبرون التدريبات كافية . غير أن المتتبع الخبير يعتبرها كافية من حيث العدد فقط، لكنّها بسيطة ومباشرة، مقتصرة على عتبتي التّذكّر والفهم، وأغفلت العتبات الأرقى في سلم التقويم (كالتّحليل والتّطبيق والتّركيب والتقويم). ولا تخدم الاتّجاه الوظيفي للنّحو، كتوجّه جديد في تعليمية اللغة العربية.

ب- هل الأسئلة متنوعة في خدمة التقويم ؟

يرى أكثر من نصف المستجوبين أن الأسئلة المقترحة للتقويم كافية للكشف عن مستوى المتعلّمين، وعبّر النصف الآخر عن عدم تنوعها، إذ يرون أنها ليست في شكل وضعيات حقيقية تبين مدى التحكم في الكفاءة المطلوبة. كأن يُطلب من المتعلّم التّسطير تحت الفاعل، بينما لو طالبته بتعبير يوظف فيه الفاعل، لكان أفضل.

ج- هل التّلاميذ في حاجة إلى معالجة بيداغوجية ؟

خصّص المنهاج حصة للمعالجة البيداغوجية مدّتها 45د أسبوعيّا خاصة باللغة العربية، يتمّ استغلالها فـــي كل أنشطة اللغة العربية، وهي غير كافية لكثرة أنشطة اللّغة، هذا ما عبّر عنه جلّ المستجوبين. غير أن أغلب المدرّسين يستغلون فضاء هذه الحصة في شكل دروس مُعادة، أو تمرينات مكثفة، في حين يصرّ المشرفون على تنفيذها مع فئة المتعثّرين، بكيفيات مخالفة تماما للتقديم العادي للدروس، يُراعى فيه العجز المشخّص وحصره، وانتقاء الكيفية المناسبة للعلاج وتنفيذها في

شكل أفواج حاجة، ثم تقويمها للخروج بانطباع عن مدى اكتساب الكفاءة المستهدفة من هذه الحصة.

د–هل تكلف(ين) التّلاميذ بواجبات منزلية ؟

50% من الأولياء لا يهتمون بواجبات أبنائهم في المنزل، مما يسبب ضعف عدد لا يستهان به في القسم الواحد، وهو ما يعمّق الفوارق الفردية، التي نعمل جاهدين للتقليص من سلبيتها، والاجتهاد لتقريب مستوى تّلاميذ الصف الواحد في حدود ما تسمح به هذه الفوارق.

يوصي المشرفون بعدم إرهاق المتعلّمين بواجبات منزلية مكثفة تحرمهم من حقّهم في اللعب، وألاّ يتجاوز عددها اثنين (2) في اليوم الواحد، كما يحرصون على وجوب التّصحيح الوظيفي لهذه الواجبات كي تتحقق أهدافها.

في آخر هذا الاستبان أجدد الشكر الجزيل للسادة الأساتذة على ما قدموه من مساعدة، آملا في أن تكون أجوبتهم قد ساهمت في إثراء الجانب التطبيقي من هذا البحث، راجيا منهم بذل المزيد من الجهد في تيسير القواعد النحوية، وتقريبها من وجدان تلامذتنا، وإشعارهم بجمال اللغة العربية وتذوقها، والاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية لربط المتعلّمين بأصالتهم.

خاتمة

خـــــــــــاتمـــــــة

عرض البحث قضية تعدّ من أهمّ القضايا التي برزت في الدراسات اللغوية في العصر الحديث، وهي الاتجاهات الحديثة في تحديد نظام اللّغة العربية، واعتماد الاتجاه الوظيفي لتعليم اللّغة، ومن أهم النتائج التي خلُصت إليها هذه الدراسة خلال تتبع مراحل التجديد النّحوي ما يلي :

1- لم يغفل النحاة القدامى حاجة المتعلمين، ووضعوا مختصراتهم وشروحاتهم لهذا الغرض،فجاءت المتون في تسيير النّحو على حاجة المتعلمين ومستوياتهم.

2- لم تتباين أراء القدامى و لم تتعارض مع أصول النّحو العربي فجمعوا في كتبهم بين البحث النّحوي العلمي وتأليف المختصرات التّعليمية.

3- الدعوة إلى التّيسير ليس أمرا جديدا فقد سبق أن ثار القرطبي على النحاة منذ العصر الأندلسي.

4- استفاد النّحو العربي كغيره من فروع اللّغة من تعليمية اللّغات ومن إسهامات اللّسانيات التّطبيقية.

5- الاتجاه الوظيفي هو الأنسب لتعليم وتعلّم النّحو العربي كما تبين من خلال الدراسة أن العلماء الأوائل فطنوا إلى المنهج الوظيفي و أهميته رغم اعتمادهم على المنهج الشكلي.

6- إن التّيسير ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة تفرضها نواميس الكون ، وهو مطلب محمود لا يختلف الناس حوله مهما تباينت أفكارهم وتنوّعت.

7- النّحو العربي تحددت ملامحه و أصوله من واقع الاستعمال بعد جمع اللّغة واستقرائها.

8- التّجديد النّحوي قديما كان يتّجه نحو معالجة القضايا و إتمام البناء.

9 -التّيسير والتّجديد في العصر الحديث يفتقد إلى واقع الاستعمال و الفصل بين حاضر اللّغة وماضيها.

10- الإعراب ظاهرة من ظواهر اللّغة العربية بحيث أن الحركة تحدّد موقع الكلمة الملائم للمعنى الذي أوردوه فيه.

11- تغير أواخر الكلمات لا يرجع إلى القوة والضّعف كما يدّعى دعاة التّيسير في تحديد الباب النّحوي.

12- استطاع النّحو العربي أن يوفّق في تفسير اللّغة بين الوظيفة والمعنى، لأنّه استنتاج دقيق من واقع اللّغة ، وتفكير عقلي مطعَّم من الاستعمال مبرّأ من الافتراض.

13- عدم الاهتمام بالكفاءات النّحوية والتي لم يولى لها المنهاج أي تخصيص مثل الأنشطة الأخرى كالقراءة والتّعبير وهذا يعتبر أن النّحو نشاط ثانوي وليس رئيسيا للتّعليم الابتدائي ممّا يستدعي إعادة النّظر لتسطير الكفاءات الخاصة بتعليم وتعلّم النّحو العربي عند المبتدئين، لأنّ التّعليم ليس مجرّد تعديل في السلوك وإنّما هو كذلك توظيف للمعارف والكفاءات المدرسية في مختلف مناحي الحياة.

14- من محاسن كتاب اللّغة العربية الموجهة لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي تصميمه القائم على ضمير المتكلم انطلاقا من العنوان " كتابي في اللّغة العربية" ومراحل عرض الدروس " الاحظ، أتذكر ، أتدرب" فشكل الكتاب مقبول من حيث الاهتمام بسيكولوجية المتعلم .

15- على الرغم من تبني المنهاج المقاربة النصّية كتوجّه لساني جديد غير أن المادّة النّحوية قائمة على نحو الجملة، فلم يدرج أيّ درس له صلة بالنّص من حيث وسائل الانسجام، الاتساق كالإحالة والأسماء الموصولة، والرّبط بالتكرير، والتقديم والتأخير و لم يتعرض المنهاج إلى شرح المقاربة النصية حتى في الجانب التنظيري ليستفيد المعلم منه في تطبيق هذه المقاربة.

16- اعتماد طريقة تدريس واحدة في مناهج اللّغة العربية خاصة في تدريس مادة النّحو (استخراج الأمثلة من النص، واستنباط القاعدة وصولا إلى التدريب عليها، رغم ما توصلت إليه التّعليمية الحديثة عن طرائق متعددة في معالجة قضايا اللّغة وعلى رأسها المادة النّحوية، مع غياب تام للأسئلة التي توجه للمتعلّم بعد استخراج الأمثلة لاستنباط القاعدة أفقد الكثير من الدروس وظيفيّتها وهو الهدف الأساسي من تدريس مادّة النّحو.

توصيات

- ضرورة توعية معلّمي اللّغة العربية بأن تدريسها يتأسس على ضوء فهم طبيعتها بوصفها نسق كلي دينامي، وفهم طبيعة تعلّمها وتعليمها.
- مراعاة التخطيط باستخدام أكثر من مدخل لتعليم اللّغة العربية من المرحلة الابتدائية.
- إعداد دليل معلّم لتدريس اللّغة عامّة والنّحو خاصّة وفقا للمدخل الوظيفي.

- البدء في تعليم اللّغة بالمرحلة الابتدائية بتقديم نصوص تمثل فنون اللّغة، يمارس التلاميذ من خلالها اللّغة، وتُقدّم قواعد اللّغة في سياق تلك الممارسة.

- إعادة تخطيط محتوى مناهج اللّغة العربية بمراحل التعليم المختلفة و تنظيمها، بحيث تتضمن التدريب على استخدام كل مهارة من مهارات اللّغة بمقادير متوازنة.

- بناء اختيارات تشخيصية لاكتشاف العجز المسجل لدى المتعلمين و القضاء عليه.

- الاستفادة من الدراسات العلمية كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات.

- ضرورة اعتماد النّحو الوظيفي الذي يحتاج إليه المتكلم في مختلف أحاديثه اليومية داخل المدرسة وخارجها.

- إعطاء الأولية للنّصّ القرآني والحديث الشريف لما لهما من تنوع في الأساليب ، ولما لهما من فضل في تعلّم اللّغة العربية.

ضرورة توفير مناخ من الاستقلالية داخل الفصل، وإتاحة الفرص للتلاميذ كي يعبروا عن مشاعرهم و أفكارهم بحرية دون قيود، وهناك بعض الجوانب التي تتطلّب المزيد من الدراسة وآخر دعوانا ان الحمد لله ربّ العالمين ، وصلى الله وسلم على أشرف الأنبياء و المرسلين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع.

*** القرآن الكريم برواية حفص.**

01-إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو مصرية، ط7، 1994 م.

02-د. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007 م.

03 إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط1، 1992م .

04- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر بيروت لبنان ، د ت.

05-أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية، تح حامد المؤمن، مطبعة العاني، بغداد ط1، 1982م.

06-أبو يحى بن صمادخ التجيبي، مختصر تفسير الإمام الطبري، دار الفجر الإسلامي، دمشق،بيروت، ط6، 1997 م.

07-د.أحمد المتوكل،المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي،الأصول و الامتداد،دارالأمان ، الرباط، 2006م.

08-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حفل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1،2009م.

09-أحمد محمد عبد الراضي، وظائف الكلمة في التركيب النحوي، مطابع الدار الهندسية، القاهرة، 2002م.

10-د.أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب،القاهرة، ط1، 1995م.

11- أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة، بيروت، لبنان ،(د ت).

12-ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع بيروت،د ط، 2004 م.

13-ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب، تح إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1996م.

14-بوقرة نعمان ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة ، 2006م.

15-تمام حسان ، اللغة العربية بين المعيارية و الوصفية ، مكتبة الإنجلو المصرية ، (د ط) 1957م.

16-تمام حسان،اللغة العربية معناهاومبناها، الهيئة المصرية العـــــــــــــــــامة للكتاب،مصـــــر،(د ط)،3

17-د.تواتي بن تواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومنهاجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع ،الرويبة،الجزائر،(د ط)، 2008م.

18-توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التّدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2005م.

19-توفيق عابد الهاشمي ، الموجه العملي لمدرسي اللّغة العربية ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع ،بيروت ، لبنان ، ط5 ، 1417ه

20-جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو،شرح و تقديم، د. صلاح الدين الهوا ري، المكتبة العصرية ، صيد ، بيروت ،ط2011،1م.

21- جميل علوش ، ابن الأنبا ري وجهوده في النحو ، الدار العربية للكتاب،(دط)-(دتا).

22-جورج خليل ماروت،أسس التقويم التربوي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،ط1، 2010م.

23-د.جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس، لبنان، ط1،2010م .

24-د.حليمة احمد عمايرة ،الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج الحديثة

دار وائل للنشر و التوزيع،الأردن ، عمان، ط1،2006م.

25-د.حسن خميس الملخ ،نظرية الأصل و الفرع في النحو العربي ، دار الشروق ،عمان ، ط1،2001م.

26-حسن شحاته، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996م

27-حسن عبد الباري عصر، تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الاسكندرية، مصر، ط1، 1996م.

28-د.خالد عبدالعزيز الفليح ، وآخرون ، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1، 2009م.

29- خليفة الجنيدي ،نحو عربية أفضل، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان،(دتا).

30- خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1،2005م

31-د.رابح بوحوش ، المناهج النقدية وخصائص الخطاب اللساني،دار العلوم للنشر و التوزيع ، عنابة ، الجزائر ، ط ،2010م.

32-د.رابح بومعزة ، التحويل في النحو العربي ، عالم الكتب الحديث ، عمان ، الأردن، ط1 ، 2008م.

33- د.رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط1 ،2006م.

34-د. راتب قاسم عاشور ،د- محمد فؤاد حوامدة ، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث ، عمان ، ط1 ،2009م .

35- رشدي محمود خاطر، وزملاؤه ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، ط4، 1989م

36- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر ،

2005م.

37- رمضان أرزيل /محمدحسونات نحو إستراتيجية التعليم بالكفاءات،ج1 دار،الأمل للنشر و التوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2002م.

38- الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو ، تحقيق مازن المبارك ، دار النفائس ط 3،بيروت 1979م.

39- سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية ، دار الفكر ، بيروت ، ط2، 1981م.

40-د. سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، مدينة نصر، القاهرة ، ط2، 2010م .

41- سلامة موسى ، البلاغة العصرية واللغة العربية ، مطبعة سلامة موسى للنشر والتوزيع، القاهرة (د ط) ،1964 م .

42- سمر روحي الفيصل ، المشكلة اللغوية العربية ، جروس بروس ، طرابلس ، لبنان ، ط1، 1992م.

43- شوقي ضيف ،تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا ،دار المعارف ط1، 1986م.

44- صابر بكر أبو السعود، في النّحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988م.

45-د. صالح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ،

46- صبحي إبراهيم الفقي، علم النص بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2000م.

47- صبحي حمودي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

48 صلاح الدين محمد مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1403هـ.

49- صفاء محمد محمود إبراهيم ، مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ط2011،2م.

50- طه حسين ، مشكلة الإعراب ، مجموعة الأعمال الكاملة، دار الكتاب اللبناني ، ط1، 1981م .

51- طه علي حسين الدليمي/سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1 ، 2003م .

52- طيب دبة ، مبادئ اللسانيات البنوية ، دراسة تحليلية ابستمولوجية ، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2001م .

53-د. عبد الجليل مرتاض، في عالم النص والقراءة ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 2011م.

54-د. عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002م.

55- عبد الصبور شاهين، علم اللغة العامة،مؤسسةالرسالة،لبنان، ط4، 1984م.

56- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف مصر،2003م.

57- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992م.

58- عبد اللطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005م.

59-د. عبدالمجيد عيساني ، النحو العربي بين الأصالة و التجديد ،دار ابن حزم للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان ،ط1 ،2008م.

60- عصام مصطفى يوسف آل عبد الواحد ،ردود ابن هشام الأنصاري على النحاة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ،2008م .

61- عفّت الشرقاوي ، بلاغة العطف في القرآن الكريم (دراسة أسلوبية)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1981م.

62-د. علي احمد مدكور ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007م .

63-د. علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا ، نموذج النحو الوظيفي ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،ط2 ،2006م.

64-د. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الدار البيضاء، ط2، 2006م.

65-د. عمرو خاطر عبد الغني وهدان، فصول في علم اللغة العام،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2013م .

66-د. مجدي محمد حسين ، من تاريخ النحو العربي،مؤسسة هورس الدولية الإسكندرية ،ط 2011م.

67- محمد إسماعيل ظافر ، يوسف الحمايدي ، التدريس في اللّغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض، المملكة العربية السعودية ، 1404هـ.

68-د. محمد الدريج ، المعايير في التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدارالبيضاء ،ط1، 2007م.

69-د. محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية ،مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب الرباط، (د ط)2000م .

70-د. محمد السيد علي الكسبان،مصطلحات في المناهج وطرق التدريس،مؤسسة هورس الدولية، الإسكندرية،ط1 ،2010م.

71-د. محمد السيد،علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية و التطبيق،مؤسسة هورس الدولية،الإسكندرية،ط1 ،2010م .

72- محمد بوعلاق ، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر ، ط2، 1991م.

73- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب البليدة، 2004م.

74-د. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي،

75-د. محمد خان ، مدخل إلىأصول النحو ، دار الهدى للطباعة و النشر عين مليلة ، الجزائر.

76-د. محمد عباس، الأبعاد الإبداعية في منهج عبدالقاهر الجرجاني، دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، ط1 ،1999م.

77- محمد عبد الله جبر،الأسلوب والنّحو(دراسة تطبيقية)، دار الدعوة للطباعة والنشر بالإسكندرية، ط1، 1988م.

78-د. محمد علي عبد الكريم الرديني ، فصول في علم اللغة العامة ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، ط 2009م.

79- محمد لحويرات، الانجاز الديداكتيكي، مطبعة تينمل، نشر طباعة ،توزيع مراكش، دط،د ت.

80-د. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، د ت.

81- محمد الكتاني، الصراع بين القديم و الحديث ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ،ط1، 1982م.

82-د. محمود أحمد السيد ، الموجز في تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة بيروت، ط1، 1980م.

83-د.محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ،

الأردن، ط1 ،2006م.

84-د. مطيع الله ابن عواض السلمي، د- عماد فاروق العمارنة ،خوارزم العلمية للنشر و التوزيع ، جدة، المملكة السعودية ط1 2006م.

85- مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ،منشورات المكية العصرية، صيدا، بيروت ،ط1، 1964م.

86- النجار فريد جبرائيل، قاموس التّربية وعلم النفس التربوي، منشورات دار التّربية، بيروت، لبنان، د ط.

87- وليد جابر ، أساليب تدريس اللّغة العربية واتّجاهاتها الحديثة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط3، 1991م.

89-د. وليد كمال عفيفي القفاص ، صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي ، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، جمهورية مصر ، ط1 ،2009م.

90-دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي،د- علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ،1994م .

91سيبويه ، الكتاب ج1،ج2، تحقيق عبدالسلام هارون ، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة ،ط3 ،1988م .

92-د.ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، ط1، 2001م.

93-د.عائشة عبدالرحمان، لغتنا والحياة، دار المعارف ،القاهرة، (د ط)، 1970م.

94-عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف،مصر، ط2، 1971م.

95-د.عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم السان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

96-عبدالله أحمد بن احمد محمد ، النحو العربي بين القديم والحديث ، دروب للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية ، ط ،2011م.

97-عبده الراجحي، علم اللغة التطبـــــيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعي، مصـــــــر، د ط، 2000م .

98-د.علي أبوالمكارم، تعليمالنحوالعربي، عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع،القاهرة، ط1، 2007م.

99-علي سامي الحلاق،المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2010م.

100-عمرو خاطر عبد الغني وهدان ، دراسات اللسانيات العربية المعاصرة ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ط ، 2013م.

قائمة الوثائق الرسمية :

1- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، سلسلة رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2006-2007 م .

2- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، سلسلة رياض النصوص ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2006-2007 م .

3 - شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، سلسلة رياض النصوص ، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2007-2008م .

4- اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي طبعة جوان 2011 م .

5- اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة والخامسة جوان 2011 م.

6- اللجنة الوطنية للمناهج ، وثائق تخفيف مناهج التعليم الابتدائي مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية ، الجزائر جوان 2009 م .

7- المركز الوطني للوثائق التربوية، التدريس والتقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005م

8- المركز الوطني للوثائق التربوية، إصلاح البرامج مدخل لإصلاح التربية، الكتاب السنوي، الجزائر، 2003م.

المجلات والدوريات:

1- أحمد طالب الإبراهيمي"آراء حول تيسير النحو" مجلة الثقافة عدد34 (1976م)وزارة الثقافة.

2- أحمد حساني ، النظام النحوي العربي ، ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 23-24 أفريل 2001 م .

3- أ.د،عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات عدد 4، 1974 م.

4-محمد كراكبي، تقويم مدونة النحو العربي، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 23-24 أفريل 2001 م .

5- إتقان العربية في التعليم، أعمال الندوة الوطنية، 9أفريل 2000م.

6- المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، الجزائر، ع1، ماي 2004م.

7- كريمة أوشيش، طريقة تعليم اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مجلة اللسانيات، ع 11، مركز البحث العلمي، الجزائر، 2006م.

8- عبد اللطيف الفرابي ، خطاب اللّسانيّات في التّربية حول الأصول اللّسانية لديداكتيكا اللّغات، مجلة الديداكتيكا العدد 3ديسمبر 1992م.

9 - اللّغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية، التي نظمها مركز دراسات الوحدة

العربية، بيروت، 1986م.

المراجع الأجنبية:

[1] - Philippe Pernoud, construire des compétences de l'école, 4ème édition, E.S.F. éditeur, Les Moulineaux, cedex, 2004.

[2]- Bernard Rey et autres, Les compétences à l'école(Apprentissage et évaluation), édition de Bruxelles, 2004.

الفهارس الفنية

- فهرس الآيات القرآنية
- فهرس موضوعات البحث

فهـــــــــرس الآيـــــــــات القرآنية

السور	الآيـــــة	الرقم	الصفحة
البقرة	{إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ}	133	55
	{إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ}	180	55
المائدة	{لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}	48	133
التوبة	{أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ }		55
هود	{ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ }	87	16
مريم	{لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا سَلَامًا}	62	3
طه	{قَالَ يَا هَارُونُ مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوا، أَلَّا تَتَّبِعَنِ أَفَعَصَيْتَ أَمْرِي}	93-92	131
الحج	لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ}	74	148
المؤمنون	{وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ}	62	3
الفرقان	{وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا}	72	3
فاطر	{إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ}	28	55
فصلت	{ حم، تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ }	3-1	أ
	{ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ}	03	9
الشورى	{وَهُوَ يُحْيِي الْمَوْتَى}	09	147
الجن	﴿كُنَا طَـــرَائِقَ قِـــدَدًا﴾	11	100

البلد	{لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ}	01	131
التين	{وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ}	03	131

فهرس الموضوعات

مقدمة ..... أ

مدخل 2

الفصل الأول: القـــــــــواعد النـــــــــحوية بين التيسير والوظيفية .

المبحث الأول :محاولات تيسير النحو العربي قديما 23

المبحث الثاني: محاولات تيسير النحو العربي حديـــــثا 37

المبحث الثالث: وظيـــــفيـــــة النـــــحـــــــــــــو العـــــــــــــــــربي 63

لفصل الثاني: تعليمية القواعد النحوية في ضوء المقاربات الحديثة .

المبحث الأول :مفهوم التعليمية وتعليمية النحو 85

المبحث الثاني :طرق تدريس النحو العربي 100

المبحث الثالث :مقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية 116

الفصل الثالث:المقرر النحوي في مناهج اللغة العربية (الطور الابتدائي)

المبحث الأول :عرض المضمـــون النحوي لمناهج اللغة العربية ونقـــده..... 138

المبحث الثاني :عرض الوثيقـــــــــــــة المرافقة لمناهـــــــــــــج اللغة العربيـــــــة ونقـــــدها 149

المبحث الثالث :استبـــــــــــيان خاص بأساتذة التعـــليم الابتـــدائي(المقرر النحوي) 156

خاتمة و توصيات 168

قائمة المصادر والمراجع..... 172
فهرس الآيات 184
فهرس الموضوعات 186