الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت–

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

فرع دراسات لغوية

التخصص تعليمية اللغات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بـ عنوان:

استراتيجيات تعليم النحو من الجملة إلى النص في السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الأدب والفلسفة – أنموذجا–

إعداد الطالبتين:

- شريف عبير
- قاضي خديجة

إشراف:

أ.د. حميداني عيسى

لجنة المناقشة
أ.د/ حميدي زهور.....رئيسا
أ.د/ حاجي زوليخة ..... مناقشا
أ.د/ حميداني عيسى ..... مشرفا ومقررا

السنة الجامعية:

1440– 1441هـ الموافق لـ 2018– 2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والتقدير

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك

ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك

بكل إمتنان واعتراف بالجميل، نتقدم بشكرنا الجزيل وامتنانا العظيم

إلى الأستاذ الفاضل **حميداني عيسى** الذي كان موجها ومرشدا وقبل الإشراف على هذا العمل.

كما لا يفوتنا أن ننوها بفضل كل من وضع بين أيدينا خبرته الميدانية وأمدنا بمراجع قيمة.

كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل أعضاء الأسرة التربوية في ثانوية شبايكي عبد القادر وأحمد بن بلة بقصر الشلالة.

والشكر الموصول مسبقا إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على كل ملاحظاتهم القيمة حول البحث.

خديجة قاضي

عبير شريف

إهـــداء

إلى من لهم فضل تربيتي وتعليمي .

إلى من خصهم رب العزة بالدعاء في كتابه الكريم .

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم أبي الغالي .

إلى من علمتني معنى الحياة وأهدتني الحنان أمي الحنون.

إلى من كافأني مثالا في حب الخير والعطاء جدتي.

إلى من تقاسمت معهم حلو الحياة ومرها وكانوا سندي في الحياة إخوتي الأعزاء.

إلى جميع زميلاتي طيلة مشواري الدراسي بالجامعة.

إلى كل من وجهني و علمني و زودني بالقليل من العلم أو الكثير

إلى كل ناطق بحرف الضاد و الغيور عليه

"إليهم جميعا أهدي هذا العمل"

خديجة قاضي

إهـــداء

إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار

أبي الغالي

إلى من ربتني و أعانتني بالدعوات

أمي الحبيبة

إلى من تعبت من أجلي و كانت سندي طوال مشواري الدراسي جدتي

العالية أطال الله في عمرها.

إلى من صنعت على وجوهنا البسمة جدتي يمينة أطال الله في عمرها .

إلى أختي حبيبتي أمينة وإلى إخوتي الأعزاء علي، حمزة

إلى خالي الميلود و زوجته و أبنائه

إلى أعمامي الطيب، نور الدين، يوسف و زوجاتهم و أبنائهم

إل كل عائلة شريف

إلى أعز وأغلى الناس على قلبي صديقاتي .

إلى كل أساتذتي الكرام و كل رفقاء الدراسة.

شريف عبير

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة و السلام على أشرف المرسلين سيدنا و حبيبنا محمد صلى الله عليه و سلم أما بعد :

نشأت اللغة العربية في أحضان الجزيرة العربية ،بعيدة عن كل ما يدنسها فعدت لغة الفصاحة والصمود فقد عزّها الله و أشاد بها حيث شرّفها بتنزيل القرآن ،فصارت الأمّة الإسلامية أبلغ الأمم فصاحة وأعزّها شأنا ،و بمجيئ الإسلام واختلاط العرب بالأعاجم ظهر اللحن في كلامهم وخوفا من التحريف في كتاب الله سارعوا إلى وضع علم يصون اللسان العربي .

وبهذا كان ظهور علم النحو الذي تمثلت مهمته في وضع النقاط في أواخر الكلمات ،وقديما كان النحو يقف عند مستوى الجملة في الدراسة والتحليل اللساني،وقد اشتملت الجملة على عدّة نقائص إذ لا يمكن دراسة المعنى منفصلا عن سياقه اللساني ، ومن هذا المنطلق ظهر علم جديد يهتم بدراسة النصوص وتحليلها وكان هدفه وصف كيفية تماسك النصوص ، وتعددت تسمياته منها : نحو النص ،لسانيات النص، علم اللغة النصي.

ونتيجة للدراسات اللغوية على وجه الخصوص اللسانيات النصية وتعليمية اللغة برزت المقاربة النصية وهي مقاربة تنطلق من النص باعتباره المحور الأساسي الذي تدور حوله كل الأنشطة التعليمية المتعلقة بتدريس اللغة .

ولهذا سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة فيها العديد من الإصلاحات مسّت هياكل المنظومة

التربوية بما فيها المناهج ،وذلك بتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

ومن هنا جاء عنوان مذكرتنا : **"استراتيجيات تعليم النحو من الجملة إلى النص السنة أولى ثانوي–شعبة الأدب الفلسفة انموذجا –"**

وأردنا تناول هذا الموضوع لعدة أسباب من بينها:

رغبتنا في التعرف على علم اللغة النصي وكيف نشأ وأسباب ظهوره و معرفة العلاقة بين النص والقواعد النحوية ، والهدف من تدريس النحو في المرحلة الثانوية ،و الإطلاع على واقع تعليم النحو من خلال المقاربة النصية .

أما عن الإشكالية التي يطرحها هذا البحث فهي:

لماذا تم الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص؟ وقد تفرعت عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات منها:

ماهو مفهوم نحو الجملة ؟وماهو مفهوم نحو النص ؟ وماذا نتج عن اللسانيات النصية ؟ وهل تم تطبيق المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية ؟

وقد التزمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي كوسيلة إجرائية كما استعنّا بأدوات أخرى ،الملاحظة ، والاختبار، والإحصاء و استعنّافي استقراء الواقع المدرسي بالحضور ببعض الحصص الصفية لدرس القواعد في كل من الثانويتين شبايكي عبد القادر وأحمد بن بلّة بقصر الشلالة وقمنا بالمقارنة بينهما مع توزيع أسئلة خاصة بالاستبيان على أساتذة الأدب العربي في كل من الثانويتين لنرى مدى فاعلية تطبيق المقاربة النصية في تعليم النحو.

وبناءا على طبيعة الموضوع فقد رسمنا لبحثنا الخطة التالية :

ثلاثة فصول تتقدمها مقدمة وتليها خاتمة، الفصل الأول: فصل نظري وهو تعليمية النحو في التراث العربي قسم إلى ثلاثة مباحث ،ففي المبحث الأول: عالجنا إرهاصات النحو في التراث العربي، أما المبحث الثاني: نشأة النحو وأهميته والمبحث الثالث: تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الثاني: من نحو الجملة إلى نحو النص وهو أيضا فصل نظري قسم إلى ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأول: مفهوم كل من نحو الجملة ونحو النص، والمبحث الثاني: العلاقة بين نحو الجملة ونحو النص، والمبحث الثالث: فتطرقنا فيه إلى دواعي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

الفصل الثالث: هو الفصل التطبيقي الميداني قسم إلى ثلاثة مطالب تناولنا في المبحث الأول: مفهوم المقاربة وأهميتها، والثاني هو الأخر نموذجا لدرس القواعد من خلال كتاب السنة أولى ثانوي أداب وفلسفة وقمنا بتحليل محتوى الكتاب، وفي المبحث الأخير: عرضنا نتائج الاستبيان الموزع على الأساتذة بكل من الثانويتين .

وكان لزاما منا توظيف المنهج الوصفي التجريبي الذي يبين لنا تدريس النحو وفق المقاربة النصية من خلال كتاب السنة أولى ثانوي آداب وفلسفة.

وقد اعتمدنا في بحثنا على جملة من المصادر والمراجع أبرزها: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ الطنطاوي، حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، سعيد حسن بحيري، علم اللغة النص المفاهيم والاتجاهات، ابن منظور لسان العرب.

أما عن الصعوبات التي واجهتنا في إعداد هذه الدراسة، كثرة المادة العلمية وصعوبة الإلمام بها، تداخل المفاهيم والمصطلحات المقترحة من طرف العلماء الناجمة عن اختلاف توجهاتهم العلمية.

وقبل أن نختم هذه المقدمة، لا يسعنا إلا أن نشكر الأستاذ المشرف حميداني عيسى على نصائحه وتوجيهاته، كما أتوجه بالشكر إلى جميع أساتذة اللغة العربية، وإلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة.

شريف عبير

قاضي خديجة

تيارت 04 جويلية 2019م

الفصل الأول

تعليمية النحو في التراث العربي

للنحو مكانة مهمة بين علوم اللغة،و نظرا لهذه الأهمية رأينا أنه من الأجدر أن نقدم صورة واضحة المعالم للتعريف به والوقوف على إرهاصات هذا العلم .

المبحث الأول: إرهاصات النحو في الروايات العربية:

نشأة النحو وأسبابها: يبدو من السياق التاريخي لنشأة النحو العربي أنّ نزول القرآن الكريم باللسان العربي هو الذّي وجّه الدراسات النحوية وجهة خاصة، فقد انتشر الإسلام في بقاع كثيرة، ودخلت فيها أجناس مختلفة من غير العرب، فخلف ذلك أوضاعاً اجتماعية وأخرى لغوية دفعت إلى دراسة اللغة وتحليلها، حرصا على فهم النص القرآني وأدائه أداءً فصيحاً سليماً، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة والخروج عن أصول الكلام التي ورثوها العرب عن أسلافهم[1].

وقد ظهر اللحن بعد اختلاط العرب بالأعاجم، حيث يقول يوهان فك " وأغلب الظن أنه- أي اللحن- استعمل لأول مرة بهذا المعنى عند ما تنبه العرب- بعد اختلاطهم بالأعاجم- إلى فرق ما بين التعبير الصحيح والتعبير الملحون "[2].

ويقول الزبيدي: " ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه أَرْسَالاً، واجتمعت الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة، ففشا الفساد في اللغة العربية "[3].

كمّا عرّفه أبو الطيب قال" واعلم أن أوّل ما اخذل من كلام العرب وأحوج إلى التعلم: الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام الموالي والمتغربين من عهد النبي صلى الله عليه وسلم، فقد روينا أن رجلاً لحن بحضرته فقال " أرشدوا أخاكم فقد ضل "، وقال أبو بكر لأن أقرأ فأسقط أحبّ إليَّ من أن أقرأ فألحن ".

[1]- ينظر: دراسات في اللسانيات العربية- عبد الحميد السيد- دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1- سنة 2004 ص: 164.

[2]- النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، صلاح رزّاي، دار غريب للطابعة والنشر، القاهرة ، دط، سنة 2003، ص :12.

[3] - طبقات النحويين واللغويين ، أبوبكر الزبيدي ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ،دار المعا المعارف، سنة:1974، ،ص:11

وقال ياقوت: ومر عمر بن الخطاب رضي الله عنه على قوم يسيئون الرمي، فقرءهم فقالوا: إنا قوم " متعلمين " فأعرض مغضبا وقال: " والله لخطأكم في لسانكم أشدّ علي من خطئكم في رميكم "[1].

وقال ابن جنّي: " ورووا أيضا أن أحد ولّاة عمر رضي الله عنه كتب إليه كتاباً لحن فيه، فكتب إليه عمر أن قنّع كاتبك سوطا "[2] وقال ابن قتيبة: " سمع أعرابي مؤذنا يقول أشهد أن محمّداً رسولَ الله بنصب رسول فقال: ويحك ! يفعل ماذا ؟... ودخل أعرابي السوق فسمعهم يلحنون، فقال سبحان الله ! يلحنون ويربحون ونحن لا نلحن ولا نربح "[3]وقال ابن عبد ربه: " ودخل على الوليد بن عبد الملك رجل من أشراف قريش فقال له الوليد: من ختنك ؟ وقال له: فلان اليهودي، فقال: ما تقول ؟ ويحك ! قال لعلك إنّما تسأل عن ختني يا أمير المؤمنين هو فلان بن فلان "[4] وهكذا انتشرت جرثومة اللحن، فأعدت الخاصة حتى صاروا يَعُدّون من لا يلحن، فقال الأصمعي: " أربعة لم يلحنوا في جدّ ولا هزل: الشعبي وعبد الملك بن مروان، والحجّاج بن يوسف وابن القرية، والحجاج أفصحهم "[5].

وقد بدأ اللحن بالتفشي والانتشار مع اتساع الفتوحات، واختلاط العرب بالأعاجم، كل من الأسباب التي استدعت وضع علم النحو، وضبط الألسن، فقد كانت الحاجة ماسة إلى ابتداع علم من شأنه أن يضع قواعد تعصم اللغة العربية من الانحراف والتخلص من ظاهرتي اللحن والتحريف.

" غير أنّ هذا اللحن لم يكن مقصورا على غير العرب ممّن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم فقد قيل إن الحجّاج بن يوسف، وهو من أهل الفصاحة، فقد عرض له اللّحن، فكيف يكون حال جمهرة من الرجال ممن اشتهروا بالعلم، ممن يرجعون إلى أصول غير عربية كالحسن البصري مثلا وطائفة أخرى من هؤلاء لم يَنْجُ من عائلة اللحن "[6].

---

[1] - نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ الطنطاوي، دار المعارف، ط 2، القاهرة، د ت، ص: 16.

[2] – المصدر نفسه، ص: 16.

[3]– ينظر: عيون الأخبار،ابن قتيبة (ت276هـ)،(كتاب العلم والبيان:الإعراب واللحن):158/2

[4] – ينظر: العقد الفريد (كتاب الياقوتة في العلم والأدب : الإعراب واللحن) ،لكن في خزانة الأدب شاهد 651 نسبة هذه الحادثة إلى عبد العزيز ابن مروان، ج2 ص:480.

[5] –النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه،رجاله، صالح روّاي، ص:20.

[6]– المدارس النحوية، إبراهيم السامرائي، دار الفكر للنشر– عمان– الأردن، ط1، سنة 1988 ص: 9.

ومن أجل ذلك فكر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون على ألا يرتكبوا شيئا من اللحن، وارتكاب اللحن هجنة وعيب للعالم بله الجاهل، والعربي بله المولى، وذلك لأن شيئا منهم عرض بجمهرة المسلمين عربا وغير عرب، وهم يتلون القرآن والمسلمون جد حراص على ألا يحدث شيء من هذا، لقد كانت العربية لغة التّنزيل العزيز ولغة السنة النبوية الشريفة، فليس من المقبول ان يعرض لهذه اللغة الشريفة- شيء مما يقدم فيها من اللحن الذي بدأ يشيع. وكانت العربية قد شُرفت بهذه المنزلة العلمية، فهي كلام الله وكلام نبيّه، وهي المروءة الظاهرة، فحري بالمسلمين أن يعملوا على صونها وإبعادها على صونها وإبعادها عن غائلة اللحن "[1].

وضعه:

عرفت مما سلف أن وضعه في الصدر الأول للإسلام، لأن على النحو ككل قانون تتطلبه الحوادث وتقتضيه الحاجات، ولم يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه، فإنهم في جاهليتهم غنيون عن تعرّفه، لأنهم كانوا ينطقون عن سليقة جبلوا عليها، فيتكلمون في شؤونهم بدون إعمال فكر، أو رعاية قانون كلامي يخضعون له، قانونهم ملكتهم التي خلقت فيهم، ومعلمهم بيئتهم المحيطة بهم، بخلافهم بعد الإسلام، إذ تأشبوا بالفرس والروم والنبط وغيرهم فعل بلُغَتهم ماهال الغير عليها وعلى الدين حتى هرعوا إلى وضع النحو، كما تقدم وهذا هو التحقيق الذي عال عليه الجمهور [2].

وذهب فريق آخر إلى أن العرب كانوا يتأملون مواقع الكلام وأن كلامهم ليس استرسالا ولا ترجيحاً، بل كان عن خبرة بقانون العربية، فالنحو قديم فيهم، أبلته الأيّام ثم جدده الإسلام على يد أبي الأسود الدؤلي بإرشاد الإمام عليّ- كرّم الله وجهه- ويمثل هؤلاء العلماء أجمعين فارس القزويني الذي ذهب إلى أن علوم العربية من النحو ومصطلحاته، والخط، والعروض كانت معروفة لدى العرب من قديم الزمن، ثم درست وامّحت، ثم جاء الإسلام فجددها وبعثها من جديد [3].

[1]- المدارس النحوية ، إبراهيم السامرائي، ص: 10.

[2]- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ الطنطاوي، ص: 19.

[3]- النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، صالح روّاي، ص: 28.

وهكذا فإن غالبية القدماء والمحدثين يرون أن النحو لم يوضع في العصر الجاهلي، بل وضع في الأول للإسلام، ذلك أن العرب كانوا ينطقون عن سليقة فطروا عليها قبل ظهور الإسلام، ولم يكونوا بحاجة إلى ضابط كلامي يخضعون له، فقانونهم ملكتهم التي نشأت معهم، غير أن الأمر تغير بعد انتشار الدعوة الإسلامية ومخالطة العرب لشعوب الأمصار المفتوحة، إذا أصبحت الحاجة ملحة لإيجاد علم يحمي اللغة من الفساد، ويضع لها قواعد تحفظها من الفناء وتصونها من اللحن، فنشأ علم النحو" [1].

وقد كان وضعُه ونشأته في العراق، لأنه على حدود البادية، وملتقى العرب وغيرهم، توطنه الجميع لرخاء الحياة فيه، فكان أظهر بلد انتشر فيه وباء اللحن الداعي إلى وضع النحو،[2] "فكانت مركز الطبقة الموالي الذين تكاثروا في المدن الإسلامية كثرة ظاهرة اللحن ولاسيما في البصرة والكوفة، وكان معظم أسرى العرب في الحروب، وكانوا يعملون في حرفٍ ومهن مختلفة كالزراعة والصّناعة، فضلا عن أن تلك المدينة كانت موئلا للساسانيين الذين حاربوا مع العرب، وللسيابجة والزط من بلاد فارس، والأتراك الذين اسروا في الحروب مع العرب والأحباش الذين أقاموا في البصرة منذ عهد عمر بن الخطاب، وكان العراق بشكل عام، والبصرة بشكل خاص مركز الإقامة القبائل العربية وتلك الطبقات والعناصر من الموالي، لرخاء الحياة هناك، وقد أدى امتزاج هاته الأجناس إلى جعل المدن العراقية وبخاصة العبرة منها اظهر بلد اشتهر فيه وباء اللحن الذي دفع العلماء إلى وضع النحو في الوقت الذي لم يكن لعرب الجزيرة حاجة لهذا العلم باعتبار لغتهم فصيحة" [3].

واضعه:

وضع النحو في عصر صدر الاسلام إلا أن العلماءء اختلفوا في من هو الواضع الأول للنحو، يقول السيرافي " اختلف الناس في أوّل من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس علي أبي الأسود الدؤلي " [4].

---

[1]- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ الطنطاوي، ص: 20.

[2]- المصدر نفسه، ص: 21.

[3]- أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو، فتحي الدجني، الكويت، وكالة المطبوعات، ط1، سنة 1974م ص: 14 .

[4]- النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، صالح روّاي، ص: 35.

فقد قسمنا هذه الروايات إلى ثلاثة أنواع:

فالنوع الأوّل: يمثل روايات تسند هذا العلم من حيث النشأة إلى أبي الأسود الدؤلي[1]، ففي قول الزبيدي ينسب وضع النحو إلى أبي الأسود الدؤلي، " وهو أوّل من أسس العربية، ونهج سلبها، ووضع قياسها، وذلك حين اضطرب كلام العرب وصار سراة الناس ووجوههم يلحنون "[2]

ويروى أيضا أنه قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فقال من يقرئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد صلى الله عليه وسلم ؟ فأقرأه رجل سورة براءة، فقال { أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ المشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ }[3] بالجر، فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله ؟ إن يكن الله بريئاً من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر رضي الله عنه ما قال الأعرابي، فدعاه، فقال له: يا أعرابي، تبرأ من رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟: يا أمير المؤمنين، إني قدمت المدينة، ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرأني ؟ فأقرأني هذا سورة (براءة) فقال: أن الله بريءٌ من المُشْرِكِينَ وَرَسُوُلِهِ، فقلت" أو برئ الله من رسوله ؟ إن يكن الله تعالى بريء من رسوله فأنا أبرأ منه: فقال عمر رضي الله عنه له: ليس هكذا يا أعرابي ! فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين ؟ فقال: { أَنَّ الله بريءٌ مِنَ المشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ } فقال الأعرابي: وأنا والله، أبرأ ممن برئ الله منهم، وأمر عمر أن لا يقرأ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النّحو [4].

أما النوع الثاني: فتُمثله روايات تَنْسِب وضع النحو العربي إلى نصر بن عاصم الليثي، وعبد الرحمان بن هرمز الأعرج، فقد أشار الزبيدي أن " عبد الرحمان بن هرمز هو أول مَنْ وضع العربية، وكان أعلم النّاس بالنّحو وأنساب قريش "[5]، ويقول في ترجمته لنصر بن عاصم: " حدَّثَنَا محبوب البصري عن خالد الحذاء قال: سألت نصر بن عاصم، وهو أَوَّلَ مَنْ وَضَعَ العربية... "[6]

---

[1]–أبو الأسود ظالم بن عمرو و بن سفيان الدؤلي الكناني (ت69هـ) واضع علم النحو.

[2]– النحو العربي ، نشأته ، تطوره ،مدارسه ، رجاله ،صالح روّاي، ص: 35.

[3]– سورة التوبة الآية 3.

[4]– نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، الشيخ الطنطاوي، ص :22

[5]–طبقات النحويين و اللغويين، الزبيدي، تح، محمد أبو الفضل ابراهيم، مصر، دار المعارف، ط2، دت، ص:26

[6]– النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، صلاح روّاي، ص :36 .

لكن ابن الأنباري نفى أن يكون هذان العالِمان أول من أسّس النّحو، حين قال: " فأمّا من زعم أن أوّل من وضع النحو عبد الرّحمان بن هرمز بن الأَعْرَجَ، ونصر بن عاصم، فليس بصحيح، لأن عبد الرحمان أخذ عن أبي الأسود وكذلك أخذ عنه أيضا ابن عاصم الليثي ويقال عن ميمون الأقرن "[1].

أما النوع الثالث من الرّوايات فينسب إلى علي بن أبي طالب كرم الله وجهه حيث يقول الأنباري: " اعلم- أيّدك الله بالتوفيق، وأرشدك إلى سَواء الطريق- أن أول من وضع علم العربية وأسس قواعده، وحَد حدوده أمير المؤمنين علي بن أبي طالب- عليه السلام وأخذ عنه أبو الأسود الدؤلي "[2] ويقول القفطي " الجمهور من أهل الرواية على أن أول من وضع النحو أمير المؤمنين علي بن أبي طالب- كرم الله وجهه- وأهل مصر قاطبة يرون- بعد النّقل والتصحيح- أن أول من وضع النحو علي بن أبي طالب- كرم الله وجهه- واخذ عنه أبو الأسود الدؤلي "[3]

وخلاصة القول أنّ الروايات اختلفت في نسبِ علمِ النحو إلى علي كرّم الله وجهه وأبو الأسود الدّؤلي فقد ذكر الشيخ محمد الطنطاوي أن أبا الأسود هو واضع هذا الفن " فالذي نخاله قريباً إلى الواقع ويرتضيه النّظر أن أبا الأسود هو واضع هذا الفن، ونسبة الوضع للفن إنّما تعدّ نتيجة لقيام الواضع ببعض الأبواب الأساسية في ذلك الفن "[4].

المبحث الثاني: ماهية النحو:

1- مفهوم النحو:

النحو هو الأداة التي يستقيم بها الكلام، وتتضح به المقاصد التي وضعت من أجلها، وهذه الحقيقة أدركها أولوا الأمر لذلك سعّوا إلى وضع قواعد " القوانين " التي تحفظ للغة كيانها من اللحن، والفساد.

أ-/ لغة النحو:

[1]-نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، ابن الأنباري ، تح ، ابراهيم السمرائي، بغداد، مكتبة الأندلس ، دط ، 1390هـ/1970م ، ص:16

[2]- نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، ابن الأنباري ، ص :19.

[3]-أنباه الرواة على أنباه النحاة، القفطي، تح، أبو الفضل ابراهيم، مطبعة دار الكتب المصرية 1370هـ/1950م، ص:15.

[4]- نشأة النحو وتاريخ أشهر النّحاة، الشيخ الطنطاوي، ص: 28.

وردت كلمة النحو في معاجم كثيرة أبرزها:

معجم لسان العرب لابن منظور: يعني القصد والطريق، ونحاه ينحوه، وينحوه ويَنْحاهُ نحواً وانتحاهُ، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سَمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والإضافة... "[1].

وجاء عند الزمخشري في مادة (ن-ح-و) ما يأتي: " ن-ح-و- هو أعلى أنحاء شيء لا يثبت على نحو واحد، ونحوت نحوه، وعنده نحو مائة رّجل وإنكم لتنظرون في نحو كثيرة، وفلان نحي من النحاة، وانتحاء، قصده... وانتحا على شكله الأيسر اعتمد عليه وناحيته مناحاة: صرت نحوه وصار نحوي... "[2]

-ومن خلال التصريفين اللغويين يتبين لنا أن النحو لغة هو الاتجاه والقصد وهو الطريق المؤدي إلى سلامة وحفظ اللغة.

ب-/ اصطلاحا: النحو:

-تنوعت التعاريف وتوجت بالمعنى اللغوي:

*يرى ابن جني (392) في كتابه الخصائص:

" هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس لن أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق كما وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحو كقولك قصدت قصدا ثم حض به انتحاء هذا القبيل من العلم "[3].

[1]- لسان العرب، ابن منظور ، مادة نحا ، ج14- ط2- دار إحياء التراث العربي مؤسسة التاريخ صادق العبيدي ص: 186.

[2]- الخصائص،عثمان ابن جني، تح ، محمد علي النجاز (ط2) القاهرة ج1 ص: 30.

[3]- المصدر نفسه، ص: 34.

*نجد في تعريف ابن جني مزج المعنى اللغوي وهو القصد والاصطلاحي هو سمت كلام العرب والنحو هو تلك القواعد التي وضعت من أجل تقويم الكلام وتمكن من المتعلم من الفصاحة ومن ليس من أهلها يلحق بها.

-وفي تعريف آخر للجرجاني" هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده "[1]

النحو عند الجرجاني هو تتبع تراكيب الجمل في كل حالاتها، الإعراب والبناء، ويدرس الكلمة من حيث الاشتقاق والإبدال تجمع بين النحو والصّرف.

-ومن خلال المفاهيم السابقة للنحو فهو إتباع العرب في كلامهم، النحو وسيلة لحفظ اللسان من الزلل واللحن، وهو طريقة للتعبير عن الكلام في شكل قوالب لغوية صحيحة لتوصيل الكلام صحيحاً.

2-/أنواع النحو:

*النحو مستويين: النحو العلمي، النحو التعليمي.

أ-النحو العلمي التحليلي:Grammaire scientifique analytique

-هو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وذلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي [2].

ب-النحو التعليمي التربوي: Grammaire Pédagogique

-وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم او المصطلحات النحوية لهذه النظرية (النظرية النحوية) أو تلك ليتخذ منها أصولا، يبني إليها منهجية

[1]- التعريفات،الشريف الجرجاني دار الكتب العلمية بيروت، لبنان 1412هـ، 1995م، ص: 246.

[2] - محاولات التحديد والتيسير في العربي (المصطلح والمنهج، نقد ورؤية)، خالد بن عيسى عبد الكريم، جامعة الملك سعود- قسم اللغة العربية- الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب، العدد الثالث 2008 ص: 13.

تعليمية منسقة ومنضمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية ويسمى أيضا النحو الوظيفي [1].

*نستخلص ممّا سبق أن النحو العلمي هو ذاك النحو الذي وضعه النحاة أولاً، أما النحو التعليمي هو النحو الذي من خلاله يستطيع المتعلم معرفة القواعد والتحكم في اللغة.

3/ أهمية النحو ووظيفته:

1- النحو هو أحد علوم اللغة فهو يحفظ اللسان من اللحن ويستعان به لفهم سائر العلوم.

وهو العلم الذي يصوّب الخطأ، فالنحو ضروري للمتعلم ليتقن اللغة ويسلم من اللحن.

-ويرى الجرجاني: " إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإن الأغراض الكامنة فيها حتى يكون المستخرج لها " [3]إن العلامات الإعرابية هي مفاتيح المعاني ودلالات التي تدور إلى ذهن المتكلم، إذ تعذر ظهور حركات المبني.

-إن الهدف الأول من وضع النحو هو حفظ اللغة العربية من اللحن وخاصة النص القرآني.

-ويهدف النحو أيضا إلى استنطاق النصوص، ومعرفة التراكيب والخصائص لأي نص من النصوص.

ويمكن أن نميز بين نوعين من الأغراض التي يهدف إليها تدريس النحو وهي: أغراض نظرية وأغراض وظيفية.

-أ/ الأغراض النظرية: وهي التي تهدف إلى تعلم معارف عامة وشاملة عن اللغة، وذلك باطلاع المتعلمين وتحصيلها لقواعد النحو التي تعتبر الوصف العلمي للأوضاع والصيغ اللغوية المتجسدة في المواقف التعليمية.

-ب/ الأغراض الوظيفية:

[1] - ينظر: سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، جامعة سطيف- مذكرة ماجستير- 2011، 2012 ص: 25-26.

[3] - دلائل الإعجاز في علم المعاني،عبد القاهر الجرجاني ، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان ،دط،دت،ص:23

وهي التي ترمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق الحقائق العلمية النظرية في مواقف لغوية مختلفة من بين هذه **الأغراض**:

-قدرة المتعلمين على تقويم اللسان وعصمته من الخطأ وحفظ قلمه من اللّحن.

-تحصيل المتعلم للملكة اللسانية الصحيحة من خلال إنماء ثروته اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المقدمة له.

-النزول بالقواعد النحوية من موضع التجريد إلى موضع التطبيق العلمي وقراءة ومحادثة.

-تمكين المتعلم من الربط بين العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة وفهمها، مما يؤدي به إلى التفكير المنظم.

المبحث الثالث :تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات

مفهوم التعليمية:

لغة: هي ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقة من كلمة ديداكتيتوز (Didaktitos) اليونانية التي أطلقت على ضرب من الشعر، تناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وفي اللغة العربية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيئ لكي ينوب عنه [1] والديداكتيك Didactique، تعني تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية [2]

وهكذا تطور مدلول كلمة ديداكتيك ليصبح يعني التعليم أو فن التعليم ويعرّفها سميث (1936) على أنها فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية

1 ينظر: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، دار الهدى ، الجزائر ، ط2 ، 2012م ، ص:59.

2 ديداكتيك النصوص القرآنية ، محمد البرهمي ، طبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 1998م ، ص:10

وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة [1]

وتعرّف كذلك بأنها علم مساعد للبيداغوجيا يعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي، أو وجداني، أوحسي حركي، وتنصب الدراسة الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يحتل فيها المتعلم الدور الأساسي، أما المعلم فدوره تسهيل عملية تعلم التلميذ ، وذلك بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه والأدوات المساعدة على التعلم ، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس معرفة حاجات الطفل ، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية [2].

اصطلاحا: ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1667م وظّف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك و علم التدريس.

فقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرّة سنة 1961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل، وأساليب التقويم موصول بالتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو [3].

1 التدريس العلمي والفني، خالد لبصيص ، الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، 2004 م ، ص:131.

2 ينظر: معجم علوم التربية ،عبد اللطيف الغرابي ، محمد آيت يحي ، عبد العزيز الغرضاف ، ص:256.

[3] ينظر: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد صالح حثروبي، ص:126.

ويعرّفها ميالاري (1979م) بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم [1] أما بروسو (1983م)، فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغّل بها تصوراته المثالية، أو (يقرضها) [2]

يتضح من خلال ما سبق أن التعليمية هي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهي علم له علاقة بكل العلوم الإنسانية والتربوية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلّمها يكفي أنها قد تمكن من صياغة مفاهيم اختصت باستعمالها، وهي مفاهيم تساعد الباحث على تشخيص المشاكل والصعوبات، ومن ثم إيجاد الحلول العلمية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية [3].

أهداف تعليم النحو العربي: يهدف الدرس النحوي إلى تحقيق ما يلي:

- تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

- ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

- تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.

- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

[1] وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر 1999م، ص:2.

[2] المصدر نفسه ص:2.

[3] ينظر: le petit rousse illustrè édition la rousse. Paris. 2001 p333

– وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العلمي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو[1].

مشكلات تعليم النحو العربي:

رغم تعدد طرق تدريسه واختلافها، كل طريقة (بمنافسها)، إلا أنه يصعب في بعض الأحيان تعليمه وتوصيله إلى التلميذ على أكمل وجه، وتتمثل المشكلات فيما يلي:

كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه مجهودا كبيرا، وإذا حفظها فإن مصيرها النسيان.

لا يهم المدرس إلا الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من *إمكانية تطبيق القواعد عمليا من خلال نطق التلاميذ وكتاباتهم.

عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى.

عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي.

عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد[2].

[1] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وآخرون، دار وائل للنشر، ط1 2005، ص:229.

[2] أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، محمد عبد الرحمان، بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص99.

طرائق تعليم النحو:

الطريقة هي الأسلوب المعتمد او النمط الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، ففي دراسة القواعد يتبع المعلم الطريقة الناجحة مع ملائمتها ومع التلميذ ومدى استيعابه.

وقد تعددت الطرق بين القديم والحديث وعلى تعددها نبرز الأكثر شيوعاً وهي: الطريقة الاستقرائية، الطريقة القياسية، طريقة النص الأدبي أو التكاملية وبإيجاز مايلي:

الطريقة القياسية:

" احتلت الطريقة القياسية مكانة عظيمة في التدريس قديما، تقوم على أساس عملية القياس، حيث ينتقل فيها الفكر من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، وهي إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وتسير وفق خطوات ثلاث، فيتعمد الدرس إلى ذكر القاعدة، ثم يوضح ذلك ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات عليها "[1].

– تتميز هذه الطريقة بتنمية الفكر لدى المتعلمين والوصول إلى الحقائق والفرضيات وسهولة سيرها وفق خطواتها.

ولها مآخذ نذكر منها التركيز على حفظ القاعدة قبل الفهم. الاهتمام بالكم المعرفي وتؤدي إلى النفور من الدرس، من الوهلة الأولى.

– خطوات الطريقة القياسية:

– **التمهيد:** وهي الخطوة الأولى التي يقوم بها المعلم للانطلاق في الدرس وذلك بربط الدرس القديم بالجديد وهي مراجعة الدرس السابق وربطه بالجديد.

–**عرض القاعدة:** أي استخلاص القاعدة النحوية وعرضها وكتابتها على السبورة.

– **تحليل القاعدة:** ويتمثل في مناقشة القاعدة وتحليلها أي بعد عرضها في الخطوة الأولى بصورة كلية أي من الكل إلى الجزء.

[1] – ينظر: تعليم اللغة العربية، حسن شحاتة– من النظرية والتطبيق: الناشر الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ط5، 2002، ص: 208–209.

- **التطبيق**: وهي مرحلة يتم فيها استثمار المعارف الجديدة في تطبيقات والتمارين [1].

- **الطريقة الاستقرائية**:

" الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها "[2].

الاستقراء هو عكس القياس الذي تسير عليه هذه الطريقة وتقوم على الاستنباط واكتشاف الحقائق.

- تسير هذه الطريقة وفق الخطوات الآتية:

- " **المقدمة**: وفيها يهيء المدرس تلاميذه لتقبل المادة العلمية الجديدة.

- **العرض**: هو لب الدرس وعليه يتحدد الموضوع الذي يريد المدرس أن يبلغه للتلاميذ والهدف الذي يسعى إليه.

- **الربط**: وهو الموازنة بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة للمتعلم، والهدف منه ربط المعلومات وتسلسلها في ذهن المتعلم.

- **الاستنتاج**: هنا يفسح المجال المدرس أمام تلاميذه لاستنتاج القاعدة بأنفسهم، لا أن يلقنهم إياها تلقينا.

- **التطبيق**: للتطبيق أهمية كبيرة لأن دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيقات فتظهر قائدتها في القراءة السليمة والتعبير السليم "[3].

---

[1] - ينظر: تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت ،لبنان، ط1، 2006، ج1 ،ص: 129.

[2] - اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها ، طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، دار الشؤون للنشر والتوزيع، عمان،دط ،دت، ص: 188.

[3] - ينظر : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، حسن شحاتة ، ص: 212، 213.

*إن ما يميز هذه الطريقة هو أنها تعتمد على المعلومات السابقة للوصول إلى المعلومات الجديدة ووجود تفاعل بين المعلم والتلاميذ، فيها أسلوب الحوار والمناقشة، وما يعاب عليها هو قلة الأمثلة أثناء الدرس مأخوذة من موضوعات مختلفة.

طريقة النص :

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية ،وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ،وتعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وسياقه وشكله الكلي[1]، وأنصارها يرون أنها الفضلى في التدريس ،لأنه يتم من خلالها مزج القواعد في التراكيب وبالتعبير الصحيح ،وأن تعليم القواعد في ثنايا القراءة والنصوص أجدى وأنفع من تدريسها كنشاط مستقل ،أما خصومها فيرون أنها تعمل على إضعاف المتعلمين في اللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها ، لانشغالهم بالنص عن قاعدة النحو.[2]

طريقة النص الأدبي هي من أحدث الطرائق التي تبنتها مناهج الجزائر ، في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة والانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

الإصلاحات في المنظومة التربوية:

شهدت الجزائر منذ الاستقلال إلى وقتنا الحاضر العديد من الاصطلاحات في التدريس، إذ كانت البداية الأولى بالمضامين لتتحول إلى طريقة التدريس بالأهداف وصولا إلى التدريس بالكفاءات.

مفهوم المقاربة بالكفاءات: هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968 كرد فعل على التقنيات التقليدية التي عانت معتمدة ، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية ، وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزيني نمطية ، المقارنة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى

[1]- ينظر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ، علوي عبد الله طاهر ، دار المسيرة ، عمان ، ط1 ، 2010 ، ص347-348

[2]-ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، حسن شحاتة ، ص : 212 ، 213 .

جعل المتعلم قادر على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية ، عن طريق تثمين المعارف المدرسية ، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية[1].

فأساس المقاربة بالكفاءات هي تكوين باحث قادر على تحمل المسؤولية في حياته خارج المدرسة.

وقد جاءت المقاربة كتعبير عن نص تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ، او نهاية مرحة تعليمية ، لضبط استرايجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس الوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[2] إن المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو محور العملية التعليمية فقد كان المتعلم متلقي للمعلومات فقط فجعلته عضوا مشاركا فعالا في تكوين معارفه وحل مشاكله اليومية بنفسه .

مفهوم المقاربة:

أ – لغة : مأخوذة من المادة اللغوية (ق ر ب) قرب القرب نقيض البعد .

قَرُبَ الشيءُ بالضم ، يقرُبُ قُربا وقربانا أي دنى فهو قريب الواحد والاثنان الجمع في ذلك سواء.

واقترب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة

والتقارب ضد التباعد وفي الحديث إذا تقارب الزمان، في رواية إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب: افتعل، من القرب، وتقارب: تفاعل منه، ويقال للشيء إذا ولي و أدبر وتقارب [3].

[1] المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم ، العلوي شفيقة ، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية ، أعمال الملتقى العربي حول الكتاب المدرسي ، واقع أفاق الجزائر، 2007م ص:70 .64.

[2] الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، 2003، ص:20.

[3] لسان العرب، ابن منظور جمال الدين، تح: خالد رشيد القاضي، دار بيروت لبنان، ج12، ،2006 ص: 82. 83.

ب– اصطلاحا: يقصد بها الخطة المستعملة لنشاط ما، ودراسة وضعية أو رسالة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التّعلمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة [1].

لمفهوم الكفاءة العديد من التعريفات المختلفة والغامضة الذي بلغ عددها أكثر من مئة تعريف في مجالات مختلفة لكن ما يهمنا في بحثنا مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ولتوضيح ذلك نذكر بعض التعاريف.

مفهوم الكفاءة :

أ– لغة: جاء في لسان العرب مادة (ك ف أ): كافأه على الشيء مكافأة و كَفَاهُ جازاه، تقول: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه [2].

وإذا ربطنا هذا المصطلح بالمعنى البيداغوجي الذي نقصده المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على التحليل الدقيق لوضعيات العمل الذي يوجد فيها المتكونون تحويل الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعليمية[3].

ب– اصطلاحا: هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللاّزمة التي نجندها في الوقت المناسب للتعرّف على المشاكل الحقيقية وحلّها[4] وفي

[1] ينظر: مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدين هني، ط1، 2005م، ص:16.
[2] لسان العرب، ابن منظور جمال الدين، مادّة (ك ف أ) ج1 مرجع سابق ص:139.
[3] ينظر: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، عبد السلام عزيزي، ص:147.
[4] لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، رشيد آيت عبد السلام، منشورات الشهاب ص:11.

تعريف آخر عرّفت الكفاءة بأنها :مجموعة من المعارف النظرية والعلمية يكتسبها الشخص في مجال مهني، أما في المجال التربوي هي مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة[1].

أهمية المقاربة بالكفاءات: للمقاربة بالكفاءات أهمية بالغة في تحصيل العلم والمعرفة ويمكن تلخيص أهميتها في النقاط التالية:

– تفريد التعليم أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلاليته ويفسح المجال أمام مبادرته وأفكاره وآرائه.

– حرية المدرس واستقلاليته، حيث أن هذه البيداغوجيا تحرر المدرس من الروتين وتشجيعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

– تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة [2].

– التقويم البنائي، أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنّما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرّد معرفة.

– تبني الطرق البيداغوجيا والابتكار: من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إمّا بشكل فردي أو جماعي[3].

[1] المصدر نفسه، ص:56.

[2] المقاربة بالكفاءات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ، عرباوي خديجة ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية ، تخصص تنظيم سياسي وإداري جامعة قاصدي مرباح ورقلة . 2014/2013 . ص:18.

[3] نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، رمضان أرزيل ومحمد حسونات، ص: 12.

ويتضح لنا أن الكفاءة هي مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية إدراك وضعية معينة وفهمها والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملائمة و على العموم ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تشكل القاعدة الصلبة لبنائها والحديث عنها يعتبر الحديث في الذكاء بشكل عام.

الفصل الثاني

من نحو الجملة إلى نحو النص

لقد أخذت لسانيات النص حيزا كبيرا في الأبحاث اللسانية الحديثة، خصوصا بعد ظهور كتاب هاريس تحليل الخطاب الذي أسهم بشكل مباشر في الانتقال من بنية الجملة إلى بنية أكبر منها وهي النص.

المبحث الأول: مفهوم نحو الجملة ونحو النص:

يجدر بنا قبل أن نتحدث من الجملة النحوية تركيبا وإعراباً أن نقف وقفة غير قليلة مع بعض المصطلحات التي تصادفنا في كتب النحو وبخاصة في تعريف الجملة تكوينا ونشوءاً،... إذ يصادف الباحث والقارئ مع مجموعة من المصطلحات اللغوية المتقاربة نحو: "الكلام" الكلم، الكلمات، كلمة، اللفظ، الجملة [1].

الجملة لغة: " الجُمَل: الجماعة من الناس " بضم الميم والجيم " ويقال جَمَلَ الشيء جمعه وقيل: لكل جماعة غير منفصلة جملة، والجُملة: واحدة الجُمل، والجملة جماعة الشيء، وأجمل الشيء جمعة عن تفرقة، والجملة: جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره يقال: أجملت له الحساب والكلام [2].

وقد جاءت بمعان مختلفة، والجَمَل والناقة بمنزلة الراجل والمرأة، قال الفراء: " الجَمَل هو زوج الناقة "[3].

وقيل الجمَل: "سمعة تعكف بالبحر ولا تكون في العذب"[4].

قال العجَاجَ: " كجَمَل البحر إذ خاض خسر "[5].

وجاءت الجملة في القرآن الكريم بمعنى الجمع قال تعالى: { وقال الذينَ كَفَرُوا لولا نُزّلَ عليه القرآنَ جملةٌ واحدة }[6].

---

[1] – الجملة النحوية، نشأة وتطورا وإعرابا، فتحي عبد الفتاح الدجني، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، سنة 1987 ص: 15 .

[2] – لسان العرب، ابن منظور،مادة ج م ل، دار صادر، بيروت، ط1– م ج3 ص: 200.

[3] – المصدر نفسه ص: 200.

[4] – المصدر نفسه ص: 200.

[5] – لسان العرب ، ابن منظور ، ص: 201.

[6] – سورة الفرقان الاية 32.

واستخدمت بمعناها اللغوي: قال ابن بابشاد " وأما قولنا فجملة الأسماء الظاهرة عشرة أنواع إلخ.. "[7]

الجملة اصطلاحا: أما الجملة في اصطلاح النحاة، فهي كما يقول الزمخشري " الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى وذاك لا يأتي إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك وبشر صاحبك "[2]، أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيدُ وانطلق بكرُ وتسمى الجملة، أما ابن هشام فقد خالف الزمخشري في تعريفه للجملة حيث فرق بينهما وبين الكلام، قال: " الكلام هو القول المفيد بالقصد والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كقام زيد و المبتدأ وخبره، كزيد قائم وما كان بمنزلة أحدهما نحو: " ضرب اللص وأقام الزيدان، أو كان زيد قائما "[3] قائما، وبهذا يظهر لك أنهما ليس مترادفين كما يتوهمه كثير من الناس وهو ظاهر قول صاحب المفصل.

وكما جاء في لسان العرب " الكلام وما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة "[4] وقيل " الجملة عبارة عن مركب من كلمتين، أسندت أحديهما إلى الأخرى سواءُ أفاد كقولك زيد قائمُ أو لم يفد كقولك إنْ يكرمني فإنه جملة لا تفيد إلا بعد مجيء جوابه فيكون الجملة أعم من الكلام مطلقا "[5].

والمتأمل في التعريفين السابقين للجملة لغة واصطلاحا أن الجملة اصطلاحا اتفقت مع المعنى اللغوي في ظاهرتين، الجمع والكلام بحيث تجمع بين الكلمات والجملة هي مصطلح كلامي.

وقد تداخلت مفاهيم الجملة مع الكلام في تعريفات النحاة مما أدى إلى انقسامهم فالزمخشري وصاحب اللسان وغيرهما قالوا أن الجملة مرادفة للكلام أما ابن هشام يرى الجملة غير مرادفة للكلام وأن الجملة أعم من الكلام.

---

[7]- الجملة النحوية نشأة وتطورا وإعراباً ، فتحي الدجني ، ص: 16.

[2]- بناء الجملة العربية ، حماسة عبد اللطيف ، دار غريب للنشر، القاهرة ، ط1، سنة 2003 ، ص: 23.

[3]- الجملة النحوية نشأة وتطوراً وإعرابا ، فتحي الدجني ، ص: 17.

[4]- المصدر نفسه ص: 17.

[5]- التعريفات، السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني الحنفي، دار الكتب العلمية، بيروت- ط2 ،سنة2003،ص: 82.

مفهوم نحو الجملة عند النحاة القدماء والمحدثين:

اعتمدت الدراسات اللغوية منذ نشأتها في تناولها للغة على الجملة بمفهومها الذي اتسم بالتباين والغموض حتى وقتنا الحاضر، ففي النحو القديم تداخلت الجملة مع الكلام، ثم استقل على منهما بشكل حاسم على يد جمال الدين بن هشام حيث كان الكلام عنده هو القول المفيد بالقصد، والجملة عبارة عن الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، وما كان بمنزلة أحدهما، ثم تتابعت التعريفات لتشكل مجموعة من الاتجاهات والمفاهيم تظهر فيها ما يأتي "[1].

أولا: مفهوم الجملة عند النحاة القدماء:

اجتهد الباحثون منذ القديم إلى عصرنا هذا في تحديد تعريف الجملة، فقدموا لنا كماً هائلا من التعريفات للجملة بلغ عددها نحو ثلاثة مائة تعريف كل تعريف يختلف عن الآخر مما أدى إلى صعوبة تحديد مفهوم الجملة، لكن هذا لا يمنع إجماع أهم الاتجاهات المشهورة، فهناك تباين واضح في الاتجاهات التي اعتمدت عليها الجملة، فهناك اتجاه يرتكز على منطلق دلالي، واتجاه آخر يركز على التركيب.

أ- المفهوم الدلالي:

لقد استخدم "سيبويه " (ت 180هـ) المفهوم الدلالي في عدّة مواضع يقول: " واعلم أن " قلت " في كلام العرب إنما وقعت على أن يحكى بها، وإنما يحكى بها، وإنما يحكى بعد القول ما كان كلاما لا قولاً "[2] ففرق بين الكلام والقول فالجملة عنده الكلام وشرط لذلك الإفادة فالجملة عنده تنتهي بالسكوت أو إمكان انقطاع الكلام.

أما أبو الفتح عثمان ابن جني المتوفى سنة 392هـ فقد لجأ إلى تحديد مفهوم الجملة عن طريق المقابلة والمقارنة بينهما.

[1]- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص: 17.

[2]- مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود أحمد نحلة، دار النهضة العربية، بيروت ، ط1 ، سنة 1408 هـ ، 1988م ، ص: 17.

" أما الكلام، فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون (الجمل) نحو: زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد، وفي الدار أبوك، وصه، ومه، ورويد، وجاء عاء في الأصوات، وحسّ، ولبّ، وأوه، فكلّ لفظ استقل بنفسه وجنيت منه ثمرة معناه فهو (الكلام) "[1].

فهو يوحد بين مصطلحي الجملة والكلام في دلالتهما على اللفظ المستقل المفيد وكأن الاستقلال عنه يشير إلى مبنى الجملة، أما الفائدة وصف لمعناها، فهو بذلك يركز على الاستقلال والفائدة.

[1]– مقومات الجملة العربية ، علي أبو المكارم ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، سنة 2007 ص: 21.

ب- المفهوم التركيبي:

لقد أشار سبويه إلى ذلك قائلا" هذا باب المسند والمسند إليه وهما لا يعني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدّا فمن ذلك الاسم المبتدأ، والمبني عليه، وهو قولك عبد الله أخوك، ومثل ذلك: يذهب عبد الله فلا بد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوّل بدّ من الآخر في الابتداء "[1].

فقد أشار إلى فكرة "الإسناد " مستخدما بالفعل مصطلحين من مادته للدلالة على طرفيه: المسند والمسند إليه.

أمّا محمد بن يزيد المبرد المتوفى سنة (285هـ) في كتابه المقتضي[2] قال: " إنّما كان الفاعل رفقاً، لأنه هو والفاعل جملة يحسن السّكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب وقوله أيضا " الأفعال مع فاعليها جمل[3] وقوله: " ومثل هذا من الجمل قولك: مررت برجل أبوه منطلق، ولو وضعت في موضع (رجل) معرفة لكانت الجملة في موضع حال " هذا التعريف يبين أن ما بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال.

أمّا الزمخشري ت 538هـ يقول [4]: " والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما وذلك لا يتأتى إلا في اسمين كقوله: زيد أخوك، بشر صاحبك، أو في فعل واسم نحو ذلك قوله ضُرِب زيدُ وانطلق بكرُ وتسمى جملة "، وفي الواضح أن " الزمخشري " يحصر الجملة في صورتين اثنتين ويضيّق نطاقهما: الأولى+ مسند إليه، والثانية: فعل+ اسم فالأولى دلالة على جملة الاسمية، والثانية دلالة على الجملة الفعلية وركز " الزمخشري " في التركيب على الفائدة والإسناد. أما الرضى فيقول:[5] " والفرق بين الجملة والكلام ان الجملة ما تضمنت الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أولا، فالجملة التي هي خبر المبتدأ، وسائر ما ذكر من الجمل، فيخرج المصدر واسم الفاعل والمفعول والصفة المشبهة

[1]- كتاب سبويه ، ابن بشير عمر بن عثمان بن قنبر، الجزء الاول ، ديل الجبل ، بيروت ، الطبعة 1، ص: 23.

[2]- مدخل إلى دراسة الجملة العربية ، محمود أحمد نحلة ، دار النشر ص: 19.

[3]- مقومات الجمل العربية ، علي أبو المكارم ، ص: 19.

[4]- المفعل في صيغة الإعراب ، الزمخشري ، تصحيح: اميل بديع يعقوب ، ط1 ، بيروت ، سنة 1986 ص: 16.

[5]- بناء الجملة العربية، محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب للطباعة والشر، القاهرة ، سنة 2003 ص: 25.

والظرف مع ما أسند إليه، والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصودا لذاته فكل كلام جملة ولا ينعكس " ومعنى ذلك أي لا تكون كل جمل كلاماً، وذلك لأن الجملة على هذا أعم من الكلام، فكلاهما يتضمن الإسناد الأصلي، ثم يضاف فيه الإسناد الأصلي في اللام يخصصه ولا تشتركه الجمل في هذا التقييد.

وجاء في المغنى:[1] " الجملة عبارة عن الفعل وفاعله كقام زيد والمبتدأ وخبره كزيد قائم وما كان بمنزلة أحدهما نحو ضرب اللص وأقام الزيدان وما كان زيد قائم وظننته قائماً " ثم ذكر أنها أعم من الكلام.

وكلام المعنى لا يختلف عما في التعريفات فإنه ذكر المسند والمسند إليه بحقيقتهما النحوية وهما الفعل والفاعل والمبتدأ أو الخبر وما كان بمنزلة أحدهما.

من خلال المفاهيم السابقة والمتعددة التي ذكرها النحاة تتوصل إلى أن الجملة تتركب من مسند ومسند إليه، وتكون مركبة على نوعين إما إسمية أو فعلية، فالأول منها ما تركب من مبتدأ وخبر وفعل+ فاعل، وما عداها ذهب فضلة يمكن الاستغناء عنها، لكن لا يمكن أن يحمل هذا الكرام على أن كل كلام فضلة يمكن الاستغناء عنها انطلاقاً من أنها لا تضيف شيئا للمعنى لأن كل زيادة تقابلها زيادة في المعنى، وإنما ينبغي أن يحمل هذا الكلام على أن المقصود بالعمدة العناصر الأساسية التي لا يمكن أن تتعقد الجملة بدونها والحد الأدنى من العناصر التي تتألف منها الجملة والتي لا يمكن الاستغناء عنها[2].

الجملة عند المحدثين:

يأخذ الدارسون المحدثون على التحاق القدماء أنهم لم يهتموا بالجملة الاهتمام التي كان ينبغي أن يكون، وأنهم لذلك انحرفو عن وجهة البحث الصحيح للنحو وأنهم: "حين قصروا النحو على أواخر

[1] – الجملة العربية تأليفها وأقسامها، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر، عمان ،الأردن، ط1، دت ، ص: 12.

[2] – ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها، فاضل صالح السامرائي، ص : 14.

الكلمات وعلى تعرف أحكامها، قد يتقنوا من حدوده الواسعة، وسلكوا بهم طريقا منحرفا إلى غاية قصيرة، وضيعوا كثير من أحكام الكلام وأسرار تأليف العبارة[3].

وتابع المحدثون دراسة الجملة متأثرين بالنظريات اللسانية الحديثة على اختلاف منطلقاتها واتجاهاتها من: بنيوية وتحويلية وتوليدية بغية الإفادة منها في وصف الجملة العربية.

[3]- إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة،سنة: 1959، ص: 61 .

المفهوم البنيوي:

فإذا انتقلنا إلى المحدثين من اللغويين العرب وجدنا الدكتور ابراهيم أنيس يعرف الجملة بقوله: "إن الجملة في أقصر صور ما هي قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركب من القدر من الكلمة واحدة أو أكثر"[1]

أما دي سوسير مؤسس علم اللغة الحديث وجدناه لا يقدم تعريفا محدد للجملة، وإنما يشير إلى أن الجملة هي النمط الرئيسي من أنماط التضام Syntagma ، والتضام عنده يتألف دائما من وحدتين أو أكثر من الوحدات اللغوية التي يتلو بعضها بعضا وهو لا يتحقق في الكلمات فحسب بل في مجموعة الكلمات أيضا، وفي الوحدات المرعبة من أي نوع كانت (الكلمات المركبة، المشتقات، أجزاء الجملة، الجملة كلها)[2]. وهو عنده يمكن أن يكون وحدة النظام اللغوي Langue، وقد أدى هنا إلى أن تهتم البنائية الأوروبية Europache Stukturalismus المرتبطة بدي سوسير "وخاصة مدرسة "جونيف ببحث ماهو سبب النظام بدل أن تهتم ببحث مفهوم الجملة، فيما بينها حسب ترتيبها في سلسلة ضروبا من العلاقات المبنية على الخاصية الخطية الطولية للسان، وهي خاصية تستبعد وتنفي كل إمكانية للتلفظ بعنصرين اثنين معا، وفي نفس الوقت، وهذه العناصر تترتب واحدة تلو الأخرى في سلسلة الكلام"[3]

لقد ركز "دي سوسير " على خطية الملفوظ وهو أمر مطلوب في تركيب كل جملة. فإذا انتقلنا إلى مفهوم الجملة لدى البنيويين وجدنا بلومفيلد L.Bloomfield[4] يحدد الجملة بأنها "الصيغة المستقلة بحيث تؤدي وظيفتها دون توقف على صيغة تركيبية تشملها" [5]. ورغم أن البنيويين أعطوا الشكل أهمية أقاموا عليه حد الجملة، فإنهم رجعوا عند تحديد عناصر الجملة إلى مفهوم الإسناد وقرنوا

[1]-مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود وأحمد نخلة، ص: 21.

[2]- مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود وأحمد نخلة، ص: 13 -14.

[3]-محاضرات في علم اللسان العالم دي سوسير، ص: 156.

[4]-ليونارد بلومفيلد (ت1949) عالم أمريكي رائد في مجال اللغويات البنيوية .

[5]-دراسات في اللسانيات العربية، عبد الحميد مصطفى السيد، دار حامد للنشر، عمان، ط1، سنة 2004، ص:60.

وجود الملفوظ الأدنى بتوفر النواة الاسنادية. فبلومفيلد تمسك بفكرة الاستقلال وأسقط فكرة التمام وهذه إشارة إلى استقلال الجملة.

المفهوم التوليدي التحويلي(GENERATIVE RANSFORMATIONNELLE): أما التحويليون بالجمل، عندهم قرن يحصل "على نحو خاص بين تمثيل صوتي يمثل المنطوق، وبين ضرب معين من البنى المجردة يسمى البنى العميقة"[1] وعلى هذا فالجملة في أنظارهم عملية إنجاز وإنشاء من ناحية ونتيجة لما يحدث من تفاعل بين البنيتين السطحية والعميقة، بعيدا عما يكتنف الجملة من أبعاد خارجية كانت محط أفكار الوظيفين الذين أولو جلّ عنايتهم الجملة فقد عرفها أوتو جسبرسن JESPERSEN بأنها "قول بشري تام ومستقل والمراد بالتام والاستقلال" [2] عنده أن تقوم الجملة برأسها أو تكون قادرة على ذلك.

أما تمام حسان يقول "الكلام أداء نشاطي طريقا لصورة ذهنية وهو التطبيق الصوتي والمجمود العضوي الحركي الذي تنتج عنه أصوات لغوية معينة"[3]، واضح من هذا التعريف الذي تقدم أن الجملة هي عبارة عن حديث لغوي أو نظام أو هي بمثابة التطبيق الصوتي.

ويشير الألماني هرينجر Heringer في عرضه لبعض التعريفات بالنقد والتحليل "إلى التعريفات المؤسسة على التقسيم الثنائي إلى موضوع أو مسند إليه، ومحمول أو مسند لابد أن تستبعد الجملة المكونة من كلمة واحدة مثل النار أو تنظر إليها على وجه التحديد ما حذف منها"[4]. فيرى "هرينجر" هنا أن الجملة يجب أن تتكون من العناصر الأساسية لأن هذه العناصر هي عمدة الجملة وبها يتم معنى الجملة.

---

[1]-دراسات في اللسانيات العربية، عبد الحميد مصطفى السيد، ص:60.

[2]-مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود أحمد نحلة، ص:14.

[3]-اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، المغرب، ط1، سنة 2001، ص:39. أوتوجسبرسن (ت1943)دنماركي عالم لغات و عالم صوتيات.

[4]-مدخل إلى دراسة الجملة العربية، محمود أحمد نحلة، ص:15.

المفهوم التداوليPRAGMATIQUE: هناك من اللغويين المحدثين من يفرق بين الجملة حين تكون نمطا والجملة حين تكون حدثا كلاميا.

فيقول تمام حسان: "فالكلام عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة، واللغة نظام هذه الحركة والكلام يحسن بالسمع نطقا والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، فالذي تقوله أو يكتب كلام، والذي تقول بحسبه وتكتب بحسبه هو لغة، فالكلام هو المنطوق وهو المكتوب واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم ونحوها، والكلام قد يحدث أن يكون عملا فرديا ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية "[1] فالجملة عند تمام حسان وحدة الكلام وأن الكلام هو وحدة اللغة التي يتحدد من خلالها الفهم والإفهام.

ويقول عبد الرحمان أيوب " فالجملة اصطلاح لغوي يجدر بنا أن نستقل به عن المنطق العقلي العام، وذلك لأن العادات اللغوية في كل بيئة هي التي تحدد الجمل في لغة البيئة "[2] ومعنى هذا أن صرامة المنطق العقلي تثبت أمام اللغة بجريانها المستمر، ومرونتها التي لا تعرف الجمود، فالعادات اللغوية ليست متجمدة ومغلقة، لذلك تصبح الدقة العظيمة في تناولها دقة زائفة، ولذلك فإن في اللغة نماذج تركيبية يمكن تصنيفها، ووَضع كل مجموعة في جدول خاص أما الدكتور المخزومي اشترط الإسناد أساسا تقوم به الجملة، وعندما خذله الإسناد في إحداث فكرة تامة في أسلوب الشرط، لأنّه يتكون من جملتين تربطهما أداة الشرط، كل منهما جملة تحقق فيها شرط الإسناد، ومع ذلك لم يكتمل معنى كامل، ولا فائدة يحسن السكوت عليها تراجع بعض التراجع فقال: " ليست جملة الشرط جملتين إلا بالنظر العقلي، والتحليل المنطقي، أما بالنظر اللغوي فجملتا الشرط جملة واحدة، وتعبير لا يقبل الانشطار، لأن الجزئين المعقولين فيها إنما يعبران معاني فكرة واحدة، لأنك إذا اقتصرت على واحدة

[1]- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص: 39.

[2]- العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، محمد حماسة عبد اللطيف، دار مقري، الكويت، ط1، سنة 1984 ص: 52.

منها أخللت بالإفصاح عما يجول في ذهنك، وقصرت عن نقل ما يجول فيه إلى ذهن السامع وسمى كل واحدة من جملتي الشرط والجواب " عبارة " أي عبارة الشرط وعبارة الجواب "[1]

هذه التعريفات التي ذكرت لتحديد مفهوم الجملة العربية ومحاولة تصنيفها، وقد رأينا أن معظمها يعرف الجملة بأنها كل كلام مستقل بنفسه ويؤدي معنى متكاملا، غير أن بعضهم يشترط الإسناد مقوما من مقومات الجملة، فكل كلام له معنى يحسن السكوت عليه هو جملة، ولو كان من كلمة واحدة.

مفهوم النص:

يعتبر النص مصطلحا كبقية المصطلحات من أجل التعرف على جوهره ومعرفة معناه لابد من تحديد ماهيته اللغوي أولا ثم نتعرض إلى ماهية الاصطلاحية، ولا يكاد يخلو معجم من المعاجم العربية من لفظة النص.

النص لغة: إذا عدنا إلى المعاجم اللغوية فإن نجد مادة نصص معاني لغوية عديدة.

-(النص) عند ابن منظور (ت 711هـ): "رفعك الشيء، نص الحديث ينصُه نصا: رفعه وكل ما أظهر فقد نص، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزهري أي أرفع له وأسنّ. يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نَصْصته إليه ونصت الضبية جيدها: رفعتهُ، ووضع على المنصة أي عين غاية الفضيحة والشهرة والظهور"[2]

-دلت لفظة النص في لسان العرب على معنى الظهور والبيان.

وفي قوله: "ونص المتاع نصا، جعل بعضه على بعض، ونص الدابة ينصها نصا: رفعها في السير وكذلك الناقة، النص: التحريك حتى تستخرج أقصى سيرها"[3].

---

[1]-المصدر نفسه ،ص: 54.

[3] – لسان العرب، ابن منظور، مادة "نصص"، دار إحياء التراث العربي مؤسسة التاريخ، تح، أمين محمد عبد الوهاب، محمد صادق، العبيدي 1418هـ-1997م، ط2، ص: 163.

[3]– لسان العرب، ابن منظور، مادة "نصص"، ص: 163

في المعنى الثاني هو الرفع والتحريك.

ومن معاني النص في اللسان: البلوغ والاستقصاء لقوله: وأحل النص أقصى الشيء وغايته، ونص الرجل نصا إذا سأله عن شيء حيّ يستقصي ما عنده، ومن نص كل شيء: منتهاهُ قال الزهري النص أحلهُ منتهى الأشياء ومبلغ أقصاهُ".[1]

وأيضا "النص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر والنص التوقيف والنص التعيين على شيء ما".

تدل هذه الألفاظ الإسناد والتوقيف والتعيين على معنى الثبات للنص.

-أما في كتاب العين للفراهيدي (ت 175).

"نصصت الحديث إلى فلان نصا: أي رفعتهُ"[2].

-الملاحظ في تعريفات المعجمين أنه لا يوجد اختلاف لمعنى النص كلها مل دلالات وهي:

-أقصى الشيء وغايته.

-الإخبار والإظهار.

ومن تعريفات القدماء للنص الشريف الجرجاني في قوله: "النص ما زاد وضوحا على الظاهر بمعنى المتكلم وهو تسوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يُقال أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويُغّم بغمي كان نصاً في بيان محنته "[3]

-صاحب التعريفات يرى أن النص يشترط فيه الوضوح.

-نستنتج أن القدامى عرفوا النص وأعطوه مفاهيم دقيقة وحتى وإن لم يكن المصطلح شائعاً.

المفهوم الاصطلاحي: -النص في الدراسات العربية:

[1]-نفس المصدر، ص: 163

[2]- كتاب العين الخليل بن أحمد الفراهيدي، تج مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال (د ط) (د ت)، ج1، ص:86.

[3]- التعريفات ،الشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان، 1412هـ- 1955م، ص: 241.

-تعددت تعريفات هذا المصطلح " النص " ورد في كتاب الخصائص لابن جني لفتحه (النص) بصيغة متباينة في أكثر من موضع: " وقد علمت بذلك تعسف المتكلمين في هذا الموضع وضيق القول فيه عليهم، حتى يكادوا يفصلون بينهما، والعجب ذهابهم عن نص سيبويه فيه، وفصله بين الكلام والقول ولكل قوم ستة إمامها "[1].

-من خلال السياق الذي وردت فيه كلمة (نص) في كتاب ابن جنى استعملها بمعنى الدال الذي يحمل المدلول.

-يرى سعد مصلوح: " أما النص فليس إلا سلسلة من الجمل كل منها يقيد السامع فائدة يحسن السكون عليها، وهو مجرد حاصل للجمل أو لنماذج الجمل، الداخلة في تشكيله "[2].

-النص عند مصلوح هو عبارة عن حاصل للمجموعة من الجمل لها فائدة.

-كما يرى الزناد في النص على انه نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض " وهو ما أطلق عليه سعيد يقطين ورفيه حسن الانسجام في الإنجليزية، " فقد شرح كلمة " texte " ليته وحدة نحوية مثل الجملة "[3].

-النص في نظر الزناد هو النسيج يجمع الكلمات وأشار إلى ذلك أيضا سعد يقطين فبين أن النص ليس جملة واحدة.

- وقد تبنى صبحي ابراهيم الفقي في كتابه علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق مفهوم النص لدى بوجراند:

إذ يعتبر به تعريفا يشمل جميع خصائص النص قال: "النص حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

- السبك Cohesion الربط النحوي.

[1]- الخصائص ، ابن جنى ابو الفتح عثمان، تح محمد علي النجار الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج1، ص: 193.

[2]- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي،احمد عفيفي إليه دار العلوم- جامعة القاهرة 2001، ط1، ص: 24.

[3]-مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية،محمد الاخضر صبحي ،الدار العربية للعلوم العربية ناشرون الجزائر العاصمة، ط1، 2008، ص: 19.

- الحبك Cohérence التماسك.

- القصد Intentionality أي هدف النص.

- القبول المقبولية: Acceptability وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص .

- الإخبارية أو الإعلام: Informativity.

- المقامية: Situationality.

- التناص: Intextuality . [1]

-إن التعريف الذي تبناه الفقهي يعتبر النص نشاط وحدث تواصلي واشترط فيه روابط لغوية.

3- النص في الدراسات الغربية:

اختلف الباحثون والدارسون في إيجاد تعريف المصطلح النص حيث تباينت التعريفات منها:

عند رولان بارت:

يقول النص: "النص نشاط وإنتاج ...وقوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم"[2].

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن النص عند بارت يتجاوز الحدود للواقع اللغوي إلى ما هو غير لغوي.

-ويرى كل من "إيز نيبرج" (Isenberg) وشتاينتز (Steinitz) "أن النص تتابع وترابط من الجمل"[3].

---

[1]- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق على السور المكية ، صبحي ابراهيم الفقهي ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، ج1، ص:1-32.

[2]- علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات،سعيد حسن بحيري ، دار توبار للطباعة القاهرة، ط1، 1997، ص:113.

[3]-المصدر نفسه ، ص:103.

-ركز هذا التعريف على الترابط بين الجمل وأهمل جانب السياق اللغوي.

ونجد في التعريف التالي الذي يُؤكد على الترابط كأساس في النصوص.

يقول برينكر "Briynker": هو تتابع متماسك من علامات اللغوية لا تدخل تحت أي وحدة لغوية أخرى أشمل فالنص بنية كبرى تحتوي على وحدات صغرى متماسكة"[1].

أما هارتمان (Hartman) فيحدد بالنص بأنه: "علامة لغوية أصلية تبرز للجانب التواصلي والسيميائي"[2].

-يؤكد هذا التعريف على خاصية الاتصال والتواصل للنص.

*وأيضا يرى دي بوجراند (de beaucrnade): بقوله: "النص تشكيلة بنوية ذات معنى تستهدف الاتصال، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره عن مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة، ومن ليس الضروري أن يتألف النص من الحمل وحدها، فقد يتكون من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الإتصال، ومن جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطاياً "[3].

نجد دي بوجراند يفرق بين كل من الخطاب والنص الأول يقوم على اللغة المنطوقة مثل المقابلات والمحادثات، والثاني هو نصوص اللغة المكتوبة مثل التقارير.

وأشار هاليداي ورقية حسن إلى أن لكلمة "نص Texte "تستخدم في علم اللغويات تشير إلى فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[4].

[1]- نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي ، ص:24، 27.

[2]-المصدر نفسه، ص:27 .

[3]-دي بوجراند النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1998، ص:98-101.

[4]- نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي ، احمد عفيفي مكتبة زهراء الشرق 116 ش محمد فريد القاهرة، ط1، 2001، ص:22.

-يعني أن النص ليس له قياس وإنما هو ما كان منطوقا أو مكتوبا وترى جوليا كريستيفا أن النص: " جهاز غير لغوي بعيد توزيع نظام اللغة يكشف العلاقة بين العلامات التواصلية مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها. "[1]

-تميز تعريف جوليا كريستيفا بأن النص مجموعة من العلامات وهو ظاهرة لغوية.

-وعرفت أيضا فاينرش: النص على أنه: "وحدة كلية مترابطة الأجزاء فالجمل يتبع بعضها بعضا وفقا لنظام سديد، بحيث تسهم كل جملة في فهم الجملة التي تليها نصا معقولا كما تُسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السابقة عليها فهماً أفضل".[2]

-ويفهم من هذا التعريف أن النص يتكون من جمل ولا منزلة للجملة الواحدة إلا يتكون مع جمل سابقة لتشكل نصاً.

وما نخلص إليه في الأخير أن مصطلح النص ومن خلال كل التعاريف التي تطرقنا إليها عند العرب القدامى وفي الدراسات العربية والغربية تشعبت تعارفهُ عند اللغويين والنقاد.

تداخلت التعريفات فيما بينها فيها ما دل على الترابط والتواصل وأخرى دلّت إلى الإنتاج "الكتابة".

[1]- بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1992م، ص:229.

[2]- علم اللغة النصي والمفاهيم والاتجاهات،سعيد حسن بحيري دار توبار للطباعة القاهرة، ط1، 1997، ص:130.

النص ونحو النص:

مفهوم لسانيات النص:

-تبلورت ملامح هذا العلم منذ بداية الستينات من القرن المنصرم وازدادت وضوحا في السبعينات وفي الثمانينات وصلت الدراسة النصية إلى أوج إزدهارها حيث انتقل النحو من نحو الجملة إلى نحو النص وذلك أن نحو الجملة أصبح نحو غير كافي تقف حدوده عند الجملة مما دعى إلى تبني نحو النص ليصل التحليل اللغوي إلى مستوى أعلى وهو النص.

وعبر عنه أحمد عفيفي في كتابه "نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي" بقوله: "هو واحد من المصطلحات التي حددت لنفسها هدفا واحدا وهو الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي".[1]

-تعددت مفاهيم نحو النص علم النص واختلف فيما يخص أول منظر ومؤسس لهذا العلم وانقسمت الآراء إلى:

1/**الرأي الأول**: يرى أن العالم الهولندي فان دايك هو المؤسس الحقيقي لعلم اللغة النصي، فقد سعى في كتابه (النص والسياق استقصاء في الخطاب الدلالي)[2] وفي كتابه (علم النص مدخل متداخل الاختصاصات)[3] عام 1980 إلى إقامة تصور واضح عن النظرية النصية.[4]

2/**الرأي الثاني**: يرى أن نظرية النص لم ترتبط ببلد معين أو مدرسة بعينها أو عالم بنفسه أو تاريخ محدّد لنشأتها، إذ إن البديات الأولى لنشأة أي علم لا تتضح معالمها للوهلة الأولى بل لابد من مخاض

---

[1] – نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي مكتبة زهراء الشرق 116 ش محمد فريد القاهرة، ط1، 2001، ص:31.

[2] – النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي،فان ديك تر: عبد القادر قنيني ،افريقيا الشرق الدار البيضاء، د ط، 2000م.

[3] – علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، فان ديك، تر: سعيد بحيري، ط 1، 1421هـ-2001م.

[4] – نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي ، مكتبة زهراء الشرق 116 ش محمد فريد القاهرة، ط1، 2001، ومحمد الأخضر صبحي ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص:.62

تعقبه ولادة بعد أن ينخلق في مدارج الاكتمال لحين سريان الروح فيه التي تجعل منه نظرية متكاملة تستطيع الوقوف بها على قدم راسخة[5].

3/**الرأي الثالث**: يرى أن الأمريكي دي بوجراند هو صاحب الريادة في هذا المجال ويعود له الفضل في تثبيت أسس لسانيات النص فأصبحت مؤلفاته مطلبا للباحثين في الدراسات النصية ومنها كتابه (النص والخطاب والإجراء)[2] الذي أصدره عام 1980م وكتابه (مدخل إلى علم لغة النص)[3] الذي أصدره عام 1981م.

-إن الآراء الثلاثة دعت إلى تجاوز النحو التقليدي مع الاستفادة من معطياته وتجاوز قصور اللسانيات الجملة في سائر الموطن اللغوي.

وقد دعا هاريس إلى تجاوز نحو الجملة ذلك أنها أوقعت الدراسات اللسانية في مشكلتين، الأولى: قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بينها.

والثانية الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي.

ومن خلال ما يبق من الآراء حول تأسيس والتنظيم لعلم النص نجد الرأي الثالث لدى بوجراند نضجت الدراسة على يديه من خلال تعريفه للنص ومحددا إياه بمعايير سبعة تتصل بالنص والمتكلم والمتلقي الظروف المحيطة به.

مفهوم نحو النص:

تعددت مفاهيم مصطلح نحو النص /لسانيات الخطاب وقد اختلفت تعريفات لهذا العلم عند كل باحث ومما قيل في تعريفه:

*عند صبحي الفقي: "بأنه ذلك الفرع من فروع علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة أو

[5]- علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات سعيد حسن بحيري، دار توبار للطباعة القاهرة، ط1، 1997، ص:17.

[2]- النص والخطاب والإجراء،روبرت دي بوجراند ، تر: تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1418هـ-1998م.

[3]- مدخل إلى علم لغة النص، روبرت دي بوجراند ،تر: إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، ط، 1992.

المرجعية وأنواعها، والسّياق النّصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء".[1]

-إنّ نحو النص عند د الفقي، هو ذلك العلم الذي يهتم بالنص ويعتبره بنية كبرى ويدرس أشكال الترابط والتماسك في النص.

*ويرى "مصطفى نحاس: بأنه النحو الذي يتخذ من النص وحدته اللّغوية الكبرى للتحليل بعكس نحو الجملة، الذي يعد الجملة وحدته يتخذ من النص باعتباره الوحدة الكبرى للتحليل، أو هو دراسة الوظيفة الدلالية لبعض العناصر النحوية وربطها بشبكة الدلالة في النص."[2]

في هذا التعريف نجد:

-يركز على دور النص واهتمامه بكل الجمل داخلة النص ومقارنته لنحو الجملة واهتمام نحو النص بوظيفة الدلالية.

أمّا سعيد بحيري يقول:

"نحو النص يراعي في وصفه وتحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلاليته ومنطقية إلى جواز القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم سياقات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها وبعبارة موجزة قد حددت مهام بعينها لا يمكن أن ينجزها بدقة إذا التزم حد الجملة"[3].

[1]- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق،صبحي ابراهيم الفقهي ، دار قباء، القاهرة، 2000م، ج1، ص:36.

[2]- الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، خليل بن ياسر البطاشي ،دار جرير للنشر، ط1، 2013م، ص:31.

[3]- علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، دار توبار للطباعة، ط1، 1997م، ص:131-ص:135.

المبحث الثاني : دواعي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص:

-إن الدعوة إلى تجاوز اللسانيات التقليدية لا يعني إهمالها وإنما تطور العلوم نتج عنه اللسانيات النصية التي استفادة من نحو الجملة. والسبب في هذا الانتقال هو قصور لسانيات الجملة، حيث أنها لم تعد تكفي لكل مسائل الوصف اللغوي من جانب الدلالة والسياق ودور اللغة في التواصل.

-ويعد الأمريكي هاريس 1952م هو من بدأ بوادر هذا العلم في خلال دراسته تحليل الخطاب (Discours analysis) وسبب هو أن الدراسات اللسانيات قد وقعت في مشكلتين: قصر الدراسة على الجمل، ضرورة الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، وقد أورد د-أحمد عفيفي مجموعة من المبررات للانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص في كتابة.

1- " إنّ اللسانيات النصية تركز على النص كبنية كلية لا على الجملة كبنية فرعية "[1]

تضييق مجال الدراسة اللسانية وعدم تجاوز حدود الجملة .

-عجز لسانيات الجملة عن تفسير متتالية من الجمل ووصفها، والتوقف عند الجملة كوحدة كبرى، بينما اللسانيات النصية تجعل النص وحدى كبرى في التحليل وتبحث في العلاقات ما بين لجمل وكذا ظروف إنتاج النص وكل ما يحيط به.

-ومن دواعي تجاوز لسانيات الجملة:

2- كثيرا من الظواهر التركيبية لم تفسر في إطار الجملة تفسيرا مقنعا وربما تغير الحال إذا اتجه الوصف إلى الحكم على هذه الظواهر في إطار وحدة أكبر من الجملة، ويمكن أن تكون هذه الوحدة هي النص ".[2]

-إهمال لسانيات الجملة لظواهر بعدما شرحها بينما لسانيات النص اعتنت بها وذلك بتحليل للقواعد المنطقية والجانب الدلالي كنمط جديد من التحليل.

---

[1]- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي، ط1، زهراء الشرق،سنة:2001، ص:40.

[2]- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي، ص: 39-40.

3- " تغير الدرس اللساني في نظرته للغة وذلك الإحساس الطاغي بالوظيفية الاجتماعية للغة، ضرورة الدور التواصلي الذي تعيده علماء اللسانيات جوهر العملية الاجتماعية "[1].

-تداخل العلوم وانفتاح الدرس اللساني غير نظرته للغة، وتوسيع في دراستها وإدراك الدور التواصلي للغة في المجتمع.

4- " صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن ثمة تزودنا بوصف الأبنية فاللسانيات النصية إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لا نهائي من النصوص "[2].

- بمجيء لسانيات النص أصبح له مهام جديدة لم تكن في نحو الجملة وتتمثل في صياغة قواعد تمكن من حصر كل النصوص فنصف الأبنية وتبني كفاءة لغوية جديدة بمستعمل اللغة.

5- " حيث يرى روبرت دي بوحراند انه يمكن للسانيات النص أن تقدم إسهاما للترجمة، لأن الترجمة من أمور الأداء وليس امتلاك المعجم والنحو فقط كافيا "[3].

-دي بوجرايد يرى أن لسانيات النص، لها فضل كبير في المساعدة في توجيه النصوص من لغة إلى

-6- " نستطيع من خلال لسانيات النص أن تعيد النظر في بعض المفاهيم اللغوية التقليدية السائدة وذلك لتعميقها أو تعديلها ".[4]

-تسمح لسانيات النص باكتشاف مفاهيم جديدة أو بديلة للقديمة مع إبقاء العلاقة المعرفية والعلمية لهذه المفاهيم.

---

[1]- المصدر نفسه، ص: 40.

[2]- المصدر نفسه ص: 41.

[3]- المصدر نفسه ، ص: 41.

[4]- نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، احمد عفيفي، ص: 41.

ملخص:

-وختاما نلخص أهم ما جاء حول جدوى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص:

-إن الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص له مبرراته، ونشأته في ظروف اقتضت ذلك.

- لم تهمل لسانيات الجملة لأنها هي أساس الدرس النحوي.

- دعت لسانيات النص إلى تجاوز الجملة لاعتبارها أكبر وحدة في التحليل.

- التداخل المعرفي، والانفتاح الدراسة اللغوية على الدراسات الاجتماعية والنصية والفنية.

- أزمة ظهور الاتجاهات النقدية الحديثة.

- اسهام لسانيات النص في علم الترجمة.

- رغم ما واجهته اللسانيات التقليدية من انتقادات، ودعوى إلى تجاوزها، إلا أنّ نحو النص قام على أنقاض نحو الجملة، ولهذا تبقى علاقة تكامل وإتصال لا انفصال بينهما.

المبحث الثالث :العلاقة بين نحو الجملة ونحو النص:

- بعد تطرقنا لمفهوم كل من نحو الجملة ونحو النص،نبرز أهم الفروق بينهما ومن خلال قراءتنا لكتب عدة تحدثت عن ذلك نبرزها في النقاط كالأتي :

– " نحو الجملة هو صورة من صور التحليل النحوي يقف حدوده عند الجملة [1]" يرى أن الجملة هي الوحدة اللغوية الكبرى .

– " نحو النص أو علم النص – يتجاوز الجملة متجاوزا الجملة الواحدة لسلسلة طويلة أو قصيرة من الجمل تؤلف نصا مع ضرورة وجود ترابط للنص وتماسكه .

– التحليل في نحو الجملة يعزل الجملة عن سياقها اللغوي في النص ، فنحو الجملة يتسمى باستقلال النحو ، عكس نحو النص يراعي السياق الداخلي و الخارجي ويراعي المؤلف ودوره والمتلقي والأسلوب.

– " يسعى نحو النص نمطا من التحليل يمتد تأثيره الى ما وراء الجملة ، ليوضح العلاقات ما بين الجمل في إطار أكبر من تكون فقرة أو عددا من الجمل "

– نحو الجملة يؤمن باستقلالية الجملة فهو تحليل لا تركيب .

– " من مبادئ نحو الجملة " الاطراد " وهو ثبات القاعدة في الحكم على الفصحى وما خرج عنها هو شاذ"

– غير أن نحو النص ينأى عن الاطراد.

" من مبادئ نحو الجملة "المعيارية" القاعدة هي أساس الصحة أو الخطأ ".

ونحو الجملة لا يؤمن بنص إلا إذا كان موافقا ومتطابقا مع القواعد التي تم استنباطها.

1 – ينظر: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، أحمد عفيفي، مكتبة الزهراء الشرق القاهرة ، ط1، 2001من ص:65 –75 ، في اللسانيات ونحو النص ابراهيم خليل بن ياسر البطاشي، دار حرير للنشر والتوزيع الأردن ، ط1430،1هـ ،2009، ص:21 4-2014 بين البلاغة واللسانيات النصية، جميل عبد المجيد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دط – دت ، ص:66.

– نحو النص هو أبعد عن المعيارية ، لأنه نحو تطبيقي غير نظري فلا ينشأ إلا بعد أن يكتمل النص وبعد أن يكون حاضرا ومعرضا لتطبيق النحو عليه مستخرجا من مادته، ولهذا ذهب تجاه النص إلى أن المعيار يكون دائما داخل النص لا من خارجه .

– " من أساسيات نحو الجملة الإطلاق معناه هو إطلاق القاعدة لتصدق على كل ما قيل أو سيقال ، هو الحكم الذي يرد إليه كل كلام في نحو الجملة ".

– أما النص فلا يطبق على كلام قبل صياغته أو أثناءها، و من هنا يكون الحكم دائما في النص بعد إنتاجه وفي حالة التواصل الفعلي .

– من مبادئ نحو الجملة الاقتصار إذ يبحث كل تقدم في علاقات حدود الجملة الواحدة دون تجاوزها إلا عند إرادة معنى الإضراب أو الاستدراك أو غير ذلك من الدلالات التي يمكن أن تربط بين جملتين مثل التحليل والشرط أو ما شابه ذلك ، في حين نحو النص وكما يتضح من تسميته فميدانه النص كاملا دون تجزئته [1].

– ومن خلال تعريف الذي قدمناه لكل من نحو الجملة ونحو النص والفرق بينهما نلخصها في الجدول كالآتي [2]:

1 نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي،ينظر أحمد عفيفي ، ص:64 –74 و ابراهيم ياسر البطاشي – في اللسانيات و نحو النص ص : 66.

2 – ينظر : نسيج النص ، الأزهر الزناد ، بحث في ما يكون به ملفوظ نصا ، المركز الثقافي العربي ،ط1 ، ص:14.

الجملة	النص
الجملة فكرة تامة نهايتها سكتة تكتفي بذكر أركانها نحو الجملة يدرس الجملة خارج السياق يهتم بالقاعدة و معياريتها	النص صيغة مقصودة تصدر عن المتحدث أو الكاتب وتكون منطوقة أو مكتوبة . لا نجد ذلك في النص يدرس العلاقة بين الجمل نحو النص أبعد ما يكون عن المعيارية

- يتضح لنا من خلال الجدول أن:

- الجملة تتوقف عند ذكر أركانها وذلك لا نجده في النص .
- نحو الجملة يقوم بعزل الجملة عن سياقها ليدرسها ، أما نحو النص فيدرس العلاقة القائمة بين الجمل والجملة تنص بالقاعدة ومعياريتها ، والنص بعيد كل البعد عن المعيارية لأنه ينشأ بعد إكتمال النص .
- إن الجملة هي محور الدراسات اللغوية و قد كانت موضوع النحو وعليها قامت النظريات النحوية ومنها نشأ اتجاه جديد اهتم بالنص أو اللسانيات النص .

الفصل الثالث

دراسة ميدانية

المبحث الأول : ماهية المقاربة النصية

حظيت المقاربة النصية في إطار إصلاح المناهج التعليمية، بأهمية كبرى في المنهاج التربوي الجزائري لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي، الذي تسعى المنظومة التربوية للعثور عليه من أجل تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف، لا لتخزينها وإنما لإدماجها و تفعيلها في محيط المتعلم.

مفهوم المقاربة النصية: تعد المقاربة النصية من المنظور البيداغوجي من أهم روافد المقاربة بالكفاءات التي يقوم أساسها على النص حيث تحقق دراسة النص بالمقاربة بالكيفية وجملة المبادئ عندما تحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد بصدق أي دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة النص، بالنصوص أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتساب قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) في صورة المنجز والمتحقق فعليا بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة) ، فالمقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1-زاوية النص ومحتواه

2-زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية

3-زاوية نمط النص (حكاية، قصة قصيرة، خطة، رسالة، مقالة)

4-زاوية صاحب النص وأهدافه من انجازه[1].

[1]- دراسة الروابط النصية، محمود عكاشة، في ضوء علم اللغة النصية، مكتبة الرشد، ط1 2014، ص.10

إن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطلق البناء لا التراكم، ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص ولأنالمقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص ومن ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماجي ضمن تناول النصوص وهذا يصبح النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلم[1].

وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.[2]

والمقصود من هذا التعريف أن أي نشاط لغوي يدرس سواء كان نحو أو صرف أو تعبير ....إلخ، ينطلق من النص بعكس ما كان يدرس في السابق بنحو الجملة.

مبادئ المقاربة النصية: تتجلى مبادئ المقاربة النصية في جانبين:

الجانب اللغوي: ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

الجانب التربوي: ومؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبره كلية مباشرة ذات معنى وذات مغزى عنده [3].

ولذلك فإن المتعلم يجب أن يكون مركز العملية التعليمية، كما يجب على العملية التعليمية أن تساهم في تطوير ما استثمره المتعلم من معارف، من أجل ترسيخ الثقة في نفسه ليستطيع بعد ذلك إبداء رأيه

[1] – مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص: 17.

[2] – المصدر نفسه، ص: 18.

[3] – ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، طه حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 71.

في أي موقف قد يواجهه، ولذلك فإن كل تعلم يجب أن يكون مربوطا بأهداف مسطرة وواضحة تراعي المتعلم ويكون فيه التركيز على النزعة النقدية في التحليل[1].

أهداف المقاربة النصية:

تسعى المقاربة النصية إلى ربط شتى النشاطات التعليمية للغة العربية ببعضها البعض بواسطة جعل نص القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت، وهذا يحقق التكامل المنشود بين مختلف الأنشطة حيث تتوحد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللغوية بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعمالية بشتى سياقاتها[2].

إن اعتماد الفصل بين محتويات النشاطات التعليمية لا يتماشى وغايات التربية المعاصرة حيث الرغبة وخلق شخصية متكاملة فعالة تتعامل مع شتى الوضعيات، وتبدع في إيجاد الحلول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات، ولا يتأتى ذلك بتكييف مناهج التعليم محتوياته بحسب طبيعة الكفاءات المرجوة دون التقيد بمواد معينة، بل يكون التقيد أساسا بالكفايات والمهارات المراد تبليغها ما دام الواقع يثبت أن من المشاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادة، مما يدعم فرضية عدم مسايرة نظام المواد المجزأة والمنفصلة ومتطلبات التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في عالم التكوين والشغل الذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات[3].

وغير بعيد عن عنصر التكامل يمكن اعتبار المقاربة النصية مثالا يحتذى به في الربط بين اللغة العربيةوبين مختلف المواد التعليمية مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق المعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة[4].

[1]- ينظر: مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 40.

[2]ينظر غانم حنجار وآخرون، تعليمات الاصلاح في منهاج اللغة العربية للطور المتوسط، ص 57.

[3]المرجع نفسه ص 57.

[4] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص63.

وبهذا تضحى اللغة العربية أساس فهم تلك العلوم مما يرسخ وجودها داخل الواقع الاستعمالي للغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النصوص وتحليلها واستعمال ظواهرها في فهم النصوص الرياضية واستعمال المصطلحات العملية شفهيا وكتابيا[1].

خطوات المقاربة النصية[2]:

1- **التمهيد:** وهو عبارة عن الباب أو المدخل للدرس، وبقدر ما يكون التمهيد مشوقا جذابا يلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، قد يتخذ التمهيد شكل أسئلة تتوخى استعمال الظاهرة النحوية موضوع الدرس، بحيث نضع المتعلم في جو لغوي مفعم بترديد القاعدة.

2- **قراءة النص:** يقوم المدرس بقراءة النص قراءة جهرية متقنة فيها النبر وموسيقى الصوت عند التلفظ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي، ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الايقاع في هذه الكلمات وما فاعلية الحركات في أواخر الكلمات.

3- **قراءة التلاميذ:** يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عناية المعلم بجودة الضبط وإخراج الحروف من مخارجها، ليتسنى للحديث النفاذ ، عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى إلى جوهر الدرس.

4- **مناقشة معاني النص:** عن طريق الأسئلة يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النص، حيث يراعى فيها تضمنها صورة القاعدة المستعلمة فيها بالإضافة إلى تنوعها في التركيب.

5- **استخراج الأمثلة:** بعد فهم المعنى، يفرغ المعلم بمشاركة التلاميذ لإستخراج الأمثلة من النص على السبورة في مجموعات، توضح كل مجموعة جانب أو حكم من جوانب الموضوع على حسب تسلسل الموضوع بحيث يصلون إلى القاعدة المستهدفة بعيدا عن المهجور، والمرهوم، واللهجة، والشاذ، والناذر...

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 63-64.

[2] ينظر: تعلمية اللغة العربية، إنطوان طعمة وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1427هـ - 2006 م ، ص 133-136.

6- **إدراك القاعدة النحوية:** يعمد المدرس إلى الموازنة بين التراكيب أو المفردات لإكتشاف التلاميذ الحكم المسير للإستعمال اللغوي عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ عن أسباب ورود تلك الظواهر اللغوية مثلا، أو عن عملها، وهكذا حتى يتيسر للتلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدرس والخروج منها بقاعدة.

7- **التقويم التكويني:** بعد الوصول إلى الحكم، يطلب المدرس من التلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستخرجة، وهكذا يلاحظ المعلم مدى استيعاب التلاميذ الدرس.

8- **التوظيف والتطبيق:** تقدم للتلاميذ بعض التدريبات حول ما تم تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا، ومن ثم إدراك كفاية التعبير.

طريقة المقاربة النصية في تعليمية القواعد إذن هي إتباع طريقة النص الأدبي في تقديم الدروس النحوية في معظم خطواتها حيث تبدأ بتمهيد كعتبة للموضوع، تليه القراءة النموذجية للنص، ثم الحفر في طيات النص لتحليله واستخراج الأمثلة وكتابتها على السبورة، ثم استنباط القاعدة، ثم التطبيق على ما تم عرضه من ظواهر لغوية[1].

نقائص المقاربة النصية[2]:

للمقاربة النصية أهمية كبيرة في التعليم لكن وجهت لها انتقادات تمثلت في ما يلي :

- عدم وجود معلمين يملكون القدرة على تطبيق هذه المقاربة (أي نقص التكوين) وعلى المساس بكل جوانب النص، لأن هذا يحتاج إلى التحكم بكل الملكات.
- لا تساعد على معاينة الأخطاء الدقيقة ومعالجتها.
- صعوبة التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

[1] تعلمية اللغة العربية، إنطوان طعمة وآخرون، ص :136

[2] ينظر: تعلمية اللغة العربية، إنطوان طعمة وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1427هـ - 2006 م ، ص: 136-137.

- صعوبة إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللغة العربية إحاطة تامة.
- يستدعي وجود كفاءات عالية لدى المعلمين والمتعلمين.
- صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تشتمل على كل الأمثلة التي تخدم الدروس المبرمجة.
- عسر وضع التدريبات والتمارين الشفوية والكتابية بشكل فني سهل في الوقت عينه.
- يضيع الوقت في القراءة والفهم ولا يصل المعلم إلى القاعدة المستهدفة.
- الوقت المخصص للدرس قد لا يكفي لإتمام كل خطوات الطريقة.

المبحث الثاني : نموذج لدرس القواعد

1- تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

- وصف المدونة:

– بيانات عامة:

– المستوى: السنة الأولى ثانوي – شعبة آداب وفلسفة.

– اسم الكتاب: .

– التأليف: حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي.

– التنسيق والإشراف: حسين شلوف .

– بلد النشر: الجزائر.

– سعر البيع: 200.00 دج.

– عدد الصفحات: 222 صفحة.

– حجم الكتاب: 16.5 x 23.5 سم.

– أجزاء الكتاب: ورد في الكتاب جزء واحد واشتمل على 12وحدة تعليمية تضم كل وحدة

5 نشاطات (النصوص الأدبية والتواصلية، قواعد اللغة، نقد أدبي، مطالعة موجهة)

محتوى الكتاب:

كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آدب ، وثيقة تعليمية ، تحتوي برنامج وزارة التربية الوطنية حيث تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى.

صدر هذا الكتاب من الديوان الوطني من المطبوعات المدرسية (ONPS) ونشر في الموسم الدراسي 2008 / 2009 م .

الكتاب في جزء واحد عدد صفحاته مائتين واثنين وعشرون صفحة .

كتب على غلافه (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) عليه صورة تشبه الأحياء القصديرية أما أعلاه فكتب : **الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية متبوعة بوزارة التربية الوطنية**

وعنوان الكتاب **المشوق** مكتوبة باللون الأصفر بخط عريض ويليها مباشرة "**في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**" بخط أقل سمكا وبلون أخضر .

أما المستوى والشعبة في آخر الغلاف بلون أبيض : **السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب** هذا فيما يخص الشكل الخارجي للكتاب .

فيما يخص ورق المتن فهو ورق أبيض اللون عليه إطار أحمر كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة حيث كتبت **الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** ثم تليها وزارة

التربية الوطنية بنفس الخط و يتوسط الكتاب العنوان **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** .

ثم السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، كما ذكرت أسماء المؤلفين .

حسين شلوف، أحمد تليلاني، محمد القروي والمشرف **حسين شلوف**، وفي آخر الكتاب تحديد المؤسسة الوطنية للمطبوعات المدرسية (ONPS) بإضافة إلى تحديد السعر المتمثل في: **200.00 دج**.

- وقد قسم الكتاب إلى 12 وحدة تعليمية كل وحدة تحتوي 7على مجموعة من الأنشطة : **النص الأدبي، قواعد اللغة، العروض، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، النص التواصلي**.

- برنامج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة يهدف إلى تعزيز اللغة واكتسابها واستعمالها، وكلما كان هناك إنسجام وتكامل لتحقيق الأهداف المسطرة.

ويحتوي الكتاب على دروس قواعد اللغة جاءت حسب الترتيب:

– جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.

– رفع الفعل المضارع ونصبه.

– المبتدأ والخبر وأنواعهما.

– الأحرف المشبهة بالفعل.

– كان وأخواتها.

– لا النافية للجنس.

– المفعول به .

– المنادى.

– الحال.

- **المفعول لأجله.**
- **العدد الأصلي والترتيبي.**
- **التمييز.**
- **النعت بنوعين.**
- **التوكيد.**
- **البدل.**
- **الفعل ودلالة الزمنية.**

عرض النتائج:

أولا : لجأنا لحضور حصص في بعض ثانويات ولاية تيارت المذكورة سلفا لملاحظة كيف يقدم الدرس النحوي في السنة أولى ثانوي وما هي الطريقة التي اتبعها الأستاذ .

وأثناء دراستنا طرحنا التساؤل الأول وهو كالتالي:

هل تطبق المقاربة النصية في تعليم الظاهرة اللغوية؟

الحصة الأولى:

ثانوية : شبايكي عبد القادر تيارت قصر الشلالة الأحد **21** أفريل **2019م**

الصف والشعبة: السنة أولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة **الحصة:** من **11:00 – 12:00**

النشاط: قواعد اللغة.

الموضوع: الحال ص:137 .

1-**وضعية الإنطلاق** : تذكير الأساتذة بالدرس السابق النص التواصلي – استغرقت **8 دقائق**

- قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة على الصبورة.

2- **وضعية بناء التعليمات:**

الأمثلة: عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر .

فكب أبو جهل صريعا لوجهه وعقبة قد غادرنه وهو مثابر

- أبصرنا التلاميذ يكتبون الدرس.

- أقبل الطالب مبتهجا.

- أبصرت العصفور فوق الشجرة.

3- مناقشة واكتشاف أحكام القاعدة:

- قامت الأستاذة بقراءة الأمثلة للتلاميذ.

- شرح الأمثلة، ما هو السؤال المتبادر في الأذهان **كيف؟** التلاميذ لهم مكتسبات قبلية.

- شرحت الأستاذة كيف يأتي الحال وأنواعه، الحال دائما نكرة، منصوب، لا يمكن الاستغناء عنه، وعينت الحال مع المناقشة مع التلاميذ.

- اتبعت الأستاذة الطريقة الاستقرائية في تقديم الدرس 'الأستاذة توجه والتلميذ يستنتج القاعدة'.

- **الملاحظات:**

- تمهيد للدرس .

- أغلب الأمثلة من اجتهاد الأستاذة.

- المدة الزمنية **30 دقيقة** للدرس.

- تفاعل التلاميذ من الأساتذة استخلاص القاعدة.

- اتبعت الطريقة الاستقرائية .

- كتابة الأمثلة على الصبورة.

4- أبني أحكام القاعدة:

- استنتاج التلاميذ للقاعدة .

- وقامت الأستاذة بكتابتها على السبورة.

- القاعدة متبوعة بتطبيق .

5- أحكام موارد المتعلم وضبطها: صفحة 139.

أ- **في مجال المعارف:** استخراج الحال من النص.

ب_ **في مجال المعارف الفعلية:** كتابة الفقرة مع توظيف الحال بأنواعه.

نتائج الإجراء الأول:

- بعد حضورنا لحصة من حصص اللغة العربية، وتحديدا درس القواعد، قدمت الأستاذة الدرس وفقا للطريقة الاستقرائية واتبعت المقاربة النصية في الانطلاقة الأولى لتمهيد الدرس.

واعتمدت الأستاذة على الطريقة القديمة ومجهودها في تسيير الدرس،ليس له علاقة بالمقارنة النصية وذلك لأن المقاربة النصية تحتاج إلى توافر تراكيب نحوية تخدم الظاهرة النحوية.

- صعوبات تدريس النحو:

- يعتمد تدريس النحو على تحفيظ القاعدة بعد استنباطها او يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس، ومع هذا يجد التلاميذ صعوبة في وضع القواعد موضع التطبيق وذلك الأسباب الآتية:

1- كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب مجهودا كبيرا ، وإذا حفظها فإن مصيرها النسيان.

2- لا يهم المدرس إلا الإسراع في الإنتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليا من خلال نطق التلاميذ وكتاباتهم.

3- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة.

4- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي.

5- عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.

6- هناك أسباب إلى الفروق الفردية بين التلاميذ[1].

الاقتراحات لعلاج مشكلات النحو:

1- تعميم المفهوم الواسع للنحو أصوات وبنية وضبط للأواخر وتراكيب ومعاني.

2- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللغة.

3- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.

[1]- ينظر: مواضع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، محمد جاهمي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005.

4- تلخيص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتاب وبخاصة في استعمالات الطلبة وإجراؤها إلى المختصين مثل: الاشتغال والاستغاثة والإعراب التقديري....إلخ.

5- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبات تسهيلا لمهمة المدرسين والناشئة معا،وحتى لا تقع العين إلا على الكلمة الصحيحة فتألفها.

6- العمل على إخراج كتب النحو إخراجا جيدا وإغناؤها بالوسائل المعنية.

7- تنويع الأسئلة في التمرينات على أسئلة مع الضبط والتحليل والإعراب والتكوين بالعناية.

8- استخدام طريقة النصوص المتكاملة في التدريس تحقيقا لوحدة اللغة، وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية.

9- استخدام المختبرات اللغوية في المدارس الثانوية وإجراء التدريبات العلاجية فيها وتذليل صعوبات النطق.

10- تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح، إذا لم يحصل عليه الطالب عد راسبا في اللغة.

11- محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة كلها وفي بقية مواد المعرفة أيضا.

12- إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياسي الموضوعي.[1]

[1] ينظر: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، محمود السيد أحمد، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي بالوطن العربي، ص: 173.

المبحث الثالث :الاستبيان

السؤال 01: هل الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية تتماشى مع التعليم في الجزائر؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	00	%08
لا	7	%100

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	00	%10
لا	6	%100

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم على السؤال : " هل الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية تتماشى مع التعليم في الجزائر؟" كانت النسبة متعادلة بين الثانويتين وهي 00% وبالنسبة للإجابة "لا" أيضا تساوت النسبتين 100% .

التعليل : في نظر الأساتذة أن المنظومة التربوية لا تتماشى مع التعليم في الجزائر لأن الأرضية غير صالحة والدليل على ذلك تدني مستوى التلاميذ.

السؤال 02: هل يوجد توافق بين منهاج المعلم والكتاب المدرسي أم هناك تناقض بينهما؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	5	%71
لا	2	%29

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	5	%83
لا	1	%17

من الملاحظ أن الإجابات بنعم ولا في كلا الثانويتين متقاربة بالنسبة للسؤال: " هل يوجد توافق بين منهاج المعلم والكتاب المدرسي أم هناك تناقض بينهما؟ "

التعليل: في نظر الأساتذة هناك توافق بين المنهاج المعلم والكتاب المدرسي الى حد ما.

السؤال 03: هل تم تطبيق هذه المقاربات؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	4	%57
لا	3	%43

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	00	%00

من الملاحظ أن الإجابة بنعم على السؤال "هل تم تطبيق هذه المقاربات؟" كانت 57% بالنسبة للمؤسسة أ أما المؤسسة ب فكانت الإجابة 100% بنعم.

أما الإجابة بلا فكانت 43% للمؤسسة أ و 00% للمؤسسة ب

التعليل: يوجد اختلاف في آراء الأساتذة فهناك من يطبق هذه المقاربات وهناك من يعتبرها مجرد تلاعب بالمصطلحات ولم تطبق بجدية.

السؤال 04: هل يتلائم النص مع الموضوعات النحوية ؟ من حيث التمكن

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	4	%57
لا	3	%43

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	3	%50
لا	3	%50

نلاحظ أن الإجابة بنعم على السؤال: "هل يتلاءم النص مع الموضوعات النحوية؟" متقاربة بين المؤسستين وكذلك بالنسبة للإجابة بلا .

التعليل: من خلال إجابات الأساتذة يتبين أن هناك نصون تخدم الموضوع النحوي وهناك نصوصا لا تخدم الظاهر النحوية بشكل كبير ويلجأ الأستاذ إلى نصوص أخرى.

السؤال05: هل النص يحقق الأهداف التعليمية؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	5	%71
لا	2	%29

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	4	%67
لا	2	%33

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم للمؤسسة "أ" 71 % والمؤسسة "ب" 67 % على السؤال: " هل النص يحقق الأهداف التعليمية؟" أما الذين أجابوا بلا 29 % للمؤسسة "أ" أما بالنسبة للمؤسسة "ب" 33%.

التعليل: من خلال إجابات الأساتذة يتبين لنا أن النص يحقق الأهداف التعليمية .

السؤال06: هل يرتبط النص بدراسة التلميذ في السنوات السابقة وما سيدرسه في هذه السنة؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	4	%57
لا	3	%43

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	4	%67
لا	2	%33

من الملاحظ أن الإجابة بنعم على السؤال:" هل يرتبط النص بدراسة التلميذ في السنوات السابقة وما سيدرسه في هذه السنة؟" بـ 57% للمؤسسة "أ" و67% للمؤسسة "ب" فهناك تقارب بين المؤسستين في الإجابات.

التعليل: إن بعض الأساتذة يرى أن المنهاج التعليمي يخدم بعضه وبعض الأساتذة قالوا أن النصوص الجديدة لا علاقة بما درسه التلميذ في السموات السابقة.

السؤال07: هل يعود المعلم إلى النص في استخراج الأمثلة النحوية؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	7	%100
لا	00	%00

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	00	%00

من الملاحظ أن الإجابة بنعم على السؤال: " هل يعود المعلم إلى النص في استخراج الأمثلة النحوية؟" كلا المؤسستين تساوت بنسبة 100% وكذلك تساوت الإجابة بلا في النسبة بين المؤسسة "أ" والمؤسسة "ب" وهي 00%.

التعليل: كل الأساتذة يعود إلى النص في استخراج الأمثلة للدرس النحوي مع إعطاء أمثلة من اجتهادهم.

السؤال08: هل النص يخدم الدرس النحوي؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	5	%71
لا	2	%29

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	3	%50
لا	3	%50

من الملاحظ أن الإجابة بنعم على السؤال: " هل النص يخدم الدرس النحوي؟" كانت النسبة 71% في المؤسسة "أ" و50% في المؤسسة "ب".

التعليل: من خلال الإجابات الأساتذة يتضح لنا أن النص يخدم الدرس النحوي لكن ليس بشكل كبير.

السؤال09: هل تعليم النحو من خلال النص يمكن التلميذ من توظيف مهارته؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	5	%71
لا	2	%29

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	2	%37
لا	4	%67

نلاحظ أن الإجابة بعم على السؤال: " هل تعليم النحو من خلال النص يمكن التلميذ من توظيف مهارته؟"

كانت في المؤسسة "أ" بنسبة 71% وبنسبة 33% في المؤسسة "ب".

وبالنسبة للإجابة بلا فكانت النسبة 29% في المؤسسة الأولى أما المؤسسة الثانية فكانت 63% ونلاحظ أن هناك اختلاف بين المؤسستين في الإجابة.

التعليل: بعض الأساتذة يرى أن النص هو أساس بناء التعليمات وبعض الأساتذة يرى الكتاب قاصرا على تحقيق مهارات توظف عند التلاميذ.

السؤال10: هل تستعين بأمثلة من عندك أم تعتمد على ما هو مقرر في المحتوى؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	7	%100
لا	00	%00

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	00	%00

نلاحظ أن النسب تساوت بين المؤسستين فكل الإجابات كانت بنعم على السؤال التالي: " هل تستعين بأمثلة من عندك أم تعتمد على ما هو مقرر في المحتوى؟"

التعليل: معظم الأساتذة يستعين بأمثلة من اجتهاده للتوضيح أكثر.

السؤال11: هل يتفاعل التلميذ مع الأمثلة المستخرجة؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	7	%100
لا	00	%00

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	00	%00

نلاحظ أن الإجابات أيضا تساوت بين المؤسستين على السؤال التالي: " هل يتفاعل التلميذ مع الأمثلة المستخرجة؟" وكل الإجابات كانت نعم بنسبة 100%.

التعليل: من خلال إجابات الأساتذة يتضح أن التلميذ يتفاعل من الأمثلة المستخرجة من النص لأنه درسها من قبل.

السؤال12: هل يوظف التلميذ القواعد النحوية بطريقة سلمية على مستوى الكتابي والشفهي؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	00	%100
لا	7	%100

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	2	%33
لا	4	%67

من الملاحظ أن الإجابات اختلفت بين المؤسستين على السؤال التالي: " هل يوظف التلميذ القواعد النحوية بطريقة سلمية على مستوى الكتابي والشفهي؟" فقد كانت نسبة الإجابة بنعم 100% في المؤسسة "أ" أما المؤسسة "ب" 67% أما الإجابة بلا فكانت نسبة 00% في المؤسسة الأولى أما المؤسسة "ب" فكانت النسبة 33%.

التعليل: من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ أن غالبية التلاميذ لا يوظفون القواعد النحوية بطريقة سلمية على المستوى الكتابي والشفهي إلا الفئة الممتازة التي توظف القواعد النحوية بشكل سليم.

السؤال13: هل هذه النصوص مبنية على معايير؟

الإجابات	ثانوية أ	النسبة المئوية
نعم	7	%100
لا	00	%00

الإجابات	ثانوية ب	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	6	%100

نلاحظ أن هناك تناقض في الإجابات بيت المؤسستين على السؤال: " هل هذه النصوص مبنية على معايير؟" فقد كانت نسبة الإجابة على نعم 100% في المؤسسة "أ" أما المؤسسة "ب" فكانت نسبة الإجابة بنعم 00%.

التعليل: من خلال إجابات الأساتذة أن هناك معايير في نظر المنهاج لا في الحقيقة لا يوجد معايير.

تحليل نتائج الإجراء الأول:

– من خلال الاستبيان الذي قدم للأساتذة بكل من الثانويتين، والمتكون من ثلاثة عشر سؤالا لشعبة الأداب السنة أولى ثانوي، وكان عددهم ثلاثة عشر أستاذا، "من ولاية تيارت– قصر الشلالة" وبعد استلام نتائج الاستبيان اختلف مصدر مؤهلهم العلمي من الجامعة والمدرسة العليا، واختلاف خبرتهم المهنية من سنة إلى اثنتا عشر سنة .

– من خلال إجابات أساتذة الثانويتين، أن أغلب الأساتذة أجابوا بنسبة 100% بأن الإصلاحات التربوية لا تتماش مع التعليم في الجزائر، لأن هذه الإصلاحات غير صالحة والدليل على ذلك تدني المستوى.

– ونجد تقارب في النسبة بين الثانويتين أنه يوجد توافق بين منهاج المعلم والكتاب المدرسي لكن هناك أخطاء كثيرة في الكتاب المدرسي.

– لكن هناك اختلاف بين الثانويتين حول تطبيق المقاربات الجديدة فهناك من يطبقها وهناك من يعتبرها مجرد تلاعب بالمصطلحات ولم يتم تطبيقها.

– أما من حيث هل يتلاءم النص مع الموضوعات النحوية نجد إجابة الأساتذة لكل من الثانويتين متقاربة ذلك أن بعض النصوص تخدم الظاهرة النحوية ولكن ليس بشكل كبير، وقد يلجأ الأساتذة إلى نصوص أخرى.

– أما بالنسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للنص كانت أجوبة أساتذة الثانويتين متقاربة بأن النص يحقق الأهداف المسطرة لكن هناك نصوص لا تحقق الأهداف التعليقية وتفوق قدرات العقلية للتلاميذ.

– وبالنسبة لسؤال هل يرتبط النص بمدارسة التلميذ في السنوات السابقة وما سيدرسه في هذه السنة، فهناك تقارب في الإجابة بين المؤسستين فإن بعض الأساتذة يرى أن المنهاج التعليمي يخدم بعضه وآخرون قالوا أن النصوص الجديدة لا علاقة لها بما درسه التلاميذ في السنوات السابقة.

– أما بالنسبة للعودة إلى النص في استخراج الأمثلة النحوية نجد أن كل الأساتذة يرجع إلى النص مع إعطاء أمثلة من اجتهاداتهم.

– أما بالنسبة للنص هل يخدم الدرس النحوي نجد الإجابات متقاربة بين الثانويتين فقد أجابوا بأن النص يخدموا الدرس النحوي لكن هناك بعض النقائص.

– أما بالنسبة للسؤال هل تعليم النحو من خلال النص يمكن التلميذ من توظيف مهارته فكانت النسب مختلفة بين المؤسستين .

فبعض الأساتذة يرى أن النص هو أساس بناء التعلمات وبعض الأساتذة يرى الكتاب قادرا على تحقيق توظيف المهارات عند التلاميذ.

– أما بالنسبة استعانة الأساتذة بأمثلة من إنشاءهم لترسيخ المهارات اللغوية إلى جانب الأمثلة المقررة في المحتوى فكانت إجابة أساتذة الثانويتين متساوية فمعظمهم يستعينوا بأمثلة من اجتهادهم للتوضيح أكثر.

– أما بالنسبة لنسبية تفاعل التلاميذ في استخراج الأمثلة فكانت النسبة متساوية من المؤسستين في الإجابة بأن التلميذ يتفاعل مع أمثلة النص لأنه درس النص قبل الظاهرة النحوية.

– أما بالنسبة لتوظيف التلميذ للقواعد النحوية بطريقة سلمية على المستوى الكتابي والشفوي فوجدنا اختلاف بين المؤسستين في النسبة وذلك أن غالبية التلاميذ لا يوظفون القواعد النحوية بشكل صحيح في التعبير الكتابي والشفوي إلى فئة قليلة توظف القواعد بشكل سليم أما بالنسبة هل مبنية

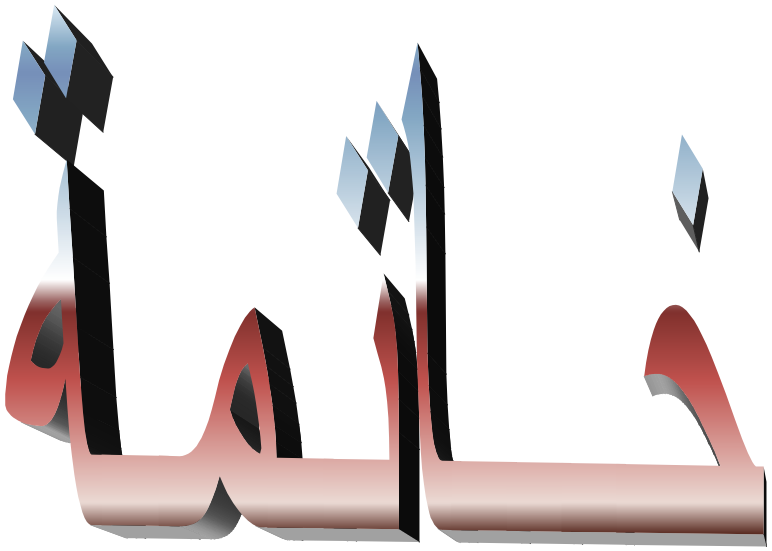
على معايير فكانت الإجابة مختلفة بين المؤسستين لأن معظم الأساتذة يرون أن هناك معايير في نظر المنهاج لكن في الحقيقة لا توجد معايير.

– نتائج الاستبيان: من خلال الاستبيان توصلنا إلى النتائج التالية :

أن المقاربة النصية هي المقررة من طرف وزارة التربية والتعليم في المقاربة بالكفاءات ،ولكن القليل من يتبعها وذلك بسبب عدم تناسب بينها وبين ماهو موجود في الواقع من محتوى وغيرها من العوامل فهي تحتاج إلى ظروف خاصة حتى تتمكن من تطبيقها بشكل صحيح .

يلجأ الأستاذ في تعليم القواعد النحوية إلى الطريقة التي يراها مناسبة لكل درس ولا يمكن أن نحكم بأن هذه الطريقة ناجحة وتلك غير ناجحة ،لأن أسلوب الأستاذ وخبرته هما من يسهم في نجاح الحصة واستيعاب التلاميذ للدرس.

–المقاربة النصية هي مقاربة تنطلق من النص الذي يعد بنية كبرى الذي تظهر فيه المستويات الأربعة (الصوتي، الصرفي، الدلالي، النحوي).


خاتمة

خاتمة:

انطلاقا من الدراسة النظرية و التطبيقية التي أجريناها على موضوع إستراتيجية تعليم النحو من نحو الجملة إلى نحو النص السنة الأولى ثانوي أدب و فلسفة أنموذجا توصلنا إلى أهم النتائج التالية :

-النحو هو علم من علوم اللغة العربية يحفظ اللغة من فوضى التعبير و يحفظ اللسان من الخطأ .

-نحو الجملة في التراث العربي هو نحو لا يتجاوز حدود الجملة في الدراسة .

-نحو النص هو نمط من التحليل ذو وسائل بحثية يعتمد على مستوى ما وراء الجملة .

-لسانيات النص فرع من فروع علم اللغة و يّعد مرحلة انتقالية من محورية الجملة في الدراسة إلى اعتبار النص الوحدة المركزية.

-جاءت المقاربة النصية نتيجة لدراسات اللغوية على وجه الخصوص اللسانيات النصية.

-المقاربة النصية تعتبر النص محور لكل أنشطة اللغة العربية .

-المدرسة الجزائرية تعتمد على المقاربة النصية لكن تحتاج إلى التطبيق الجيد.

-الأستاذ هو من يحدد الطريقة المناسبة في سير الدرس.

-القليل من الأساتذة من يتبع المقاربة النصية و هذا راجع إلى أن ما هو موجود في الواقع ا يتناسب مع محتوى النص .

ملاحق

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الخبرة المهنية في التعليم: سنة ☐

المؤهل العلمي:

متخرج من الجامعة ☐

متخرج من المدرسة العليا ☐

القسم الثاني: - فقرات الإستبيان-

الرقم	الأســـئلـــــة	نعم	لا	شرح
01	هل الاصلاحات التي ادخلت على المنظومة التربوية تتماشى مع التعليم في الجزائر؟			
02	هل يوجد توافق بين منهاج المعلم والكتاب المدرسي أم هناك تناقض بينهما؟			
03	هل تم تطبيق هذه المقاربات أم هو تلاعب بالمصطلحات؟			
04	هل يتلاءم النص مع الموضوعات النحوية؟ من حيث التمكن؟			
05	هل النص يحقق الأهداف التعليمية؟			
06	هل يرتبط النص بما درسه التلميذ في السنوات السابقة وما سيدرسه في هذه السنة؟			
07	هل يعود المعلم إلى النص في إستخراج الأمثلة النحوية؟			
08	هل النص يخدم الدرس النحوي؟			
09	هل تعليم النحو من خلال النص يُمكّن التلميذ من توظيف مهاراته؟			
10	هل تستعين بأمثلة من عندك أم تعتمد على ما هو مقرر في المحتوى؟			
11	هل يتفاعل التلميذ مع الأمثلة المستخرجة من النص؟			
12	هل يوظف التلميذ القواعد النحوية بطريقة سليمة على مستوى الكتابي والشفهي؟			
13	هل هذه النصوص مبنية على معايير؟			

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الخبرة المهنية في التعليم: [ ] سنة

المؤهل العلمي:

متخرج من الجامعة [ ]

متخرج من المدرسة العليا [ ]

القسم الثاني : - فقرات الإستبيان-

الرقم	الأسئلة	نعم	لا	شرح
01	هل الاصلاحات التي ادخلت على المنظومة التربوية تتماشى مع التعليم في الجزائر؟	X		
02	هل يوجد توافق بين منهاج المعلم والكتاب المدرسي أم هناك تناقض بينهما؟	X		
03	هل تم تطبيق هذه المقاربات أم هو تلاعب بالمصطلحات؟		X	
04	هل يتلاءم النص مع الموضوعات النحوية؟ من حيث التمكن؟	X		
05	هل النص يحقق الأهداف التعليمية؟	X		
06	هل يرتبط النص بما درسه التلميذ في السنوات السابقة وما سيدرسه في هذه السنة؟		X	
07	هل يعود المعلم إلى النص في إستخراج الأمثلة النحوية؟	X		
08	هل النص يخدم الدرس النحوي؟	X		
09	هل تعليم النحو من خلال النص يُمكّن التلميذ من توظيف مهاراته؟	X		
10	هل تستعين بأمثلة من عندك أم تعتمد على ما هو مقرر في المحتوى؟	X		
11	هل يتفاعل التلميذ مع الأمثلة المستخرجة من النص؟	X		
12	هل يوظف التلميذ القواعد النحوية بطريقة سليمة على مستوى الكتابي والشفهي؟		X	
13	هل هذه النصوص مبنية على معايير؟	X		

المدير
زرايبي أحمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــة ابن خـــــلدون- تيارت-

كلية الاداب و اللغات

نيابة العمادة المكلفة بالدراسات

و المسائل المرتبطة بالطلبة

الرقم :07./ن ع م د م م ط/2019

الى السيد : مدير مؤسسة

أحمد بن بلة

بقصر الشلالة

ترخيص

أنا الممضي أسفله نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة أشهد أن:

الطالب(ة) : قاضي خديجة

المولود(ة) : 1995/06/06 بـ: زمالة الأمير عبد القادر

المستوى : السنة الثانية ماستر تخصص: تعليمية اللغات

رقم التسجيل : 14/38015783

يرخص للمعني(ة): الموافقة لإجراء بحث واستبيان يتعلق بمذكرة التخرج بمؤسستكم الموقرة ودمتم في خدمة العلم

تقبلوا فائـــــق الاحترام والتقديـــــر

حررت بتيارت في:2019/04/15

نائب العميد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــة ابن خـــــلدون- تيارت-

كلية الاداب و اللغات

نيابة العمادة المكلفة بالدراسات

و المسائل المرتبطة بالطلبة

الرقم :07./ن ع م د م م ط/2019

الى السيد : مدير مؤسسة

حشايكي عبد القادر

بقصر الشلالة

ترخيص

انا الممضي أسفله نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة أشهد أن:

الطالب(ة) : قاضي خديجة

المولود(ة) : 1995/06/06 بـ: زمالة الامير عبد القادر

المستوى : السنة الثانية ماستر تخصص: تعليمية اللغات

رقم التسجيل : 14/38015783

يرخص للمعني(ة): الموافقة لإجراء بحث واستبيان يتعلق بمذكرة التخرج بمؤسستكم الموقرة ودمتم في خدمة العلم

تقبلوا فائـــــق الاحترام والتقديـــــر

حررت بتيارت في:2019/04/15

نائب العميد

د. مصطفى [illegible]

نائب عميد مكلف بالدراسات

و المسائل المرتبطة بالطلبة

قائمة المراجع والمصادر

القرآن الكريم:

برواية ورش عن نافع

الكتب:

إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية، دار الفكر للنشر- عمان- الأردن، ط1، سنة 1988 .

إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة،سنة: 1959.

أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

الأزهر الزناد ،نسيج النص ،بحث في ما يكون به ملفوظ نصا ، المركز الثقافي العربي ،ط1.

أبو أسود الدؤلي ونشأة النحو، الكويت، وكالة المطبوعات، ط1، سنة 1974م.

ابن الأنباري ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، تح ، ابراهيم السمرائي، بغداد، مكتبة الأندلس ، دط ، 1390هـ/1970م .

أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ،لبنان، ط1، 2006، ج1.

إنطوان طعمة وآخرون ، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1427هـ - 2006 م .

بشير عمر بن عثمان بن قنبر، كتاب سبويه ، الجزء الاول ، ديل الجبل ، بيروت ، الطبعة 1.

ابو بكر الزبيدي ، طبقات النحويين و اللغويين، تح، محمد أبو الفضل ابراهيم، مصر، دار المعارف، ط2، دت.

تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ط1، سنة 2001. أوتوجسبرسن (ت1943)دنماركي عالم لغات و عالم صوتيات.

حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار اللبنانية، القاهرة، ط 5 .

حماسة عبد اللطيف ، بناء الجملة العربية ، دار غريب للنشر، القاهرة ، ط1، سنة 2003 .

خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني، الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، 2004 م.

خليل بن ياسر البطاشي ، التعريفات،الشريف الجرجاني دار الكتب العلمية بيروت، لبنان 1412هـ، 1995م.

خليل بن ياسر البطاشي ،الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر، ط1، 2013م.

خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005م.

دي سوسير ،محاضرات في علم اللسان .

رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات .

روبرت دي بوجراند ،تر: إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، ط، 1992.

روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1418هـ-1998م.

زمخشري ، المفعل في صيغة الإعراب ، تصحيح: اميل بديع يعقوب ، ط1 ، بيروت ، سنة 1986.

سعدون محمود الساموك وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1 2005.

سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، دار توبار للطباعة، ط1، 1997م.

صبحي ابراهيم الفقهي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق على السور المكية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، ج1.

صلاح روّاي، النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب للطابعة والنشر، القاهرة ، دط، سنة 2003.

صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1992م .

طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها دار الشؤون للنشر والتوزيع، عمان،دط ،دت.

طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية.

طيب اللغويِ (ت351هـ)، مراتب النحويين، مخطوط بالخزانة التيمورية رقم1025 .

الشيخ الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط 2، د ت، القاهرة.

عبد الحميد مصطفى السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار حامد للنشر، عمان، ط1، سنة 2004.

عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث.
عبد القاهر الجرجاني ،دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان ،دط،دت.
عبد اللطيف الغرابي ، محمد آيت يحي ، عبد العزيز الغرضاف ، معجم علوم التربية .
عثمان ابن جني ، الخصائص، تح ،محمد النجار، ج2، بيروت لبنان، ط1.
علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ، دار المسيرة ، عمان ، ط1 ، 2010 .
علي أبو المكارم ، مقومات الجملة العربية ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، سنة 2007 .
علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.
فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان ،الأردن، ط1، دت .
فان ديك تر: عبد القادر قنيني ، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، افريقيا الشرق الدار البيضاء، د ط، 2000م.
فان ديك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، ط 1، 1421هـ–2001م.
فتحي عبد الفتاح الدجني، الجملة النحوية، نشأة وتطورا وإعرابا، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، سنة 1987.
ابو فضل ابراهيم، أنباه الرواة على أنباه النحاة، القفطي، تح، مطبعة دار الكتب المصرية 1370هـ/1950م.
ابن قتيبة ، عيون الأخبار، (ت276هـ)،(كتاب العلم والبيان:الإعراب واللحن).
محمد الاخضر صبحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم العربية ناشرون الجزائر العاصمة، ط1، 2008.
محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرآنية ، طبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 1998م .
محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، الجزائر ، ط2 ، 2012م .

محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار مقري، الكويت، ط1، سنة 1984 .

محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ، ط1 ، سنة 1408 هـ ، 1988م .

محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية، في ضوء علم اللغة النصية، مكتبة الرشد، ط1 2014.

المجلات:

خالد بن عيسى عبد الكريم، محاولات التجديد والتيسير في العربي (المصطلح والمنهج، نقد ورؤية) جامعة الملك سعود- قسم اللغة العربية- الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب، العدد الثالث 2008 .

محمد جاهمي، مواضع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005.

محمود السيد أحمد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي بالوطن العربي.

المحاضرات وندوات:

أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، محمد عبد الرحمان، بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي.

العلوي شفيقة ، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم ، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية ، أعمال الملتقى العربي حول الكتاب المدرسي ، واقع أفاق الجزائر.

غانم حنجار وآخرون، تعليمات الاصلاح في منهاج اللغة العربية للطور المتوسط.

منشورات:

رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب .

الوثائق:

الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، 2003.

مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي.

مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر 1999م.

الرسائل الجامعية:

سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، جامعة سطيف- مذكرة ماجستير- 2011، 2012 .

عرباوي خديجة ، المقاربة بالكفاءات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية ، تخصص تنظيم سياسي وإداري جامعة قاصدي مرباح ورقلة . 2014/2013 .

معاجم :

ابن منظور، لسان العرب، مادة "نصص"، دار إحياء التراث العربي مؤسسة التاريخ، تح، أمين محمد عبد الوهاب، محمد صادق، العبيدي 1418هـ-1997م، ط2.

الخليل بن أحمد الفراهيدي ،كتاب العين ، تج مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال (د ط) (د ت)، ج1.

le petit rousse illustrè édition la rousse. Paris. 2001

الفهرس

الـــعـنـوان **الصفحة**

شكر وعرفان

اهداء

مقدمة..... أ-د

الفصل الأول :تعليمية النحو في التراث العربي..... 05

المبحث الأول: إرهاصات النحو في الروايات العربية..... 06

المبحث الثاني: ماهية النحو..... 11

المبحث الثالث :تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات..... 15

الفصل الثاني: من نحو الجملة إلى نحو النص..... 26

المبحث الأول: مفهوم نحو الجملة ونحو النص..... 27

المبحث الثاني : دواعي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص..... 45

المبحث الثالث :العلاقة بين نحو الجملة ونحو النص..... 48

الفصل الثالث : دراسة ميدانية..... 52

المبحث الأول : ماهية المقاربة النصية..... 53

المبحث الثاني : نموذج لدرس القواعد..... 59

المبحث الثالث :الاستبيان..... 69

خاتمة..... 82

ملاحق..... 84

قائمة المصادر..... 89

الفهرس..... 96