

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون - تيارت -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



الموضوع

المقاربة النصية وتجلياتها في تعليمية النحو العربي

الطور الثانوي أنموذجاً

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير

في إطار مشروع الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية

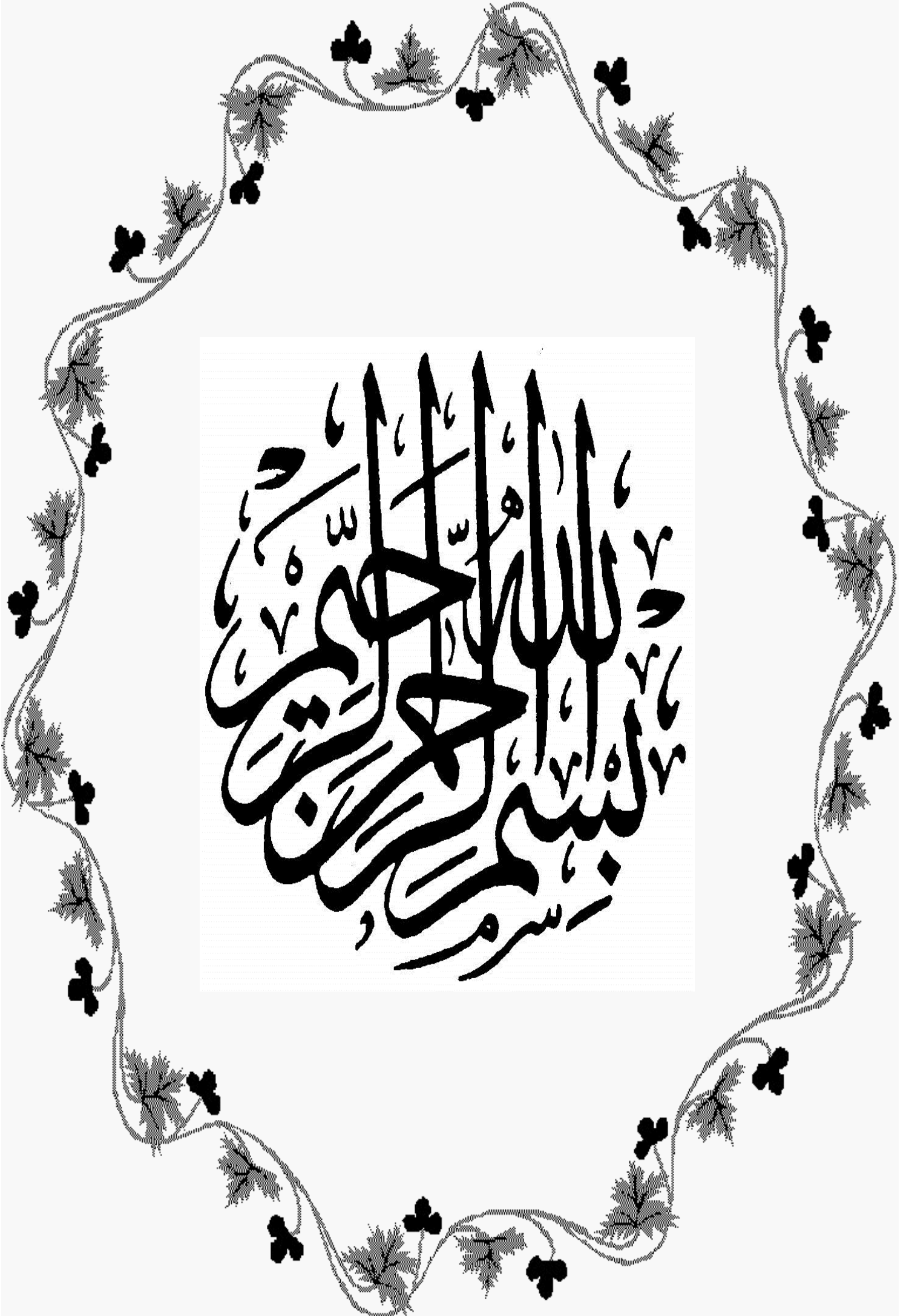
إعداد الطالبة: جميلة بوغنجة إشراف الدكتور: غانم حنجار

أعضاء لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة تيارت	أستاذ محاضر (أ)	د. رشيد بن يمينة
مشرفاً ومقرراً	جامعة تيارت	أستاذ محاضر (أ)	د. غانم حنجار
عضواً مناقشاً	جامعة تيارت	أستاذ محاضر (أ)	د. طيب بن جامعة
عضواً مناقشاً	جامعة تيارت	أستاذ محاضر (أ)	د. عابد بوهادي
عضواً مناقشاً	جامعة تيسمسيلت	أستاذ محاضر (أ)	د. محمد بوعرعارة

الموسم الدراسي: 1435هـ - 1436هـ / 2014م - 2015م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين جل ذكره نشكره ونعوذ به من سيئات أعمالنا  
في الدنيا والآخرة إن شاء الله أما بعد:

بدون تفكير نهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين، أطال الله في  
عمرهما، وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد، ونتمنى من الله  
أن يجازيهم عنا خيرا في الدنيا والآخرة، ونخص بالذكر المشرف على  
هذا العمل، جعله الله بإذنه غانما لما يرضاه في الدنيا والآخرة.

مقدمة

سبحان الله الذي بكلماته التامات حفظنا من كل مكروه، وأنار عقولنا بوجدان خلاق، به نتقصى ماهية وجودنا، في لفظة الحياة، التي تحولت إلى رحلة بحث نسير فيها على مضمار تساءلات متنوعة، لنرسم بها معالم وجهتنا حتى لا نقع في مطبات هذا الوجود، الذي لا يمكن وعيه إلا عندما تتلاحم الأفكار بتفاعل تتمازج فيه خبرات يتبلور على إثرها ما يعرف بمفهوم الفكر، الممثل في عصارة تجارب العلماء، التي تغذيه باختلاف مشاربهم لكي يفصح عن نفسه، ويدعوك إلى التأمل بتمعن في آثار الخبر هاته، والتي ستمتد في تعرجات متباينة في الطول والشكل، ضمن كم من الرموز المتعاقبة بغرض الحديث عنها.

لنجدها ليست جرة قلم فقط أ، و فوضى من الطلاسم المبهمة، بل هي نظام إشاري مشكل بمرجعية المنطق، بحيث يمكن له أن يحيل إلى كل ما هو موجود في واقع هذا الكون، سواء أكان مادي أو معنوي، وقد يدخلنا إلى عالم الخيال، وذلك بمعية العقل البشري الذي تواضع على رموزه منذ القدم.

فإذا كانت هذه الرموز منفصلة سميت حروفا، وإذا تشابكت فيما بينها ضمن وحدات منعزلة سميت ألفاظا، لكن في حال أخذت هذه الوحدات باعناق بعضها البعض في سلسلة أطول سميت تركيبا، وهو المكان الذي يولد فيه الفكر، وينمو بتوالد أفكار مقننة إلى أن تتماسك أجزائه وتتضح معالمه ويشدد عوده بروابط متنوعة، نابعة من مستويات متباينة ومتداخلة تحكم تفصلاتته، ليصبح ناضجا يتجلى فيما يعرف بمفهوم النص، إذا كان مكتوبا، وبمفهوم الخطاب إذا أرسل في موجات صوتية تحمل في ثناياها دلالات متعددة تسمى المعاني، هذه الأخيرة مبرط تلك الآثار والقنوات التي تجري فيها مختلف الرموز، في هيئة تراكيب لتنتهي إلى الدوران في مجرة منتظمة، يشكل المعنى نواتها التكوينية لما يعرف بمفهوم اللغة، والتي استعان بها الإنسان ولا يزال ليمد بها جسرا يعبر به إلى ذهن الآخر، في تواصل متبادل، ولأجل تلبية حاجياته المختلفة. إذ يلجأ إليها عندما تطارده الأفكار، لدرجة أنه إعتبرها متنفسا يفرغ فيها مكبوتاته، ويعبر بها عن مكنوناته، إما كتابيا، أو يلفظها في صوت لغوي به ميزه الخالق عن باقي الكائنات بوجود عقل متدبر واع والذي لم يجد ظالته إلا في

نظام اللغة، بالرغم من كل محاولات البشر في إيجاد كفاءات أخرى للتعبير عنها: النحت والرسم والرقص والموسيقى وغير ذلك.....

من هذا المنطلق تجاوز مفهوم اللغة في إعتباره مجرد بضعة من الحروف المعروفة الشكل والعدد، إلى كونها موروثا ثقافيا، يخزن أفكارا وحضارة شعوب بأكملها، باختلاف لغاتهم، إذ تعد إحدى مقومات المجتمع، تتضمن عاداته وتقاليده.

في ظل هاته الخصائص والمزايا نجد اللغة تتمركز في قلب معظم الدراسات والبحوث، إما موضوعا لها لدراستها في ذاتها ولذاتها، أو وسيلة لتدريس علوم أخرى، خاصة وأن كل مجتمع يسعى إلى تثبيت نظامه اللساني الذي يعبر عن هويته وإتماء أفراد.

تتمينا لهذا المسعى، ثم الإهتمام بكيفية تعليم تلك الأنظمة اللغوية للناشئة، وهذا ما يتجلى في جهود العرب الأوائل والمحدثين، في سبيل المحافظة على نظام اللغة العربية وفصاحتها، إذ شغلت حيزا هاما في دراساتهم، خاصة وأنها إرتقت عن مصاف لغات العالم، وعلا شأنها حين شرفت أن نزل بها كلام الله جل ذكره، لينير زواياها ويث فيها قوة، وجمالية عجز البشر في النسج على منوالها، وانبهروا في تحديد مكان إعجازها.

ولأن القرآن الكريم هو منهج حياة الدنيا والآخرة، منحت على إثره تأشيرة سفر إلى أقصى بقاع العالم في ظل الفتوحات الإسلامية، مما ولد الحاجة الماسة إلى معرفة القواعد المؤسسة لنظام اللغة العربية، وإدراك كيفية تعالقتها.

على هذا الأساس، وجد أن الموروث العربي، زاخر بكم معتبر من المؤلفات النظرية، التي جمعت وأحصيت فيها معظم القواعد النحوية، المستنبطة من نماذج لغوية أصيلة عن أعراب البوادي، بالإضافة إلى مؤلفات تعليمية إجتهد أصحابها، سعيا إلى تيسير تعليم هذه القواعد، لأن الأداء الجيد لنظام اللغة العربية يقتضي الإلتزام بقوانين تركيبه.

قد استمرت مسيرت إنتاج الفكر العربي عبر العصور إلى يومنا هذا، في إطار الاشتغال على ذلك الموروث، إما لتبسيطه، أو إعتباره أرضية إنطلاق لأجل تكيفه بما يناسب خصوصيات واقع

التعليم في عصرنا هذا، وأحيانا يعمد المنظرين إلى التوليف بين أفكار علمائنا. وأبحاث الغرب الحديثة، وهذه المهام تتجسد في المخطط المنبثق من استراتيجيات المنظومة التربوية، التي تشرف على المؤسسات التعليمية، بإعتبارها مركز قوة للمحافظة على فصاحة اللغة العربية، التي تعد إحدى دعائم بناء المجتمع.

وبخاصة بعد تعرض معظم أقطار الأمة العربية إلى الاستعمار، الذي عمل على محاولة طمس اللغة العربية بأساليب مختلفة، قاصداً بذلك الجانب العقائدي. وحتى بعد حصول الاستقلال ظهر تهديد آخر يترصد هوية الفرد العربي، وهو تطور تكنولوجيا الاتصال والإعلام (الفضائيات)، في كونه منفذاً لتشويه فصاحة اللغة العربية.

في خضم هذه المعطيات، ظهرت إصلاحات تربوية متباينة في محاولة لإنقاذ الموقف ومسايرة العصر خاصة بعد إنحصار الحديث باللغة العربية الفصيحة في المجالس، والملتقيات، أو في الخطابات الرسمية، وداخل المؤسسات التعليمية. فكانت بذلك وجهتها إلى كيفية إيجاد طريقة ناجعة، وعلمية تساعد المتعلمين على إدراك نظام هذه القوانين، التي تجمع التراكيب اللغوية بمعاني مفيدة. لتتخذ الجملة مطية لتمثيل تلك القواعد، وسارت على هذا المنوال مدة وصلت إلى حد الإدراك بأن هناك نقائص، تحول دون حصول إستيعاب جيد، أهمها في كونها منفصلة عن السياق، بالإضافة إلى أنها تبعد المتعلم عن أداء كلام متصل، لتقع في إشكالية أعمق، إرهاباتها ناتجة عن تحديد ماهية الجملة. هنا إلتقت الدراسات اللسانية إلى العناية بالنص، بإعتباره وحدة لغوية، تتعالق فيها عدة جمل، ظنا منها أنه الوسط الحقيقي الذي تنشط فيه الظواهر النحوية. في تماسك وانسجام يحكمه منطق المعنى المستنبط من ظلال السياقات المتنوعة. لتظهر ثنائية مصطلحي المقاربة النصية، التي نسجت خيوطها نابعة من الفكر الغربي، في محاولة لمحاكاة تجربتهم. إنطلاقاً من نقطة مشتركة تشير إلى أن قوانين النحو تشكل التمفصلات التي تشد هياكل التراكيب اللغوية لأجل، الفهم والإفهام بين طرفي عملية التواصل.

إذن، هناك طريقة مقترحة لا يمكن شرحها إلا إذا فتحنا المصطلحين، لنقرأ في المقاربة مفهوم التخطيط، للوصول إلى كفاءات متنوعة تحتوي خصوصية النحو (الكثرة، التفرعات المتشعبة)، وفي النص نستشف تداخل القواعد في طيات اللغة العميقة، لتصبح هذه الأخيرة الوجه الظاهر لها، ومادة النحو، لنصل إلى تصور مفاده أن يوظف النص في تعليمه، لدرجة يصبح فيها المحور الذي تدور حوله كل النشاطات، أي يقرأ ويفهم ويحلل بتقنيات النحو حتى يعرف المتعلم سر تكوينه، ويمتلك مهارات إنتاجه (يتقنها). أننا سوف نتطرق إلى عرض جوهرها في عدة مباحث بمعية طرائق قديمة، حتى نستوحي الفروق الدقيقة بينهم.

وقد إرتأينا أن نخوض غمار هذا الدرب، لأننا إحدى ضحايا الجهل بجيئات النحو العربي فلم نجد بدا إلا أن نعيش بين صفحات هذا البحث، ونستشف الخلفية النحوية التي تتشكل فيها التراكيب اللغوية، ونكشف سر الكيفية التي تنسج بها شبكة العلائق التي تتماهى ضمنها المعاني. إذن، وإنطلاقاً من هذه الإفرازات البحثية تبلور فينا إشكال يلامس واقع تعليمية اللغة العربية في جانبها التقني، من منظور أن تعليم قوانين النحو يستوجب استعمال النص اللغوي وفي الوقت نفسه الوقت نجد أن فهم تلك القواعد يعني إتقان الأداء الفصيح أي نطلق من اللغة لنصل إلى اللغة لي طرح التساؤل الآتي:

- هل تعليم النحو بحاجة إلى مساحة لغوية أكبر لممارسته في آداء لغوي فصيح؟
- ما حجم التركيب اللغوي القادر عملياً على تشريح منظومة القواعد النحوية حتى تفصح اللغة العربية في التداول؟
- هل يمكن للنص أن يكون مرآة تتجلى فيها قواعد النحو العربي المبتوثة في تمفصلاته وثناياه؟
- أيمكن للمقاربة النصية أن تكون خريطة فعلية للولوج إلى الأبواب النحوية حتى نفهم القاعدة وكيفية تموقعها بنية الإفصاح؟



- أيجدر بنا أن نعتبر النص عينة نحلل بها المنظومة النحوية، لأجل تعليمها بإعتباره

نتاج تعالق منطقي مقنن؟

- ما نوع التركيب اللغوي الصالح لأن يكون المنبت الحقيقي الذي تنمو فيه القواعد

النحوية لتثمر أنساق لغوية متنوعة وفصيحة؟

بهذا الإشكال، نجد أنفسنا نتموقع في مركز هذا البحث، المفتوح على أهم جبهات الماضي والحاضر لغرض استكناه حقائق تسمح لنا بالانتشار ضمن صياغاته اللغوية، التي تحتاج إلى مناهج عملية وجيدة منها المنهج المعياري، بمعية المنهج التحليلي الذي يتخلل متن هذه السيرورة العلمية برفقة المنهج التاريخي حتى نعوص في غياهب الماضي بهدف رصد الدراسات السابقة لإشكالية تعليم النحو، والذي لا يتأتى لنا إلا باستعمال آليات الدراسة الوصفية التي تترأى لنا في طيات البحث، بين الفينة والأخرى حتى نصل إلى المنهج الإحصائي ونلتمس فيه دقة الوصف.

لعلنا نكبج جماع المعاناة من صعوبات اهترت فيها قوانا وشوشت أذهاننا، حتى أن آلية إنتقاء الألفاظ وربط الأفكار التي حاولنا أن نضم بها تفاصيل هذا البحث كانت تتعطل أحيانا وذلك نتيجة عدة أسباب، تتمحور في صلبها أننا لم نلج عالم التدريس لنتشرب مصطلحاته ونمارس طرائقه، لكي نكتسب تجارب ميدانية في شرح الظواهر النحوية للمتعلم، لتتخمر فينا خبرة فعلية تسمح لنا بإدراك درجة فعالية مختلف الطرائق المعروضة، وبالتالي نعي ما نقله من أفكار علمائنا الأجلاء ونستشعر مصدر الإشكال، أهو في قوانين النحو العربي أم في طرائق الآداء؟

لكن بالرغم من ذلك، حاولنا أن نفرغ كتبنا غزيرا على لسان اجتهادات النحاة الأوائل وخبراء هذا العصر الذين بادروا إلى تيسير فكرة الإستعاب.

وحتى نتحكم في توجيه مسار هذه المادة العلمية، ونفي بغرض البحث قمنا بترتيبها في استراتيجية متدرجة لتنظم الأفكار في تسلسل متكامل وفق الخطوات الآتية:

مقدمة:

نتعرض فيها إلى ذكر النقاط المهمة، في رؤوس أقلام بأفكار مختصرة، تتضمن حمولة دلالية كبيرة، تختزل كل ما جاء في هذه الرسالة.

مدخل: تعليمية النحو بين أصل النشأة وواقع الإجهاد

تم فيه استقراء البعض من الموروث النحوي من منظور بعض النحاة، لنتبين فيه جذور تبلور الدرس النحوي، وكذا اجتهادات تيسيره، لنوضح بأن فكرة تعليمه ليست وليدة هذا العصر، ولم تأتي من العدم.

الفصل الأول: المقاربة النصية ودلالاتها في السياق التعليمي

بما أنه تم الاستعانة بالنص، فإننا فضلنا أن نشرح مفهومه، ونتعمق فيه، حتى نستوعب البنية التحتية للمقاربة النصية.

المبحث الأول: مفهوم النص

المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية

الفصل الثاني: تجليات المقاربة لغويا وإحصائيا

أردنا أن نعالج فيه المقاربة النصية، من منظور مصطلحات التعليمية حتى نضيف نكهة خاصة تميزه.

المبحث الأول: التظاهرات الإجرائية للغة

وتسمى بالمهارات أو فروع اللغة والتي بها نحكم على نجاح بناء التعلم.

المبحث الثاني: المقاربة النصية إحصائيا

الخاتمة

وفيها حاولنا إعادة توزيع ماهو معروض في متن هذه الرسالة، ليس تكرارا له بل هي قراءة لما بين السطور، وملح خروج نسرده فيه الأحكام، والنتائج المستخلصة في أفكار أساسية.

## الملاحق:

### ملحق أول: صدى الميدان

وفيه إجابة عن مجموعة من الأسئلة النوعية، بإعتبارها مجهر لغوي يقربنا أكثر من واقع التدريس.

### ملحق ثاني: رصد النتائج والمقترحات

تضمن بعض الحلول المقترحة، والمستوحاة من معاناة المدرس والمتعلم إلا أننا ننبه إلى وجود بعض من الإلتفات اللغوي في بعض العناوين الفرعية التي ساعدتنا في الإحاطة، ببعض جوانب هذا البحث، دون ذكرها في شرح الخطة، قاصدين بذلك إثارة ذهن القارئ وتشويقه لمعرفة المزيد عن هذا الموضوع، خاصة وأن فكرة الإختصار مفيدة في ضبط سيرورة هذا التقديم.

مدخل:

تعليمية النحو بين أصل النشأة وواقع

الإجتهد

التعلم والتعليم ثنائية معقدة، بلورت حياة الإنسان منذ القدم، إذ سار في دربها وعاشها في أدق تفاصيله حتى يثبت وجوده، ولكي يستفيد وينفع غيره بالتواصل الدائم في إطار ما يعرف بمفهوم المجتمع، باعتبار الإنسان كائنا اجتماعيا يؤثر ويتأثر، انطلاقا من تلك الثنائية التي تعني في شطرها الأول (التعلم) التحصيل «عملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتملثه، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات»<sup>1</sup>. ذلك لأجل التطور في تغير ديناميكي بعقل يرتقي به عن مستوى التعليمات الغريزية للحيوان أما في شطرها الثاني فيقصد به (التعليم) وهو «نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله»<sup>2</sup>، لتنشأ في خضم هذا علاقة تكامل بينهما يسعى المجتمع إلى تنفيذها، لتكوين الفرد القادر على بناءه في مختلف المجالات ويمكن التمثيل بهذه التوليفة في إشكالية تعليم اللغة العربية، والتي أسالت الخبر الكثير بغرض معرفة أساسيات هذا النظام وفي مقدمتها القواعد النحوية، إذ أصبحت من أولويات العمليات التعليمية التعليمية.

هنا تجدر الإشارة إلى أن تعليم النحو العربي يهدف بالأساس إلى جعل المتعلم متمكنا من نظام اللغة العربية في إجراء معجمها المفرد ضمن المعايير النحوية لإنتاج تراكيب فصيحة خالية من الأخطاء تحقق أغراض عديدة في إطار التواصل، ومن هذا المنطلق تعتبر تلك القوانين البنية التحتية لنظام اللغة، أو بشكل أدق تعد الخريطة الجغرافية التي نستدل بها في الفهم والإفهام، أو مطابقة الكلام لمقتضى الحال، أو في التأويل لاستخراج حكم شرعي، بمعنى أن ضم الكلمات وتعلق الجمل لملائمة مقام معين لا يكون اعتباريا عشوائيا، بل وفق استراتيجية المعنى، بحيث تصبح هذه القواعد آلية وليست غاية بذاتها، وعلى هذا الأساس تبلورت مفاهيم عدّة على لسان مختلف العلماء في تحديد ماهية تلك القوانين ضمن مصطلح النحو.

<sup>1</sup> - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية المركز الوطني لتكوين المفتشين، الرباط، (د.ط)، (د.ت)،

ص: 13.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 13.

لغة: «جاء في القاموس الفيروزبادي ما نصه: «الطريق ، والجهة جمع أنحاء ونحو ، والقصد يكون ظرفاً واسماً»<sup>1</sup>.

اصطلاحاً: في قول ابن جني: «وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره... ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شدّ عنها ردّ به إليها»<sup>2</sup>. وفي هذا محاكاة لطريقة العرب في كلامهم، بكل أحواله ليصبح الغريب منتمياً إليهم، وإذا أخطأ لجأ إلى المعايير لتصويب لسانه، كما يقصد بهذا النظام «دراسة الأشكال أو العلامات الإعرابية التي تعترى أواخر الكلمات»<sup>3</sup>.

ومعنى ذلك أن الحركة الأخيرة هي التي يتجلى (يفصح) فيها المعنى منبثقا من شبكة علائقية دالة، تضم كم من الوظائف النحوية المختلفة. وعليه قالوا: «الإعراب فرع المعنى»<sup>4</sup>.

نظراً لهذه المزايا حظي الدرس النحوي باهتمام بالغ منذ القدم، من حيث الجمع والتأليف أو في كيفية تعليمه، إذ برز نخاة أعلام أحدثت أعمالهم نقلة نوعية في إثراء الدرس التحوي ، غير أن الارهاصات الأولى لنشأته اتّضحت بوادرها حسب الباحثين في صدر الإسلام ذلك أن عرب الجاهلية الأقحاح أتقنوا اللغة العربية سليقة، دون التفكير في القاعدة النحوية أثناء حديثهم ،حيث اشتهروا بالفصاحة والبلاغة خاصة في الشعر، ممثلاً لسان القبيلة، متضمناً أفراسهم، وأقراهم، عاداتهم وتقاليدهم، إذ به يرفع شأنها لدرجة أن الكثير من أبيات أشعارهم وأقوالهم استخدمت شواهد في جمع اللغة، أو في استنباط القاعدة النحوية أو حتى في شرحها أو التمثيل لها.

<sup>1</sup> - الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط 07، 2013. ص: 1337.

<sup>2</sup> - ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 03، 2002، ص: 24.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 25.

<sup>4</sup> - رسالة دكتوراه عبد الله بن أحمد، النحو عن عباس الحسن، كتابه النحو الوفي، جامعة أم القرى، 1431هـ/ 1432 هـ، ص:

إلا أن انتشار الفتوحات الإسلامية خارج بلاد العرب، جلب الكثير من الأعاجم والذين تعذر عليهم الإمام بحديثات نظام اللغة العربية وفصاحتها، لفهم تعاليم الدين الإسلامي، مما تسبب في شيوع اللحن الذي شوّه حصول الفهم وكيفية النطق، حتى أنه تسرب إلى الآيات القرآنية «إذ فسدت الألسنة بكثرة المولودين نظماً ونثراً عن مسلم أو كافر»<sup>1</sup>.

وفي ظل هذه الأوضاع وخوفاً على تحريف كلام الله جلّ ذكره، بذلت عدة جهود وضع أصحابها اللبنة الأولى للدرس النحوي في خطوة أولية لاستنباط قواعد النظام اللغوي، ليأتي فيما بعد نحة تخصصوا في تأليف كتب لتعليم هذه القوانين، والذي أصبح حتمية يميلها الواقع، مع العلم أن النحو العربي تأسس وفق منهجين تفسيري وتعليمي، وقد استندوا في ذلك على أدلة نحوية تمثلت في عدد من الأصول قسمها ابن جني إلى ثلاث أقسام: «السمع، والإجماع والقياس»<sup>2</sup> ويمكن شرحها باختصار:

#### - السماع :

هو الذي يوفر المادة الأولية التي تعتمد عليها بقية الأصول من خلال جهود بذلها النحاة بجمع معظم النماذج اللغوية الصحيحة عن الأعراب البدو، وأهل الحضر من الفصحاء باستعمال حاسة السمع من أجل التأصيل للقاعدة النحوية، أو التعليل لصحتها من خطأها، وبذلك اعتبر السماع القاعدة الأولية التي تركز عليها باقي الأصول النحوية، لإحصاء الضوابط النحوية وتصنيفها من البسيطة إلى المعقدة، أما من ناحية المفهوم الاصطلاحي: فإن السماع يقصد به «الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة»<sup>3</sup>، مع العلم أن السماع لا يكون من العامة بل يؤخذ «ممن يوثق في فصاحته فشمّل كلام الله تعالى وهو القرآن الكريم وكلام نبيه

<sup>1</sup> - أبي بركات ابن الانباري، الإعراب في جدل الإعراب و ملح الأدلة، تر: سعيد الأفغاني، المطبعة الجامعية السورية، دمشق،

(د.ط)، 1957م، ص: 81.

<sup>2</sup> - رسالة دكتوراه عبد الله بن أحمد، المرجع السابق، ص: 85.

<sup>3</sup> - أبي بركات ابن الانباري، المرجع السابق، ص: 81.

صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب الفصحاء»<sup>1</sup>، حيث اعتبرت هذه المصادر مرجعية النحاة في تقنين اللغة العربية، وقد اختير كلام العرب خاصة الجاهلين منهم والمخضرمين، لأنه منبع لغوي به صفاء ونقاوة خالية من كل الشوائب والأخطاء، ذلك أن «لغاتهم في غاية الضبط»<sup>2</sup>، وبمجيئ الدين الإسلامي أصبحت اللغة العربية لغة عقيدة في ظل الآيات القرآن الكريم الذي يعد بمثابة وسام شرف لها، ونواة تدور في فلكة كل الدراسات، في مد مجزر بين تفسير وتأويل وإعراب في رحاب إعجاز آياته، من بلاغة ونظم وبيان وغير ذلك حتى أنه يعد «أعرب وأقوى في الحججة من الشعر»<sup>3</sup>. أي أنه أفصح وأوضح وأقوى دليل لإثبات صحة القاعدة النحوية، أو التعليل لها، حتى وإن اختلفت القراءات، والتي كشفت لنا أحوال عديدة للقاعدة النحوية باستثناءات تضمنت دلالات متنوعة، حيث اجتهد العلماء في التدليل على صحتها لضبط الأحكام الشرعية خاصة في آيات المتشابهات، وهذا ما نجده في قول السيوطي: «كل ما ورد أنه قرء به جاز الاحتجاج به في العربية»<sup>4</sup>. إلا أن الأمر الذي جعل القرآن الكريم مستودعا غنيا وثرىا بزخم متنوع من التراكيب اللغوية التي وفرت للنحاة مادة غنية من النصوص، فسحت لهم مجال واسع لاكتشاف قوالب نحوية جديدة هو فكرة التأويل، التي فجرت طاقات سحر أصحابها معظم سنين حياتهم خدمة في استكناه أسرار إعجازه.

إذ عرف الجرجاني التأويل في المنظور الشرعي «صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معنى يحتمله، موافقا للكتاب والسنة»<sup>5</sup>، ذلك أن ليس كل لفظ يدل على معناه المعجمي الذي وضع له بل يتعداه إلى تحريجات تتضمن دلالات يمكن ضبطها من خلال ما يقتضيه الكتاب وتؤكد السنة لأن الآيات القرآنية تفسر بعضها البعض بقرائن ومؤشرات، يمكن استقراؤها للتقرب إلى التأويل الصحيح.

<sup>1</sup> ابن الطيب الفارس، فيض نشر الإنشراح في الإقتراح، تح: محمود يوسف فجّال، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط 02، 2002، ص: 77.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: 78.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 79.

<sup>4</sup> د. تمام حسان، الأصول، دراسة إبتيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، أميرة للطباعة، القاهرة، (د.ط)، 2000م، ص: 30.

<sup>5</sup> عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص: 61.



أما في مفهوم النحاة فإن التأويل يقصد به «حمل اللفظ على خلاف الظاهر، لدليل»<sup>1</sup> ومعنى هذا أن إسناد المعنى إلى لفظ معين لا يكون إلا بوجود إثبات أو قرينة يستدل بها على أن هذا المعنى لذلك اللفظ، لأن هذا الأخير يمكن أن تنبثق منه عدة تلونات دلالية ينتجها السياق الذي يوجه اختيار الألفاظ المراد تركيبها بما يوافق قصدية المتكلم.

**الحديث النبوي الشريف:** الصادر عن سيد الخلق خاتم الأنبياء محمد صلوات الله والسلام عليه، حيث يقول الجاحظ في الحديث عن ماهيته «لا يسمع الناس بكلام قط أعظم نفعاً، ولا أقصد لفظاً، ولا أعدل وزناً، ولا أجمل مذهباً، ولا أكرم مطلباً، ولا أحسن موقعاً، ولا أسهل مخرجاً، ولا أفصح معنا، ولا ألين فحوى من كلامه صلى الله عليه وسلم»<sup>2</sup>.

إذ نستخلص أن هذه الصفات أو الميزات جعلت لغته عليه الصلاة والسلام لغة راقية تحمل في طياتها لآلى تسمو به لدرجة اعتماد أحاديثه (ص) في تأصيل القاعدة، هذا عن السماع. **القياس:** الذي يقصد به «حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه»<sup>3</sup>، ومعنى ذلك إجراء نوع من الموازنة بين نماذج لغوية جديدة وأخرى معروفة في تركيبها النحوي بشرط أن تشترك هذه النماذج في المعنى.

وقد قيل عن هذا الأصل «حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع»<sup>4</sup> وفيه نوع من الإسقاط إن صح التعبير، أي إسقاط حكم الأصل على الفرع لوجود دليل يثبت ذلك شريطة أن يتفق في المعنى، أو يشكل أدق يعني محاكاة أو تقليد العرب الأقحاح في طرائق كلامهم بكل أحواله، خاصة نماذج لغة من عاشوا في العصر الجاهلي، لأن لغتهم تكتسب بالسليقة خالية من

<sup>1</sup> - عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص: 62.

<sup>2</sup> - أبي البركات الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمح الأدلة، تح: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، دمشق، (د.ط)، 1957م، ص: 45.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 47.

<sup>4</sup> - السيوطي، المزهر في علوم اللغة، تحقيق: جاد المولى وآخرون، ط1، ص 397.

الأخطاء، بالإضافة إلى هذين الأصلين الذين مثلنا بهما هناك ما يعرف بالإجماع وكذلك استجاب حال.

إذن نستخلص أن هذه الأدلة، تعتبر الآليات التي استعان بها النحاة في جمع مادة النحو العربي حيث شكلت مصادر السماع وطريقة القياس معينات أساسية لاستنباط قواعد النحو، خاصة بعد شيوع اللحن في قراءة الآيات القرآنية، مما دفع الكثير من النحاة إلى تأليف كتب في النحو التنظيري بزخم هائل من النصوص والشروحات التي تعرض للقاعدة النحوية في أدق تفاصيلها، حيث برز في خضم هذا التأليف نحاة كان لهم الفضل بعد الله جل ذكره، في نشأة الدرس النحوي نذكر من أهمهم.

أبا الأسود الدؤلي (ت69هـ): هو أول بصري اهتم بفكرة التعقيد والذي تميز بالبساطة وخلوه من التعقيد والتعليل، وقد أقبل على ذلك بسبب تفشي اللحن الذي مسّ معاني القرآن الكريم، وكان ذلك بمساعدة علي كرم الله وجهه، خاصة بعد سماع أحد القراء يخطئ في ذكر الحركة الإعرابية لإحدى الكلمات في قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾<sup>1</sup>.

وكان الاختلاف (الخطأ) في نوع الحركة في لفظ الرسول (ص)، وفي تأكيد أسبقية هذا العالم النحوي نجد عدة أقوال من بينها:

قول: «أول من أسس العربية، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي»<sup>2</sup>، هذا لأن النحو العربي كان يسمى قديماً بالعربية، وفي هذا دليل أن الدرس النحوي لم يكن موجوداً من قبل ظهور الدين الإسلامي.

قول: «أول من رسم للناس النحو، أبو الاسود الدؤلي»<sup>1</sup>. في حين أن الإنجاز العظيم الذي تميز به تمثل في عمليين هما:

<sup>1</sup> - سورة التوبة، الآية: 03.

<sup>2</sup> - ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، شرح محمود شاعر، دار المدني، جدة، (د.ط)، (د.ت)، ص: 12.

- ضبط القرآن الكريم: ذلك بعدما تم جمعه، وتدوينه بخط اتفق عليه (الكوفي) هذا ما أكده في كتاب الإصابة: «أول من وضع العربية، نقط المصاحف أبو الأسود الدؤلي»<sup>2</sup>، لأنه أشار إلى الحركات بمعناها دون ذكر مصطلحاتها، باستعمال الشفاه من ضم ورفع وكسر.
- إعراب القرآن الكريم: حيث ذكر القلقشندي أن أبو الأسود قال: «أرى أن ابتدئ بإعراب القرآن أولاً»<sup>3</sup>.

بعمله هذا كشف للناس أن القرآن هو مستودع غني لاستنباط قواعد النحو العربي، وقد صاحب هذا الاستنباط الإفصاح عن معاني القرآن الكريم وإحصاء الأحكام النحوية ليمثل أبو الأسود بهذه الإنجازات، وغيرها معلما تكونت على إثره طبقة من النحاة، ومن اتبعه نذكر منه: نصر بن عاصم (ت 89هـ)، يحيى بن عمر (129هـ)، عنبسة الفيل (ت ...). إلخ إذ طوّروا الكثير من المصطلحات النحوية وتعمّقوا فيما توصل إليه شيخهم ليأتي فيما بعد عالم نحوي عملاق آخر شكل فارقا كبير بما أضافه إلى درس النحو وهو.

الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) إذ قيل فيه: «إنه استنبط من العروض ومن علل النحو ما لم يستنبط أحد»<sup>4</sup>.

بمعنى أنه كان يشرح ويبسط ويفصل في حديثه مبينا الكثير من العلل، وقد اعتمد في التأصيل لتلك القواعد على السماع، وساهم في إثراء الدرس النحوي بشكل كبير وهذا ما ذكر في كتاب سيبويه الذي أفاض في الحديث عنه وعن إنجازاته فلم يكن بالنسبة إليه تلميذا فقط، بل أصبح مؤلف الكتاب ذاكرة مخلدة لحياة الخليل بن أحمد الفراهيدي، خاصة وأنه اهتم بوضع الكثير من مصطلحات علم النحو، ووضع قوانين الإعلال والقلب، والميزان الصرفي للمجرد والمزيد، وهو صاحب أول معجم

<sup>1</sup> - السيوطي، المرجع السابق، ص: 397.

<sup>2</sup> - حافظ العسقلاني، الاصلة في تمييز الصحابة، تح: عبد الله ابن عبد المحسن التركي، وعبد السند حسن يمامة، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، د.ط، 2008، ج 01، ص: 242.

<sup>3</sup> - أبي العباس القلقشندي، صبح الأعشى، دار الكتب، مصر، (د.ط)، 1922، ص: 156.

<sup>4</sup> - أبي بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط02، ص: 47.

لعوي عربي، الذي اشتهر بمعجم العين الذي رتبته ترتيباً صوتياً، كما قام بتسمية «علامات الإعراب في الأسماء، باسم الرفع والنصب والخفض، وحركات المبنيات باسم الضم والفتح والكسر، أما سكونها فقد سماه الوقف»<sup>1</sup>. فكل هذه الأعمال، وغيرها تم تسجيلها وتوثيقها في مؤلف تلميذه النحوي. سيبويه الذي مثل منعرجا حاسماً في نشأة الدرس النحوي إذ اعتبر عصاره ما أنتجه الفكر النحوي بشهادة الكثير ممن اطلعوا على محتوي كتابه، في قول: «يمثل الكتاب، خلاصة الفكر النحوي لرعييل الأول من النحاة العرب، فهو علم الخليل الذي تلقاه من شيوخه وأصاره إلى تلميذه سيبويه...»<sup>2</sup>، أي أنه تحصيل جمعت فيه معظم أعمال النحاة الأوائل لتتحول في كتابه الضخم من درس شفهي يلقي على الطلاب إلى مادة مكتوبة، بالإضافة إلى تعرضه إلى مباحث في الصوتيات، و التجويد، و القراءات، الضرائر الشعرية، وفي لهجات العرب، ودرجات فصاحتهم وغير ذلك من الإنجازات القيمة. تميزنا لهذه الجهود العبقريّة تكونت طبقة أخرى من النحاة، تخصصت في تأليف كتب النحو التعليمي نظراً للحاجة الملحة إلى تعليم هذه القوانين للناشئة من العرب والأعاجم، خاصة وأن كتب النحو النظرية ألفت بلغة عميقة صعبة المنال في فهمها، «مع كثرة التفسير والتأويل إلى درجة عالية من الدقة والعلمية»<sup>3</sup>، زيادة على تعدد الآراء في المسألة الواحدة وكثرة المصطلحات وما زاد الطين بلة "الإفراط في التأويل والتقدير"<sup>4</sup> إذ حاولت هذه المجموعة التعامل مع تلك الصعوبات باتخاذ إجراءات واتباع خطوات مدروسة، لتحليل المادة النحوية وتبسيط المفاهيم في تجربة رائدة اصطلاح على تسميتها بتيسير النحو، التي عبر عنها بمرادفات عديدة متباينة في اللفظ متفقة في المعنى، أهمها التخفيف، التقريب، والاختصار، وغير ذلك، بحيث يربطها خيط معنوي ينسج بنية التعليم لا إعادة التنظير، وهذا يعني أن جذور هذه الفكرة ضاربة في أعماق القدم بمصطلحات تختلف على ما هو متداول الآن، في المنادات بالإصلاح والتجديد، حيث نجد اللساني المعاصر عبد الرحمن الحاج صالح يوضح

<sup>1</sup> شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط07، 1119هـ، ص: 35.

<sup>2</sup> محمد كاظم البكاء، منهج سيبويه في التقويم النحوي، ص: 19.

<sup>3</sup> ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، (د.ط)، 1958م، ص: 170.

<sup>4</sup> ينظر: المهدي المخزومي في النحو العربي قواعد وتطبيق، مكتبة ومطبعة مصطفى، مصر، ط01، 1966م، ص: 229.

التيسير في قوله هو: «التكليف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية، عن طريق تبسيط الصورة في تعليم النحو لا النحو في ذاته»<sup>1</sup>، أي العمل على كيفية تقريبه من المتعلم، دون تشويه المحتوى أو المساس بصحته.

وفي هذا السياق سوف نعدد البعض من ملامح تعليمية النحو العربي في مساره التاريخي في إشارة إلى أن نشأة الدرس النحوي أخذ صبغة تعليمية منذ البداية، من حيث وجود المناظرات النحوية التي تجمع بين الطالب وشيخه أو عالمن فيما بينهما لبث في قضية نحوية وهذا ما ذكر في كتاب سيبويه في حديثه عن استاذة الخليل في حوار نحوي إذ قال الخليل يوما وسأل أصحابه: «كيف تقولون إذا أردتم أن تلفظوا بالكاف التي في «لك» والكاف التي في «ما لك» والباء التي في «ضرب»؟ فقيل له تقول: باء، كاف، فقال: إنما جئتم باسم ولم تلفظوا بالحرف، وقال: أقول: كة، به»<sup>2</sup>.

كذلك طريقة السماع، لأجل الحرص على نقل دقائق القاعدة النحوية، المبثوثة في نماذج مأخوذة من مصادرها بالإضافة إلى تكرار عبارات السماع، في طيات كتب النحو بمفردات تم على وجود نية تعليم تلك القوانين كما هي موجودة في الأصل وهذا ما يلاحظ في مؤلف الكتاب لسيبويه «سمعنا العرب الموثوق بهم»<sup>3</sup> بالإضافة إلى هذه المناظرات نجد اجتماع النحاة في هيئة ما يعرف بالأمالي أو المجالس، وهي عبارة عن حلقات يلتقي فيها الشيخ بطلابه لمذاكرة بعض الدروس فيها ظواهر نحوية من اختياره، ليبادر الطلاب بأسئلة توضح تفرعات تلك القاعدة انطلاقاً من شرحه الذي قد يستطرد فيه، أو ينساق لقضايا نحوية أخرى، إلا أنه أحياناً يباشر معارف علوم أخرى في التفاسير أو السير. ومثال على ذلك مجالس ثعلب مع العلم أن هناك فرقاً بين المجالس والأمالي.

<sup>1</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلم اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1973 - 1974، ص: 175.

<sup>2</sup> سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمود هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص: 208.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: 209.

ذلك في أن: «الأماي كان عليها الشيخ أو من ينيه عنه بحضرتة، فيتلقفها الطلاب، بالتقييد في دفاترهم وفي هذا يكون الشيخ قد أعد ما يمليه أو يلقي للطلبة ما يشاء من تلقاء نفسه، وأماي المجالس فتختلف عن تلك بأنها تسجيل كامل لما كان يحدث في مجالس العلماء، ففيها يلقي الشيخ من تلقاء نفسه، وفيها كذلك يسأل الشيخ فيجيب فيدون كل ذلك فيما يسمى مجلس»<sup>1</sup>، ومثال ذلك ما نجده في مقدمة كتاب معاني القرآن للفراء.

ولا يفوتنا ذكر مناقشات النحاة فيما بينهم. وفي هذا نجد الكثير منهم يحاول تحري الدقة والعمق لغربة القواعد النحوية من كل الشوائب، وفيها نجد مناقشة الفراء للجرمي حول العامل في الابتداء وغير ذلك من المناقشات بالإضافة إلى ذلك وجد الدارسين تكرار مصطلح التفسير والشرح في ثنايا الكثير من الكتب مما يدل على وجود الرغبة في تيسير المفاهيم.

إذن نستنتج أن الدرس النحوي كان لغرض تعليمي في بذرتة الأولى، الفرق في أسبقية الكتب النحوية النظرية فقط عن الكتب التعليمية، حيث إن هذه الأخيرة ألفت مراعاة لمستوى المبتدئ ولأجل تعميق فهم المتخصص، ليصبح الدرس النحوي مطية لفهم القرآن الكريم وتصويت اللسان وليس غاية لذاته وهذا ما يدخل في إطار ما يعرف بالنحو الوظيفي، الذي يقوم على فكرة إجراء المفاهيم النظرية لتكوين كفاءة تتجاوز ترسيخ محتوى معرفي. فعلى هذا الأساس تميز التأليف التعليمي بخصائص تجسد فكرة التيسير وتحقق غرض التعليم، الذي يتماشى مع الفروق الفردية للمتعلمين، والتي يمكن محورثها في الخطوات الآتية:

- العدول عن التعريفات الذهنية.
- عدم الإسراف في التقسيمات والتعليقات.
- الاكتفاء بالقاعدة محملة دون تفصيل.
- البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية.

<sup>1</sup> - عبد السلام هارون، مجالس ثعلب، دار المعارف، (د.ط)، (د.ت)، ص: 23.

- عدم العناية بالشواهد.

- الاكتفاء من المذاهب المختلفة أيسرها للطالب<sup>1</sup>.

من هذا نلمح محاولة جادة، تصبو إلى عرض قوانين النحو بطريقة سلسلة تذلل العقبات التي تقف حاجزا أمام المتعلمين خاصة المبتدئين منهم، وقد تعدى الأمر في بعض الكتب إلى التصرف في مفردات اللغة الصعبة، الموجودة في الكتب النظرية الأصلية، بالإضافة إلى ميزات أخرى تمثلت في انتقاء الدروس المناسبة لكل مستوى مع اعتماد الاختصار<sup>2</sup>، في خضم هذا الحديث يمكن الآن الانتقال إلى عرض أهم الطرائق التي اعتمدت قديما في تعليم قوانين النحو والتي استنبطت من كتب التأليف التعليمي إذ احتوت كفاءات متباينة بمنطلقات مدروسة تتضح من خلال الشرح الآتي:

### 1- طريقة التساؤل :

هي أبسط الأساليب ومن أساسيات الشرح، يتم فيها تجاذب المادة النحوية ثنائية السؤال والجواب لإثارة الفكر، لدرجة تتولد فيها من الإجابات تساؤلات أخرى تكون بين الشيخ وتلاميذته بطريقة حوارية في أخذ ورد، ويمكن ان نستشف ذلك في عبارات أهمها: فلو كتبت، كأنك، في قولك، وغيرها، حتى إن المتصفح لهذه الكتب يشعر أنه أمام شيخه وهذا ما نجده عند كل من الرجحاج في الإبانة والتفهم الفراء، معاني القرآن تلقين المتعلم لابن قتيبة. هذا الأخير سوف نمثل بعينة منه لهذه الطريقة في قوله: «لو جئنا بطالب لم يدرس النحو وقلنا له سنلقي عليك باب الدعاء مثلا، فسيقول: كم للدعاء من وجه؟ فنجيب "وجهان" فيسأل: ما هما؟ فنجيب: وجه مضموم وهو الاسم المفرد ووجه منصوب وهو المضاف، فيسأل نحو ماذا؟ فنجيب نحو: يَا زَيْدُ، يَا عَبْدَ اللَّهِ»<sup>3</sup>.

### 2- اعتماد الترتيب المعجمي:

ونعني به إسقاط الترتيب المعجمي للحروف على ترتيب محتوى مجموعة من الأبواب، أو على باب واحد. وذلك بغرض مساعدة المتعلم لإيجاد ما يبحث عنه بسهولة ويسر. هذا ما أكدته عدّة

<sup>1</sup> ينظر: عبد المجيد عيساوي، النحو العربي بين الاصاله والتجديد، دار ابن حزم، ط1، 2008، ص: 106.

<sup>2</sup> ينظر: محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، ص: 191.

<sup>3</sup> ينظر: ابن قتيبة، تلقين المتعلم من النحو، تح: محمد سلامة الله محمد هداية الله، قسم الدراسات العليا العربية، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1406هـ/1986م.

نحاة ممن ألفوا في النحو التعليمي، وهم بذلك يحاولون أن يعدوا المتعلم عن مشقة البحث وحتى لا يضيع ذهنه في تلك المادة النحوية، مع ضياع الكثير من الوقت خاصة المبتدئين منهم، أو بمعنى آخر هذا الترتيب يمثل إشارات أو معالم توصل المتعلم إلى مبتغاه بسهولة، وهذه الأفكار تدخل في إطار تيسير تعليم النحو العربي.

وهذا ما أكده ابن ولّاد في قوله «ليقرب وجود الحرف على طالب، ويسهل استخراجها من موضعه»<sup>1</sup>، نلاحظ أن فكرة التقريب والتسهيل توحى لنا بوجود نية المساعدة للراغب في تعلم قوانين النحو، أما الزجاج فيذكر سبب اتباع هذه الطريقة في قوله: «وإنما ألفناه هذا التأليف ليسهل التماسه على طالبه»<sup>2</sup>، ومن بين هذه الكتب التي ألفت بهذه الطريقة في باب واحد نحوي، عند ابن قتيبة فيما يضاعف من الحروف، وكيف يلقن المتعلم إياها، الألف لا يضاعف، ثم ذكر الباء، مثل أحبّه، والتاء مثل فتّه، والتاء مثل حتّه... إلخ حتى انتهى إلى حرف الياء حيّ الرجل<sup>3</sup>.

### 3- أسلوب العرض:

يخص كيفية التعامل مع الكتب النظرية (المصادر) لاستفادة من مادتها في تأليف الكتب التعليمية، بحيث إن هذا العرض يراعي فيه الفروق الفردية بين المتعلمين، سواء أكان المبتدئ أم المتوسط أم المتخصص، ولهذا الأسلوب طرائق معينة، وهي عبارة عن إجراءات تعالج بها المادة النحوية منها.

### 4- التصرف في النصوص:

يعني الاختصار في طول النص المأخوذ بما يحمله من تفاصيل شارحة للظاهرة النحوية، دون الإخلال بالقصد. ويمكن أن تدخل في هذه العملية فكرة التلخيص أو الاختصار على المعنى، ذلك أن عرض دقائق القواعد النحوية يقف عقبة أمام المتعلم بحيث سيتعصى عليه الفهم والإدراك بوجود الإسهاب والإطناب في النص الأصلي خاصة المبتدئين منهم، لأن التعامل مع المادة النحوية في أمهات الكتب يليق بالمتخصصين وهذا ما لمح الدارسين في كتاب سيبويه حيث أقدم الزجاج على التصرف في نصوصه «فمن ذاك ما قال سيبويه انك إذا رأيت رجلا في هيئة حاج قلت: مكة والله،

<sup>1</sup> ابن الولّاد، المقصور والممدود، مطبعة السعادة، 1908، ص: 2-3.

<sup>2</sup> أبي اسحاق الزجاج إبراهيم بن السري بن سهل، فعلت وأفعلت، تح: ماجد حسن الذهبي، دار الكتب الظاهرية بدمشق، (د.ط)، (د.ت)، ص: 02.

<sup>3</sup> ابن قتيبة، المرجع نفسه، ص: 52.



أضمرت تريد مكة<sup>1</sup>، وقد اختصر الزجاج في باب ما يضم في الفعل المستعمل، إظهاره في غير الأمر والنهي: وذلك قولك: «إذا رأيت رجلا متوجها وجهة الحاج قاصدا في هيئة الحاج، فقلت: مكة ورب الكعبة، حيث قلت: أنه يريد مكة، كأنك قلت يريد مكة والله»<sup>2</sup>، ومعنى هذا الاختصار في نقل النص قد يصل إلى أخذ المعنى فقط.

### 5- الاختصار في الأحكام النحوية:

وتعني تصنيف الأحكام بتدرج من السهل إلى المعقد، مع التقليل من ذكرها أو التوسع فيها، لأنه من غير المنطقي، أو المعقول أن يعي المتعلم كل الأبواب النحوية لمختلف أحكامها، بل يترك هذا الأمر إلى المتخصصين ومن أمثلة الاختصار ما نجده في قضية الأسماء المعرفة، التي تختلف في عدد العلامات الدالة عليها بين مختلف النحاة، مثلا عند المبرّد نجدنا ستة «الاسم الخاص، وما أدخلت عليه ألفا ولا ما، وما أضفته إلى معرفة، والأسماء المبهمة والمضمرة، المعرف بالنداء»<sup>3</sup>، ليأتي ابن كيسان في كتابه الموفق، والأسماء المبهمة الطريقة، بذكر خمسة منها وهي «الأسماء الأعلام، وما دخلته الألف واللام، وأسماء الإضمار، وأسماء الإشارة، وما أضيف إلى أحد هذه الأربعة»<sup>4</sup>.

### 6- الاستشهاد والتمثيل:

وهي استعمال مجموعة من شواهد للاستدلال على صحة القاعدة النحوية، أو التمثيل لها وشرحها، شريطة أن تكون الشواهد المنسوبة إلى أصحابها لا الشواهد المجهولة، حتى لا نشغل بال المتعلم بقضية أخرى تشوش ذهنه، وكذلك حتى يقتنع بصحة هذه القاعدة لأن الشاهد المعلوم هو بمثابة توثيق للقاعدة النحوية، لذا يبتعد المؤلف كذلك عن الأبيات الشعرية المختلف في نسبتها، من بين الكتب التعليمية التي اعتمدت هذه الطريقة نجد تلقين المتعلم لابن قتيبة الإبانة والتفهم للزجاج. نستخلص من ماهية هذه الطرائق أن مؤلفي الكتب التعليمية، حاولوا قدر الإمكان تيسير عرض المادة النحوية بخلاف ما وجدت عليه في الكتب الأصلية.

<sup>1</sup> - الزجاج، الإبانة والتفهم، ص: 52.

<sup>2</sup> - سيويه، المرجع السابق، ص: 257.

<sup>3</sup> - ينظر: المبرد أبو العباس، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظمية، طبع المجلس الأعلى لشؤون الإسلامية، القاهرة، 1998م، ص: 276.

<sup>4</sup> - ابن كيسان، الموفق، تح: عبد الحسين الفتلي وآخرون، مجلة المورد، بغداد، (دط)، 1975، ص: 112.

إذن ومن خلال الآراء الموثقة في ثنايا الكتب، التي اهتمت بتاريخ نشأة النحو سواء العلمي أم التعليمي، لاحظنا وجود فكرة مشتركة بينها تتمثل في أن النحو العربي بدأ تعليمياً منذ الإرهاصات الأولى من نشأته أي أن التأليف منذ البداية كان يحمل نية تقريب وتيسير هذا النظام النحوي، المستنبط من نسق اللغة العربية للناشئة من العرب والأعاجم. على حد السواء.

بعد هذه الإطلاقة المختصرة، باستراتيجية تتضمن قصدية، مفادها محاولة الإمام بكل خيوط هذا البحث، عن طريق فتح مواقع متباينة شكلت أبعاداً كأنها روافد، تصب كلها في تشكيل قالب النظام النحوي، سوف نتقل إلى إحصاء بعض الكتب التعليمية التي استثمرت عصارة الفكر النحوي التنظيري، والتي صنفت إلى مجموعات:

**النوع الأول:** هي التي تناولت أبواب نحوية عديدة على سبيل المثال: تلقين المتعلم لابن قتيبة، الموفق لابن كيسان.

**النوع الثاني:** التي تخصصت في باب نحوي واحد، منها المذكر والمؤنث لكل من الفراء و المبرد و ابن الأنباري وغيرهم، المقصور والممدود نجدها عند كل من نفطويه، الوشاء، ابن ولاد... إلخ وحروف المعاني خاصة عند الزجاجي، كذلك كتب الخط والهجاء لابن السراج في القلم، ابن الأنباري وكتب مقاومة اللحن وتقويم اللسان، مثلاً: ما تلحن فيه العامة للكيسائي، الفصيح لثعلب، فعلت وأفعلت للزجاج.

إلا أننا وانطلاقاً من صلب بحثنا هذا، سوف نركز بشكل مختصر على النحو التطبيقي لأجل الوصول إلى عمق ما نصبو إليه، خاصة وأنه يخص إجراء الأحكام النحوية المختلفة على النصوص اللغوية، سواء أكان الشعر أم القرآن الكريم أم الحديث النبوي الشريف، مع العلم أن جلّ النصوص أخذت من كتاب الله المنزه.

إذ ستخذ الكيسائي عينة عن باقي الكتب رغم اختلاف كفاءات التيسير في طريقة العرض، فالدراسات التي تناولته، لاحظت أنه موجه لمبتدئين تضمن إعراب القرآن الكريم مع شرح معانيه، ليتم تكوين معجم لغوي مع ذكر نماذج من الأخطاء اللغوية في مقابل تصويبها «وقد اعتمد عدة مسالك لتبسيط قواعد النحو، منها عرض الأحكام النحوية السهلة فقط، مع ذكر الخطأ والتنبيه على صوابه

بهدف تقويم اللسان، وركز بصفة خاصة تكرار عبارات، تقول العرب كذا، حتى يتبع المتعلم طريقتهم كما اهتم بالإعراب التفصيلي مع التمثيل»<sup>1</sup>.

بالإضافة إلى هذا الكتاب هناك عدة كتب أخرى، تتمحور حول معاني القرآن منها ما هو للفراء (ت 207هـ) والأخفش (ت 210هـ)<sup>2</sup> وغيرهم.

<sup>1</sup> - ينظر: ابن علي ابن حمزة الكيسائي، معاني القرآن الكريم ، إعداد: د. عيسى شحاتة عيسى علي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 1998م، ص: 236.

<sup>2</sup> - أبو زكرياء يحيى بن زياد الفراء، معاني القرآن ، تحقيق محمد علي النجار، دار عالم الكتب، ط03، 1403هـ/1983م، ص: 120.

# الفصل الأول: المقاربة النصية ودلالاتها في

## السياق التعليمي

- المبحث الأول: مفهوم النص

- الاتساق

- التماسك

- التناص

- الانسجام

- النظم

- المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية

- لغة

- إصطلاحا

- منهاج

- دليل الأستاذ

## المبحث الأول: مفهوم النص

إن تعريف النص بضبط جيد، لا زال قيد الجدل، برغم كل الدراسات التراثية العربية، التي لم يعثر فيها على ذكر هذا المصطلح، أي أن المفهوم موجود، لكن تداوله اسماً غائب، وما زاد الطينة بلة، اعتماد الدارسين العرب على نظريات ومقولات الغرب، لأجل قراءة واستنطاق التراث مما أدى إلى بعثرة الرؤية وصعوبة اصطياح ملامح هذا المصطلح، لدرجة أصبح فيها الفكر العربي المعاصر يتجاذب مع الغرب مصطلحاته الوافدة علينا، حيث يقول عبد المالك مرتاض و«قد حاولنا أن نعثر على ذكر اللفظ في التراث العربي النقدي، فأعجزنا البحث ولم يفض بنا إلى شيء، إلا ما ذكر أبو عثمان الجاحظ في مقدمة كتابه "الحيوان" من أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقييد، والتدوين والتخليد لا بالمفهوم الحديث للنص»<sup>1</sup>، وهذا ما يدخلنا في إشكالية المصطلح التي تقودنا إلى عالم المعجم، إذ أصبح الدارس أو المتلقي العربي عاجز عن إيجاد خيط المواءمة بين مصطلح النص والمعنى المعجمي له في تراثنا، لأن النص أصبح بؤرة لغوية كثيفة الدلالة، عميقة بتنوع تلتقي فيه شتى العلوم لأنه موضوع أبحاثها، مما أفرز مفاهيم متباينة وجديدة حسب طبيعة كل علم.

إلا أنه وفي مقابل هذا نجد عند رأي الكثير من المفكرين العرب أنه لا ضرر في الاستفادة من الأبحاث والعلوم المستحدثة في الغرب، لأن النص قطعة لغوية يتضمن خصائص مشتركة في كل اللغات ويأخذ «مفهوم النسيج أو الحياكة لما يبذله الكاتب من جهد في تنظيم أجزاءه، والرابط بينها بما يكون كلاً منسجماً مترابطاً»<sup>2</sup>، يعني فيه تتعالق مكونات اللغة في تشابك وتداخل تحكمه خيوط الدلالة لترسم لنا قصيدة معينة، لكن حتى نلامس تفصلات هذا النسق سوف نعرّج على أهم المفاهيم المعطاة له من زوايا علوم عديدة وذلك بداية بالدلالة اللغوية في قول في لسان العرب «النص في لسان العرب هو أقصى الشيء وغايته، ومنه نصّ الناقة، أي استخراج سيرها، ونصّ

<sup>1</sup> - راجع : نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، (د.ط)، 1990، ص: 38.

<sup>2</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، الدار العربية للعلوم، ط1، 2008م، ص: 20.

الشيء منتهاه»<sup>1</sup>، أما اصطلاحاً فهناك خبايا أكثر ترسم مفاهيمه من منطلق واحد، يؤكد على وجود روابط عديدة تضم أجزاءه «وهذا ما يجعل منه كلا مترابط منسجماً يحقق التواصل بين المتكلمين، ويتم ذلك دائماً في سياق معين»<sup>2</sup>، أي أنه يتجاوز في ماهيته قطعة لغوية جوفاء، بل يؤدي أغراضاً متنوعة أهمها التبليغ والتواصل، مما يؤكد على أنه «وحدة دلالية، وأن الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة»<sup>3</sup>.

إذن نحن أمام تشكيل لغوي تأخذ فيه المفردات مسالك متنوعة، في إطار جمل متسلسلة، بجمالية فنية تتراءى فيها الظواهر النصية المتباينة، في مستوياتها المتمازجة في تركيبها، في خضم بنية عميقة تقبع فيها الدلالات، وتطفو على أساسها بنية أخرى سطحية إذ يعمل القارئ على اصطياذ مقصدية هذا التركيب المعقد.

والتي قد تتعدد وتتسع في مد وجزر بين ثقافات القراء لأن النص يولد مع كل قراءة، وبين خصوصية علوم مختلفة جعلته مادة لها خاصية أنه يحمل في طياته «مجموع الملفوظات اللغوية التي يمكن إخضاعها للتحليل، فالنص عينه من السلوك اللغوي، الذي يمكن أن يكون مكتوباً أو منطوقاً»<sup>4</sup>.

بهذا التفكيك وهذه التجزئة يتمكن القارئ أو الدارس أن يتجول في أروقته ويضيء زواياه لأجل استكناه دلالاته، التي يمكن لها أن تختبئ ضمن نظام إشاري من الرموز المطبوعة في الذهن بفعل التواصل والاصطلاح، ليعتثها الصوت اللغوي في موجات صوتية بين باث و مترجم لتلك الرموز والاصطلاحات، بحيث نستشف في هذه الموجات وتلك الترجمة سلوك لغوي فيه بصمة أسلوب خاص، متفرد ليتبين لنا أن النص منتج مترابط منسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائياً للألفاظ

<sup>1</sup> - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج06، (د.ط)، 1119هـ، ص: 444.

<sup>2</sup> - حسين مخري، المرجع السابق، ص: 26.

<sup>3</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، (د.ط)، 1991م، ص: 13.

<sup>4</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 19.

والجمل وقضايا وأفعال كلامية، بصفته كلاً مترابطاً بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين ظواهره، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد<sup>1</sup>، في هذا يلاحظ بروز المستوى النحوي، بآلياته المتنوعة التي تحكم قبضتها على أجزاء النص، ضمن قوانين تحترمها المفردات بتوجيه من السياق في إطار أسلوب متميز، يعطي اللغة نكهة متفردة لهذا تقول جوليا كريستيفا (Joulaï Kristiva) «أنه نظام عبر لغوي يقوم الكاتب فيه بإعادة توزيع نظام اللغة»<sup>2</sup>، وهذا التوزيع يشكل بؤرة لغوية تتوالد فيها النصوص، في انقسامات خلوية تشكل المفردة نواتها التكوينية، انطلاقاً من معجم مفردات موجود في الذهن، قد يعبر عنه برموز متفق على دلالاتها أو بأصوات لغوية، تبث دلالات أكثر دقة في التعبير عن حالات نفسية وهذا ما أشار إليه كل من هاليداي ورقية حسن «إن كلمة نص (Texte) تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أن فقرة مكتوبة أو منطوقاً مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة»<sup>3</sup>.

من خلال هذا نستنتج أن التشكيل اللغوي للنص غير محدد الطول، لوجود شرط اساسي يتمثل في كونه وحدة متكاملة ومترابطة تؤدي معنى ما يدفع إلى القول بأن النص «ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل، وإنما هو وحدة لغوية نوعية ميزتها الأساسية الاتساق والترابط»<sup>4</sup>، وفي الاتساق نجد خيط معنوي، يستعمله الكاتب لينسج البنية العميقة بتلونات دلالية متباينة، وهذا النسج ليس بمجرد بلورة الدلالة التحتية فقط، بل يتعدى الأمر إلى إحكام ربط قطع النص في شبكة علائقية تمثل تفصلات النص، إذ أن وجود هذه الشبكة يجعله يتجاوز هيئة الجملة، لتشكل هذه الأخيرة الوحدة البنائية له، في تعالقه مع جمل أخرى وهذا التعالق مؤسس على ما يقتضيه المعنى تماشياً مع مقام معين.

<sup>1</sup> - حولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000، ص: 169.

<sup>2</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 22.

<sup>3</sup> - أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط01، القاهرة، (دت)، ص: 22.

<sup>4</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 59.

وهذا ما تركز عليه أو تعالجه اللسانيات النصية في «أثر السياق في الملفوظات اللغوية، وكذلك الظواهر اللغوية التي تضمن لنص ترابطه وانسجامه (أدوات الربط، الإحالة..)<sup>1</sup>»، ومعنى هذا أنه أصبح للنص علما يتبناه بمقولات خاصة تدرسه وتوضح ماهيته في ذاته بآليات علوم أخرى لأجل تشريحه واستثماره باعتباره منفذاً تمر عبره اللغة وتتجلى فيه بزخم من الظواهر النصية.

في كون ما سبق لاحظنا وجود مصطلحات متنوعة، تطل علينا في ثنايا تلك أقوال بين الفينة والأخرى، وتموضعها ليس لمجرد تأدية معنى مرتسم في ذهن قائلها، بل هي أبواب تفتح لنا النص، حتى نكشف مساحاته اللغوية الشاسعة، بما فيها من قيم ومعطيات تجتمع فيها مختلف مستويات اللغة، والأهم من ذلك أنها بمثابة الأعمدة التي تشد بنيان النص، وتصنع شكله الهندسي على هذا الأساس سوف نتطرق إلى فتح هذه المصطلحات حتى نغوص في هذا النسق ونعرف خباياه وذلك بداية بمصطلح.

## 1- الاتساق (la cohésion):

الذي يعني في مفهومه الدقيق: «الخييط المعنوي، الذي يربط بين الكلمات، وهو ما يتعلق بمستوى الدلالة»<sup>2</sup>، وهذا انطلاقاً من أن النص ليس جمعا عشوائياً للألفاظ، بل هو مؤسس على مرتكزات دلالية، تنتظم من خلالها العلاقات والروابط ضمن منظومة من القواعد النحوية، وفق خطوات مدروسة تنم عن كفاءة نصية وقوة حذق في إنجاز المهارات، حيث يتمرحل التشكيل اللغوي ضمن تلك الخطوات التي من شأنها أن يقوّي اتّساق النص، ويمكن ذكر الأهم منها.

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيح، المرجع السابق، ص: 59 - 60.

<sup>2</sup> - حسين خمري، نظرية النص، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط01، 2007م، ص: 48.



### أ- الترابط الموضوعي:

ويمكن شرحه فيما قاله فان دايك (Van Dijk) «أن مجموعة من الجمل، لا تدور حول موضوع ما، يصعب إيجاد الروابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصاً»<sup>1</sup>، وهذا أمر بديهي، لأن تركيب اللغة يكون موافقا للموضوع المعالج في اختيار الألفاظ وتعالقها، بحيث تجر بأعناق بعضها البعض في حوار دلالي، يبرر تموضعها في موقع معين من النص.

### ب- التدرج (la progression):

«هو ما من شأنه أن يجعل القارئ يحس أن للنص مساراً معيناً، وأنه يتجه نحو غاية محددة، ويجعله أيضاً يتوقع في مرحلة من مراحل النص ما سيأتي بعدها»<sup>2</sup>، يعني ذلك حسن التخلص للانتقال من فكرة لأخرى أو من جملة لأخرى، بحيث تجعل القارئ يدرك الوجهة الدلالية وسرّ ضم الألفاظ بتلك الكيفيات، لدرجة نمو حدسه في رحلة القراءة ليتوقع ما الذي سيأتي في التراكيب الموالية.

### ج- الاختتام (clôture):

الذي ينبثق مفهومه من أن «التدرج المنطقي المنظم، يقتضي الانتهاء بجملة أو فقرة ختامية وهو ما يعني أن أحد مظاهر الكفاية النصية، هي حسن التصرف في تنظيم المعلومات، داخل النص وحسن اختتامها»<sup>3</sup>، بهذا تصبح فكرة الاختتام بمثابة يافطة تدل على انتهاء التدقق الدلالي بعد استيفائه لحجم القصدية المطلوبة، وبالتالي لا يكون النص مبتوراً حتى لا يتسبب في خيبة أمل القارئ.

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 50.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 83.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 84.

د- النوع (type):

يعني أن النصوص تتنوع بتباين مضامينها، والأغراض التي تصبوا إليها، بحيث يترسخ في ذهن القارئ نماذج لغوية مختلفة لتصبح هذه النماذج فيما بعد آلية للتمييز بين أنواع النصوص، أي «أن الكفاية النصية العامة التي تتوفر لدى المتكلمين بلغة معينة، تقترن دائما بكفاية نوعية، تتمثل في قدرة قارئ ما على التمييز بين أنواع من النصوص، بغض النظر عن مضامينها»<sup>1</sup>، بشكل أدق أن الكفاية تحتاج إلى خبرة لغوية، توجه القارئ وترشده، حتى لا تختلط عليه الأمور.

هذا عن السياق، أما فيما يخص المرتكز الآخر الذي يشترك معه في تحقيق نصية النص، نجد أنه يتضمن مفهوم الانسجام الذي «يعد خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونه للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى»<sup>2</sup>، وفي هذا تركيز على أن فهم الجمل ينبثق من التمفصلات العلائقية التي تجمع أشتات النص، بحيث يتسرب المعنى، في قنوات الروابط التي تجمع الجمل لينتشر في جميع أنحاء النص، ليضم بدوره كم من الألفاظ التي يرتسم من خلالها، وذلك ما يضمن للنص «الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بينهما»<sup>3</sup>، وبهذا يصبح الترابط المفهومي، سمة أو ميزة تجعل الانسجام «أعمق من الاتساق وهذا لارتباطه بالعلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده»<sup>4</sup>، في صدد هذا الحديث عن مفهوم الانسجام سوف نتطرق إلى أبرز وأهم آلياته المعروفة لدى دارسي النص، ألا وهي ما يعرف بالسياق الذي يعني «الظروف والمواقف»<sup>5</sup>، وأوضح ما عبر به عن هذا المفهوم لفظ الحال والمقام.

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 84 - 85.

<sup>2</sup> - الطيب الغزالي، الانسجام النصي وأدواته، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص: 11.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 12.

<sup>4</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص: 05.

<sup>5</sup> - الطيب الغزالي، المرجع السابق، ص: 64.

ويعني باختصار، لكل مقام مقال، وفي إطار تباين المصطلحات نجد مفهوم الانسجام موضوعاً تتجاذبه المصطلحات، لإيجاد ما يقابله في المفهوم العربي شرحاً لمفهوم أجنبي في الإنجليزية (Cohérence) فهذا محمد خطابي يفضل تسميته في متواليه صوتية هي الانسجام، لكن محمد مفتاح عبّر عنه بالتشاكل في حين نجد تمام حسان يعرفه بفكرة الالتحام، ناهيك عن ذلك ما نجده في استعمال الباحثان سعد مصلوح ومحمد العيد، في قولهم الحبك، إلا أنه ورغم ذلك يمكن التسليم بوجود دلالة مركزية تدور في مجرّتها تلك المصطلحات أي أنها تنفق في التعبير في دقائق المعنى وتختلف في طريقة التعبير عنها، في محاولة لامتساك بمعناه وتوضيح ماهيته.

## 2- التماسك:

لكن لا يفوتنا أن ننوه على علاقة هذا المفهوم بمصطلح آخر يتفق معه إلى حد بعيد في توليفة تخدم ترابط النص في مبناه ومعناه وهو التماسك النصي، بحيث يشكل النص مجالاً يشتغل فيه كل مفهوم بآليته الخاصة بطريقة منسقة لإنتاج التراكيب الدلالية ومن هذا المنطلق نجد التماسك: «يرمي إلى غاية بعيدة وهي توظيف الآليات النحوية في الربط بين أجزاء النص، ومن ثم فهم المعنى عبر رؤية متماسكة لا تقتصر في تحليلها على الجملة»<sup>1</sup>، بهذا يتضمن في بعده أهمية الدور الذي تقوم به قواعد النحو في تشكيل المعنى، وفي جانب آخر يمكن اعتباره خاصية فارقة، تميز بين مفهوم النص ومفهوم الجملة، ويمكن أن نوضح تجلياته في إحداث ترابط نصي في الكيفية التي تشتغل بها آلياته من حيث توزيع مفردات المعجم ضمن قوانين النحو وهذه المفردات قد تستعمل بمعناها الحقيقي، وقد تبتعد عنه مسافات متفاوتة تحددها درجة المجاز المراد الوصول إليها ومن بين هذه الآليات نجد:

أ- الإحالة (référence): وهي التي تجعل المعنى يحيل أو ينتهي إلى ما يسبقه وما يلحقه، إذ تعد عاملاً يحكم النص كاملاً، في توازي مع العامل التركيبي والعامل الزمني<sup>2</sup>، ومعنى هذا أن الإحالة تشتغل

<sup>1</sup> - عمران رشيد، آلية التماسك النصي، ص: 21.

<sup>2</sup> - ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 89.

بطريقة تواكب انشاء التراكيب والتغير الزمني، واي تعارض أو اختلال في هذا التوازي يؤدي إلى فساد النص، وتشويش ذهن القارئ في الفهم والتحليل، وهي تنقسم إلى نوعين:

- إحالة مقامية، باعتبار أن اللغة تحيل دائما إلى أشياء وموجودات خارج النص.
  - إحالة نصية: وهي التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها<sup>1</sup>، نلاحظ في هذا التنوع استراتيجية واحدة يتم من خلالها التوثيق لمرجعية النص وتبرير العلاقة الدلالية بين الوحدات اللغوية، وتجدد الإشارة إلى أن الإحالة النصية نوعان:
1. إحالة على أمر سبق ذكره في النص، وهي الأكثر شيوعا في الخطاب وتسمى إحالة قبلية.
  2. إحالة على لاحق، هي التي يأتي فيها المحال إلى ما بعدها وتسمى إحالة بعدية<sup>2</sup>.

يمكن القول أن الإحالة ضرورية جدا، في توضيح علاقة المعاني ببعضها البعض، سواء على المستوى الخارجي الذي يجعل المعاني اسقاطا لها، أو على المستوى الداخلي الذي يحول الوحدات اللغوية، إلى سلسلة مترابطة تستمد من بعضها البعض الدلالات المختلفة، بحيث يكون هناك توافق بين المستوى الداخلي والخارجي، لتشكيل القصديّة.

**ب- التكرار (recommencement):** نقصد به «شكل من أشكال الاتساق المعجمي، يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو مرادفا له أو شبه مرادف، أو عنصر مطلق»<sup>3</sup>، ذلك أن المعجم اللغوي يمنح المفردة تكتيف دلالي يساعدنا على إنتاج التراكيب، بألوان متعددة من الدلالات، تُخدم الفكر في تشكيل محتواه، أي أن التكرار يمنح النص جمالية فنية من نوع خاص، تحمل طابع التأكيد والتوضيح.

<sup>1</sup> ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 89.

<sup>2</sup> زكرياء مطوحي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، إشراف الطاهر لوصيف، جامعة الجزائر، ط2، 2010-2011، ص: 54.

<sup>3</sup> محمد خطايب، لسانيات النص، ص: 24.

**ج- الاستبدال:** «يختلف عن الإحالة أن هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي، كما أنها أحيانا تحيل على أشياء خارج النص، كما يتميز الاستبدال عن الإحالة في أن معظم إحالاته قبلية، ذلك أن العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخر وعنصر متقدم»<sup>1</sup>، نستنتج أن التغيير يكون على مستوى البنى السطحية، بحيث أن عنصر "اللفظة" المتأخر يكون مضمونه يدلّ أو يعبر عن معنى يحيل إلى العنصر الذي قبله، وبهذا تتأسس الروابط النصية، من منطلق التوافق بين اللاحق والسابق، لا التعارض بينهما، لأن هذا الأخير يعثر المعنى.

**د- الحذف:** وفيه يقول العلماء أن الحذف أبلغ من الذكر أحيانا، خاصة وأنه: «لا يتم إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة، بعد الحذف مغنيا في الدلالة، كافيا في أداء المعنى، وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه»<sup>2</sup>، ويقصد بذلك استبعاد الحذف المخل بالمعنى، وإذا قلنا بفكرة الحذف فإننا نستبدله بالصفير مع إمكانية ترك بعض الآثار توحى بها إحدى أنواع القرائن، أي أن الحذف «لا أثر له إلا الدلالة، فلا يحل شيء محل المحذوف، أما الاستبدال فيترك أثرا يسترشد بها المتلقي، وهو كلمة من الكلمات المشار إليها في الاستبدال»<sup>3</sup>.

إذن نستنتج أن وجود بعض الألفاظ أو بعض الروابط ليس له دور كبير في النص، بل قد تسبب ثقلا وضجر أثناء القراءة، لذا فمن الأحسن أن تحذف، لأنها إن صح التعبير زائدة عن الحاجة التي يقتضيها المعنى، بهذا يصبح الحذف موطن جمالية تزيد في ترابط النص، بخلاف الاستبدال الذي يعوض فيه لفظ بلفظ آخر لسبب ما.

**هـ- القصد (l'intentionnalité):** «يستمد مفهوم القصد، شرعية وجوده في الدراسات اللسانية قديمها وحديثها من أن كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية التواصل والإبلاغ، فلا يتكلم المتكلم

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 91.

<sup>2</sup> - أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص: 124 - 125.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 126.

مع غيره، إلا إذا كان لكلامه قصد»<sup>1</sup>، فإذا غاب القصد ضاع النص، وأصبح أجوفاً مجرد رموز متشابكة في تعقيد مبهم الدلالة، خاصة وأن الدور الأساسي للغة كما قال دي سوسير هو التواصل للإبلاغ والفهم والإفهام من منظور تلبية حاجيات طرفي التواصل، ومن منطلق مفهوم البنية الذي يتعلق بمنتج النص يقول دي بوجراند (De Beaugrande) يتضمن الموقف منشئ النص في كونه صورة ما من صور اللغة، قصد بها أن تكون نصاً يتمتع بالسبك والالتحام<sup>2</sup>، وهذا يحيلنا إلى فكرة أن مرجعية النص ليست في ذاته كما أشاد بها أصحاب الاتجاه البنيوي الذين اشتهروا بمقولة موت المؤلف، بل هناك ذات تتجلى بين الحين والآخر في كل موضع من النص، في تماهي أسلوبه يكاد يخفيها عن قارئها حتى يظن أن السلطة في هذا النص تعود للغة لا للمؤلف، وهذا ما لا ينطبق على النص القرآني.

**و- المقامية:** «أن نصية الخطاب لا تكتمل ولا تستقيم إلا إذا راعى صاحبها في إنجازها الظروف المحيطة التي يستظهر فيها النص»<sup>3</sup>، وهذه المقامية يعبر عنها أحياناً بمصطلح مرادف لها وهو السياق الذي يوجه التراكيب ويتحكم في طولها بحسب ما يقتضيه موقف تواصلها، سواء أكان كتابي أو شفهي.

### 3- التناص (l'intertextualité):

في جوهره الدلالي يعني أن النص هو مزيج من نصوص غائبة، تتعالق فيما بينها لإنتاج النص الحاضر الذي «يمثل عملية استبدال من نصوص أخرى أو ترحال وتداخل نصي في فضاء نص معين تتقاطع فيه ملفوظات عديدة مقتطفة من نصوص أخرى»<sup>4</sup>، ومعنى هذا أن هناك تفاعلاً نصياً تطمس فيه الحدود اللغوية ليولد جديداً بأسلوب متفرد تدمج فيه معطيات نصوص أخرى وتتداخل لتتبلور قصدياً تؤسس النص الظاهر.

<sup>1</sup> - محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص: 96.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 97.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 98.

<sup>4</sup> - أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص: 22.

#### 4- الإنسجام (la cohérence):

وهو إحدى أصول نصية التركيب اللغوي، حيث يكون «بخلوه من الإنعقاد منحدرًا كتحدّر الماء المنسجم، ويكاد لسهولة تركيبه، وعذوبة ألفاظه أن يسهل رقة»<sup>1</sup> لدرجة ينساب فيها المعنى إلى ذهن القارئ بمرونة سلسلة لا يوجد فيها عناء الفهم ولا يصعب عليه الانتقال بين المعاني الجزئية لإدراك المعنى العام من مضمون النص برتابة وهدوء نتيجة «الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها»<sup>2</sup>، سواء أكانت بين المعنى والمعنى، أم بين اللفظ والمعنى، أم بين اللفظ واللفظ في ديناميكية متحولة يقتفيها حدس القارئ، الذي يجاور النص ويتماهى مع مجريات أحداثه؛ أي أن تلك المنظومة هي مدرك معنوي مجرد، قد يكون ضمني أو ظاهر، يدعو الفكر إلى التعمق أكثر وذلك «بصرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده»<sup>3</sup>، ليغوص المتلقي في البنية العميقة، ويلتمس مكونات النص، حتى يستشعر فيها منطوق انتشار هذه الروابط اللامرئية، لبناء بنية كبرى ظاهرة في غاية الإلتحام تحفظ الفكر من تشتت المعنى، وتبعثر الألفاظ في صياغات لغوية هشة يتذبذب فيها الحس الجمالي وتتلأشى فيها الرؤيا.

فالانسجام خصيصة دلالية يشتق منها مفهوم التنضيد الخاص « بالجمل التي نجد فيها أدوات العطف، ومختلف الروابط الأخرى، التي تعلق جملة بجملة، وبالتنسيق العلاقات المعنوية والمنطقية بين الجمل، حيث لا تكون هناك روابط ظاهرة بينها»<sup>4</sup>، مما يوحي بأنه يتضمن بعدين، تتحاور فيهما الجمل لأجل اختصار الكيفية التي تتحاور بها، حتى يكون المتن متيناً، منمقا بلمسات جمالية محبوكة. كما أنه ليس ذاتياً في تكوينه، بل يتحقق بآليات توجه فيه سير العلاقات المتنوعة.

<sup>1</sup> - جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، ج03، (د.ت)، ص: 259.

<sup>2</sup> - عمر عبد الواحد، التعلق النصي، مقامات الحريري نموذجاً، دار الهدى، ط1، 2003، ص: 11.

<sup>3</sup> - محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2006، ص: 56.

<sup>4</sup> - محمد مفتاح، دينامية النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط03، 2006، ص: 40.

أ- السياق (contexte):

لا يمكن ذكره بمختلف أنواعه (الثقافي، الاجتماعي، العاطفي....) إلا وينجرُّ في أذهاننا إسقاط اللغة على مقام معين أي «فكرة ربط الصياغة بالسياق، وأصبح مقياس الكلام في باب الحسن والقبول، بحسب مناسبة الكلام لما يليق به، أي مقتضى الحال»<sup>1</sup>، وفي هذا نجد التأكيد على المواءمة بين ما يقال، وأين يقال، وكيف يعبر عنه بقصدية تجعل المتلقي يحاول إقتفاء أثرها أثناء رحلة.

ب- القراءة والتأويل (la lecture et signification):

وفيه يتم تحليل التركيب اللغوي في أدق تفاصيله، وتقليب المعاني في أوجه متنوعة، تنفجر فيها الطاقات الابداعية للقراء بخلفيات متباينة لأنه «الأمثل للتعبير عن عمليات ذهنية على درجات عالية من العمق في مواجهة النصوص والظواهر»<sup>2</sup>، المبطنة بتكثيف دلالي يفتح أفق القارئ ليستعمله في تشكيل قراءات يتم فيها إعادة توزيع المعاني، حتى ترسم حدود نص جديد لعل هذا الأخير تتجلى فيه الحقيقة التي يقصدها المؤلف.

لكن بما أننا قلنا آليتي الإنسجام فهذا دليل على وجود تكامل أو تنسيق مدروس في كون خصائص السياق من شأنها حصر القراءات والتأويلات الممكنة، للإبتعاد عن فوضى القراءة إلى الضبط بحيث تصبح تلك الخصائص مؤشرات للإستدلال والإقناع ضمن تدرج منطقي ترتب على إثره المعاني بمعية جمل تنتظم في سلاسل لغوية تنطوي «على مجموع منظم من الأحداث»<sup>3</sup>، تتجلى بأسلوب مميز في بصمة لغوية خاصة متفردة لدرجةٍ أوحدها اعتبر فيه «الأسلوب في المعاني بإزاء النظم في الألفاظ، وجب أن يلاحظ فيه حسن الإطراء، والتناسب، والتلطف في الانتقال من جهة إلى

<sup>1</sup> ينظر: خلود الكموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقات بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، اردب، الأردن، ط01، 2008، ص: 41.

<sup>2</sup> نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآلية التأويل، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط07، 2005، ص: 192.

<sup>3</sup> فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، لبنان، المغرب، 2000، ص: 137.



جهة»<sup>1</sup>، من منطلق حسن التخلص الذي ينم على حنكة صاحبه، في قدرته على شق مسالك لفظية تبعده عن السقوط في ركافة التعبير المبتذل، التي تجعل الكتابة إجترارا أجوفا بقراءة صماء تعجز عن استنطاق النص المتمنع الذي يأبى أن يصرح بحقيقته، ليضمن خلودا يعيش فيه القراء لأجل التنقيب المستمر أملا في اكتشاف سر إئتلاف التراكيب في انسجام تشتد خيوط مفاهيمه التي تتراوح بين التلطف في الانتقال بدليل حسن التصرف بطرائق «شبيهة بعمليات الإنزياح»<sup>2</sup>، التي تلون الألفاظ بمعان تتجاوز المستوى المعجمي لها، لإنشاء بنية داخلية متماسكة، وبين اطراد يحرك المعاني ويمدها حيوية متجددة «لأن النفوس تسأم التمادي على حال واحدة وتؤثر الانتقال من حال إلى حال»<sup>3</sup> ليمنح النص تسلسل في جمالي للمعاني ويجعله متماسكا.

## 5- النظم (systématisé):

هنا ندخل إلى إحدى مظاهر الإعجاز القرآني في لغته التصويرية المتناهية في الآيات المحكمات، واللامتناهية في الآيات المتشابهات، كي يتجلى النحو بلباس وظيفي في مفهوم التأويل حيث هناك خيط رابط يوضح لنا بأن النظم «أن تصنع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله»<sup>4</sup>، حتى تستقيم لك التراكيب وتفصح معانيك إنطلاقا من معطيات السياق الذي تلد فيه، لنصل إلى أن النظم والنحو وجهين لعملة واحدة هي اللغة.

إذن وعلى أساس هذه المفاهيم المبطنة بتكثيف دلالي واسع، نستنتج أن النص شبيه بالمصنع الذي يحتوي على ماكينات لغوية دقيقة ومتطورة تقوم بانتاج المعاني وفق برمجة نحوية، تجعل تلك الظواهر النصية تتكامل وظيفيا تحت رقابة منتج هذا النص.

وفي ضوء هذا التشبيه نجد النص يتجاوز في أنه مجرد وثيقة لبيانات لغوية، بمعطيات نحوية موجودة لذاتها صماء، إلى التوغل في ماهية أعمق، جعلته مائعا ومطاوعا لأن يتمظهر بمفاهيم متنوعة

<sup>1</sup> - حازم القرطاجني (أبو الحسن ابن محمد)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تر: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتب الشرقية، تونس، ط: 01، (د.ت)، ص: 364.

<sup>2</sup> - فاطمة الوهبي، نظرية المعنى عند حازم القرطاجني، المركز الثقافي العربي، بيروت (د ط)، 2002، ص: 295.

<sup>3</sup> - حازم القرطاجني، المرجع السابق، ص: 226.

<sup>4</sup> - ابراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، بحوث وقراءات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2011، ص: 214.

بتنوع تقنيات العلوم والاتجاهات الفكرية التي تحلله، وفي مقدمتها علم اللسانيات الذي اهتم بالدراسة العلمية للغة في ذاتها ولذاتها، حيث كانت في البداية محصورة في تحليل الجملة لدرجة أصبحت هذه الأخيرة مستهلكة واستنفذت طاقاتها، وبسبب الحاجة الملحة إلى إنجازات كلامية أوسع (الخطاب)، فإن «الجملة لسيت هي الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية، بل النص هو وحدة التبليغ والتبادل»<sup>1</sup>، في ظل هذا القول حدثت نقلة نوعية في قلب الدراسات اللسانية وذلك في الاهتمام بالنص، الذي فتح مجالاً اتسعت فيه رقعة التعالق النحوي، المثبوتة قواعده في ثنايا الجمل وخارجها لتعقد أطرافها بروابط متنوعة، تمنح النص عمقا في مختلف مستوياته، حيث أصبح هذا العمق إرهاسا قويا للمناداة بظهور علم قائم بذاته ومتكئ على علوم أخرى لأجل الوصول إلى قاع اللغة، خاصة وأن «اجتراء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة المجففة أو المجمدة»<sup>2</sup>، أي أن اللغة تكون في قمة نشاطها عندما تمتد في تراكيب متسلسلة، تجري فيها المعاني لتشكّل لنا سياقاً معيناً، ليأتي فيما بعد علم النص ويحلل هذه التشكيلات المتباينة، خاصة وأنه علم «يقترّب من الميدان الذي كان مخصصاً للبلاغة، بحيث يرى العلماء بأنه الممثل الحديث لها، فاندماج الخطاب البلاغي الجديد في علم النص يتيح له تشكيل منظومة من الإجراءات المنهجية القابلة للتطبيق على مستوى التداولي»<sup>3</sup>، بهذا نجد جذور علم النص مغروسة في العمق البلاغي، ولا يعني ذلك تكراراً لماهيتها أو مسخ لها بل منحها أبعاداً وسعت دائرة إهتمامها في كيفية إنتاج الخطاب بكل أنماطه متجاوزة النظرة المعيارية للنصوص إلى مفهوم التحليل، حتى أصبح علم النص هو «عرض حديث للبلاغة»<sup>4</sup>، ذلك من منطلق مشترك في كون كليهما يعتبر منهجاً لتحليل النصوص بتقنيات معيارية ذات طابع نقدي تفكيكي.

لكن وبطبيعة الحال سوف نذكر في خضم هذا الحديث بأن المؤسس الحقيقي لهذا العلم المضبوط منهجياً هو الهولندي فان ديك van dijk الذي ضمّن كتابه أفكاراً تشرح تصوراته لأسس ومبادئ هذا العلم والمعنون بـ "بعض مظاهر نحو النص" quelques aspects de la grammaire du

<sup>1</sup> - محمد الأخضر، المرجع السابق، ص 64.

<sup>2</sup> - مصلوح سعد، من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، (د.ط)، 1990، ص: 65.

<sup>3</sup> - حسين الخمري، المرجع السابق، ص 24.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص 24.

texte ودعمه بمؤلف آخر عنوانه "النص والسياق" le texte et le contexte ، وكان ذلك في سنوات السبعينات، ليتطرق فيما بعد إلى قضايا تفصيلية في كتاب آخر بعنوان "علم النص: مدخل متداخل الإختصاصات"<sup>1</sup>، وقد حاول جاهدا التأسيس لعلم يستمد أواصره من عدة إتجاهات بنيوية وسياقية وبلاغية لينمو بتحليل مكونات النص المتداخلة.

إلا أن لسانيات النص بلغت نضوجها وكثر دارسيها في ثمانينات من القرن العشرين، على يد اللغوي الأمريكي "روبيرت بوجرند" robert depeaugrande ليظهر فكره تكملة لما جاء به سابقه في مؤلفه "مدخل إلى لسانيات النص (1981)"، وقبله ألف كتاب عنوانه "النص والخطاب والإجراء"<sup>2</sup>.

بالاختصار المفيد ليس من منظور الحذف والعجز وإنما بمفهوم الدقة والضبط المحدد لأجل الخروج من الصياغة الفضفاضة التي تجعل مفهوم علم النص مائعا فإننا نجده يعني على لسان أهل الإختصاص «فهم أوجه الترابط النحوي المتجاوز للجملة»<sup>3</sup>، بغض النظر عن طولها ليفتح المجال أكثر بظهور روابط نحوية خارج أسوار الجملة أي أنه «يرصد العلاقات المختلفة التي تضم الجمل بعضها إلى بعض من روابط زمنية، مكانية، تركيبية»<sup>4</sup> خاصة وأن النص مؤسس على إمتداد تلك الروابط التي تضم أجزاء لغوية في تماسك وإنسجام تتماهى فيه الجمل لتصبح تركيبيا واحدا، هذا الأخير يحتاج إلى آليات خاصة لفهمه ليصبح بذلك علم النص «نمط من التحليل يمتد تأثيره إلى ما وراء الجملة»<sup>5</sup> أي أن مجاله دراسة الشبكة العلائقية التي تضم الألفاظ والجمل في كون هذه الأخيرة «الصورة اللفظية الصغرى أو الوحدة الكتابية الدنيا للقول أو للكلام الموضوع للفهم أو للإفهام»<sup>6</sup>، بمعنى أنها لبنة

<sup>1</sup> - ينظر: محمد الأخضر، المرجع السابق، ص: 62.

<sup>2</sup> - ينظر: المرجع نفسه، ص: 63.

<sup>3</sup> - ابراهيم الخليل، المرجع السابق، ص: 216.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص: 216.

<sup>5</sup> - ابراهيم الخليل، المرجع السابق، ص: 216.

<sup>6</sup> - محمد الأخضر، المرجع السابق، ص: 66.

أساسية في إنجاز تركيب يتجاوزها حتى يتكون معناها في طيات هذا النص لتكتسب هويتها من تعالقه النصي.

هكذا يكون أي علم مثل الوليد الذي يحتاج إلى رعاية مستمرة تتفجر فيها طاقات المفكرين المحنكين بزداد معرفي من مختلف العلوم حتى يتبلور مفهومه، حيث أن علم النص «يشير إلى جميع أنواع النصوص واماؤها في السياقات المختلفة، كما انه من ناحية أخرى يتضمن جملة من الإجراءات النظرية، والوصفية، والتطبيقية، ذات طابع عملي محدد»<sup>1</sup>، في هذا التعريف تأكيد على فكرة التجربة اللغوية العلمية التي تقتضي الإجراء والتطبيق، والتحليل المنهجي للنص أي «فحص مكوناته اللغوية وهو ما يمكننا من وصفه بأنه نص، أو لا- نص»<sup>2</sup>، وهو ما يترجم بمفهوم النصية التي تعني دراسة «المقومات التي يتركز عليها النص في قيامه كبنية متناسقة»<sup>3</sup>، حيث أن هذه المقومات تشتمل على عدة خصائص نصية منها التماسك، الانسجام، الاتساق، التي تراعي القواعد النحوية.

بعد هذه النبذة الوجيزة في رؤوس أقلام مفيدة، نستنتج بأن النص هو محور كل الدراسات اللسانية النصية، ليصبح المركز الذي تطبق فيه كل الإجراءات التقنية التي تقوم بعملية مسح شامل لكل زاوية من زواياه اللغوية والنحوية، والدلالية، والتركيبية، والصرفية، لكنها ليست منفصلة وإنما في مزيج من الظواهر التي تبني كيان النص.

### المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية

إن الحديث عن ماهية النص يطول ويطول حتى يتفرع إلى مفاهيم دقيقة تتشابك فيما بينها في تداخل مستوحى من علاقة علوم كثيرة ببعضها البعض في مناطق معينة، تفرز تكاملاً وظيفياً وتفترق في مناطق أخرى لتستقل بادواتها ومصطلحاتها، وبذلك يبقى مفهوم النص إشكلاً تتجاذبه تلك العلوم.

<sup>1</sup> - المرجع نفسه، ص: 63.

<sup>2</sup> - حسين الخمري، المرجع السابق، ص: 39.

<sup>3</sup> - محمد الأخضر، المرجع السابق، ص: 86.

لكن رغم ذلك حاولنا أن نبني مفهومًا تقريبيًا من إفراز تعاريف مختلفة الخلفية العلمية، أملا في قراءة حيثيات المقاربة النصية التي يمكن أن نستشفها بداية بشرحها في شقيها اللغوي والإصطلاحي.

**لغة:** قَارَبَ يُقَارِبُ مُقَارَبَةً، الإِنَاءُ، قَرَبَ من الإِمْتَلَاءِ فهو قُرْبَانٌ، قارب فلان فلانا: حادثه محادثة، دناه في الرأي<sup>1</sup>.

وهي مصدر غير ثلاثي على وزن (مُفَاعَلَةٌ)، فعله (قَارَبَ) على وزن (فَاعَلَ) المضارع منه (يُقَارِبُ)، ومثله قَاتَلَ، يُقَاتِلُ، مُقَاتَلَةٌ، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن.<sup>2</sup>

**إصطلاحا:** فتعني «من الناحية النظرية: استراتيجية، طريقة، تقنية، ومن الناحية التطبيقية، إجراء، تطبيق، صيغة، وصف»<sup>3</sup>، لأن أساس تحقيق أي هدف، يبنى على مخطط قابل للتنفيذ، وفق معايير يستدل بها على صحة الأداء وهذا ما يتجلى في تعليمية قواعد النحو العربي، لأن هي في حد ذاتها تعد مخططا أو خارطة تؤسس استراتيجية تتموقع الألفاظ والقرائن ومختلف مكونات التراكيب اللغوية، لاجل رسم معاني المتنوعة بتنوع السياقات الخاصة وأن المعنى ما هو إلا إسقاط لغوي لسياق مقامي مستوحى من واقع معنوي أو مادي، أي أن النصوص ليست فقط تكوينات لغوية منعزلة ومغلقة، على ذاتها لتعبر عن نفسها، بل هي ذات منافذ أو مسامات كثيرة في كل شبر من كيان التراكيب اللغوية يتسرب فيها الفكر والوجدان وكل معطيات الواقع، لتصبح بذلك إنعكاسا ذات طابع إنساني تتحدث عنه لا عنها وبها يكتب للتعبير عنه في تشكيلة من القصديات والمعاني المتداخلة المتحركة والتي تجعل اللغة مطاوعة لدرجة تعتبر فيها «ظاهرة اجتماعية يأخذها الفرد إكتسابا من المحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - ينظر: علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، (د.ت)، ص: 802.

<sup>2</sup> - ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، م01، ط19، 1952م، ص: 616.

<sup>3</sup> - عبد اللطيف الفرياني وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، (د.ط)، 1994، ص: 21.

<sup>4</sup> - ابن حويلي الأخضر، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الإكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د.ط)، 2003م، ص 103.

من هذا المنطلق إتمدت المقاربة النصية وسيلة لتعليم وتكوين الأجيال كونها «مجموعة طرائق للتعامل مع النص، وتحليله بداعوجيا لأجل أغراض تعليمية»<sup>1</sup>.

هذه الاخيرة تحتاج إلى تفكيك مكونات النص لمعرفة كيفية اشتغال ظواهره النصية المتماسكة في أواصرها المفصلية، المنسجمة في انتظام حركيتها وفق نظام مقنن، يمنع حدوث فوضى لغوية، تتقطع فيها الأنسجة وتنكسر فيها المعاني لدرجة يجف فيها منبع الحس الجمالي الفني لتضيع بذلك الفصاحة. وتسقط الألفاظ في الركاكة والابتدال، خاصة وأن تلك الظواهر ليست جوفاء تقتصر على إفراغ كم من المفردات في قوالب نحوية صماء بل هناك روافد منبثقة من علوم متنوعة في تمازج يسمح لنا باستشعار ملامحها كل حسب معاييرها الخاصة.

لكن يستحيل أن نفصل بينهم أثناء الحديث أو الكتابة لأنها كل متكامل ينشئ بعضها البعض، فالأسلوب ضرب من النظم وهذا الاخير يراعى فيه معاني النحو التي تحترم خصيصات البلاغة، من تقديم، أو تأخير وفصل أو وصل وغير ذلك بما يحقق مطابقة الكلام لمقتضى الحال، بحيث تغذى الشبكة العلائقية التي تزرع المعاني بمفهوم « النص لا الجملة، حيث تتكون بين الجمل علاقات سابقة أو لاحقة»<sup>2</sup>.

وذلك في سيرورة مركب تنتظم فيه الألفاظ بمعية روابط وقرائن مرئية أحيانا وخفية أحيانا اخرى ترتب ضمنها الوظائف النحوية.

خاصة أن «المقاربة النصية التي أقرها الإصلاح تقتضي تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها انطلاقا من النص المختار لهذه المقاربة وليس باعتياد الشاهد والمثال التي كانت سائدة

«<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - عبد اللطيف الفرائي وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 26.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 26.

<sup>3</sup> - غانم حنجر، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية، الطور المتوسط، 2011، ص 80.

باعتبار أن النص تتخلله مستويات متباينة ومتداخلة تقرر لنا مستوى دلالي يعمل القارئ على استنطاقه في محاوره تحليلية تتناسل فيها الأفكار بين أخذ ورد أثناء رحلة القراءة أو الكتابة، حيث أن فكرة التناسل اللغوي هي مركز قوة تلك المقاربة الإصلاحية في كونها تنمي «أبعاد الشخصية الفعالة القادرة على الخلق والإبداع والابتكار، ويتجلى ذلك في وضعيات التواصل»<sup>1</sup>.

في ظل هاته النية يتحول مفهوم التعلم من التحصيل والترسيخ الآلي إلى مصطلح بناء وتكوين كفاءة لغوية قادرة على توظيف قواعد النحو بما يفصح استعمال اللغة، حتى تصبح عملية متداولة خارج حدود الملتقيات الرسمية وأسوار المدارس التي من المفروض أن تقوم بتنمية فكر منتج لا قرص معلوماتي مضغوط، لعرض المعارف الذهنية دون الاستفادة منها في حل إشكاليات منها النصية، التواصل، التواصل، التبليغ، الفصاحة، الأسلوب المتميز، التأويل وغير ذلك، أي «الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم»<sup>2</sup>.

إذن ومما سبق نكتشف أن الإشكالية تتجاوز حفظ قاعدة نحوية بصياغة آلية (فاعل + فعل) + مفعول به) إلى وجود اشتغال لغوي معقد ليس بمعنى الإبهام والغموض وإنما من منظور الدقة والاتقان وحسن إلباس المعنى باللفظ المناسب بمساعدة وشائج منطقية تفترشها دلالات عميقة مغطاة بنية سطحية، تؤنس القارئ تارة وتفاجئه تارة أخرى ليعيد حساباته التحليلية ويعمق تخمينه المرجعي لعله يصطادها لتولد قراءة جديدة قد تكون مطابقة لقصدية المؤلف أو مجانبة لها وقد تبتعد عنها تماما في رؤيا جديدة تفجر طاقات النص في ظل مرجعيات وتقنيات علوم متنوعة، وذلك في إطار ما يعرف بثنائية الفهم والإفهام على حد قول أبي سعيد السيرافي، وهو يسأل ويجيب في

الوقت ذاته: «ما معنى كن لغويا فصيحاً؟ الجواب: أفهم نفسك ما تقول، ثم رم أن يفهم عنك

<sup>1</sup> - منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 16.

<sup>2</sup> - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 53.

غيرك وقدر اللفظ، فلا ينقص منه»<sup>1</sup>.

إن هذا لا يتم بصورة دقيقة إن لم يكن هناك ربط جيد ومنطقي بمفهوم المقال والمقام في انسجام محبوك يبعث نوع من التماسك، حيث عرف هذان المفهومان «عند القدماء بالقرائن الحالية التي لا تفهم من المقال بل تفهم من المقام والظروف المحيطة بالمقال، وتسمى سياق الحال في الدراسات اللسانية الحديثة، وهي تقف في النحو العربي جنبا إلى جنب مع القرائن المقالية في تعيين المعنى الوظيفي للنحو»<sup>2</sup>، وبذلك نستنتج ان مصدر تعقيد النحو تعود إرهاباته إلى كون النص أو الخطاب المنجز يتجاوز مستوى ضم مفردات أو إتباع قواعد نمطية تكون في متناول الجميع إلى وجود مخاض لغوي تولد فيه تراكيب بألفاظ منتقاة لتأدية معاني مخصوصة.

وهذا ما تدعو إليه البلاغة من منطلق مطابقة الكلام لمقتضى الحال، الذي يعني أن تكون الألفاظ على مقياس المعاني «لأن تفضيل أحدهم على الآخر إجحاف للغة، وتعقيم لتعليمها، فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية لا النظرية على استعمال اللسان وليس أن نجعل منهم عالما متخصصا في علوم اللسان مثل علمي النحو والصرف وعلم البلاغة»<sup>3</sup>. ذلك أن إمتلاك القدرة على الأداء الفصيح لا تستلزم بالضرورة أن يكون المتعلم متخصصا، بل أن يكون ملما بأهم أساسيات هذا النظام حتى يندمج مع واقع التداول. بإعتبار أن «المطلوب هو اكساب مهارة معينة، وهي ملكة اللغة وليس القدرة على التفسير العلمي للبنى اللغوية التي هي إختصاص علماء اللسان»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> أبو حيان الوتحيدي، الامتناع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، الجزائر، (د.ط)، 1989، ص: 124.

<sup>2</sup> عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي، رسالة دكتورا دولة جامعة الجزائر، 1994-1995م، ص: 53.

<sup>3</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص: 112.

<sup>4</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص: 112.



إذن محور هذه الصياغات هو أن اللغة تعاني من ضرر في عقر دارها أين أصبحت مهمشة ومجردة شذرات مبعثرة في اللغة العامية الدارجة، حتى أن المشكل قد طال وسائل الإعلام ولغة الصحافة إذ تكمن خطورة الامر في أنها الأقرب إلى أذن المتعلم.

لهذا نجد استراتيجيات المنظومة التربوية تسعى إلى إرجاع المتعلم إلى جادة الصواب حتى يتعرف على لغته الاصلية في البيئة الحقيقية لها، حيث يقرؤها في متون منقحة موزعة في كتب مدرسية بمعية منهاج يمثل «مجموعة الخبرات التربوية المخططة التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة»<sup>1</sup>.

من منظور أنه سند تتكئ عليه العملية التعليمية التعلمية إذ يحتويها بكل أبعادها العميقة ويختصرها في تفاصيلها الدقيقة، في مقابل هذا يحتاج إلى كفاءة عالية تفعله في بناء التعلّيمات لأجل التكوين وليس التلقين لأن «المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الإجتماعية»<sup>2</sup>، فتتغير بذلك فلسفة التربية في إطار الإصلاح الذي ينم عن وجود فوضى في واقع التدريس، تُوْرَق الكثير من الخبرات والكفاءات الميدانية، ليدفع ثمنها المتعلم الذي سوف يصبح غير فاعل في بناء المجتمع وعالة عليه، بالرغم من الشهادات العليا التي تحصل عليها.

في هذه الحال يصبح المجتمع كمي وليس نوعي خاصة وأن «البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال»<sup>3</sup>، فليس من المنطق أن نحصر المتعلم في الزمن الماضي بينما هو يعيش الحاضر وفي أشد الحاجة إلى التأقلم حتى يبقى حيا ويساهم إيجابيا في توظيف معارفه العلمية والمعرفية التي إكتسبها.

<sup>1</sup> عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط01،

2000، ص: 21.

<sup>2</sup> - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 77.

<sup>3</sup> - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 04.

خاصة أن الكل يعلم أن هناك خلل تضيع في سيرورته سنوات عديدة بجهود مضنية، مادية ومعنوية وعندما يدخل المتعلم إلى المجتمع يجد نفسه عاجزا أن يكون إجرائيا وعمليا. لكن يجب أن نعلم بوجود لغة مكثفة طبع بها المنهاج وهي تحتاج إلى نوع من التفصيل الذي يعين المكون على تحقيق الأهداف المرجوة منه، لذا وجد سند آخر يسمى دليل الأستاذ من منظور أن العملية التعليمية التعليمية معقدة شبيهة بفكرة النظام الذي لا يمكن له أن يستقيم ويستمر إلا بمشاركة الجميع أي أن دليل الأستاذ هو نقطة نظام، وحلقة وصل في سلسلة التخطيط التربوي لأجل التوضيح باعتباره «مجموعة إجراءات تعرف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب خاصة بخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلم موضوع»<sup>1</sup>.

في هذا السياق لن نفوت الفرصة في أن نتحدث عن مفهوم دليل الأستاذ من منظور ماهية وضعيات التعلم التي يتمثلها النص، حتى يصل بالمتعلم إلى إنجاز مهارات تشترك في تكويناتها النصية لكن بخصائص فارقة بينها، باختلاف الحواس والعمليات الذهنية المسؤولة على إكتسابها أو أدائها لنجدها في الواقع مكتملة ومنتجة لبعضها البعض وعليه فإن «أبجع وضعيات التعلم هي تلك التي يصوغها الأستاذ ويخططها إنطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم بحيث تجعله في علاقة مع الكفاءات والمادة المقررة في المنهاج»<sup>2</sup>.

إذن نستنتج أن الوحدات التعليمية التعليمية ما هي إلا أنموذجا مصغرا لما هو موجود في الواقع بواسطتها يتهيء المتعلم ليندمج فيه، وللتفصيل في مجال اللغة سوف نستند على قول «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج، شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار السيرة للنشر، عمان، (د.ط)، (د.ت)، ص: 366.

<sup>2</sup> - مناهج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 26.

<sup>3</sup> - عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، مر: سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 2001م،

# الفصل الثاني: تجليات المقاربة النصية لغويا

## وإحصائيا

- المبحث الأول: التمظهرات الإجرائية للغة
- مهارة الاستماع
- مهارة القراءة
- مهارة التركيز
- مهارة التعبير
- مهارة الكتابة
- مهارة التذكر
- مهارة التنظيم
- مهارة التحليل
- مهارة حل المشكلات
- المبحث الثاني: المقاربة النصية إحصائيا
- محاسن ومساوئ هذه المقاربة
- مسار الإصلاح التربوي (2005-2009)
- تحليل عينة من الوحدات للتعليمية
- تحليل سند شعري
- تحليل سند نثري

## المبحث الأول: التظاهرات الإجرائية للغة

## 1- حقيقة المهارة في ظل أنواعها

لقد تحدثنا في المباحث السابقة، بتركيز موجّه عن ماهية تشكيل اللغة، إنطلاقاً من تركيب معجم ذهني مكتسب، ضمن قوانين مؤسسة بمفهوم المنطق، لنجد أنفسنا امام تساؤل عن كيفية اتقان إنشاء تراكيب، تترجم كل أنواع السياقات التي تعكس واقع المتعلم، خاصة وأنا هذا الأخير يحتاج إلى وضعيات متنوعة، تكسبه آلية إنتاج اللغة في استجابة تختزل الجهد والوقت دون عناء، في أداء لغوي فصيح ينم عن إمتلاك قدرة كفيلة بأن تجعل المتعلم يندمج في وسط التداول ويتواصل مع الآخرين بتعبير بليغ في أسلوب منفرد، يحاكي فيه داخله تارة لإثبات وجوده، ويتعد عنه تارة أخرى ليصل إلى غيره صوتاً أو كتابة، بهذا نجد أنفسنا نلج عالم المهارات اللغوية التي تجعل اللغة إجراء عملياً ذا فائدة يثبت فاعلية بناء التعلّمات.

إذن وفي هذه الحالة، يتضح أن الأمر أكبر من أن يكون حفظ قاعدة صماء عاجزة على أن تحتوي اللغة إلى وجود مصطلح أعمق تتزواج فيه ثنائية المفردة والقاعدة المتناهية في الكم، واللامتناهية في طرائق إنتاج المعاني، أي أن المزيّة ليس في أن نحصر المتعلم في مفهوم الترسّخ لمعجم من المفردات المعزولة لذاتها فقط، أو نجعله يستوعب ظواهر نحوية لأجل أن يقتفي أثرها ويتصيد ملامحها داخل نصوص متنوعة، ليقف عند حدّ التحليل لقطع لغوية أنتجها الغير دون أن يتجاوزها إلى إنتاجها بنفسه.

لكن حتى نستوعب هذه الفقرة الأخيرة الفارقة في جوهرها عن بقية الصياغات السابقة سوف نطرح السؤال التالي، لعلنا نحكم قبضتنا على هذا البحث حتى نسير فيه إلى الوجهة الصحيحة ونجعل المصطلحات التي تفاجئنا بين الفينة والأخرى نقاط قوة مطاوعة، نضبط بها ونجرب أن نسجته جيداً، حتى لا تنفلت المفاهيم ونضيع في دهاليز اللغة وذلك في قولنا كيف هي اللغة؟: أمزيج معجمي في مخطط نحوي فقط، أم مهارة مكتسبة؟

لا يسعنا في الإجابة الشافية عن هذا السؤال إلا بالحديث عن مفهوم المهارة اللغوية في ظل ذكر أنواعها المنتجة لبعضها البعض بتكامل وتداخل مستوحى من علاقة الحواس ببعضها البعض والتي هي المسؤولة عن أداء تلك المهارات اللغوية.

لنبدأ بتحليل معنى المهارة بمفهوم بعض المصطلحات المثبثة في موروثنا الفكري، حيث عبر بفكرة الحذق في التصرف أي «أن الحذاقة تنتهي بالتعلم»<sup>1</sup>، فإذا بدأنا باللفظة الأولى نجد أنها تنتمي إلى عائلة الفطنة، والنباهة والتركيز ولو توقفنا عند اللفظة الثانية نجد أنها تصور لنا الحذاقة بذرة تنمو وتتطور وبذلك فهي تحتاج إلى الممارسة العقلية وفق تغيير مستمر لنصل إلى بناء تعلمات نفعية.

لكن حتى نندرزق هذا المصطلح جيدا ونعرف تركيبته الحقيقية سوف نقرأه في فكر العلامة ابن خلدون، الذي قاله بمفهوم الملكة في قوله: «أعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقائصها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب»<sup>2</sup>، أي أن المزية ليست في جمع لبنات اللغة وإنما في كيفية بنائها، وكأن مستعمل اللغة شبيه بالمهندس المعماري الذي يعمل بتقنيات عالية ويخطط حتى يحقق إنجازا. وقد أكد على أن «الحذق في العلم والتفنن فيه والاستلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول، حاصلا»<sup>3</sup>.

إذن نستنتج أن هناك تداخل دقيق يجعل كل من المهارة والحذق والملكة، تسلك مسارا معنويا واحدا، وتنفرد في داخله، في أن كل واحدة منها تعد مرحلة تكوينية تساهم في نمو الأخرى، أي أن هناك دلالة مركزية مشتركة.

هنا سوف نتوقف عند شرح فكرة النمو، التي رافقتنا طيلة هذا البحث لنجدها مصاحبة لنمو المتعلم منذ الصغر أي هناك تدرج وسيرورة بنائية تحتاج إلى أرضية صلبة للإنتلاق حيث «أن تعليم

<sup>1</sup> - فاخر عاقل، معجم علم النفس، دار علم الغلابين، بيروت، ط3، 1986، ص: 132.

<sup>2</sup> - ابن خلدون، المقدمة، المرجع السابق، ص: 1071.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 770.

الولدان القرآن، شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من الرسوخ في الإيمان وعقائده من آيات القرآن، وبعض متون الأحاديث وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبنى عليه ما يحصل بعده من ملكات<sup>1</sup>، وهذا في غاية المنطق لأن اللغة تؤخذ من مضائها الحقيقية، أين تكون في حالتها الطبيعية وفي قمة جمالها، حيث تحمل في ذاتها طاقات خلاقية، لا تنضب متجددة بتقنيات التأويل في تماسك وانسجام عجيب، فيه يشتغل الفكر بكل آلياته وعملياته، لعله يساير تحرك المعاني في إتجاهات متفرعة توصله إلى أماكن لغوية وتوريه تلونات نحوية لم يعرفها في كلام العرب لا السابقين ولا اللاحقين منهم.

من هذا المنطلق تصبح لغة القرآن مجال عمليا وفعليا، يمارس فيه المتعلم مهاراته أو ملكاته وينميها، حيث سنشرح هذه الأخيرة في الصياغات القادمة.

لكن قبل ذلك نفضل أن نفتح مفهوم الملكة في جانبها المعجمي، حتى نستطيع أن نتواصل ونحاور المصطلحات القادمة خاصة وأن فيها بعض ملامح النفس لنجدها تعني:

**لغة:** «الملك، يقال هو ملكٌ يمين، أي أملكه، وأقدر عليه، صفة راسخة في النفس، يقال مثلا: عند فلان ملكة النقد، أي النقد صفة راسخة في النفس»<sup>2</sup>، خاصة وأن التراكيب اللغوية في الغالب هي إنعكاس لحالات نفسية متنوعة يمكن تشبيه العقل والوجدان بوجهي الورقة التي نكتب عليها، أي كلاهما مزوج بعضهم البعض متداخل بانتظام دقيق يمكن تمييزهما ولا يمكن الفصل بينهما.

هكذا نجد المهارة تعني القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة وتحدد درجة الاتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم والمهارة أمر تسلسلي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى وهي تحتاج إلى أمرين:

معرفة نظرية لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الاسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء.

<sup>1</sup> - ابن خلدون، المرجع السابق، ص: 1032.

<sup>2</sup> - المنجد في اللغة والأعلام، منشورات دار المشرق، بيروت، ط9، 1987، ص: 265.

تدريب عملي: لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية<sup>1</sup>.

في هذا نستشف فكرة الاتقان في الأداء الجيد، الذي كلما ارتفعت درجته كان بناء التعلّمات نابعا أكثر وهذا تبعا لمستوى المتعلمين خاصة وأن المهارات متدرجة في البناء ضمن مسارين أحدهما نظري والآخر إجرائي، أي أن دليل فهم الأسس والمنطلقات النظرية وترسيخ المعارف لا يكون إلا بالممارسة والدّربة المتكررة بالادراك والوعي المنتج لا الآلي في إطار الإجراء الفعلي، وفي نفس الوقت لا يكون الأداء جيدا من العدم بل ينجز من دمج مكتسبات قبلية ومعارف نظرية.

في هذا السياق نشير إلى أن «المهارة أمر فردي لا تكتسب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم، ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالتدريب الجماعي»<sup>2</sup>، وهذا أمر طبيعي لأن الأفراد يشتركون في نظام لساني واحد يميز مجتمع ما عن باقي المجتمعات لكنهم يختلفون في طاقاتهم وقدراتهم الكامنة التي يترتب عنها الاختلاف والتفاوت في كيفية إنتاج اللغة سواء أكانت بمفهوم التواصل والتداول، أو درجة البلاغة أو في الأسلوب.

من خلال هذه المفاهيم نكتشف وجود إمتداد آخر للغة في تفرعات إجرائية تتمظهر فيها بأنساق متنوعة وفق سياقات متباينة، حيث تنتقل من الذهن وباطن الوجدان لتعيش في واقع الممارسة، إما استماعا أو قراءة أو كتابة وغير ذلك من منظور عمليات ذهنية عميقة تتمحور في صلبها حول التركيز، والاستيعاب، والتحليل، الفهم، حل المشكلات... إلخ.

لكن لا يفوتنا في هذا المقام أن نعيد ذكر كلمة الحواس التي تتجاوز في لبّها مجرد ستة حروف متعلقة إلى مفهوم فيزيولوجي أعمق يميلنا إلى أن هناك خمسة أعضاء في جسم الانسان مسؤولة عن أداء تلك المهارات، فإذا قلنا القراءة نعني سلامة النظر وإذا قلنا الاستماع نعني سلامة الجهاز

<sup>1</sup> - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص: 43.

<sup>2</sup> - عبد الله علي مصطفى، المرجع السابق، ص: 43.

السمعي، وفي حال الكتابة نجد القلم بين أنامل اليد أما التعبير فنحتاج إلى الجهاز الصوتي بما فيه اللسان لنصل بذلك إلى: شروط النجاح في اكتساب المهارة:

- 1- يجب أن يعرف الدارس المهارة التي يسعى لاكتسابها.
- 2- يجب أن يساعد الطالب على فهم الخطوات اللازمة للقيام بالمهمة بنجاح.
- 3- يجب تعزيز المهارة بعدة تدريبات.
- 4- لتحقيق ثبات المهارة يجب التكرار والتدريب لأن اكتساب عادات.
- 5- يجب أن تكون خصائص التدريبات متوافقة مع الشروط اللازمة لممارسة المهارة.
- 6- يجب أن تكون التدريبات متفقة مع حاجات المتعلم أو مثيرة له على الأقل لتحفزه على الممارسة.
- 7- يجب المزج بين النظرية المعرفية والتجريبية في خطوات التنفيذ لنصل إلى المطلوب<sup>1</sup>.

بهذا يكون الاكتساب ممنهج واضح المعالم بتقنيات تربوية ونفسية مدروسة تجريبيا تكون المتعلم ليصبح كفاءة قادرة على الانجاز، ويمكن حوصلة ما سبق في أن «التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس، وهو مفهوم مجرد»<sup>2</sup>.

فالتفكير هو المحرك الأساسي لكل تلك المهارات والموجه لعمل الحواس في الوقت نفسه هو مهارة من الضروري تنميتها لدى المتعلم وذلك من منطلق أن «يكتسب التعلم من أجل التفكير»<sup>3</sup>، ويقصد بذلك تكوين فكر منتج قادر على تجاوز مستوى الحفظ بمفهوم أنه أرضية انطلاق تسمح للمتعلم بالتأقلم ويمكن له أن يصل إلى درجة التمييز والابداع.

مع العلم أن أي مهارة لا تخلو من تشغيل الفكر بمفهوم الوعي والادراك، ويمكن توضيح ذلك من خلال شرح مركز للمهارات اللغوية بداية بالاستماع، ثم القراءة، ثم التعبير لنصل إلى الكتابة، أين

<sup>1</sup> - عبد الله علي مصطفى، المرجع السابق، ص: 44.

<sup>2</sup> - رشدي أحمد طعيمة، اللغة والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2007، ص: 28.

<sup>3</sup> - جمال محمد الشاطر، أساسيات التربية والتعليم الفعال، دار أسامة للنشر، الأردن، (د.ط)، 2005، ص: 190.



تتعلق الرموز وتتكئ الألفاظ على بعضها البعض في تكوين جملي تضمه علاقات نحوية يشكل فيها كل من النظم والأسلوب والبلاغة والدلالة وغير ذلك من المستويات الأعمدة التي تشد بنيتها في تماسك وانسجام واتساق وتناسب يحمي المعاني من التشتت والانقطاع والابهام أو الغموض، مع التنويه إلى أن هناك احترام في عرض تلك المهارات بما يوافق نوع من التكامل أو الترتيب المنطقي وذلك كالتالي:

#### أ- مهارة الاستماع:

وهو يعتمد على حاسة السمع (الأذن)، التي يمكن تشبيهها في نظرنا بالهوائيات المقعرة التي تستقبل ارسال فضائيات الاعلام والاتصال التي تبث البرامج المختلفة وهذا العضو الفيزيولوجي أهم شروط حدوث الاستماع، لأن أي خلل عضوي في جهاز الأذن يشوش السمع الذي ينعكس على باقي المهارات خاصة وأن الاستماع مثل القراءة وطريقة للتعلم أي « أن الاستماع الجيد ليس مجرد الاستماع إلى الأصوات، وإنما الاستماع الجيد كالقراءة الجيدة عملية فعالة تتضمن أمورا عدة، والمستمع الجيد هو الذي يفكر وقيم باستمرار ويقوم بربط كل ما يستمع إليه، ويحاول توظيفه في مواقف حياته المستقبلية، فنحن لا نضيع الوقت في الاستماع إذا أحسننا الاستماع»<sup>1</sup>.

#### ب- مهارة القراءة:

يمكن اعتبارها معيار للاستماع الجيد في محاكاة لطريقة إلقاء المدرس وفي الوقت نفسه هي ترجمة لرموز تحمل في تعالقتها دلالات متنوعة، وهي عملية مركبة تحدث فيها العديد من الاجراءات الذهنية المعقدة فالقارئ، يحلل، ويفهم، ويتخيل، ويترجم، ويستعيد مخزون الذاكرة، ينتقي الألفاظ، ويرسم أسلوب مميز وهذه القدرات تختلف من متعلم إلى آخر وتحتاج إلى الممارسة والتنمية في إطار منهجي متدرج عبر أطوار التعليم، إذ نجد مثلا في «المرحلة الثانوية يلاحظ قدرة الطالب على الأداء الجهرى، كما يجب أن نلاحظ قدرته على الاستماع، وعلى نقد المعاني ومناقشة الأفكار وحسن

<sup>1</sup> - عبد الله علي مصطفى، المرجع السابق، ص: 65.

التلخيص والتعبير، بحيث نتجه إلى غايات أدق وأشمل وإلى زيادة إمكانات الطالب في الاستقلال بالقراءة وممارسة أنواعها»<sup>1</sup>.

إذن نستخلص أن مفهوم القراءة يتجاوز تمرير أو مجرد مسح بالعين المجردة على كم من الرموز الاشارية إلى أن فعل القراءة له أبعاده الاستراتيجية التي تؤسس لعدة مستويات من أنواع القراءة المعروفة، والتي تتفاوت في درجة العمق وفي نوع العمليات التي تنجز بها.

### ج- مهارة التركيز:

إن هذه المهارة وما بعدها لا تقل أهمية عن التي لها علاقة بالحواس، لأنها تشكل البنية التحتية أو القاعدة البنائية لتلك المهارات اللغوية، فالتركيز هو «مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة، وليست عشوائية، تساهم في بناء إدراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة»<sup>2</sup>.

إذن بدونها يستحيل وعي حيثيات الوضعية الإشكالية، وبالتالي كيفية التعامل معها معناه أن التركيز هو الحضور الدائم والمستمر للوعي والذكاء والفهم لمعرفة الكيفية الجيدة التي توظف بها المكتسبات القبلية.

### د- مهارة التعبير:

به يفتح مجال فكري واسع يواجه فيه المتعلم مكتسباته القبلية ويحاور سياقات متنوعة حتى يجد حلا لصياغة المعاني التي تضايقه بإلحاح لأجل ان تستقر في صياغات لغوية مبتعدة بذلك عن منطقة الكبت، لكون هذه الأخيرة خاملة تجمد المعاني وتكبح حيويتها وأحيانا يصل الأمر إلى الاختناق والذي لا يمكن تفاديه إلا بتشغيل الآليات اللغوية، حيث يبدأ نشاط مكثف لعمليات ذهنية عميقة يصاحبها هيجان وجداني، على إثره تتحرك الألفاظ وتنمو الوشائج النحوية كي تضم الألفاظ إلى بعضها البعض بتداخل منطقي تتبلور في ظله تكوينات المعاني وكأن الأمر شبيه بالانقسام الخلوي في

<sup>1</sup> - جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، ط3، الجزائر، ط3، 2012، ص: 84.

<sup>2</sup> - رشيد أحمد طعيمة، اللغة والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2007، ص: 32.

النسيج العضوي الذي يسمح بتضاعف الخلايا وانشطار النوايا، لتتكون خلايا جديدة تزيد من مساحة النسيج الخلوي.

فالتعبير هو طاقات كامنة ومخزون لغوي كثيف وكبت عميق يقابل ذلك مشاعر جياشة تحتاج إلى ترجمة لغوية يتفاعل فيها كل ما ذكر في هذه الصياغات لنجد التعبير نوعين:

د. أ- التعبير الوظيفي:

يتمثل في «المحادثة، المناقشة، وحكاية القصص والأخبار»<sup>1</sup>، أي الكلام اليومي العادي الذي تكون فيه المفردات مستهلكة ونجده كثيرا في التعليمات والارشادات وكتابة التقارير، والاعلانات، والدعوات.

د. ب- التعبير الابداعي:

«يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر والخواطر ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة»<sup>2</sup>، ويمكن العثور على هذا النوع في اللغة الراقية الفصيحة مثل كتابة المقالات، نظم الشعر، سرد القصص، وفي السير والتراخيص.

ويتم الأداء التعبيري إما في صوت لغوي شفهي أو برموز لغوية تسمى الكتابة أو الانشاء.

د. ج- الغرض من درس التعبير:

1- تمكينهم في التعبير الكتابي عن خبراتهم وآرائهم الخاصة في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات ومراعات الهوامش.

2- تمكينهم من التعبير عما يقرؤونه بأسلوبهم الخاص، وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.

3- تعويدهم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وربط بعضها ببعض مع الدقة في التعبير والحرص على جماله وروعته.

<sup>1</sup> - جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر، الجزائر، ط، 2012، ص: 115.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 115.

4- صقل أساليبهم بمحاكاتهم أساليب كبار الكتاب، وتدريبهم على تجويد عباراتهم بمختلف الطرق التي تحقق هذه الغاية .

5- إعدادهم للمواقف التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

6- الكشف عن موهبة الموهوبين منهم وإظهارها، وتعهدا بالرعاية والصقل والتنمية<sup>1</sup>.

المتضمن في هذه العناصر نجد أن هناك قصديات ضمن أهداف تعليمية تعليمية تتجاوز مستوى اللغة لتصبح هذه الأخيرة هدفا أوليا في ذاتها ولذاتها وهدفا ثانيا في استعمالها وسيلة للوصول إلى أغراض أخرى تتعلق بالجانب الذهني والوجداني.

7- أن يمارس الأسلوب العلمي في التفكير في تعبيره، طبقا لمستوى تذكيره.

8- أن يظهر في تعبيره شخصيته وفكره بحيث لا يكون تكرارا لغيره.

9- أن يبتكر بعض الأساليب والعبارات كاستجابة مترتبة لما قرأه، أو حفظه من بلاغة التعبير.

10- أن يربط ما تعلمه بالأداء اللغوي في تعبيره.

11- السرعة في التفكير والتعبير، والتكيف مع المواقف الكتابية المفاجئة<sup>2</sup>.

هذه المزايا وما خفي منها أعظم تجعل التعبير مهارة مبطنة تتعالق فيها مهارات متنوعة تعطىها تكثيفا دلاليا يجعلها استثمارا لكل المهارات.

إذن يتضح أن التعبير ناتج فكري تظهر فيه مردودية الرصيد اللغوي ليصبح بذلك معيارا يقاس به نسبة نجاح بناء التعلّمات، ويمكن القول بأنه محصلة لزمّن معين من الاستماع وكم معتبر من القراءة وإفراز فكري وفق معايير المنطق والنحو أي أنه «عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، واجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمر خلالها»<sup>3</sup>، والتي تجعل نصل إلى مفهوم الكتابة.

<sup>1</sup> - المرجع السابق، ص: 117.

<sup>2</sup> - رشيد أحمد طعيمة، اللغة والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط01، 2007، ص: 64.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 72.

### هـ - مهارة الكتابة:

هي المكان الذي يحطّ فيه الذهن بمعية الوجدان رحاله، كي يستريح قليلا ويخفف عبء معاناته الفكرية ويفترش صياغات لغوية ويتكئ على معاني قوية في مسح دقيق في سياقات متباينة تراء فيها حالات نفسية إذ أن تشابك هذه الرموز «يتطلب إعمال الذهن، وعمق المعالجة وحسن التناول لموضوع الكتابة»<sup>1</sup>.

وذلك انطلاقا من مفهوم التنظيم والترتيب والملائمة في بناء المعاني وتسلسل الأحداث الذي يوجه المتعلم إلى فكرة الاختيار والانتقاء لإنتاج التراكيب المنسجمة والمتماسكة في اتساق أسلوبى بلاغى

- تقنيات الكتابة:

- 1- خط واضح يميز بين الرموز الكتابية.
- 2- التناسق بين الحروف، طولاً، واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
- 3- استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامة الترقيم، الفقرات، الهوامش).
- 4- مراعات القواعد الإملائية.
- 5- مراعات القواعد النحوية.
- 6- القدرة على توليد الأفكار.
- 7- ترتيب الأفكار بتسلسلها المنطقي والنفسي.
- 8- عرض الأفكار بوضوح، ودقة، وشمول، وإقناع.
- 9- مراعاة مقتضى الحال من إيجاز وتفصيل<sup>2</sup>.

### و- مهارة التذكر:

في هذا المجال يستخدم المتعلم مخزونه المكتسباتي (حافظة) ليسترجعه وفق خطوات في «مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات

<sup>1</sup> - رشيد أحمد طعيمة ، المرجع السابق، ص: 72.

<sup>2</sup> - عبد الله علي مصطفى، المرجع السابق، ص: 163.

المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة إليها»<sup>1</sup>، حيث يكون التخزين منظم وبناء التعلّات أو المكتسبات جيد.

### ز- مهارة التنظيم:

نجد صفة التنظيم تتخلل جميع المهارات اللغوية والفكرية دون استثناء، لأن أساس نجاح أي عمل يرتكز على فكرة التنظيم والتنسيق ذلك لأنه «يتضمن مهارات فرعية هي المقارنة والتصنيف، والترتيب، والتمثيل»<sup>2</sup> بحيث أن كل عملية تضاهي الأخرى بفوارق جذرية تعمل كل واحدة منها على بناء تفاصيل هذا التنظيم أو بشكل أدق نجد كل عملية تمثل إحدى تمفصلات مهارة التنظيم لتصبح هذه الأخيرة خيط منهجي رابط لكل ما يحدث في الذهن والوجدان، بحيث يستحيل أن ينجح التعلم أو توظّف التعلّات وإدماجها من منظور للبناء المتسلسل لا التراكم العشوائي الفوضوي.

### ح- مهارة التحليل:

وهي سيرورة دقيقة جدا ولا تتوفر بسرعة عالية عند كل المتعلمين بل هناك تفاوت متوقف على كمية المكتسبات ودرجة الذكاء والانتباه أو الفطنة حيث ينم «تحليل المهارة إلى مجموعة أداءات فرعية تتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة لتحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة»<sup>3</sup>، كما تشير إلى أن التحليل آلية لانتاج المهارات وفي نفس الوقت آلية لتحليلها.

### ط- مهارة حل المشكلات:

نقصد بها الحلقة التي تستثمر فيها كل المكتسبات والاستراتيجيات، لإيجاد حل مناسب يثبت كفاءة المتعلم في التخلص من العوائق التي تصادفه أي «تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فيها فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - المرجع نفسه، ص: 33.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص: 33.

<sup>3</sup> - علي عبد الله مصطفى، المرجع السابق، ص: 33.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص: 33.

المبحث الثاني: واقع المقاربة النصية إحصائيا

نحاول في هذا المبحث الوقوف على ما يمكن الوقوف عليه من محاسن ومساوئ هذه المقاربة وذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي: ما هي محاسن ومساوئ هذه المقاربة؟

لقد ارتأينا في الإجابة عن هذا السؤال استعمال لغة أدق هي لغة الأرقام، ذلك لوجود نتائج عبر عنها بعلامات أو معدلات قد تكون فصلية أو سنوية، باعتبارها وسيلة لتقييم التحصيل العلمي لدى المتعلم موجودة في أرشيف المؤسسات التربوية، والتي تعد مؤشرات ترسم بها معالم الإصلاح التربوي، وعلى هذا الأساس قمنا بترجمة معظم آراء المدرسين من حيث سلبيات وإيجابيات هذه المقاربة في دائرة نسبية، إذ وجدنا اختلاف بين من يقرّ بنجاحاتها وبين من يستحسنها بتوفر بعض الشروط في حين استهجنها البعض الآخر لأسباب معينة وسوف نحاول توضيح هذا التباين من خلال تحليل هذه النسب بعد القيام بهذه العمليات الحسابية التالية:

- المعطيات:

لدينا مجموع الاستبيانات يساوي 70.

43 ←	جيدة	- نسب الآراء:
19 ←	حسنة	
08 ←	ضعيفة	

- حساب نسبتها:

$$100 \longrightarrow 70 \quad X_1 = \frac{43}{70} \times 100 = 61\%$$

$$x \longrightarrow \text{حسنة} \quad X_2 = \frac{19}{70} \times 100 \approx 27\%.$$

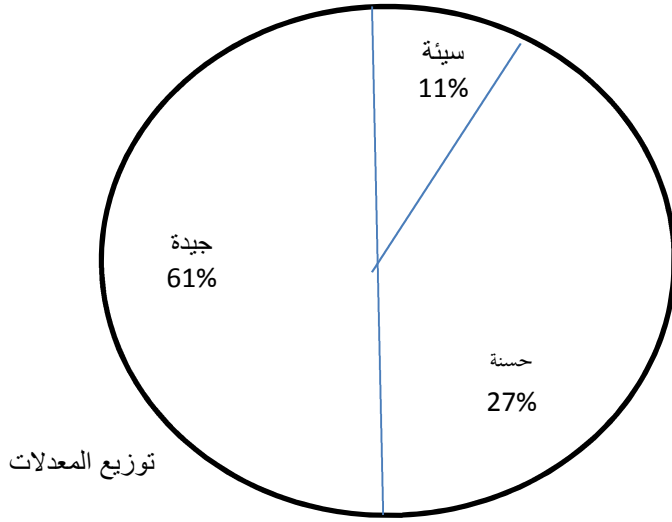
$$X_3 = \frac{08}{70} \times 100 \approx 11\%.$$

- حساب ما يقابلها من زوايا:

$$360 \longrightarrow 70 \quad X_1 = \frac{43}{70} \times 360 = 221,14\%.$$

$$x \longrightarrow 43 \quad X_2 = \frac{19}{70} \times 360 = 98^\circ.$$

$$X_3 = \frac{08}{70} \times 360 = 41^\circ.$$



#### - تحليل النسب:

في قراءة لمفتاح هذه الدائرة وجدنا أن نسبة 61% ممن يوافق على مواصلة التدريس بها مبررين ذلك بما يحمله النص من المزايا المذكورة سابقا في إجابات الأسئلة المطروحة ويفضلون استمراريتها، نظرا لعدم وجود بديل عنها وفي تصورهم يستبعدون إمكانية الجملة في حل إشكالية تعليم قواعد النحو العربي، لأنها قاصرة مفصولة عن السياق، لا تمكن المتعلم من إجراء كلام متصل وغير قادرة على احتواء كل تفاصيل الظاهرة النحوية، في مقابل وجود كم معتبر من النصوص، تكون فيها اللغة بأكمل تجلياتها ضمن توظيف مكثف للقواعد النحوية المتعلقة، حيث أن هذا التعالق يكسب المتعلم كفاءة نصية تمكنه من توظيف تلك القوانين في تراكيب معقدة، ليس بمفهوم الصعوبة، وإنما في قضية تسلسل الجمل بروابط متنوعة تفرز ظواهر نصية متباينة بذوق فني وأسلوب جيد، بدرجة عالية من الفصاحة والبلاغة في حين نجد رأي آخر يستصعب هذه المقاربة، في ظل توفير شروط معينة منها، التقليل من اكتظاظ المتعلمين داخل القسم الواحد، وانتقاء نصوص وتجهيزها بحيث تستوفي كل عناصر الظاهرة اللغوية، حتى لا نلجأ إلى الاستعانة بالجملة، والأهم من ذلك العمل على تكوين المدرسين بطريقة جيدة تجعلهم يستوعبون تقنيات هذه المقاربة ويتقنون استعمال آلياتها مع مواكبة



مختلف هذه الشروط وغيرها، بوضع سندات وكتب تحمل شرح هذه المقاربة في كيفية تطبيقها، وطريقة تصميم وحدة تعليمية في ظلها لأجل توجيه المدرسين وقد مثلت هذه النسبة سبعة وعشرون بالمئة، إلا أننا تحصلنا على نسبة معتبرة تتجاوز إحدى عشر بالمئة من الآراء الراضية تماما لهذه المقاربة، لأنها في نظرهم فاشلة مستوردة وغريبة عن واقع التدريس في بلادنا، وأكثر ممن قالوا بهذا الرأي المخضرمين من المدرسين الذين هم على دراية كبيرة بكل مخططات الإصلاح التربوي، ويمتلكون كل المعطيات والنتائج ونسب النجاح، على مرّ السنين قبل وبعد اعتماد هذه المقاربة مما سمح لهم بإجراء مقارنة تكونت على إثرها قناعة تامة بعدم جدوى اعتماد هذه المقاربة وهنا ننبه أن العبرة في الأخذ بأحد الآراء ليس باتباع أكبر نسبة بل بالإصغاء لذوي الأكبر خبرة في ميدان التدريس وإن قل عددهم، ولا يعني هذا إلغاء الآخر وتجاهله وإنما من الأحسن التوليف بين هذه الآراء في دراسة شاملة، حتى لا تصبح أجيال من المتعلمين فئران تجارب، وعرضة للخطر والضياع.

الآن سوف نحلل هذه المقاربة بواسطة منحى بياني يتتبع مسار الإصلاح التربوي في فترتين زمنيتين، ذلك انطلاق من نتائج سنوية تخص إحصاء معدلات المتعلمين التي تتجاوز العشرة باعتبارها مجالاً لتقويم جهود المصلحين (مخططات) في اقتراح حلول لارتقاء بمستوى التدريس، إذ تعد الطرائق إحداها لحل إشكاليات طرحها واقع التشغيل المهني، بسبب تدمره نتيجة عجز المتعلم على إثبات كفاءة ويمكن شرح ذلك بداية بإجراء العمليات الحسابية الآتية:

- قبل الإصلاح:

بالنسبة لسنة: [2005-2006]

- الجدول:

عدد الناجحين	المجموع	عدد التلاميذ في القسم
20	75	القسم 1 ← 38
20		القسم 2 ← 37

$$100 \longrightarrow 75 \quad X_2 = \frac{40}{75} \times 100 = 53,33\%.$$

$$X_1 \longrightarrow 40$$

بالنسبة لسنة: [2006-2007]

- الجدول:

عدد التلاميذ في القسم	المجموع	عدد الناجحين
القسم 1 ← 37	75	21
القسم 2 ← 38		25

- حساب النسبة المئوية لعدد الناجحين

$$100 \longrightarrow 75$$

$$X_2 \longrightarrow 46$$

$$X_2 = \frac{46}{75} \times 100 = 61,33\%.$$

- سنة الإصلاح:

بالنسبة لسنة: [2007-2008]

- الجدول:

عدد التلاميذ في القسم	المجموع	عدد الناجحين
القسم 1 ← 33	62	11
القسم 2 ← 29		26

- حساب النسبة المئوية لعدد الناجحين:

$$100 \longrightarrow 62$$

$${}_3X \longrightarrow 37$$

$$X_3 = \frac{37}{62} \times 100 = 59,67\%.$$

- بعد الإصلاح

بالنسبة لسنة: [2008-2009]

- الجدول:

عدد التلاميذ في القسم	المجموع	عدد الناجحين
القسم 1 ← 27	55	09
القسم 2 ← 28		04

- حساب النسبة المئوية لعدد الناجحين:

$$100 \longrightarrow 55$$

$$X_4 \longrightarrow 13$$

$$X_4 = \frac{13}{55} \times 100 = 23,63\%$$

بالنسبة لسنة: [2009-2010]

- الجدول:

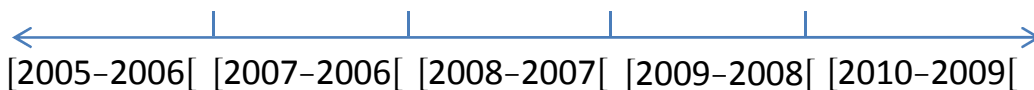
عدد التلاميذ في القسم	المجموع	عدد الناجحين
القسم 1 ← 37	74	20
القسم 2 ← 37		04

- حساب النسبة المئوية لعدد الناجحين:

$$100 \longrightarrow 74$$

$$X_5 \longrightarrow 36$$

$$X_5 = \frac{36}{74} \times 100 = 48,64\%$$

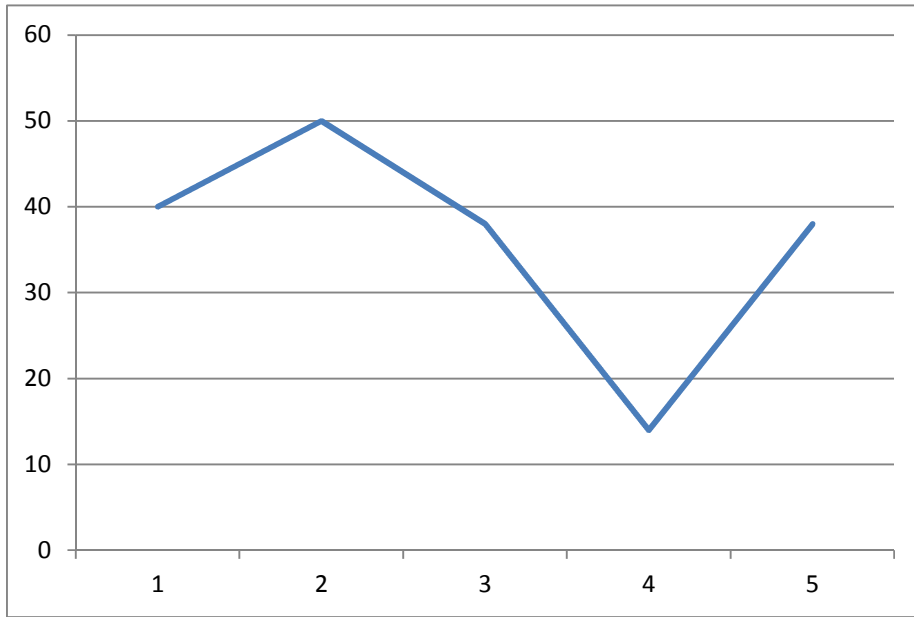


قبل الإصلاح

سنة الإصلاح

بعد الإصلاح

عدد الناجحين



عدد السنوات

#### - الفترة الأولى:

في هذه المرحلة كان يدرس النحو باعتماد الجملة حيث تجاذب ماهيتها الكثير من العلوم خاصة وأنها من أبرز قضايا الدراسات اللسانية، التي عملت على التعريف بها وبمكوناتها مع تحليلها إلى أبسط عناصرها خاصة وأنها تعد إحدى تجليات اللغة وقد لفت انتباهنا توجه المنحني البياني صعودا إلى ذروة معينة تدل على تحقيق نسبة نجاح أكبر وبمعدلات أعلى مما يدل على فاعلية الجملة في التدريس قواعد النحو العربي، ومن نجاح التعلّيمات المستهدفة، أي أن كلما ارتفعت معدلات الناجحين تأكدنا من نجاعة الجملة في كفاءتها على مساعدة المتعلمين في استيعاب قواعد النظام النحوي وقد رأى بعض المدرسين أن السبب يرجع إلى أنها أبسط وأقرب إلى ذهن المتعلم خاصة وأنها لا تحتاج إلى فهم وتحليل كبيرين، من أجل فهم القاعدة النحوية، بخلاف النص الذي يستلزم التركيز المتواصل على أحداثه المتعاقبة، وهذا ما لا يمكن للمتعلم الاستمرار فيه أثناء رحلة القراءة، مما يفقده القدرة على استيعاب القاعدة النحوية لأن هذه الأخيرة لا يمكن فهمها إلا من خلال المعنى الذي تؤديه والمستوحى من المعنى العام للنص.

- الفترة الثانية:

لكن بالرغم من صعود المنحنى فإن ذلك كان على حساب الملكة اللغوية التي تجعل المتعلم يجري كلاما متصلا، في تراكيب متسلسلة بالتالي في ظل التدريس بالجملة فإن أقصى مستوى يصل إليه المتعلم هو حفظ قاعدة نحوية مرتبة آليا، لا طائفة منها إلا جمل مجتزئة لا تفي بغرض التواصل والتبليغ، وعلى هذا الأساس إنخفض المنحنى إلى الأسفل ليوضح تراجع الأداء اللغوي الفصيح، بسبب فقدان القدرة على إنجاز إجراء لغوي مركب.

في ضوء ما سبق بادرت المنظومة التربوية في محاولة إصلاحية إلى إعتقاد المقاربة النصية لعلها تنمي الملكة المهارية لدى المتعلم، أي ممارسة اللغة في مساحات لغوية شاسعة، ومن ذلك إرتفاع المنحنى من جديد لنستدل بها على وجود تحسن وفاعلية جراء التعامل مع النص في تعلم القواعد النحوية وهي في حالتها النشطة.

أ- تحليل عينة من الوحدات التعليمية:

- استثمار موارد النص وتوظيفها:

فيه يحلل النص على المستوى النحوي لاستخراج الظاهرة النحوية وشرحها، استنادا إلى معطيات البناء الفكري، على سبيل المثال نذكر الوحدة الآتية والمعنونة بدراسة: لو، لولا، لوما التي تتخللها الاسئلة تليها إجابات شارحة لأحكامها النحوية كما يلي:

سبق وأن عرفت أسلوب الشرط، وعرفت أن منها لو ولولا ولوما وهي أحرف شرط غير جازمة.

- تأمل قول الكاتب: "لو دخلوا في عمل أفسدوه".

- حدد أداة الشرط في هذا الأسلوب وبين المعنى الذي دلّت عليه أداة الشرط

- "لو" جاءت بمعنى "إن" الشرطية.

- علام يدل الفعل بعدها؟ يدل على المستقبل معنى لا صيغة.

- تأمل قوله تعالى: «وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً»<sup>1</sup>.
- ماذا أفادت "لو" في هذا السياق؟ أفادت الإمتناع للإمتناع، فقد إمتنع جعل الناس أمة واحدة لامتناع مشيئة الله.
- ما طبيعة الفعل الذي يأتي بعدها؟ ماضيا أو مضارعا؟
- ما إعرابه في هذه الحالة؟ تعرب حرف امتناع لامتناع مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
- هل تؤدي "لو" معنى الشرط الامتناعي دائما؟ فقد تكون شرطية غير امتناعية وذلك عندما تكون الجملتان بعدها للمستقبل على نحو قولنا: لو تشتد الحرارة في الصيف المقبل، فسأصطاف على شاطئ البحر، وكيف تعرب في هذه الحالة؟ تعرب: حرف شرط غير جازم لا محل له من الإعراب.
- وقد تكون للتمني كقوله تعالى: «وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ»<sup>2</sup>
- وقد تكون حرف مصدري وذلك عندما تكون مع الفعل الذي بعدها مصدرا مؤولا منهم".
- كقوله تعالى: «يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ»<sup>3</sup>
- وقد تكون حرف نقلي مثال قوله (ص): «اتقوا النار ولو بشق تمرة».
- تأمل العبارتين الآتيتين: "لولا رحمة الله لهلك الناس" "لوما الكتابة لضاع أكثر العلم".
- ماذا أفادت لولا- ولوما في العبارتين؟ أفادت معنى الشرط، فلقد امتنع هلاك الناس لوجود الرحمة، وامتنع ضياع العلم لوجود الكتابة، وكلاهما يدخل على الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)، المبتدأ فيها هو الاسم المرفوع بعد (لولا، لوما) أما الخبر فيحذف وجوبا والتقدير: لوما الكتابة الموجودة- لولا رحمة الله موجودة.
- وكيف يعرب كل من (لولا، لوما)؟ يعرب كلاهما: حرف امتناع لوجود مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

<sup>1</sup>- سورة هود، الآية: 118- 119.

<sup>2</sup>- سورة البقرة، الآية: 167.

<sup>3</sup>- سورة البقرة، الآية: 96.

- إحكام موارد المتعلم وضبطها: (اختبر معرفتي).
- بين معاني الأدوات التالية (لو-لولا-لوما)، واذكر حكم إعرابها:
1. قال تعالى: « وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ »<sup>1</sup>.
  2. « لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا »<sup>2</sup>.
  3. « وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ »<sup>3</sup>.
  4. « لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَائِكَةِ إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ »<sup>4</sup>.

نلاحظ في هذه العينة وجود خطوات يتمرحل عبرها المدرس لإجراء الوحدة التعليمية، والتي نحاول تحليلها من منظور تلك الخطوات كالاتي:

### 1- وضعية الانطلاق:

الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم واستحضارها في إطار تذكير المتعلم بالأساسيات المعروفة التي تلقاها سابقا، لأجل البناء عليها وأحيانا يحاول المدرس استدراك بعض النقائص، مراعاة للفروق الفردية أونسيان المتعلم.

### 2- وضعية بناء التعلّات:

وفيها يتبع البناء الحزوني للمعارف من المكتسبات القبلية إلى المعارف الجديدة، إذ يتم على مستوى هذه المرحلة توسيع الدائرة المعرفية للمتعلمين وفق خطة مدروسة مسبقا من طرف المدرس تتخللها مجموعة من الأسئلة المتنوعة، تشكل إجابات المتعلم مجموع الفهوم المراد بناؤها.

### 3- وضعية استثمار المكتسبات

فيها يسعى المدرس إلى تعزيز التعلّات الجديدة وترسيخها بالوضعيات المشكلة التي يراها ملائمة لذلك المستوى، في إطار فكرة الإدماج.

<sup>1</sup> - سورة الأنفال، الآية: 23.

<sup>2</sup> - سورة الحشر، الآية: 21.

<sup>3</sup> - سورة البقرة، الآية: 251.

<sup>4</sup> - سورة الحجر، الآية: 07.

وهذا ما نستشفه في هذه الوحدة التعليمية، إلا أن ما يجلب الانتباه هو وجود جمل لا تنتمي إلى النص، منها آيات قرآنية أي أنه بالرغم من تطبيق هذه المقاربة إلا أننا نجد المدرس يستعين بالجملة مما يوحي بوجود ثغرة في هذه المقاربة في كون النص غير مستوفى لكل عناصر الظاهرة النحوية المراد دراستها، كذلك وجدنا صعوبة ذكرت سابقا في رأى أحد الأساتذة والمتمثلة في عدم تحكم المتعلم في مكتسباته القبلية وغير متمكن منها.

إذن كيف يمكن بناء تعلمات جديدة على أرضية خالية من أساسيات المعارف القبلية؟  
كما نستنتج أن حجم وطول هذه الوحدة التعليمية وغيرها من الوحدات لا يناسب الحجم الساعي المخصص للبناء اللغوي مما يعيق أداء المدرس الملزم بإنهاء برنامج الدروس المقررة.  
ولا ننسى ظاهرة الاكتظاظ في الأقسام التي تقف حاجزا أمام المدرس، مما يجعله عاجزا عن الوقوف على المستوى الحقيقي لكل المتعلمين من أجل معالجته واستدراك نقائصه.  
كما يلاحظ وجود شروحات لقواعد نحوية تعرقل مسار الدرس، وفي الوقت نفسه يكون المدرس مضطر إلى شرحها ذلك لأجل فهم النص وتحليله لاستخراج الظاهرة النحوية المراد دراستها.  
ومما يعيب هذه المقاربة قضية توزيع المشاريع بين المتعلمين التي لا يراعي فيها الفروق الفردية بينهم، إذا أحيانا يصادف أن يجمع بين متعلمين أو أكثر غير متكافئين معرفيا، مما يصعب علينا اكتشاف أيهما يحتاج إلى الدعم والتوجيه.

كذلك من المفروض أن تكون مواضيع النصوص ملائمة للبيئة التي يعيش فيها المتعلم ومستوحاة منها، حتى يستطيع المتعلم الربط بينها وبين الواقع المعاش بحيث أن هذا الربط يحدث نوعا من التواصل تنمو فيه الأفكار وتنمو فيه التعلمات.

نستخلص من إحصاء هذه الثغرات أن المدرس لا زال يعاني في أداء مهامه وتلبية حاجيات المتعلم، مما يضطره أحيانا إلى القيام باجتهادات شخصية لتدارك النقائص، وقد يؤدي ذلك إلى ضياع وقت كبير وجهد أكبر.



ب- السند الشعري:

- 1- هُوَ الْبَيْتُ حَتَّى لَا سَلَامٌ وَلَا رَدٌّ وَلَا نَظْرَةٌ يَفْضِي بِهَا حَقَّهُ الْوَجْدُ
- 2- فَيَا قَلْبُ صَبْرًا إِنَّ أَلَمَ َوَوَّ َوَوَّ بِكَ فَكُلُّ فُرَاقٍ أَوْ تَلَاقٍ لَهُ حَدٌّ
- النوى
- 3- فَقَدْ يَشْعُبُ الْإِلْفَافُ أَدْنَاهُمَا الْهَوَى وَيَلْتَمِمْ الضِّدَانِ أَفْصَاهُمَا الْحِفْدُ
- 4- عَلَى هَذِهِ بَحْرِي اللَّيَالِي بِحُكْمِهَا فَأَوْنَةٌ قُرْبٌ، وَأَوْنَةٌ بُعْدٌ
- 5- وَمِنْ شِيَمِي حُبُّ الْوَفَاءِ سَجِيَّةٌ وَمَا خَيْرُ قَلْبٍ لَا يَدُومُ لَهُ عَهْدٌ؟
- 6- وَلَكِنْ إِخْوَانًا بِمِصْرَ وَرِفْقَةً لَنْسَوْنَا فَلَا عَهْدَ لَدَيْهِمْ وَلَا عَدُّ
- 7- أَحِنُّ لَهُمْ شَوْقًا، عَلَى أَنْ دُونَنَا مَهَامُهُ تُعَايِدُونَ أَفْرُقَهُمَا الرَّيْدُ
- 8- فَيَا سَاكِنِي الْفُسْطَاطِ إِمَّا بَالُ كُتُبِنَا ثَوْبٌ عِنْدَكُمْ شَهْدًا وَلَيْسَ لَهَا رَدٌّ؟
- 9- أَبِي الْحَقُّ أَنَا ذَاكِرُونَ لِعَهْدِكُمْ وَأَنْتُمْ عَلَيْنَا لَيْسَ بِعَطْفِكُمْ وَدٌّ؟
- 10- فَلَا ضَيْرٌ، إِنْ اللَّهُ (يَعْتَب) عَوْدَةً بَهْرَنَ لَهَا بَعْدَ الْمَوَاصَلَةِ الصَّدِّ
- 11- جَزَى اللَّهُ خَيْرًا مِنْ (جَزَائِي) بِمِثْلِهِ عَلَى شِقَّةٍ عَزُرُ الْحَيَاةِ بِهَا تَمُدُّ
- 12- أَيْبْتُ لِدِكْرَاكُمْ بِهَا مُتَمَلِّمًا كَأَنِّي سَلِيمٌ أَوْ مَشَتْ نَحْوَهُ الْوَرْدُ
- 13- فَلَا تَحْسَبُونِي غَافِلًا عَنْ وَدَادِكُمْ زُوَيْدًا، فَمَا فِي مُهَجَّتِي حَجْرًا صَلْدًا
- 14- هُوَ الْحُبُّ لَا يُشْنِيهِ نَأْيٌ، وَرُبَّمَا تَأْرَجَ مِنْ مَسِ الضَّرَامِ لَهُ النَّدُّ
- 15- نَأْيِي عَنْكُمْ غُرْبَةً وَأَبْجَهَتْ بَوَجْهِي أَيَّامٌ خَلَاثُفُهَا نَكْدٌ
- 16- أَدُورُ بِعَيْنِي لَا أَرَى غَيْرَ أُمَّةٍ مِنْ الرُّوسِ بِالْبُلْقَاتِ يُحْطِئُهَا الْعَدُّ

- البناء اللغوي:

ما هي الروابط اللغوية التي ساهمت في انسجام القصيدة؟

إعرب ما تحتطه خط، مبينا المحل الإعرابي للجمل التي بين قوسين؟

- التصحيح النموذجي

الروابط اللغوية التي ساهمت في انسجام القصيدة: حرف العطف الفاء والواو، الضمائر، ضمير المتكلم العائد على الشاعر وضمير الجماعة الغائب (هم) وجماعة المتكلم (كم) العائدان على أهل الشاعر وأحبته.

#### - الإعراب:

شيمي: اسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة وهو مضاف وياء المتكلم في محل جر بالإضافة.

(يعقب): جملة فعلية في محل رفع خبر إن...

(جزائي): جملة فعلية صلة الموصول لا لا محل لها من الإعراب.

محل الجملة التي بين قوسين من الإعراب (جزائي): صلة موصول لا محل لها من الإعراب.

#### - تحليل السند الشعري:

يلاحظ في هذا السند الخاص بالامتحان التجريبي اقتراح قصيدة من الشعر العمودي، وذلك تماشيا مع مفهوم هذه المقاربة من حيث استعمال النص لأجل استثماره فكريا ولغويا، إلا أننا اخترنا السؤالين فقط من مجموع الأسئلة المطروحة لأجل التحليل نظرا لعلاقتها بموضوع بحثنا هذا في محاولة توضيح بعض النقاط التي تطرقنا إليها في الجانب النظري بداية بالسؤال الأول.

نلاحظ فيه استخدام مفهوم الانسجام الذي يعد إحدى مرتكزات تماسك النص في رسالة مباشرة إلى المتعلم، مفادها أن ليس أي قطعة لغوية يمكن اعتبارها نصا، بل يجب الإهتمام بالمستوى النحوي بما فيه من روابط إحالية تركيبية زمنية، وغير ذلك من العلاقات التي تضمن الاستمرارية الدلالية.

على هذا الأساس طلب من المتعلم أن يقوم بتعيين أو ذكر هذه الروابط الموجودة في النص بحيث تمكنه من التعرف على هذه الروابط يعد بمثابة مؤشر على استيعابه لتلك الوحدات التعليمية التي تتضمن الظواهر اللغوية المراد دراستها، خاصة وأن التماسك يعتمد في تحقيقه على آليات نحوية تشتغل على ترابط النص.

من هذا المنطلق كانت الإجابة النموذجية عبارة عن إحصاء لبعض الأدوات والضمائر، بحيث نجد المتعلم أثناء عملية الإحصاء تلك يقتنع في ذاته بأهمية القواعد والروابط الموجودة في النظام النحوي في إنشاء التراكيب ذات معنى، إذ أن تلك القناعة تنتقل به من المستوى النظري التجريدي (الترسيخ) إلى مستوى التوظيف (تطبيق) يفهم بذلك أن تلك القوانين النحوية هي مجرد آلية لإنتاج النصوص وليست غاية لذاتها (قوانين صماء).

أما السؤال الثاني (لاحظنا فيعه استثمار لوحدة تعليمية تلقاها أثناء دراسته تتعلق بقضية الإعراب المحلي للجمل، وهذا يظهر في الإجابة النموذجية.

فإذا استطاع المتعلم التمييز بين الجمل التي لها محل من الإعراب والتي ليس لها محل فإننا نتأكد من صحة تعلماته في إدراكه للظواهر النحوية. نستنتج مما سبق أن إجابات المتعلم على الأسئلة المطروحة تعد استثمارا لتعلماته ومؤشر نستدل به على مدى نجاح عملية تعليمه.

### ج- السند النثري

"لا نحب أن يظل الأدب القديم في هذه الأيام كما كان من قبل لأننا لا نحب القديم من حيث هو قديم ونصبوا إليه متأثرين بعواطف الشوق والحنين، بل نحن نحب للأدب القديم أن يظل قواما لثقافة وغذاء للعقول، لأنه أساس الثقافة العربية فهو إذن مقوم لشخصيتنا ومحقق لقوميتنا، عاصم لنا من الفناء في الأجنبي، معين لنا على معرفة أنفسنا، فكل هذه الأمر لا تقبل الشك ولا يحسن فيها المرء، ولكننا مع ذلك نحب أن يظل أدبنا القديم أساس من أسس الثقافة الحديثة نحب أن يظل أدبنا القديم غذاء لعقول الشباب لأن فيه كنوزا قيمة تصلح غذاء لعقول الشباب.

والذين يظنون أن الحضارة الحديثة (قد حملت) إلى عقولنا خيرا خالصا يخطئون، فقد جلبت الحضارة الحديثة إلى عقولنا شرا غير قليل، لم يأت منها هي، بل من أننا لم نفهمها على وجهها الصحيح، ولم نتعمق في أسرارها ودقائقها وإنما أخذناها مصدر جمود وجهل كما كان التعصب للقديم مصدر جمود.

وجهل أيضا هذا الشباب أو هذا الشيخ الذي أقبل من أوروبا المحصل للدرجات العلمية ويحسن اللطافة باللغة الأجنبية، ويجلس إليك ثم يتحدث إليك فيعلن أن أمر القديم يجب أن يترك للشيوخ الذين يتشدقون بالألفاظ وأن الاستمساك بالقديم جمود، (هذا الشباب) وأمثاله من ضحايا الحضارة الحديثة، لأنه لم يفهم هذه الحضارة على وجهها، ولو قد فهمها (العلم أنها لا تنكر القديم) ولا تنفر منه وإنما تحببه وترغب فيه، وتحت عليه لأنها تقوم على أساس متين منه وأن يبين الأدباء الأوروبيين أن فئة غير قليلين يحسنون من أدب القدماء ما لم يكن يحسنه الأدباء أنفسهم ويؤمنون بأن اليوم الذي تنقطع فيه الصلة بين حديث أدبهم وقديمه هو اليوم الذي يقضي فيه بالموت على أدبهم، ويحال فيه بينهم وبين كل إنتاج".

#### - البناء اللغوي:

- اعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.
- حدد المسند والمسند إليه مبينا نوع كل منهما في قوله: "قنعنا منها بالهين".

#### - التصحيح النموذجي:

#### - اعرب المفردات:

- متأثرين: حال منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم.
- الأمور: بدل مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخره.

#### - اعرب الجمل:

(قد حملت): جملة فعلية واقعة في محل رفع خبر أن.

(هذا الشباب): جملة اسمية واقعة استئنافية لا محل لها من الإعراب.

(تعلم أنها لا تنكر القديم): جملة فعلية لا محل لها من الإعراب لأنها واقعة جوابا لشرط غير جازم.

#### - تحديد المسند والمسند إليه في الجملة: قنعنا منها الهين

- المسند: قنع: فعل تام.

- المسند إليه: نون المتكلمين: فاعل.

## - تحليل السند النثري:

في هذا السند تم استثمار نص نثري يخص وحدة تعليمية بنى فيها المتعلم معارف نحوية تتعلق بإعراب المفردات وإعراب جمل، بحيث أن تمكن المتعلم من إحصاء هذه الوظائف يدل على الاستيعاب لماهية مواضعها بحسب ما شرح له خلال تلك الوحدات.

أما السؤال الثاني يتضح أن الغرض منه هو توعية المتعلم أن النماذج اللغوية تتكون في الغالب من شطرين يكون أحدها المقطع الذي يركز عليه باقي أجزاء العملية.

من خلال هذه الإجابات النموذجية نستنتج أن السؤال هو مركز ثقل العملية التعليمية التعليمية من حيث التحكم في توجيه المتعلم نحو الوجهة الصحيحة، والمتمثلة في هذه الحالة إعطاء عينة من النصوص تجسد له كيفية توظيف تلك القواعد الصماء في إنشاء تراكيب حيّة، تحمل قصديّة ذات، وتحقق تواصل يحمل رسائل ويحقق أغراض متنوعة أي أن العبرة ليس بحفظ رموز بل كيفية مزج قواعد بمعجم مفرداتي لإنتاج دلالات متنوعة مفيدة.

خاتمة

إذن وبعد هذه السفيرة العلمية التي توقفنا فيها عند محطات كثيرة فارقة في جوهرها متفقة في وجهتها تعرفنا عليها في عمق موروثنا العربي بحثا عن حلول ناجعة لحل اشكالية تعليم قواعد النحو- بنية تتجاوز تكرار قوانين صماء إلى الممارسة الفنية التي تظهر فصاحة الأداء اللغوي على لسان كوكبة من النحاة والعلماء الذين شكلت اجتهاداتهم تربة صالحة ساهمة في نضج الفكر المعاصر بين مد وجزر في سبيل التيسير بما يناسب المراحل العمرية للمتعلم بين مبتدئ يحتاج إلى التبسيط أو متوسط المستوى يريد دعم وتعزيز مكتسباته النحوية لنصل إلى المتخصص الذي لا يؤمن بصعوبات فهمه واكتشافه بغرض التفقه في لغة تركيب تلك القوانين.

ذلك تعويضا عن إندثار منبع السليقة الذي تشرب منه أجدادنا دون الحاجة إلى تعلم القواعد في حديثهم أو إنتاجهم الأدبي (شعرا، نثرا) من منطلق أن اللغة هي مفتاح الفكر والوجدان بها تفتح مغالق الأفكار لكي تندفق المعاني في تراكيب ضمن قواعد تمثل التصميم الهندسي الذي يشد بنياها خاصة وأن منظومة النحو العربي كل متكامل واضحة في أسسها التكوينية متشعبة في تفرعاتها المفاهيمية بتفاصيل دقيقة تنمهي عبرها اللغة لتصبح مطاوعة بجمالية فنية تتجاذب فيها المعاني بحل أسرّة منبثقة من سياقات عديدة لدرجة إعتبر فيها النحو منطق اللغة الذي يعصم المتكلم من الوقوع في الخطأ وعليه سوف نقوم بسرد بعض الخلاصات بصيغة أحكام إتمسناها في بعض زوايا هذا البحث.

- من خلال إستقراء جهود العلماء في موروثنا العربي في شقه النحوي نستخلص أن هذه الجهود كفيلا لتخفيف عبء هذا البلاء بطرائقها المختلفة بتنوع نابع من صعوبات هذا النظام النحوي.
- النحو العربي منذ بداياته الأولى أو يتصف بالطابع التعليمي لأن خطوات جمع المادة النحوية والسعي إلى تقسيمها في أبواب نحوية وكذا التفصيل في شرح ظواهرها، ووجود فكرة التيسير كلها تعد إرهاصات يقصد بها نية التعليم.
- الطريقة الجيدة والفعالة هي التي تتغلغل جذورها في موروثنا النحوي العربي لأنه ثري بالإجتهادات وغني بالأفكار فقد يحتاج إلى البعض من التكيف.

- النحو العربي يبقى خالداً منزهاً عن كونه صعب المنال، وشاق في الإلتزام بقوانينه حتى أن البعض إعتبره غير علمي أو مسابير لحفة هذا العصر الذي أصبحت فيه اللغة مجرد بقايا مناسبتية.
- النص هو رحم لغوي تتلاقح فيه الألفاظ نحويًا لتتوالد جملاً متسلسلة تنمو معنوياً حتى تنضج في قصدية تختبئ في بطون قراءات متباينة لمرجعية فكرية ليحاول القارئ جاهداً اللبث عنها دون جدوى ليبقى النص حياً يثير شهية النقاد وفضول النقاد.
- ليس كل قطعة لغوية تعد نصاً بل هناك معايير وشروط تؤسس لهذا النظام منها التماسك، الانسجام، الاتساق، التناسق، وغير ذلك...
- إن تناول اللغة بتقنيات نحو النص لا يعني إلغاء نحو الجملة لأن المعنى الجملي في ثنائية المسند والمسند إليه مع الإفادة هو النواة التكوينية للنص أي أن نحو النص يبدأ أو ينطلق من نحو الجملة ليصل إلى ما ورائها بمعنى دراسة الجملة تكون ضمن تحليل النص خاصة وأن فهم النص متوقف على فهم تلك الجمل.
- وبالاختصار المفيد وجدنا المقاربة النصية تعني توظيف النص لتعليم قواعد النحو العربي وهي في قمة نشاطها بحيث يصبح النص المحور الذي تدور حوله كل النشاطات.
- المقاربة النصية منهج تحليلي تفتح فيه العقد النحوية التي تربط مكونات النص حتى يدرك المتعلم الكيفية التي تضم بها عناصر اللغة في نسيج فصيح (إنتاج النص).
- هذه الطريقة لها خصوصيات وميزات تفرض توفر شروط معينة في واقع التدريس حتى يتم إستغلالها بشكل جيد.
- من المفروض أن نتعرف على قواعد النحو في ممارسة لغوية ضمن مهارات كفيلة بأن تصقل أوجه اللغة (القراءة، التعبير، الكتابة....).
- النص ليس تراكيب لغوية جوفاء موثقة بقوانين ساكنة بل هو كائن لغوي تحركه المعاني، التي تتجاوزها ظواهر نصية تشتغل عليها ضمن سيرورة من الأحداث.



- فالغرض من تعليم القواعد النحوية ليس لذاتها بل لأجل فهمها وتحويلها إلى ريشة ترسم بها اللغة بطريقة فنية لدرجة تتغلغل ضمنها القاعدة بحذر حتى تصبح اللغة مطاوعة.
- المنطق هو المعيار الذي نستدل به على صحة إلتحام قوانين النحو لإنتاج معاني مفهومة تعكس سياق معين.
- يمكن القول أن النحو العربي هو علم نصي لإرتباطه بنصوص القرآن الكريم، فالملاحظ أن منظومة النحو العربي بكل ثقلها لا تتميز عن ماهو موجود في علوم أخرى من تعقيد أو كثرة، مثل الطب، أو الفيزياء النووية، أو علم الأحياء، والتي بالرغم من ذلك تم استعابها، وبالتالي يتضح أن تلك المنظومة تحتاج إلى إهتمام أكثر وفق إستراتيجية نوعية لعرضها تماشياً مع الخصائص النمائية للمتعلم ( النضج، الوعي، الإدراك...)
- نستنتج كذلك أن تعليمة تلك القوانين لا يمكن حصره في طريقة واحدة فنفسها في كل أطوار التعليمة وذلك ناتج عن طبيعة تلك القوانين.
- إذن الإشكالية لا تنحصر في تلك القواعد فقط بل هناك عوائق تحول دون استعابها قد تكون في المدرس أو في طريقة عرضه أو في إنتقاء الظواهر النحوية المناسبة لكل طور، ناهيك عن سوء إختيار النصوص المناسبة لذلك.
- مما سبق يتبين لنا أن المهارة هي تجربة لغوية تتفاعل فيها المكتسبات القبلية مع معطيات الواقع لتنتج حلول لإشكاليات اللغة منها التواصل، التداول، الفصاحة، البلاغة، الأسلوب...
- تعد هذه المهارات فروع اللغة، في ظلها تستثمر قوانين النحو بخلفية سياقات متنوعة توجه سير التراكيب وفي هذا السياق نجد أن أداء مهارات لغوية متنوعة وفصيحة يعد استنطاقاً لتلك القوانين النحوية ومعياراً يثبت نجاح بناء التعلّمات.
- إذا أردنا للغة أن تتداول يجب أن نمارسها ونتمثلها في واقع التواصل.
- كما أن الكتاب المدرسي هو العالم الحقيقي الذي يسمح للمتعلم بأن ينمي ملكة لغوية تعينه على الأداء الفصيح.

الحمد لله له الشكر والثناء جل ذكره أن سخر لنا الأقدار لكي نجتاز هذا البحث ونمر عبره بمعية  
جمل ونصوص موثقة التي كنا نستنجد بها أحيانا كثيرة ونختبئ فيها للهروب من الضياع اللغوي ونبتعد  
عنها أحيانا قليلة لرسم بصمات يتجلى فيها حضورنا حتى نصل إلى بر الأمان محملين بزداد معرفي  
وفير اقترفناه من عقول نيرة لخيرة العلماء أين أضاء فينا زوايا مظلمة حاولنا أن نوصل نورها إلى القارئ  
في هيئة مثير يحرك فيه حب الإستطلاع ليتصفح كتب تعمق معارفه للإحساس أكثر بالإشكالية  
المطروحة في هذا الموضوع.

لكن نستحي أن نقول ببحثنا هذا لأن هناك قلوبا طيبة كانت تدعو لنا بالتوفيق ومنحهم من  
تجاوز إلى تقديم مساعدات معنوية ومادية فاقت توقعاتنا لدرجة لا يسعنا فيها إلا أن نقول لهم جميعا  
جزاكم الله عنا خيرا تقطفون ثماره إن شاء الله في الدنيا والآخرة وفي مقدمتهم الوالدان الكريمان أطال  
الله عمرهما اللذان بدعائهما استفدنا خيرا آمنت بطاقتنا الكامنة إلى أبعد الحدود ولم تبخل علينا بيد  
المساعدة ليعايش معاناتنا دون كلل أو تضرر وهو المشرف على هذا العمل البحثي ونظرا لهذا لا  
نملك إلا أن نقول له جعلك الله بإذنه غانما لكل ما يرضاه ولكل من سار على دربه من الأساتذة  
الكرام والكثير. من الأصدقاء الذين أثمرت فيهم محبتنا واحترامنا لهم أدامه الله بيننا.

الملاحق

بعد تعرضنا لبعض المفاهيم النظرية المستقاة من عصارة فكرية لعدة مؤلفين باختلاف مرجعياتهم في كيفية تبلور الدرس النحوي، وبعض الجهود التي بذلها النحاة في تيسير تعليمه خاصة على مستوى طرائق تدريسه قديما، ثم التوسع في التعريف بالمقاربة النصية حديثا من خلال أهم المصطلحات التي تدور في فلكها، بالأخص المهارات اللغوية، والتي تعد كل واحدة منها تجربة لغوية يشكل النص نواتها التكوينية، سوف ننتقل الآن إلى رصد مفاهيمها عمليا وتطبيقيا على لسان الكثير من مدرسي الطور الثانوي (أقسام النهاية أنموذج) ذلك باعتبارهم أهل الاختصاص لتجسيد هذه المقاربة في واقع التدريس، ولمعرفة مدى نجاعتها في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي وهذا من خلال دراسة ميدانية بمجموعة من الاستبيانات اعتمدنا فيها ثنائية السؤال والجواب.

لكن تحريا للدقة ولأجل الإحاطة بأهم جوانب هذه الدراسة، ارتأينا أن نعالج مختلف الإجابات بطريقتين: إما صياغة البعض منها في شكل ملخصات ضمن عناوين سلطنا فيها الضوء على نقاط مهمة لشرح هذه المقاربة في محاورات شفاهية وكتابية، تجاذبت فيها خبرات متفاوتة وبدرجات علمية متباينة، أو التعبير عنها ببعض الرسوم البيانية المتنوعة لأجل تحليلها انطلاقا من إحصائيات مأخوذة من أرشيف بعض الثانويات.

إلا أننا وفي نيّة الحصول على تحليل عميق فضلنا أن ندعم هذه الدراسة بعرض لأهم الوثائق والسندات مع التعليق على البعض من محتواها، لأنها تعد منافذا أو إفرزا لمخططات إصلاحية معتمدة رسميا من وزارة التربية، تهدف إلى توجيه المدرسين ومساعدتهم على أداء واجبهم في أحسن وجه وفق استراتيجية الإصلاح التربوي من بينها: المنهاج، دليل الأستاذ.

ويمكن الإشارة إلى أن الغرض من هذه المسئلة وهذا التحليل هو معرفة كيفية التعامل (تطبيق) مع هذه المقاربة من أجل تفعيل الفهم النظري لها، في ظل معطيات واقع (حال) التدريس، وفي مقابل ذلك خصائص النظام النحوي (الكثرة، التعقيد).

## المفهوم الإجرائي لها:

من البديهي أن إجراء هذه المقاربة على الوحدات التعليمية ( الدروس) المقررة والمنتقاة من مجمل الظواهر النحوية يتطلب وجود تصور ذهني لمفهومها لدى كل مدرس، حتى يتمكن من استثمارها بشكل جيد في عرض تلك القوانين النحوية وتيسير فهمها ليس مجرد التعرف عليها أو ترسيخها فقط، بل جعل المتعلم يتجاوز ذلك إلى إتقان استعمالها لتوظف في إنتاج تراكيب لغوية فصيحة تؤدي المعنى.

من هذا المنطلق وجدنا تباينا في شرحها بآراء متعددة تلتقي كلها في فكرة مركزية مفادها أن النص هو المحور الذي تدور حوله مختلف النشاطات اللغوية لاستيعاب الظواهر النحوية، لكن من زوايا مختلفة بمنظور علوم متنوعة من حيث تصورهما لمفهوم النص، مما أفرز لنا تعاريف متعددة لهذه المقاربة كونها طريقة تحليل للقواعد الموجودة في النص واستنتاجها، بحيث يصبح النص نقطة الانطلاق والوصول إليه، أي أنها طريقة لتفكيك النص أثناء قراءته بالفهم والشرح لاستنباط القاعدة النحوية المراد دراستها، بحيث يستعمل النص مطيئة لإدراك تلك القوانين وفي الوقت نفسه يستوعب المتعلم كيفية انتاجه وسر تماسكه وتسلسل أفكاره، بهذا يعد أساس ننطلق منه حتى يعي المتعلم أن تلك القواعد وسيلة لتركيب النصوص وفهمها وليست غاية لذاتها، لأن الهدف من تعليمها هو فكرة التوظيف والأداء اللغوي الجيد لدرجة تنصهر فيها تلك القوانين في تشكيلات لغوية متنوعة الدلالة حتى تصبح إحدى آلياته. لكن مع مراعاتها لمقام معين، إذ تركز هذه المقاربة الاهتمام في إيجاد علاقة بين النص والظاهرة النحوية في كيفية إنتاج دلالات معينة في سياقات متباينة، وهذا ما يحيلنا إلى قضية مطابقة الكلام لمقتضى الحال أي لكل مقام مقال لأن تشكيل قصدية (معنى) النص في إطار تلك القواعد يخضع لتأثير سياق معين (ثقافي، لغوي، عاطفي،...) والذي يملي علينا اختيار معين للألفاظ وتركيبها بطريقة مخصوصة.

مما يسمح للمتعلم بأن يتقرب من النص ويصدق في التعامل معه كونه يعبر عن محتوى فكري ووجداني ذو طابع اجتماعي مؤسس بمرجعية ثقافية معينة، بحيث يدفعه هذا التقارب إلى ملامسة البنية العميقة والتماهي مع أحداثه حتى يستوعب القاعدة من خلال المضمون الذي ينطوي على أغراض متعددة أهمها: التواصل والتبليغ برسائل صريحة أو ضمنية، تجعل النص جسراً للتواصل بين المدرس والمتعلمين، وفضاء تنمو فيه الأفكار بطريقة سلسلة تشرح فيها القاعدة النحوية من خلال أنشطة ومهارات متنوعة، مما يخلق جواً علمياً تتعالق فيه الأذهان وتتلاقح فيه الرؤى في مدّ وجزر فيما بين المتعلمين والمدرس، والتواصل بحد ذاته يجعل المتعلم إيجابياً وفعالاً في بلورة الدرس ذلك أن المدرس يستعمل النص لأجل إثارة المكتسبات القبلية للمتعلم وتوظيفها في الفهم والتحليل والتساؤل والنقاش، الاستنتاج لبناء معارف جديدة، إذ تعتبر هذه العمليات الذهنية المتنوعة الميزة والاستراتيجية التي تهدف إليها المقاربة النصية لأجل وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية وهو من أولوياتها حتى تصقل قدراته وطاقاته باكتسابه كفاءة نصية.

عقب هذه الفهم المتباينة نستنتج أن المقاربة النصية هي طريقة عرض للقواعد النحوية المقررة، بحيث يصبح النص تمثيلاً تتجلى من خلاله تلك القوانين في حالة الاستعمال، وبهذا يفهم المتعلم أن القواعد النحوية هي إحدى الظواهر النصية.

## أين تكمن قيمة هذه المقاربة قياسا بالطرائق القديمة؟

إن اللجوء إلى طريقة جديدة تمكن المتعلم من إدراك وفهم الظواهر النحوية المقررة، يعني الحاجة الماسة إلى وجود خصائص ومزايا أكثر فاعلية لاستدراك نقائص عديدة في الطرائق القديمة والتي أثرت سلبا على مردودية التحصيل العلمي، ذلك أنها تعد القناة التي تمر عبرها المعارف والسبيل الأنجع لبناء كفاءات خبيرة، وفي الوقت نفسه تعد مجالا للتواصل، وفي خضم هذا حاورنا الكثير من المدرسين خاصة المخضرمين منهم، نظرا لمواكبتهم معظم المخططات والإصلاحات التربوية المتعاقبة، ذلك لمعرفة مكان نقاط القوة التي ثمنت هذه المقاربة على مستوى النص، فتجاوبوا معنا في آراء مفادها أن النص بنية كبرى ووحدة لغوية متكاملة ومترابطة وظيفيا في تعالق يمكننا من القيام بدراسة وافية، نظرا لما يحمله في طياته من ظواهر نصية متنوعة بلمسات فنية تتمازج فيها مستويات اللغة في تكامل متداخل العلاقات، تتخللها قصيدة معينة بقرائن تحكم تمفصلاته مما يقود المتعلم إلى إدراك أبعاد مهمة في رؤية توجهه إلى كيفية استعمال القاعدة بما تقتضيه تلك الأبعاد، وإن صح التعبير تكييف القاعدة استجابة للمعنى المرتمس في الذهن خاصة وأن النص لديه حمولة وطاقة استيعاب أكبر من الجملة للظواهر والأحكام النحوية، ذلك كونه مؤسس على الترابط بين عدد من الجمل المتسلسلة، إلا أن لبّ هذه المقاربة يتمثل في توعية المتعلم حتى يفهم القاعدة النحوية في ظل المعنى العام الذي تعبر عنه وليس في صياغة لغوية آلية صماء، وبذلك يترسخ لديه أن قيمة القاعدة تكمن في قدرتها على الإفصاح وإحداث الفهم والإفهام في نسق منتظم بقرائن متنوعة تماشيا مع السياق، حيث أن الموازنة بين كل العناصر المذكورة تمنح القاعدة النحوية نوع من الحركية يشعر فيها المتعلم بمرونة القاعدة في مجارات الفكر ومختلف الحالات النفسية دون الإخلال بالقصد، أي أن تشكيل اللغة قد يتصرف في ترتيب الوظائف النحوية من تقديم وتأخير أو حذف أو إضمار لأغراض تبليغية أو جمالية، وغير ذلك، مع العلم أن دراسة النص تسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم بكم معتبر من المفردات تجعله يمتلك معجم ذهني يمكنه من التصرف بحرية وطلاقة في إنشاء التراكيب، كما أن ممارسة النص تنمي وتقوي ميل المتعلم إلى التعبير والتواصل الشفهي والكتابي، لتنضج حاسة الذوق في

لغة راقية، أي أن احتكاكه المستمر مع ذلك الكم من التراكيب يسمح بصقل قدراته، ويمكن التأكيد على أن النص يعتبر فرصة لفسح المجال أمام بيداغوجيا التقويم، في محاولة لجس نبض المتعلم من حيث مكتسباته القبلية ولمعرفة مستواه الحقيقي.

إذن وفي كون ما سبق نستشف الكثير من ملامح جدارة هذه المقاربة والتي من شأنها أن تجعل النص بؤرة لغوية تحوي ميزات كثيرة خاصة في بنيته المتكاملة وحمولته الكبيرة بزحم من الدلالات، في مجرة تتراءى فيها القواعد النحوية بمرونة تتشكل فيها اللغة بحلّ فنيّة تتماهى على إثرها الظواهر النصية في فسيفساء دالة تمنح المتعلم كفاءة نصية يبني فيها مختلف تعلماته.



## التدريس بالجملة بين القبول والرفض:

لقد قمنا بطرح هذا التساؤل لمعرفة طبيعة العلاقة بين الجملة والنص ومدى نجاعة هذا الأخير في تعليمية تلك القوانين، ذلك انطلاقاً من الإشكالية التي مفادها أن النص يعتمد في تركيبه على وحدة بنائية تتمثل في الجملة، إلا أننا اكتشفنا جدلاً واضحاً تعارضت فيه الآراء بين المستغني عن استعمال الجملة وبين رأي آخر مؤيد للاستعانة بها إلى جانب النص في تدريس قواعد النحو العربي، ويمكن عرض هذه الآراء بداية بمن قالوا بفكرة الاستغناء عن الجملة مبررين ذلك في عدة نقاط ذلك:

أما لا تحقق مقاصد المعلم وحاجيات المتعلم في إجراء كلام فصيح متصل خالي من الأخطاء، أو كتابة عدد من الجمل المترابطة بمعاني متباينة ضمن علاقات دالة تخدم المعنى الكلي في سياقات شتى، أي أن التدريس بالجملة المنفصلة يجعل المتعلم عاجزاً عن إنشاء تراكيب لغوية متسلسلة معقدة بتكثيف دلالي فيه جمالية فنية مع مراعاة لسياق الكلام ودون مخالفة للقاعدة.

كما أنهم يفضلون الابتعاد عن استعمالها نظراً للنضج الفكري والوجداني والوعي الذي يتميز به متعلم القسم النهائي، ومعنى ذلك أن سنّ المتعلم في هذا الطور تمكنه من التجاوب مع الزخم المتنوع من الظواهر النصية لاستنتاج القاعدة النحوية.

إذن يلاحظ في هذا الموقف جانب من الصحة خاصة فيما يتعلق بقضية الكلام المتصل الذي يحتاج إجراؤه إلى أن يتعود المتعلم على كيفية إنتاج سلسلة من التراكيب أطول من الجملة، باعتباره في سن أكثر وعي من الناحية الفكرية وأكثر نضجاً من الناحية الفيزيولوجية في نمو حواسه التي يعتمد عليها لإنجاز المهارات اللغوية (القراءة، الاستماع، التعبير...)، إلا أنه وبالرغم من ذلك لا يمكن التسليم كلياً بفكرة الاستغناء عن الجملة لأن النص في ذاته يتكون من عدة جمل مترابطة في نسق لغوي يتضمن قصيدة معينة إسقاطاً لسياق معين، وهذا ما ذكر في الرأي الآخر انطلاقاً من مسلمات تبين أهمية الجملة على أنها وسيلة مدعمة تستعمل تمهيداً للتعرف على الظاهرة النحوية التي ستستخرج من النص أو في استنتاج القاعدة.

وهذا يعني أنها تساعد المدرس في إعطاء فكرة أولية للمتعلم عن تلك القاعدة ليتمكن من استنتاجها بعد استثمار النص، وبالتالي سهولة ترسيخها كما لا ننسى بأن فهم النص وتحليله يعتمد على شرح الجمل وفي الوقت نفسه تستوحي هذه الأخيرة دلالتها من المعنى العام، أي أن دراسته تحتاج إلى تفكيكه لتعيين الجملة التي تتجلى فيها الظاهرة النحوية عند تأديتها معنى معين، وفي السياق نفسه يرى أصحاب هذا الموقف أن النصوص قد لا تحتوي على جميع الحالات الاستثنائية للقاعدة أو كامل تفاصيلها.

لذا يضطر المدرس إلى التمثيل لها بجمل من اجتهاده تفي بالغرض، خاصة فيما يتعلق بقضية السياق حيث تساعد الجملة في عرض القاعدة بسياقات جديدة بغض النظر عن سياق النص، وقد أكدوا على دورها المهم جدا في كونها معين جيد على استدراك الفهم وتوضيح النقاط المبهمة في النص، ذلك أنها تمكن من تبسيط المفاهيم النحوية المعقدة مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين نتيجة لتعقيدات الموجودة في النص.

انطلاق مما سبق في آراء الموقفين نستخلص أن اعتماد الجملة بشكل مكثف ولوحده غير مجدي، لأنه يفقد المتعلم القدرة على التعامل مع اللغة المركبة في تشكيل فني تجتمع فيه كل المستويات، لكن هذا لا يعني التخلي عنها كلياً لأنها ضرورية في استكمال النقائص الموجودة في النص.

وعلى هذا الأساس لابد للإصلاح التربوي أن يقوم على استراتيجية التكامل بين الطريقتين، يعني أن الإصلاح من المفروض أن يبتعد عن فكرة إلغاء الآخر لإثبات الوجود، بحيث يستحسن التوليف بين الطريقتين بكيفية محكمة للإحاطة بكل خصوصيات النظام النحوي من تعقيد وكثرة التفرعات والأحكام النحوية، لأجل إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ماهية العلاقة بينها وبين التدريس بالكفاءات؟

منطقيا ومن أولويات مشروع أي إصلاح تربوي، هو الانطلاق من معطيات وحيثيات واقع التدريس على أنها مؤشرات جيدة لاستقراره حتى تحقق تلك الجهود ما تصبوا إليه في إطار التوافق والانسجام بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية، وذلك من منظور مختلف مكونات المنهاج بما فيها من الكتاب المدرسي، أو المقرر، وسائل التعليم، وغير ذلك وبالأخص طرائق التدريس لأنها رابط قوي تتواصل فيه الأذهان ضمن تركيب تفاعلي تندمج فيه أبحاث وخبرات متنوعة، حتى تنقح وتجهز المعارف وتمر عبره إلى المتعلمين، ومنه فإنها تحتاج إلى دراسة وتخطيط محكم لإحداث تغيير إيجابي في التحصيل العلمي وتكوين ناشئة بكفاءات عالية يعتمد عليها في بناء المجتمعات، ونظرا لما سبق تبادر إلى أذهاننا التساؤل عن طبيعة العلاقة بين المقاربة النصية والتدريس بالكفاءات المعتمد حاليا، إذن هل هناك توافق أم تعارض بينهما؟

لكن قبل معالجة هذه العلاقة والتعليق للإجابة عن هذه التساؤلات، ننوّه إلى أننا سوف نحللها وفق مبادئ أساسية يقوم عليها التدريس بالكفاءات، الذي يهتم بإجراء المعارف النظرية للاستفادة منها في الواقع على أساس فكرة الإنجاز، من بين أهم مبادئه التدرج، البناء، الإدماج، الوضعية المشكّلة، الإنجاز.

**أولا:** بالنسبة لفكرة التدرج تكون على مستوى عرض الوحدات التعليمية (القواعد النحوية) من السهل إلى الصعب، لذلك عند تحليل تلك الوحدات في ذاتها وهذا ما نجده أثناء تفكيك النص إلى جمل منفصلة لفهم معناه واستنباط القاعدة، ثم إعادة بناءه، أي التمرحل بخطوات متتابعة من قراءة الفهم، التحليل، تجزئة النص، التساؤل، الشرح، بشكل أدق التدرج يساعد على الفهم العميق بسلاسة منطقية ويعطي القدرة على الترسخ الجيد للمفاهيم النحوية كما يراعي الفروق الفردية.

أما فيما يخص قضية البناء فيقصد بها وجود تكامل وظيفي عند برمجة المقررات أو تحليل وحداتها بعيدا عن التراكم والتكديس الفوضوي، فالمتعلم يعتمد في استيعابه للمعارف الجديدة على ما تلقاه من مكتسبات قبلية لأجل البناء عليها، أو بالأحرى يعني أن المعارف الجديدة هي محصلة لما

سبق ولا يمكن فهمها إلا في إطار وجود فهم أولية تعدّ أساسا لها، ليصبح المتعلم بذلك طرفا فعالا في استثمار النص باستعمال موارده النحوية ومختلف الروافد اللغوية، بألية تقودنا إلى الحديث عن مفهوم الإدماج لأن مزية الكفاءة النصية تكمن في قدرة المتعلم على الإنجاز في ظل الاستفادة من تلك الموارد والروافد، وفي هذا السياق نشير إلى أن تلك النصوص تعد في جانب آخر منها وضعيات مشكلة، يتجلى فيها الإنجاز الذي ينم عن وجود خبرة لغوية أي أنها: مواقف تعليمية تعليمية يتمرن من خلالها المتعلم على كيفية تشكيل اللغة والأداء الجيد (الخطاب) في ذوق أدبي، وبأسلوب خاص للتواصل وتحقيق الأغراض، حتى نصل إلى أهم مبدأ يعد مركز ثقل التدريس بالكفاءات وهو فعل الإنجاز الذي يترجم في مختلف النشاطات والمهارات المتباينة، ويمكن اعتباره إن صح التعبير مقياسا حقيقيا للتأكد من نجاح عملية التعلم، أي أن العبرة تكمن في قدرة المتعلم على الانتقال من المستوى التجريدي (مفاهيم النحو) إلى القيام بالفعل المهاري الذي يعد تنويجا لمختلف المبادئ السابقة ومؤشرا لحصول الكفاءات المطلوبة وهي تكوين خبرات وليس منح شهادات.

نستخلص من هذا التداخل ومن خلال ما ذكر أنه يمكن للنص أن يتجاوب مع طريقة التدريس بالكفاءات لأنه يعد إنجازا للقواعد النحوية وفق المبادئ التي يقوم عليها التدريس بالكفاءات في تكامل وظيفي.

## هلا ترى لها بديلا في هذا الظرف؟

لقد اختلفت الآراء في الإجابة عن هذه الإشكالية المطروحة حين أجرينا هذه المساءلة، ذلك بسبب انتشار موجة من الإحباط في نفسية المدرسين، ليتبين أنهم يعيشون حالة ضياع خاصة المبتدئين منهم، بسبب ضعف التكوين في كيفية إجراء هذه المقاربة، وحتى إن وجد ليست هناك أرضية، تناسب هذه المقاربة، نظرا لتعقيدات موجودة في خصوصية واقع التدريس عندنا، لكن رغم هذا حاولنا جاهدين أن ننقل ما يدور في كواليس ودهاليز تطبيق المخططات التربوية، حيث استنتجنا وجود موقفين يمكن شرحهما من خلال ثنائية المؤيد والمعارض، إذ نجد الرأي الأول يستصيغ اعتماد هذه المقاربة ويرى أن الإشكالية تكمن في توفير شروط نجاحها مع التكوين الجيد، والتقليل من عدد المتعلمين في القسم الواحد، في حين أن أكبر مبرر لديهم هو أن هذه المقاربة، تمنح المتعلم فرصة أكبر لبناء تعلماته بنفسه وليس متلقي سلبى، أو وعاء يملأ بالمعارف بالإضافة إلى ما تطرقنا إليه سابقا، والمتعلق بتحديد مكانن القوى في هذه المقاربة.

إلا أنه وفي المقابل وجدنا معارضة شديدة خاصة من طرف المدرسين المخضرمين الذين عايشوا تدريس النحو قبل وبعد هذه المقاربة، إذ عبروا عن رغبتهم في اهتمام المنظومة التربوية، بكفاءات محلية، احتراما لخبرتها التي حولت لها أن تكون على دراية كبيرة بخصوصيات واقعنا التربوي، كما طالبوا بالعودة إلى العمل بالطرائق القديمة مع إجراء تعديلات تناسب تطور العصر، حتى أن أحد المدرسين ندّد بأنّ لا تتحول منظوماتنا التربوية إلى مكب النفايات لأبحاث ونظريات الغير، لأنها حولت أجيالنا إلى فئران تجارب، دون دراسة تراعى معطيات واقعنا، لذلك بقيت الإجابة عن هذا التساؤل في رتبة بين بين لتتحول هذه الخبرة إلى صرخة عالية، تدعو إلى إعادة النظر في الإصلاح التربوي لكن من منظور خبراتنا المحلية، لأن أهل مكة أدرى بشعابها والذي لا يتأتى إلا بإجراء دراسات ميدانية محضة وأخذ نتائجها بعين الاعتبار.

## كيف يكون التقويم من منظور هذه المقاربة؟

في ظل التعليم القديم كان التقويم ختامي، يأتي عقب كل نهاية مرحلة تعليمية مما يجعل كلا من المتعلم والمعلم يقفان في حيرة عن كيفية التعامل مع هذا الطارئ إذ يصبح المتعلم عاجز عن استدراك نقائصه بل استحالة العودة به إلى وضعيات تعليمية وتعلمية، ومعلم محبط من نتائج كارثية تثقل كاهله، هذا ما جاءت به المنظومة التربوية لتفصل فيه فأدخلت مجموعة الإصلاحات التي من شأنها الأخذ بيد المتعلم إلى بر الأمان، وتوفر على المدرس الجهد والوقت على تقويم مستوى الحصاة الواحدة، وهذا ما يفترض له المتعلم خلال حصاة واحدة أو وحدة تعليمية واحدة مروراً بـ:

## التقويم الشخصي:

يتم في مستواه الوقوف على المعارف والمدرجات السابقة التي تبني عليها التعلّيمات اللاحقة، عن طريق الأسئلة المناسبة التي من شأنها إثارة وفضول ودافعية المتعلمين لاكتشاف الدرس الجديد، حيث نجد تناسباً طردياً، أي كلما كانت استجابة المتعلمين لهذا التقويم جيدة كان ذلك مؤشراً لدرس ناجح، أي يشخص المرض ثم يعالجه.

## التقويم التكويني:

ومن مميزات هذا التقويم أنه يكون في مرحلة حساسة من الدرس وهي مرحلة بناء التعلّيمات وهي بمثابة المد والجزر، الذي يعصف بذهنية المتعلمين مما يسمح له باكتساب المعارف الجديدة والمراد تعليمها مما يوسع الدائرة المعرفية للمتعلمين وفقاً لما تقتضيه حاجاتهم المعرفية.

## التقويم التحصيلي:

ويعد آخر تقويم يمر من خلاله المتعلم وهو يعبر عن مدى استيعاب المتعلمين للدرس ويتم على مستواه طرح نشاط تجريبي يحاول المتعلم توظيف تعلماته في المراحل السابقة في حل إشكالات الإدماجية، وهذا مؤشر يستدل به على مدى نجاح مرحلة بناء التعلّيمات، وفيه تستدرك النقائص في

تقويم آني، وكذا يتم فيه إحصاء مكامن الضعف لأجل معالجتها عن طريق حصص الدعم والمعالجة وهذه الظاهرة الصحية تسمح لمدرس من النجاة بالمتعلمين إلى بر الأمان قبل تراكم الدروس ويجعل المتعلمين في مأزق بين الدروس السابقة واللاحقة، خاصة وأن الدروس تعتمد على تسلسل البناء الحلزوني للتعلمات على مستوى الشهر ويتم على مستوى هذا التقويم إعطاء مجموعة الأسئلة التي تمنح المدرس إجابات عن مدى قدرة المتعلمين على مواصلة العملية التعليمية من السهل إلى الصعب إلى الأصعب والأعمق، وهنا يأتي دور المدرس إلى اقتراح الفروض المنزلية أو غيرها من حصص الدعم والمعالجة.

التقويم عن طريق المشاريع وهنا يعتمد المدرس إلى ما يعرف ببيداغوجيا المشروع، وهي بيداغوجية جديدة تمنح المتعلم فرصة تثبيت المكتسبات المعرفية ضمن مشروع يدمج من خلاله التلاميذ تعلماتهم مما يشكل لديهم مهارة وقدرة، بأن يقدم المتعلم مشروعه باحترافية وإبداع.

كما هو فرصة للمتعلمين الضعفاء لاستدراك معارفهم لأن بيداغوجيا المشروع تهدف بالأساس إلى احتكاك المتعلمين لأن التواصل فيما بينهم أكثر نجاعة لأنهم يتخاطبون بمستوى لغوي واحد قد يعجز المدرس عن انتهاج هذا النوع من الخطاب.

## بعض الحلول المقترحة توفير لشروط نجاحها

انطلاقاً من تفاعلنا المستمر مع هذا الكم المعرفي المعتبر (كتب) في إنجازنا لهذا البحث بدراسات ميدانية في محاورات تضمنت تساؤلات استراتيجية، تمكنا من الولوج إلى معترك العملية التعليمية التعلمية، لتتحرك فينا آلية الاستقراء بشكل عفوي لا إرادي لواقع التدريس، مما ساعدنا على الانتباه إلى وجود عراقيل أكبر تتجاوز في نظرنا طبيعة نظام النحو العربي من كثرة وتعقيد وغير ذلك، إلى اكتشاف مؤثرات خارجة عنه انعكست سلباً على فاعلية المقاربة النصية لتحقيق الهدف المنشود منها، لدرجة تحيّلنا فيها صورة المقاربة في هيئة نبات لا ينمو ولا يثمر إلى بوجوده في مناخ وأرضية مناسبة بما في ذلك درجة الحرارة وخصوبة التربة، الماء، الهواء، درجة الرطوبة وحتى أسمدة وقائية... إلخ، و الأمر نفسه ينطبق على كيفية اقتراح مخططات الإصلاح التربوي سواء أكان من صميم كفاءتنا، أو مستورد من الخارج والتي من المفروض أن تخضع إن صح التعبير إلى نوع من التكييف بما يناسب خصوصية واقعنا، مع تهيئة الأرضية التي تزرع أو تنفذ فيها تلك المقاربة وفق شروط معينة، من هذا المنطلق تبادر إلينا أن نجتهد لأجل تحويرها في صيغة بعض الحلول المقترحة، من منظور أننا في السابق كنا متعلمين وكوننا الآن باحثين وقياساً على شكاوي آراء الكثير من المدرسين، حيث تمخضت فينا إجراءات وفرضيات حاولنا من خلالها تتمين هذا البحث والتي يمكن تعدادها في النقاط الآتية:

- برمجة حفظ القرآن الكريم بداية من الطور الابتدائي، حتى يتذوق المتعلم لغته الراقية ويحاكي أساليبه لتنضج لديه الملكة بمعجم مفرداتي ثري.
- من المفروض اعتماد مقياس خاص لتدريس قواعد النحو العربي، يكون مستقل تماماً عن مقياس اللغة العربية، لأن هذه الاستقلالية من شأنها أن توفر فرصة أكبر لعرض تلك القوانين بطريقة جيدة.
- الزيادة في الحجم الساعي لمقياس النحو والصرف، حتى يتمكن المدرس من إجراء كل خطوات الدرس من عرض وشرح وتمثيل.



- من الأجدر اعتماد التدرج في عرض تلك القواعد من البسيط إلى المعقد، وفي وقت مبكر أي بمجرد أن يمتلك المتعلم القدرة على تجريد المحسوسات وإدراك المفاهيم المجردة، حتى يتسنى له الإمام بهذا النظام مستقبلاً.
- الرفع من معامل هذه المادة حتى يستوعب المتعلم مدى أهميتها في استقامة اللسان، والذي يعد من مقومات الأمة، خاصة وأن غالبية المتعلمين لا يهتمون إلا بالمعارف التي يكون معاملها أكبر لقلّة وعيهم.
- التكييف من ممارسة التمارين التطبيقية (الإنباز) لاكساب المتعلم كفاءة تتجاوز مستوى الترسّخ إلى التوظيف وحتى الإبداع إن أمكن.
- على أسئلة الامتحان أن تكون موجهة بتنوع يلامس كل موقع في ذهن المتعلم لإثارة وتنشيط كل عملية ذهنية من ذاكرة، تخيل، إدراك، ذكاء، مما يسمح بتنميتها وتطويرها.
- كذلك من الأحسن أن يستمر تدريس مقياس النحو والصرف ليرافق المتعلم طوال مشواره الدراسي وإلى أعلى الدرجات العلمية وفي كل التخصصات، وليس في اللغة والأدب العربي فقط.
- تكليف لجنة مختصة أو أكثر من المصلحين ذوي الخبرات الميدانية لأجل انتقاء وتجهيز نصوص تستوفي كل تفاصيل القاعدة النحوية وأحوالها لإعانة المدرسين.
- الحرص على أن يتلقى خريجي الجامعات وفي كل التخصصات تكويناً تطبيقياً قبل الحصول على الشهادة، ليتمكن من ممارسة معارفه النظرية إجرائياً، يعني الحصول على كفاءة مهنية يستثمر فيها تحصيله النظري ليتحول من هيئة المتعلم إلى مستوى المكون الخبير الجاهز لشغل منصباً في تخصص معين، أي تكوينه (كفاءة) قبل اجتياز مسابقة التوظيف وليس بعده.
- زيادة التنسيق وتطويره بين مختلف شرائح المنظومة التربوية من مصلحين، مفتشين، مدراء، إداريين في تواصل مستمر يحترم فيه وعي المتعلم وتلبي فيه احتياجاته، لتندثر كل الحواجز، ويتلاشى التهميش وتتمازج فيه الخبرات.

# قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

- 1- ابراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، بحوث وقراءات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2011م،
- 2- ابن الطيب الفارس، فيض نشر الإنشراح في الإقتراح، تح: محمود يوسف فجال، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط 02، 2002م.
- 3- ابن الولاد، المقصور والممدود، مطبعة السعادة، 1908م.
- 4- ابن حويلي الأخضر، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الإكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د،ط)، 2003م.
- 5- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، شرح محمود شاعر، دار المدني، جدة، (د.ط)، (د.ت).
- 6- ابن علي ابن حمزة الكيسائي، معاني القرآن الكريم ، إعداد: د. عيسى شحاتة عيسى علي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 1998م.
- 7- ابن قتيبة، تلقين المتعلم من النحو، تح: محمد سلامة الله محمد هداية الله، قسم الدراسات العليا العربية، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1406هـ/1986م.
- 8- ابن كيسان، الموقفي، تح: عبد الحسين الفتلي وآخرون، مجلة المورد، بغداد، 1975م.
- 9- أبو حيان التوحيدي، الامتناع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، الجزائر، (د.ط)، 1989م.
- 10- أبي العباس القلقشندي، صبح الأعشى، دار الكتب، مصر، (د.ط)، 1922م.
- 11- أبي بركات ابن الانباري، الإغراب في جدل الإعراب و ملح الأدلة، تر: سعيد الأفغاني، المطبعة الجامعية السورية، دمشق، (د.ط)، 1957م.
- 12- أبي بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط02، (د.ت).

- 13- أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط01 ، (د.ت).
- 14- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار السيرة للنشر، عمان، (د، ط)، (د ت).
- 15- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، ج03،(د.ت).
- 16- حازم القرطاجني (أبو الحسن ابن محمد)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تر: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتب الشرقية، تونس، ط:01، (د.ت).
- 17- حافظ العسقلاني، الاصاله في تمييز الصحابة، تح: عبد الله ابن عبد المحسن التركي، وعبد السند حسن يمامة، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، ج01، (د.ط)، 2008م.
- 18- حسين الخمري، نظرية النص، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط01، 1428هـ / 2007م.
- 19- خلود الكموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقات بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط01، 2008م.
- 20- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبه للنشر، الجزائر، 2000م.
- 21- زكرياء مطوقي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، إشراف الطاهر لوصيف، جامعة الجزائر 02، 2010-2011.
- 22- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمود هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)
- 23- السيوطي، المزهر في علوم اللغة، تحقيق: جاد المولى وآخرون، ط1.
- 24- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط07، 1119هـ.
- 25- الطيب الغزالي، الانسجام النصي وأدواته، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

- 26- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 03، 2002م.
- 27- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلم اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1973-1974م.
- 28- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم المتوسط
- 29- عبد السلام هارون، مجالس تعلق، دار المعارف، (د.ط) ، (د.ت).
- 30- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.
- 31- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط01، 2000م.
- 32- عبد اللطيف الفراي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، (د، ط)، 1994م.
- 33- عبد الله بن أحمد، النحو عن عباس الحسن، كتابه النحو الوفي، جامعة أم القرى، 1431هـ/ 1432 هـ.
- 34- عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الاصاله والتجديد، دار ابن حزم، (د، ط) ، 2008م.
- 35- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د،ط)، (د ت).
- 36- عمر عبد الواحد، التعلق النصي، مقامات الحريري نموذجاً، دار الهدى، ط1، 2003م.
- 37- عمران رشيد، آلية التماسك النصي.
- 38- غانم حنجار، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية، الطور المتوسط، 2011م.
- 39- فاطمة الوهبي، نظرية المعنى عند حازم القرطاجني، المركز الثقافي العربي، بيروت (د ط)، 2002م.
- 40- فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، لبنان، المغرب، 2000م.

- 41- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 07، 2013م.
- 42- المبرد أبو العباس، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظمية، طبع المجلس الأعلى شؤون الإسلامية، القاهرة، 1998م.
- 43- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، الدار العربية للعلوم، ط1، 1429هـ/2008م.
- 44- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية المركز الوطني لتكوين المفتشين، الرباط، (د.ط)، (د.ت).
- 45- محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2006.
- 46- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991م.
- 47- محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة.
- 48- محمد كاظم البكاء، منهج سيبويه في التقويم النحوي.
- 49- محمد مفتاح، دينامية النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط: 03، 2006.
- 50- مصلوح سعد، من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت، (د.ط)، 1990م.
- 51- المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، (د، ط)، 1952م.
- 52- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- 53- المهدي المخزرمي في النحو العربي قواعد وتطبيق، مكتبة ومطبعة مصطفى، مصر، ط01، 1966م.
- 54- نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، (د.ط)، 1958م،
- 55- نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآلية التأويل، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط07، 2005م.

56- نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، (د.ط)،  
1990.

الرسائل الأكاديمية:

1- عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 1994-  
1995م.

# فهرس الموضوعات



أ	.....	مقدمة
9	.....	مدخل: تعليمية النحو بين أصل النشأة وواقع الإشتهاد
		الفصل الأول: المقاربة النصية ودلالاتها في السياق التعليمي
25	.....	المبحث الأول: مفهوم النص
28	.....	الاتساق
31	.....	التماسك
34	.....	التناسق
35	.....	الانسجام
37	.....	النظم
41	.....	المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية
41	.....	لغة
41	.....	إصطلاحا
45	.....	منهاج
46	.....	دليل الأستاذ
		الفصل الثاني: تجليات المقاربة النصية لغويا وإحصائيا
49	.....	المبحث الأول: التظاهرات الإجرائية للغة
54	.....	مهارة الاستماع
54	.....	مهارة القراءة
55	.....	مهارة التركيز
55	.....	مهارة التعبير
58	.....	مهارة الكتابة
59	.....	مهارة التذكر
59	.....	مهارة التنظيم
59	.....	مهارة التحليل
60	.....	مهارة حل المشكلات

61	.....المبحث الثاني: المقاربة النصية إحصائيا.....
61	.....محاسن ومساوى هذه المقاربة.....
63	.....مسار الإصلاح التربوي(2005-2009).....
68	.....تحليل عينة من الوحدات للتعليمية.....
72	.....تحليل سند شعري.....
75	.....تحليل سند نثري.....
78	.....خاتمة.....
83	.....الملحق الأول: صدى الميدان.....
95	.....الملحق الثاني: رصد النتائج والمقترحات.....
99	.....قائمة المصادر والمراجع.....
105	.....فهرس الموضوعات.....

:

.

:

:

. - - - -

**Résumé :**

La grammaire arabe est la logique du langage, prévenir le locuteur de tomber dans l'erreur, en effet est une carte dans laquelle se distribue la signification dans des structures utiles, au point où le système se est converti à une problématique de la façon dont un enseignement privé au niveau de la procédure ; pour l'expérience élocutoire.

De ce fait, et pour y remédier, nous avons proposé une variété de méthodes. Sur cette base, nous avons proposé une variété de méthodes. Sur cette base, nous avons abordé dans notre recherche, une approche textuelle, qui rend le texte une plaque tournante pour l'établissement des instructions dans un contexte éducatif comme les lois, et le noyau des diverses compétences de formation, dans une gamme de questions, y compris : Quel est le concept ? Comment est le cas que de la perspective de la procédure sur la réalité de l'enseignement ? Ainsi que le niveau des manifestations de cette approche ?

**Mots clés :**

Approche – Texte – Sens légal – Procédure – Performance – Habileté.