الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

# تعليمية النحو الوظيفي في المدرسة الجزائرية الواقع و المأمول الطور المتوسط ــ أنموذجا ـ

موضوع مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية

ضمن مشروع " الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية"

إعداد الطالب :

حمزة قديري

إشراف الدكتور:

غانم حنجار

## أعضاء لجنة المناقشة

| | | | |
|---|---|---|---|
| - أ.د ــ الطيب ابن جامعة | أستاذ التعليم العالي | رئيسا | جامعة ابن خلدون ــ تيارت- |
| - د ــ غانم حنجار | أستاذ محاضر "أ" | مشرفا ومقررا | جامعة ابن خلدون - تيارت- |
| - د ــ أحمد درويش | أستاذ محاضر "أ" | عضوا مناقشا | جامعة ابن خلدون - تيارت- |
| - د ــ الحبيب دحماني | أستاذ محاضر "أ" | عضوا مناقشا | جامعة ابن خلدون - تيارت- |

السنة الجامعية :1436-1437 هـ * 2015-2016 م

# عرفان و شكر

**الحمد لله على آلائه**

**و فضله و لـولا جـــوده لمـــا عـرفـنا له حمداً**

**و الصلاة و السلام على رسوله القائل " لا يشكر الله من لا يشكر الناس "**

**و مادام للفضل أهله أقف في هذا المقام باسطا لساني بالثناء الخاص للمشرف الدكتور- غانم حنجار- الذي تابع عملنا هذا بصبر و إخـــلاص ، ليلا و نهارا و لم يبخل علينا بنصائحه القيمة التي قومت فينا اعوجاج الكلمة و المنهج و الطرح ، كما أتقدم بخالص الشكر للأستاذ الدكتور صاحب المشروع سيدي الفاضل :**

**عابـد محمد بوهادي الذي وجهنا توجيه المخلص الأمين .**

**أنحني انحناءة إجلال و إكبار أمام كل أستـاذ غـمـرنـا بـفـضلـه و أمـدنـا مـن بـحـر عـلمه.**

**أمام كل دكتور وجدنا فيه رحمة الوالد و احترام الأخ و تواضع المعلم العالم ، فهؤلاء حري أن نسوق فيهم قول الشافعي:**

**و إن كريم الأصل كالغصن كلما تحمَّل أثمارا تواضع و انحنى**

**ثم الشكر الموصول إلى الأساتذة و المديرين الذين أشركناهم في البحث و عناء الاستبيان.**

**و أخيرا شكري الجزيل للإخوة الذين تحملوا معي مشقة الطبع و التمحيص :**

**أحمد قديري ، أحمد بوحفص ، عمر ابن شهرة .**

# إهداء

**أهدي ثمرة مجهودي إلى:**

**الوالدين الغاليين....**

**إلى الإخوة الأعزاء**

**إلى ولدَيّ و بناتي اللواتي شجعنني على البحث و الاستقصاء**

**إلى رفيقة الدرب.....**

**إلى معلمي طاوش قدور الذي غرس في نفسي حب العربية صغيرا**

**و هو يطبق علينا قول الإمام علي كرم الله وجهه:**

**لا تأسفن على الصبيان إن ضُربوا فالضرب يبرأ ويبقى العلم والأدب**

**إلى أستاذي الفاضل الدكتور– غانم حنجار – الذي تشرفت بصحبته و تعلمت و – لازلت – على يديه كبيرا و قد لمست فيه قول الشاعر:**

**تواضع تكن كالبدر لاح لناظـر على صفحات الماء و هو رفيـع.**

**حمزة قديري**

# مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

**مقدمة :**

الحمد لله المعبود بعلمه ، الموصوف بحلمه ، و الصلاة و السلام على صفيه من خلقه محمد رسوله و عبده ،و على آله و صحبه.

لا يزال التعليم والتعليمية موضوع عناية لدى الباحثين والمفكرين في كل عصر ومصر، ولما كانت التربية من أوليات السياسة الوطنية العامة، صار حريا بأن يطال الإصلاح المنظومة التعليمية والانتفاع بما جد في إطار الدراسات الاحترافية التي تسعى إلى ربط الحياة بمقررات البحث التربوي، من خلال التفرس في المنظومة المنهجية بداعي الإصلاح والترميم، للتكيف مع الحداثة العلمية في طرائقها، ومقولاتها، وأحكامها، بعد أن أضحت المثاقفة أمرا لا مناص منه، صار الفكر التربوي معها ممتنا للاجتهادات الخلاقة والتجارب المحققة في كل ميدان ومجال، فتحسين الفعل البيداغوجي، والارتقاء بالآداء التعليمي، وإقحام المنتجات التقنية في عصر الرقمنة، والحوسبة لهو من أكبر مقاصد التجديد في مسار المنظومات التعلمية، لأن الغاية من ممارسة أفعال التغيير على الظواهر البيداغوجية مرهون بمدى التحكم في الآداءات التعليمية، ومن ثم السعي إلى تحقيق أعلى المقاصد.

ولما صارت اللغة – بعلومها و خصائصها – مطلبا حيويا تتأسس عليها المنافع وتحقق بها أغراض الناس، بات تعلمها وتعليمها يقتضيان من الاجتهاد والتفكير ما يجعلها في المتناول، من خلال تيسير طرائق تحصيلها، وتسخير الجهد العلمي في تقريب مقولات علومها، حتى تستوعبها العقول، والألسن على حال من الإتقان والرسوخ، لأنه في منتهى الأمر اللغة هي المظهر الحضاري الذي تتجلى فيه قومية الأمم و الشعوب، ولاسيما إذا كانت هذه اللغة تحمل من صفات السمو، والقدسية والحياة كما هو حال اللغة العربية.

فبفضل مرونتها، وسعة قاموسها، وخصوصية تركيبها اختارها الله لسانا لتنزيله المبين. قال تعالى :﴿ **نَزَلَ بِه الرُّوحُ الاَمِين** (193) **عَلى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذِرِينَ** (194) **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**(195) ﴾ الشعراء

فكدّ العلماء في فقهها، ودرسوا أحوالها، وصنفوا لها من العلوم – أصولا وفروعا – ما أظهرها بمظهر اللغة الحية التي تأبى الزوال، والانفساخ لارتباطها بالذكر الحكيم، كما قال عزوجل: ﴿ **إنَا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَ إنَّا لَهُ لَحَفِظُونْ**(09) ﴾ الحجر

فبفضل الخدمات العلمية المسترسلة صار للعربية القواعد والأصول، وصارت مصونة بهذه المنظومات الدقيقة، تنفي عنها بغي الضياع، وتفتح أمام متعلميها آفاق التحصيل والتواصل. ولن يتأتى ذلك إلا بالتفكير المنهجي الفعال على مستوى تلقينها، وتعليم سائر خصائصها، لما هي عليه من دقة وموسوعية .

فإذا كان المجتهدون الأعلام قننوا لها صنفا من المعارف التعليمية ،أسموها " علوم الآلة " فلأن متكلمها و المتداول لقاموسها ينبغي عليه التقرب من تلك العلوم ، و في مقدمتها علم النحو، أو علم التراكيب .

ويعتبر النحو من العلوم الشريفة، التي تقف ضامنا لبقاء اللسان، و مساعدا قويا وواقعيا على إدماج غير العربي أصلا بالعربي ، ما دامت " العربية اللسان فمن تكلم العربية فهو عربي " أو كما قال عليه الصلاة و السلام.

و لكن ما النحو الذي تُضمن به سيرورة لغتنا؟ وما هي صور تعليمه ؟ وكيف ينبغي فهمه ؟ والتعامل مع ظواهره ؟. وهل تمارسُ مدارسنا اليوم تعليما نحويا يحقق وظائف اللغة وغاياتها ؟. كيف هي صورة النحو الوظيفي في مناهجنا الوطنية اليوم ؟. أليس من حقنا أن نمارس فعل المراجعة والمراقبة والتقويم على الآداءات التعليمية لمثل هذا العلم المتميز – علم النحو -؟

ذلك ما تحاول الدراسة جاهدة في الإجابة عن بعض الإشكالات، من خلال مقاربة منهجية اعتمدت على التاريخ حينا والوصف أحيانا، فضلا عن التوجه المعياري بحكم أنه أقرب المناهج الدراسية إلى البحث التعليمي البيداغوجي.

فبعد أن كان النحو العربي مادة تدرس وتحفظ وتستظهر، مقصورا على المفردات والجمل أحاله هذا التحديث إلى أداء وظيفي.

وقصدي من هذا البحث مركوز في – تعليمية النحو الوظيفي – إيمانا مني بأن النحو العربي هو من –دون شك – يمثل النظام العقلي لهذه اللغة العظيمة.

وبديهي أن الناظر إلى هذا العنوان يدرك أن نحونا لم يعد مبنيا على نظام القاعدة والتخزين، ومثل ذلك الركام الذي عهدناه في مدارسنا و كتبنا القديمة التي أكدت التوصيفات الفكرية والتجليات الإصلاحية والمقررات البيداغوجية على أنها حقائق ترهق عقول الناشئة في حقل التداول المعرفي مقارنة بما أثبتته التفسيرات والتشريعات المدرسية والبحوث الحديثة في انفتاحها على اللسانيات الحديثة.

فهذا الانفتاح على المعارف مرهون بمقومات المنظومة التعليمية باعتبارها النواة التي تنعش النهضة الفكرية والسياسية والاجتماعية، وحين كانت اللغة هي إحدى المقومات التي تبرز حضارة الأمة، لأنها أداة التواصل، ومزية التداول، ولما كان النحو هو المصطلح الأبين الذي يضمن حركية اللغة وديمومة التواصل، ويؤكد سلامة التأسيس و البناء – تأسيس الألفاظ، وبناء النصوص – فقد شغل تفكيرنا قناعة تسعى إلى إخراج النحو من ضيق الألفاظ إلى سعة النص، ومن محض الحفظ إلى حقيقة التوظيف.

فلعل هذا الإحساس بحال اللغة الوطنية، وحيرتي الصادقة في الاجتهاد نحو خدمتها من باب الغيرة و المحبة لهو من أولى الدواعي إلى البحث في هذا المشروع العلمي الموسوم بـ:- **تعليمية النحو الوظيفي في المدرسة الجزائرية** – الممثَّل في التعليم المتوسط باعتباره همزة وصل بين التعليمين (الابتدائي والثانوي)، ففي المرحلة الأولى تتأسس المقدمات و في

المتوسط تتأصل النتائج، أما في الثانوي فيُنتج المتعلم عسل العرفان الذي فيه سبيل لبناء الأفكار و تكوين الرؤى.

وحين اكتملت الرؤيا في الذهن، وشرعت في التفاعل مع الموضوع بإرادة صادقة يدفعني في ذلك صرامة المشرف – وفقه الله -. في الكشف عن مكنونات هذا الطرح الديداكتيكي الحداثي، لم أسلم كغيري من وجود عقبات اعترضت عملي تمثلت في تخوفي المشروع بوصفه ضربا من المغامرة لخطورة القضية، و قلة الزاد ، ناهيك عما واجهته في الشق المادي من قلة المراجع التي تتناول ظاهرة النحو الوظيفي، وإن وجدت فهي صعبة الطرح أحيانا ، معقدة المفاهيم أحايين أخرى.

لكن إصراري على هذا الإنجاز العلمي والمعرفي، وصبري على مشقة التحري والاستقصاء، ورفع اللبس عن بعض المعاني والدلالات، وما مدني به الدكتور المشرف من أسباب التحفيز قوّى عزمي و فسح أمامي رجاء الإصابة رغم قلة الجهد و ضيق الوقت.

فكل المعاني الاستفسارية التي أشرت إليها آنفا في حقل التداول المعرفي والتواصل اللغوي المؤسس في نحو الوظيفة، منحتني شرعية البحث، ورصد ما يعزز المنهجية النظرية بالفعل التطبيقي من الواقع الميداني، لتتحقق الدراسة النهائية في انتهاج الإحصاء بحكم خضوع الدراسة الميدانية لتحليل الاستبيان الذي سطرته أيادي المعلمين من خلال تشخيص النسب المئوية وما تفرضه الأرقام والمعطيات المنشأة في دوائر نسبية و جداول رقمية. وقد انتهى بحثي إلى مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة وملحق.

ففي المدخل حاولت قدر الإمكان التطرق إلى مبررات نشأة النحو العربي.

أما الفصل الأول فتناولت فيه بعض المصطلحات اللسانية الرائجة في مسار الدراسة حيث جاء العنوان يحمل : **مفاهيم لسانية من المنظور الديداكتيكي.**

وخصصت الفصل الثاني للتجليات في تعليمية النحو تحت عنوان:

**تمظهرات الوظيفية في الواقع التعلمي للنحو العربي .**

و ثالث الفصول انحصر في الدراسة الميدانية بعنوان:

**آفاق تعليمية النحو من خلال الرصد الميداني.**

وختمت الدراسة بحوصلة تراءت لي أنها تمثل جملة من النتائج التي وقفت على استنباطها بقدر من الاجتهاد الذاتي. وإني لباسط لساني بالثناء – مسبقا – للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، على عناء الجهد والفكر والتزام الدقة والموضوعية في توجيهي وتتبع ما سهوت عنه أو أخطأت في طرحه، ضمن هذا البحث، فإن أَلْفَوا صوابا فقد وفقتنا عناية الله ثم ما جادت به جهود الدكتور الموجه المشرف. وإن أخطأت أو زللت أو جانبت الصواب في الإلمام بجوانب البحث فحسبي من هذا أجر المجتهد المخطئ، و لهم مني أسمى عبارات الاحترام و التقدير.

**حمزة قديري**

**تيارت في:03 من نوفمبر 2015**

# المدخل

ليس من السهل أن تضبط المفاهيم العلمية ضبطا يضمن لها الثبات والصحة في سياق التداول، ذلك أن طبيعة أي لغة تفرض على مستعملها ضرورة التعرف على خصائصها، كي يتمكن من التصرف بها وفق المقامات التخاطبية.

ولما كانت اللغة العربية تستمد أهم خصائصها من معنى الخلود الّذي يمنحها صفة الحياة فذلك يعني أنها لغة سمت بفضل ما تنطوي عليه من الأسرار، ولو لم تكن كذلك لما وسعت كلام الله المعجز، **قال تعالى:** ﴿**إنا جَعَلْنَهُ قُرْءٰنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلون**﴾.[1]

**وقال تعالى:** ﴿**كِتَابٌ فُصِلَتَ -ايَاتُهُ قُرْءٰنًا عَرَبِيًّا لِقَومٍ يَعْلمُون**﴾.[2]

وبهذا التمكين سرت في ألسنة العامة والخاصَّة بقدر من التألُّق والشيوع بوصفها أداة تواصل وتبليغ تنشد أشرف الغايات،و أقصى المطالب و تعزز مكانة المتكلم بها في عيون الناس علة واحدة : إنها لسان المرء ( و المرء مخبوء تحت لسانه).

أوصى حكيم بنيه فقال: «يا بَنِيَّ أصلحوا ألسنتكم، فإن الرجل تنوبه النائبة، فيتجمل فيها فيستعير من أخيه دابته، ومن صديقه ثوبه، ولا يجد من يعيره لسانه»[3] ، وعلى هذا فعلم العربية موصل إلى صواب النطق، مُقوِّم لزيغ اللسان، موجب للبراعة وسبل البيان بجودة الإبلاغ والإقناع.

فبم كان هذا حاصلا لولا استقامة اللغة و نصاعة البيان ؟

---

[1] سورة الزخرف الآية (03)

[2] سورة فصلت الآية (02)

[3] السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، حسب منهج "متن ألفية ابن مالك"، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،( د ط)( د ت) ص 03

لأن من يطلب الترسُّل وقرض الشعر وصناعة الخطب وبناء المقامات يظل محتاجا لا محالة إلى التوسع في علوم العربية وفنونها البيانية ،حيث صارت في زمن التقعيد منظومة معرفية متكاملة، جمعها الشيخ حسن العطَّار (ت 1250هـ)[1] في قوله:

**نَحْوٌ وصَرْفٌ عَرُوضٌ بَعْده لُغةٌ ثم اشْتِقاقٌ وقَرضُ الشِعْرِ إنشـــاءُ**

**كَذا المَعانِي بيانُ الخَطِ قَافِيـــةٌ تَارِيـــخُ هَذا لِعِلْم العُربِ إحْصَاءُ**[2]

وهذا لا يعني أن عرب الجاهلية كانوا على علم بهذه الفنون، بل مردوا على النطق بها سليقة بموجب قانون المحاكاة من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية ذلك أن: «الصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مَرِّ الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة».[3]

وبقي الأمر كذلك طبيعيا إلى أن جاء الإسلام ودخل الناس في دين الله أمما و شعوبا و في هؤلاء الناس العربيُ الأصيلُ، الذي يتكلم العربية سجية ويفهم كل تراكيبها اللغوية حتى ولو لم يسمع بعضها من قبل، ومنهم الأعجمي الذي أسلم وحاول تعلُّمَ العربية وإتقانها.[4]

فإن كانت هذه العجمة التي دخلت تاريخ العربية مدعاة لفسادها- أي اللغة - وخاف أهلها على سلامتها، فإن الضرورة تلح أن يبحث الغيورون على اللسان العربي عن وسائل يحمون بها الحرف العربي من اللَّحن ويصونون اللسان العربي من التشويه، و ليس لذلك سبيل إلا بالتفكير الأصيل في علم يضمن حياة اللغة ، و استدامتها في حياة الناس وفق قانون صناعي يلتزمه المتكلم العربي . إنه علم النحو العربي فكيف نشأ ؟ و ماهي غايات إيجاده ؟.

---

[1] الشيخ حسن بن محمد بن العطار مغربي الأصل ولد في القاهرة وكان -العطار- متضلعاً في العلوم الرياضية فضلاً عن العلوم الشرعية والعربية .

[2] علي أبو المكارم ، المخل إلى دراسة النحو العربي ، درا غريب للطباعة و النشر ، القاهرة ، ط1 ، 2006 ص 49 .

[3] ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق وتقديم مصطفى الشويمي، بيروت، مؤسسة بدران 1963، ص 62.

[4] عصام نور الدين: تاريخ النحو، المدخل والنشأة والتأسيس، دار الفكر اللبناني، بيروت ط1، 1995، ص 58 .

**1- بواكير نشأة النحو العربي:**

لا يكاد الحديث عن النحو العربي وعن نشأته وتطوره يخلو من الحديث عن المصادر التي اعتمدها وأخذ منها أصوله ومصطلحاته، فالبحث عن المصادر مسلك علمي سليم ، و إن كان يقود إلى معالجة قضية الأصالة والتقليد معالجة ينبغي وضع حدود فاصلة بين ما هو أصيل وما هو مأخوذ من أعمال الآخرين، «و من هنا كثر القول عن هذا النحو، يراه بعضهم عربيا قد نبت عند العرب كما تنبت الشجرة في أرضها، وأنه أنقى العلوم العربية عروبة، ويراه آخرون منقولا عن الهنود أو اليونان أو السريان ...».[1]

وواضح لكل من ألم بتاريخ علوم العربية أنها نشأت لتخدم النص القرآني في قضاياه الإعجازية و الدلالية و سائر أحكامه الشرعية .

والعرب ليسوا الأمة الوحيدة التي ارتبط فيها الدرس اللغوي بالنص الأقدس، فالهنود درسوا اللغة السنسكريتية دراسة علمية دقيقة، وعلى المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وربطوا ذلك بكتاب الفيدا védas[2] وهو كتاب ديني، أي أن النزعة الروحية تظل قائمة في بعث علوم اللسان بعامة ، و عند العرب المسلمين بخاصة.

و لأجل هذا المعنى فهم بعض النحاة حقيقة النحو و غاياته و وظائفه حتى قادهم الشعور إلى القول : إن كتاب سيبويه قرآن النحو، و تلك كلمة لها مقاصد في عرف اللسانيين تؤشر بوضوح و قوة إلى مكانة هذا العلم الأصيل و ما يتمتع به وسط علوم العربية .

وكيفما كان الأمر، فإن العلوم العربية كلها وجدت لأجل النص القرآني «فكانت القراءات القرآنية أول ما اهتم بها العرب والمسلمون، فكانت تؤخذ مشافهة عن الرسول الكريم، أول الأمر ثم عن القُرَّاء الثقات، مما قادهم إلى ما في كلام الله، وكلام العرب من

---

[1] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1979، ص 09 .

[2] الفيدا: اسم الكتب السنسكريتية المقدسة عند الهنود، فيها الصلوات والأناشيد والفرائض الدينية منها أربعة مجموعات منسوبة إلى بُرْهما، المنجد في اللغة والأعلام، ص 575.

مجاز وحقيقة مثلا، فنشأ علم البلاغة ممزوجا بعلم النحو لأن معرفة الكلام تتطلب معرفة المبنى والمعنى معا وهذا ما نلاحظه في سائر المصنفات اللغوية منها والبلاغية».[1]

**2- عوامل نشأة النحو العربي:**

إن المشكلة اللغوية بدأت تفرض نفسها بعد أن استقرت موجة الفتوح الإسلامية وصارت عمليات التحول الديني لتلك الشعوب الوافدة إلى الدين الجديد تتجلى في الانصهار الاجتماعي عن طريق تعلم اللغة والتواصل بها في تلك الحياة العاجة بقيم التفاعل الحضاري تحقيقا لأغراض الناس فكان حينئذ الاختلاط الإنساني قائما، وهو اختلاط فرضته طبيعة الموقف بلغة مشتركة للتفاهم بين الأجناس المختلفة في الدولة الإسلامية « وقد استكانت لغة التفاهم المذكورة بأبسط وسائل التعبير اللغوي، فبسطت المحصول الصوتي، وصوغ القوالب اللغوية، واكتفت ببعض القواعد القليلة الثابتة في مواقع الكلام للتعبير عن علاقـات التركيب...»[2]

وربما كانت هذه اللغة المشتركة التي فرضتها الظروف الاجتماعية السبب في تحرير لهجات الخطاب بين القبائل العربية من كثير من قيود الصياغة والتركيب، ومن وراء كل ذلك عوامل موضوعية نذكر منها:

**2-1 عامل ديني:** ويتلخص في أن العرب قد أرادوا نشر الإسلام في البقاع المفتوحة ومحور الإسلام هو القرآن، وهو نص عربي منزه معجز ..

ومن ثم لا بد لكل مسلم من الإلمام باللغة العربية بالقدر الذي يُمَكِّنه من الوعي بما يقرأه ..[3] وبهذا أصبح تعلم العربية قضية دينية، وهذا التعلم يفرض بالضرورة أن يسلم معه اللسان من اللَّحن، لأن الخطأ في قراءة مفردات القرآن مؤد إلى الخطأ في

[1] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 17.

[2] علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 89.

[3] المصدر السابق ص 88.

الفهم لأن: «الإعراب فرع المعنى»[1] ، ولا سبيل إلى الإعراب إلا بإتقان علم النحو وقضاياه وتفريعاته على اعتباره أحد الأركان الأربعة كما يشير إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته: «اللسان العربي أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب ومعرفته ضرورية على أهل الشريعة»[2] و من ثم حرص علماء النحو والعربية أن يطلبوا معارفه تحقيقا لغايات عبر عنها الزجاجي (ت 337 هـ) بقوله: «فما الفائدة في تعلم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به فَيَفْهَمونَ ويُفْهِمونَ غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على حقيقته صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ...»[3]

2-2 **عامل اجتماعي:** تفسره ظاهرة الاندماج الإنساني في هذا الكيان الإسلامي العالمي الجديد، فإن تعددت القوميات، وتنوعت الألسنة، وتباينت الطباع فإن عنصر الوحي فرض على معتنق للدين – بلا إكراه – أن يتواصل مع أسرار القرآن بلسان العرب على قاعدة قوله (صلى الله عليه وسلم): «إنما العربية اللسان فمن تكلم العربية فهو عربي»[4] وبعد هذا ليصير المجتمع الكبير أساسه اللسان لا العرق، لأن الإسلام بالعرب يبقى وبغيرهم يقوى.

3- **التقعيد النحوي، أصوله وغاياته:** بدأ الاهتمام بعلم النحو مبكرا استنادا على ما أورده الجاحظ (ت 255 هـ) حين نسب للخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله « تَعلَّموا النحو كما تعلمون السنن والفرائض».[5] وبهذه الصيحة كانت الدعوة الأولى للاهتمام بالنحو نظرا لأهميته، ثم تلتها الانطلاقة بمرحلة التأسيس الفعلي لعملية التنظير، أو التقعيد الأساسي التي رهص لها الإمام على رضي الله عنه ( ت 40 هـ )

---

[1] تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ت ص 205.

[2] ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة ، الدار التونسية للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1984 ، ج2 ، ص 711 .

[3] صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة د ط 1988، ص 15.

[4] رواه ابن عساكر، وذكره الألباني في السلسلة الضعيفة الموضوعة، مج2 ، حديث رقم 925.

[5] الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق فوزي عطوي ط1، دار صعب، بيروت 1968ج1، ص 323.

جراء تلك القصة مع أبي الأسود الدؤلي ( ت 69 هـ) حين خاطبته ابنته : «يا أبت ما أشدُ الحَرِّ ورفعت أشد فظنها تسأله، وتستفهم منه: أي زمان الحر أشد؟ فقال لها: شهر ناجر – يريد شهر صفر– فقالت: أيا أبت إنما أخبرتك ولم أسالك».[1]

فأتى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) فقال يا أمير المؤمنين، ذهبت لغة العرب لما خالطت العجم، وأوشك إن تطاول عليها زمان أن تضمحل، فقال له وما ذلك؟ فأخبره خبر ابنته، فأمره فاشترى مصحفا بدرهم، وأملى عليه: الكلام كله لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، وهذا القول أول كتاب سيبويه ثم رسم أصول النحو كلها، فنقلها النحويون وفرعوها.

وهذه القصة مُطَّرِدة في أكثر من مصدر وإن اختلفت الأساليب، وتباينت الآراء كما سنورد بعضها، لكن المعول عليه أنه أجمع العلماء المتقدمون المعتد برأيهم على أن الإمام علي بن أبي طالب هو المؤسس الأول لعلم النحو المشتمل على فني الإعراب والتصريف وأن أبا الأسود الدؤلي قد أخذ هذا العلم عن علي وهذا ثابت في كثير من المصادر، نذكر منها ما اورده محمد بن سلام الجمحي (ت131 هـ) في طبقاته : «إن أبا الأسود هو أول من أستن العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها، وأنه فعل ذلك حين اضطرب كلام العرب، فغلبت السليقةُ السليقة، ولم تكن نحوية فكان سراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف الجر والرفع والنصب والجـــزم» ...[2]

كما يذكر ابن قتيبة (ت 276هـ): «إن أبا الأسود أول من عمل كتابا في النحو بعد علي بن أبي طالب».[3]

[1] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 23.

[2] ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، تحقيق محمود محمد شاكر، مصر، مطبعة المدني، د ت ص 12.

[3] ابن قتيبة، الشعر والشعراء، قسطنطينية 1982هـ، ص 171.

و في رواية المبرد (ت 285 هـ): «إن ابنة أبي الأسود قالت: ما أشدُّ الحر فقال لها الحصاد بالرمضاء فقالت: إنما تعجبت من شدته، فقال أوقد لحن الناس؟ فأخبر بذلك عليا فأعطاه أصولا بنى منها وعمل بعده عليها».[1]

وتتفق هذه الروايات جميعها أن الحديث بين أستاذ ومتعلم، ويتكلم عن نهج في التأليف، وعن أبواب في النحو وعن أصول قدمت من إمام في اللغة إلى تلميذه ليبني عليها نظام النحو العربي بتفريعاته الرحبة.

فإذا انتقلنا إلى الرواة من القرن الرابع الهجري إلى القرن السابع الهجري نجد الروايات لا تختلف عن سابقاتها إلا في الألفاظ. وهذا ما ذهب إليه الزجاجي (ت 337 هـ) و أبو الطيب اللغوي (ت 351 هـ)، والثعالبي (ت 429 هـ)، وابن الانباري (ت 577 هـ) والقفطي (ت 646 هـ)، إلا أن هذا الأخير «يؤكد أنه رأى في مصر بأيدي الوراقين جزءاً فيه أبواب النحو، يجمعون على أنها مقدمة علي بن أبي طالب التي أخذها عنه أبو الأسود الدؤلي...»[2] ، إلا أن هذه الرواية تبقى محاطة بالشك لأنها صادرة عن راو واحد لا يسندها شاهد آخر ولا يوجد ما يؤكدها في أصول النحو من الرواة الثقات. ورأي الفرد لا يؤخذ به إن لم يدعمه ما يؤكد أصل الرواية.

أما الروايات السابقة فلها ما يؤيدها من المصادر ومنها:

خصائص ابن جني (ت 392 هـ) والكامل في التاريخ لابن الأثير (ت 620 هـ) ومعجم الأدباء لياقوت الحموي (ت 626 هـ) ، ووفيات الأعيان لابن خلكان (ت 661 هـ) ومرآة الجنان وعبرة اليقظان لليافعي (ت 768 هـ) ومقدمة ابن خلدون (ت 808 هـ) والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني (ت 852 هـ) والمزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي (ت 911 هـ) ... وغيرهم كثير[3]

[1] على ابو المكارم ، تاريخ النحو العربي حتى أواخر القرن 2 هـ، 1971، ص 23.

[2] القفطي، إنباه الرواة ، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم، مصر دار الكتب المصرية ط1 د ت ص 14.

[3] ينظر: عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 28-30.

فهذه المصادر التي تجمع على صحة القصة في إسناد التنظير للنحو العربي إلى الإمام علي وتلميذه أبي الأسود لا يمكن أن يجتمع أصحابها على ضلالة، وسواء أسماها بروكلمان *Carl Broeckelmann* (أسطورة) أوسماها أحمد أمين (خرافة) أو أطلق عليها شوقي ضيف صفة (عبث الرواة)، فإنها واردة بقوة الإجماع حتى وإن كانت منطقية من حيث إن الإمام عليا لم يكن له الوقت الكافي ... وقد يكون الشيعة هم من نسبوا إليه علم النحو، فإن إجماع المتقدمين والمتأخرين يؤكد على صحة الروايات التي تنسب النحو إلى الإمام علي. ويقول الدكتور عصام نورالدين في هذا المعنى، « لكنَّ سَوْقَ هذه الحجج يكشف عن جهل أصحابها بالمناخ العقلي الذي كان سائدا في عصر الإمام علي ... كما يكشف الجهل في الإحاطة بحقيقة الحركة السياسية والدينية والاجتماعية والثقافية يومذاك ... ويكشف أيضا تجاهلا متعمدا لإجماع الرواة الثقات، واستنادهم إلى روايات ضعيفة».[1]

من هنا ندرك وبإجماع كل الروايات الأولى الواردة إلينا من القرن الثالث الهجري ومما يتمتع به الإمام علي من قدرة عقلية، فإنه لا يمكن التشكيك في أن فضل السبق للتنظير للنحو العربي يعود للإمام علي، خصوصا أننا لم نجد ما يخالف هذه الروايات في زمنها.

والذي ننتهي إليه هو إن علم النحو كما قال عنه بدر الدين الزركشي: «كان بعض المشايخ يقول: العلم ثلاثة: علم نضج وما احترق هو علم النحو و الأصول، وعلم لا نضج ولا احترق وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق وهو علم الفقه والحديث».[2]

ويفهم من كلام الزركشي أن النحو بقيمته المعرفية، والحياتية لا يزال يتنامى ويدرس، وتستخلص لقضاياه الأحكام والأصول باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية متطورة.

وإذا تفحصنا تاريخ النحو، ومساره عبر القرون السابقة، و وصولا إلى المدارس الحديثة، نجده قد مر بمراحل متعددة محصورة في خمسة أطوار، هي تقريبا الإطار الزمني والفكري للنحو العربي، كما أشار إلى ذلك الدكتور علي أبو المكارم إذ يقول: ومن ثم يمكن

[1] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 40.

[2] غانم حنجار، مجلة الخطاب، مقال بعنوان: المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي ، قراءة في منهجية الأداء ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو العدد 6، 2010 ص 166 .

تقسيم هذه المرحلة – مرحلة مسار النحو – إلى الفترات الخمس الآتية التي تصور – في مجموعها – تاريخ النحو العربي كله.

1- **الفترة الأولى - طور النشأة والنمو** - : وقد استغرق نحوا من قرن ونصف قرن من عهد أبي الأسود الدؤلي، حتى عهد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ) .. وقد شهدت بدء محاولات استكشاف الظواهر اللغوية، عقب نقط المصحف، كما تم فيها استكشاف بعض الظواهر في القواعد[1] .. ويمكن القول إن النحو في هذه المرحلة لم ينفصل عن بقية البحوث القرآنية حيث بقي النحاة مشغولين بقضايا القرآن.

2- **الفترة الثانية - طور التطور -:** وقد استمر قرابة قرن ونصف، من الخليل بن أحمد الفراهيدي إلى أبي بكر محمد بن سهل السراج (ت 316 هـ) وفي هذا الطور تم استغلال البحوث اللغوية والنحوية عن الدراسات القرآنية ... وتم فيها تصنيف المؤلفات وتعددت مراكز البحث ، بعد أن كانت مقصورة على البصرة وحدها وامتدت إلى الكوفة ثم بغداد فمصر والشام والأندلس.[2] والملاحظ في هذه الفترة انتقال الفكر النحوي ولعل المقصود انتشار المدارس. مدرسة الكوفة ، والمدرسة البغدادية والمصرية ، والأندلسية بعد أن كان النحو العربي مقصورا على البصرة . وهنا ظهرت الاختلافات النحوية واستعمال الرأي.

3- **الفترة الثالثة - طور النضج** -: «واستمر أكثر من قرنين ونصف القرن من ابن السراج أبي بكر محمد بن سهل إلى ابن الانباري أبي البركات كمال الدين بن محمد (ت 577 هـ) وتعد أخصب فترات النحو العربي ... إذ استطاع نحاتها أن يقدموا عددا عظيما من المصنفات ، والمؤلفات تتجاوز كل الفترات السابقة عليها ، واللاحقة لها جميعا».[3] رغم أن هذه الفترة شأنها شأن سابقاتها ، إلا أن علماءها استطاعوا في هذا الزمن أن يؤلفوا ويُنَظِّروا للنحو ويصنفوا ما لم يصنف قبلها ولم يقف الأمر عند هذا بل تجاوز تأليفهم ما لم يؤلفه غيرهم بعد ذلك. وهذا دليل على النشاط المكثف في

---

[1] ينظر :علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ط1، 2006، ص 89.

[2] ينظر علي أبو المكارم ،المصدر نفسه، ص 94.

[3] ينظر علي أبو المكارم ،المصدر نفسه، ص 95.

مجال الجمع والتألق. أما الأمر الآخر الذي يجعل هذه الفترة أخصب من غيرها أنها تميزت بثلاث سمات، أولها أنها اتسمت بالتفاوت الكمي في المؤلفات ، منها ما وصل إلى عدة مجلدات ، وثانيها أن موضوعاتها متنوعة منها ما يهدف إلى بيان مسألة أو شرح موضوع . وثالثها الاهتمام بالتبويب الشكلي، وقد بُنِيَ تركيبها على أساس مراعاة التشابه في شكل الحركة الأخيرة، وتأثرها بالعامل بدءا بالمرفوعات ثم المنصوبات فالمجرورات ويليها المجزومات.

4- **الفترة الرابعة:** وقد وصفت بفترة الجمود عكف فيها النحاة على اجترار ما قدمه الأسلاف من أفكار وآراء واتجاهات وقضايا ومواقف. فالموضوعات والقضايا والمشكلات هي نفسها التي أثارها النحاة السابقون ... كأن قرونا ثمانية لم تستطع أن تقدم رأيا لا سند له في الماضي ، أو فكرة لم يتم التوصل إليها ... وتوشك أن تكون المؤلفات نفس المؤلفات حيث تدور حول محاور السابقين من المؤلفين باستثناء ما قام به ابن مضاء أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن مضاء اللخمي القرطبي (ت 592 هـ) في ثورة العوامل ... أما الاستثناء الثاني فمحاولة النحاة المصريين وضع معجم نحوي يتناول الأدوات المستعملة في اللغة ووظائفها النحوية والمصطلحات المستعملة في النحو وهذه المحاولة بدأت بابن هشام جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام (ت 761هـ) في كتابه (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب) ،وختمت بالسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ) في كتابه (الأشباه والنظائر في النحو).[1] وبالرغم من أهمية المحاولة إلا أنها لم تقدم نحوا يلبي حاجة المادة العلمية إلى معجم كامل، لعل مرد ذلك إلى حب التبعية والتقليد فنجد في ما وصل إليه التأليف مثلا عند ابن هشام لا يتجاوز ما قدمه غيره في الفترة السابقة، فلا تكاد ترى عملا إلا بقدر ما يوجد في الموضوعات والأفكار المألوفة أو الاتجاهات المعروفة.

5- **أما العصر الحديث** فيمكن أن يعدّ آخر أطوار النحو العربي والذي لا يزيد عمره عن أكثر من نصف قرن، بدأت محاولات مختلفة الأشكال، والاتجاهات لإعادة النظر في

[1] ينظر: علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 99-100 .

التراث النحوي وقد نشأت في إطار البحث النحوي في مصر. « وكان أول هذه المحاولات الاتجاه الذي جعل غايته تصفية القواعد النحوية مما يشوبها في التراث من صعوبة الإلمام بالنحو العربي، وعدم الإفادة منه في تعلم اللغة والسيطرة عليها. وهذا الاتجاه في جملته اتجاه تطبيقي تعليمي .. أما الاتجاه الثاني نجده عكس سابقه جعل غايته بحث المشكلات المنهجية وقد تأثر بالبحوث اللغوية الأوروبية الحديثة».[1]

ومن خلال ما سيق من روايات وتتبع أطوار النحو ، وعلاقته بكلام العرب ندرك أن النحو تابع لكلامهم ، و هو يجري على سمتهم بطريقة الصناعة و العقل لا السليقة و الطبع حتى يلحق الأعجمي و المستعرب بالعربي لغرض التحكم في اللسان وفق أصول التداول الكلامي ، كما قرر ذلك الإمام ابن جني ( ت 491 هـ) في خصائصه : «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب»[2]

والنحو الذي ينظم مجالات اللغة لا يعني الإعراب، فالمتصفح لكتاب سيبويه يجده يتحدث عن كل مستويات اللغة بدءاً بالكلمة المفردة ، وصعودا إلى الجملة ثم إلى التراكيب السياقية ، والذي يعني علم الدلالة والأسلوب وعلاقة المفردات ببعضها وتنظيمها في أنساق وسياقات .

ومن ذلك إذا كان كتاب سيبويه تعرض لكل هذه الموضوعات اللغوية ومجالاتها ومستوياتها ، وسماه بعض الدارسين العرب (كتاب النحو) فإن مفهوم النحو ومجاله هو تنظيم كل هذه العناصر التي جاءت في كتاب سيبويه من (أصوات ومفردات، وتراكيب وأساليب ودلالة).[3]

---

[1] ينظر : علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 101 .

[2] ابن جني، أبو الفتح عثمان ، الخصائص ، تح محمد على النجار، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت لبنان 1952 ج1 ، ص 34.

[3] ينظر : مكي درار، مداخلة بعنوان إشكالية تدريس النحو العربي بين الموضوع والمنهجية، الملتقى الأول حول قضايا النحو العربي الواقع والآفاق، جامعة ابن خلدون تيارت، ماي 2005 .

إذاً فالنحو الذي ينظم هذه الموضوعات اللغوية في شكلها ومحتواها ليس المقصود به الإعراب الذي يهتم بأواخر الكلم ، لأن النحو الذي تناوله سيبويه يمزج بين المفهوم والوظيفة.

وفي هذا السياق ذاته يَخْلُص الدكتور مكي درّار إلى نتيجة تقول: « إن النحو مفهوم نظري تنظيمي، ووظيفته الأساسية تحديد نظرية العوامل والعلل، ويقابله الإعراب كمفهوم عملي تطبيقي مجاله تحديد طرائق النطق والأداء، ومجال النحو اللغة، ومجال الإعراب الكلام» ...[1]

وعلى هذا نحن أمام نوعين من النحو بحسب ما ذهب إليه الأصوليون في تحليلاتهم فقالوا بوجود "نحو الإعراب" وهو النحو الذي يهتم "بنظرية العامل" بتعليل الحركات الإعرابية، "ونحو الدلالة"[2] وهو النحو الذي يعتمد على الدلالة كعنصر رئيس في تحديد الوظيفة النحوية، ويمكن تسميته "بالنحو الوظيفي".

ومما يستنتج من الرأيين أن النحو الذي يتتبع أواخر الألفاظ غير النحو الذي يهتم بالمعنى المحصل من استخدام الألفاظ في الجملة المكتوبة أو المنطوقة وهو تماما ما عَنِي به الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) في نظرية النظم.

و مصطلح الوظيفة النحوية و مصطلح الإعراب نجدهما حاضرين في الفعل التعليمي في المدرسة الجزائرية في الطور المتوسط ممثلا في نحو الجمل[3] .

كما نجد هذا حاضرا في الإعراب لبعض الجمل و المفردات الموزعة في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع.

---

[1] ينظر : مكي درار، المداخلة السابقة.

[2] خديجة محمد الصافي، أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية وتوجيهها في السياق، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ط2، 2008 ص65

[3] منهاج اللغة العربية ، السنة الرابعة متوسط ، ص 13 ، ص16

ولعل هذا التداخل والتشابك في الاصطلاحات في الواقع التعليمي بين النحو والقواعد والإعراب والنحو الوظيفي هو الذي تنبه له ابن خلدون في التراث العربي حين كان قريبا منه بفضل الملاحظات فقال: «إعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلوم، والوقوف على غاياتها كثرة التآليف، واختلاف الاصطلاحات في التعليم ...»[1]

والذي نخلص إليه هو أنه مهما تعددت الفهوم للظاهرة النحوية بوصفها علما صناعيا، إنما تحدد قيمته في ما يؤديه من الوظائف الحياتية، المرتبطة بالإنسان الناطق باللغة المستقيمة، التي تتوقف صحة دلالتها، وقيمة وجودها على الالتزام بمقرراته الصارمة لأن اللغة في المنتهى تعكس الفكر والشعور، والنحو صناعة عقلية كما قال السيوطي «إن النحو معقول من منقول كما أن الفقه معقول من منقول»[2] ، والنحو لا يؤدي دوره في الواقع التعليمي إلا باتصاله بجذور التراث فلا يكون مقصورا على الوظيفة العلمية وحدها بل يشمل الوظيفة التعليمية ويراعي كل الظواهر التي تدرس باللغة العربية ...

[1] نقلا عن د. غانم حنجار، التدرج البيداغوجي في تبليغ المعرفة، موازنة بين عبد الرحمن بن خلدون وبنيامين بلوم، مجلة الخلدونية، جامعة ابن خلدون، تيارت، العدد 2، 2007، ص 180

[2] السيوطي ، جلال الدين، الأشباه و النظائر ، مؤسسة الرسالة ، بيروت، تح عبد العال سالم مكرم ، ط1، 1985 ج1 ص 19

# الفصل الأول

# مفاهيم لسانية من المنظور الديداكتيكي

# مفاهيم لسانية من المنظور الديداكتيكي

1- التعليمية.

2- النحو.

3- الوظيفية.

4- النحو الوظيفي.

للبحث عن تعليمية نحو الوظيفة ينبغي العودة إلى المبادئ المعرفية التي تحدِّد الماهية، وتضبط الخصائص وتصف الغاية، لأن روح المنهجية تدفع بنا إلى حدِّ المصطلح بوصفه لفظا مخصوصا يحيل إلى معنى معرفي مخصوص.

ولما كانت المصطلحات اللسانية شديدة الارتباط بفلسفة اللُّغة والتَّعليم كان لزاما أن نشير إلى أهمها خدمة للدلالة في حقلها التعليمي، البيداغوجي خاصة.

### 1- التعليمية: *Didactique*

### 1-1 لغة:

علَّمته الشيء فتعلَّم، وليس التَّشديد هاهنا للتكثير، ويقال أيضا تعلَّم في موضع أعلم، وعلمته الشيء أعلمه علما: عرفته، وقوله تعالى: ﴿**الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرْءَانَ**﴾[1] سيّره لأنه يذكر، ويكون معنى قوله تعالى: ﴿**عَلَّمَهُ البَيَان**﴾[2] جَعَله مميزا أي الإنسان.[3]

وجاء في القاموس المحيط: أَعْلَمَ نفسه بمعنى وَسَمَهَا بـ سيما الحرب، كعلّمها والعلامة: السِّمة[4]، ولعل هذا يوافق الأثر الذي يتركه المعلم في المتعلم .

أما في منجد اللغة و الأعلام: فعَلَّمَ تعليما وعِلاما، وعلَّمه الصنعة وغيرها: جعله يعلمها وأعْلَمَهُ الأمرَ وبالأمر: أطلعه عليه، ويقال: عَلَّمْتُهُ فَتَعَلَّمَ الأمر: أتْقَنَهُ.[5]

التَّعليم: تلقين الدَّرس وإعطاء المعرفة، تدريس الطلاب أنواع المعارف والعلوم والفنون، التعليم بأطواره.[6]

---

[1] سورة الرحمن، الآية 1

[2] سورة الرحمن الآية 2

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار بيروت لبنان، مج2 (د، ت) ،(د ط)، ص ص 870، 871.

[4] الفيروزآبادي، القاموس المحيط، أشرف على التحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط 8، (2005) ،مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان ، ص 1140

[5] المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت ط25، 1973 ص ص 526، 527 .

[6] المصدر نفسه ص 950

ويقول محمَّد علي الصَّابوني في قوله: " **عَلَّمَهُ البَيَان** " أي ألهمه النُّطق الذي يستطيع به أن يُبِين عن مقاصده ورغباته ويتميز به عن سائر الحيوان.[1]

والتعليم كما يشير الدكتور حنفي بن عيسى: هو ترك العلامة في المتعلم "عَلَّمَ أي أثّر في المتلقي".

**2-1 اصطلاحا:**

كلمة التَّعليمية هي ترجمة لكلمة ***Didactique*** المشتقَّة من اللفظ الإغريقي ***didactikus*** التي تعني فلنتعلم، و تعني أيضا نوعا من الشِّعر يدور حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية.[2]

وهي صفة تطلق على العمل الأدبي الذي يكون هدفه الرئيس نقل رسالة سياسية، أو أخلاقية، أو دينية، أو علمية.[3]

والحاصل أن لمصطلح التعليمية دلالات متعددة وفهوما متباينة نذكر أهمها:

- الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية أو تقنية ما، هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك عن حلها ***aebli hans***
- وهي في منظور لالاند ***lallande*** جزء أو شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس.
- الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ***b.jasmin***

[1] محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، دار القرآن الكريم، بيروت ط4 مج3، 1981 ،ص293.

[2] ينظر: رضا جوامع، استثمارات تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة الجزائر، ع 14 ،جوان 2006 ، ص 27.

[3] رضا جوامع، المصدر نفسه، ص 34.

- الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم) أو وجداني (قيم، مواقف)، أو حس حركي (كمختلف الرياضات) وتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج.

وتَنْصَبُّ الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يؤدي فيها المتعلم الدور الأساس، بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعلمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه .وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (***lavalle***).[1]

كما أن التَّعليمية من غاياتها الاهتمام بدراسة الظروف المحيطة بالمتعلم من أجل تسهيل تعلمه، يقول **محمد الدريج:** «هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهل ظهور التمثلات لديه، وتوظيفها، أو إبعادها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثُّلات جديدة».[2]

ويقول **أحمد حساني:** «تهدف التعليمية إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه الطاغي على مستواه في الممارسة الفعلية للحديث ... وتبدو الكفاءة اللغوية في مهارتين إحداهما: شفوية تعَّول أساسا على المنطوق، والأخرى كتابية تعول على العادات الكتابية للغة معينة».[3]

يستخلص من التعاريف السالفة أن التعليمية فلسفة الفعل التعليمي، التعلُّمي، الذي يحرص على إثارة طائل من الأسئلة، بِنِيَّةِ التحصيل عن إجابات تتحقق في الواقع الإجرائي، من خلال تفعيل الأطراف المتشابكة، ومن تجليات التعليمية أنها علم يتفرع للإجابة عن ماهية التعليم، وكيفياته، وغاياته، وسائر الوضعيات التي تعترض سياقاته لقولنا: **من أعَلِّمُ ؟و ماذا أعَلِّم ؟ وكيف أعلِّم ؟ ولم أعلِّم ؟ و متى أُعلِّم ؟**

---

[1] جعفر دك الباب ،النظرية اللغوية الحديثة، منشورات اتحاد العرب، دمشق 1986.

[2] محمد الدرّيج، مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب، كلية علوم التربية، الرباط المغرب، ط2 ، 2000، عن استثمارات تعليمية اللغات، رضا جوامع ص 13.

[3] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات اللغوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000، (د.ط)، ص132.

ومن ثم فإن التعليمية أداء حضاري هادف ذو خصوصية معرفية ومنهجية لا يتحقق نفعها إلا في سياق من الوعي المنهجي الشَّامل لأبعاد المنظومة التعلُّمية.

**2- النحو**: تُجمع مصادر اللغة أن لفظة نحو تحمل دلالات متباينة بحسب السياقات التي ترد فيها .

**لغة:**

جاء في كتاب العين: «النحو : القصد نحو الشيء ، نحوت نحوه ، أي قصدت قصده و بلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية فقال للناس : انحوا نحو هذا فسمي نحوا. و يجمع على الأنحاء. قال:

**و لِلْكَلاَمِ وُجُوهٌ فِي تَصَرُّفِهِ وَالنَحْوُ فِيهِ لأَهْلِ الرَأْيِ أَنْحَاءُ »**[1]

و في تهذيب اللغة : « نحا نحوه ، ينحوه إذا قصده ، و نحا الشيء ينحاه و ينحوه إذا حرفه. و منه سمي النحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب ، و أنحا عليه و انتحى عليه إذا اعتمد عليه»[2] .

و في لسان العرب النحو يراد به: «القصد والطريق..... أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا»[3] . وله معان أخرى منها:

المقدار: كقول القائل: عندي نحو ألف دينار.

**المِثْلُ والشِّبْهُ:** كقول القائل: سَعْدُ نَحْو سَعِيد، أي مثله أو شبهه.[4]

و نَحَا الرَجُلُ: مال على أحد شقيه.

ونَحَا بَصَرَهُ إليه: بمعنى رَدَّهُ.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، تح، عبد الحميد هنداوي ،دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،2003 ،ج4. ص201

[2] الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد ، تهذيب اللغة ، تح : عبد الله درويش ، مر: محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف و الترجمة ، (د ت) (د ط)، ج5 ،ص253.

[3] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ،مج15، ص ص309،310.

[4] السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (دط)، (دت)، ص06 .

ونَحَا فُلانًا عَنْه: بمعنى صَرَفَهُ[1].

ومنه سُمِّي النحوي لأنه يحرِّف الكلام إلى وجوه الإعراب التي يقصدها المتكلم.

ومن ثمَّ فإن أي كلام ارتبط بعلم النحو فيعني أَنه كلام ارتقى من الصفة الفردية إلى مصاف الجماعة. وصار الكلام لغة لارتباطه بعلم له أسسه وضوابطه.

**أما اصطلاحا:**

فيقول **أبو سعيد السيرافي** (ت 368هـ) عن النحو: «معاني النحو منقسمة بين حركات اللفظ وسكناته، وبين وضع الحروف في مواضعها المقتضية لها، وبين تأليف الكلام بالتَّقديم والتأخير وتوخِّي الصواب في ذلك، وتجنب الخطأ من ذلك، وإن زاغ شيء من هذا النَّعْت فإنه لا يخلو من أن يكون سائغا بالاستعمال النادر والتأويل البعيد، أو مردودا بخروجه من عادة القوم الجارية على فطرتهم»[2]

وهذا التعريف جمع بين النحو الذي يعنى بأواخر الألفاظ، والإشارة إلى النحو الوظيفي (نحو الدلالة) باستعماله للتقديم والتأخير وإشارة إلى المعاني (استعمال الحروف في مواضعها) ومن ثم يصير انتحاء سمت كلام العرب سلوكا لغويا إجرائيا على مستوى التداول والتواصل بمعزل عن صفة المتكلم الجنسية أو الحضارية ، ولعلَّ هذا الذي قصده **ابن جني** (ت392هـ) في كتابه الخصائص.

وبتعريفه هذا لا يقف عند النحو بوصفه لفظا يتَّسِع للمدلولات بقدر ما يتعمق في المصطلح ويشير إلى معاني النحو التي تقوم على الأسس الآتية:

أ- العلاقة بين حركات اللفظ وسكناته.
ب- وضع الحروف في مواضعها المناسبة.
ت- نظم الكلام وتأليفه بالتقديم والتأخير.

[1] المنجد في اللغة والأعلام، مصدر سابق ص795.

ينظر: [2]أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ج1، (دت)، (دط)، ص121.

ث- استهداف الصواب وتجنب الخطأ.

ج- رد كل كلام يخرج على ما اعتاد عليه القوم.[1]

أما **ابن جني** (ت 392هـ) فيقول عن النحو هو: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتَّحقير والتكسير والإضافة والنَّسب، والتَّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللُّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها».[2] ويفهم من قول **ابن جني** :أن النَّحو مسلك لغوي يتوسل به أهل الصناعة ممن حُرِمُوا مزية السليقة لِعِلة ما تضمن اللحوق بركب الأصِلاء من العرب الأقحاح الذين دَرَجوا على العربية بالسجية والفطرة.

أما **ابن عصفور** (ت 696هـ) فاعتبر أن «النحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يأتلف منها».[3]

وهذا التعليق يفيد أن النحو صناعة عقلية، اجتهادية ينظر في النص المسموع عن العرب كيفما كان جنسه, ينظر فيه بالتحليل، والدراسة ليقرر أحكاما تصل إلى مستوى القواعد والأصول، والتي بفضلها يتعلم طالب اللغة اللسان العربي.

ويزيد **الخُضَري (ت 1870م)** على كلام **ابن عصفور** أيضا بقوله في تعريف النحو « علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرف به أحكام الكلمات العربية حال إفرادها كالإعلال والإدغام، والحذف والإبدال، وحال التركيب كالإعراب والبناء وما يتبعهما من بيان شروط النواسخ، وحذف العائد،و كسر إنَّ وفتحها».[4]

فمن الواضح أن الأقطاب من العلماء النحاة وسَّعوا دائرة الدِّلالة النحوية وساقوا جملة من الفنون اللغوية تحت طائلة هذا التعريف لا يخص علم النحو بتغيير أواخر الكلمات، علم

[1] ينظر:صابر بكر أبو السعود،النحو العربي، دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1987، ص 52.

[2] ابن جني، الخصائص، تح، محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، مج1، ص 34 .

[3] ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية (دت)،(دط)، ص08. .

[4] المصدر نفسه، ص 09.

النحو، و تعلم الصرف، والدلالة والاشتقاق... وذلك للقيمة المعرفية التي طالت سمعة النحو والنحاة آنذاك حتى حدا ببعضهم إلى اعتباره مجمع اللغة ولسانها الجامع ..

هذا وإننا نلمس فروقا بين تعريف **ابن جني** وتعريف **ابن عصفور** هو أن **ابن جني** جعل النحو أداء لغويا (هو انتحاء سمت كلام العرب) أما **ابن عصفور** فقد جعله علما بأصول يعرف بها أحكام الكلام العربي.

أي يرى **ابن جني** الغاية من تعلم النحو هي المنفعة، والبراغماتية المجسدة في ظاهرة التواصل التي تنقضي بها مصالح الناس، في حين يرى **ابن عصفور** أن النحو هو الإلمام والدِّراية بالمعارف والأصول كأن الفارق بينهما هو كالفارق بين النظري والتطبيقي.

كما يلاحظ في تعريف **ابن جني** السَّبْقُ الذي ميزه عن علماء عصره بإشارته إلى علم النحو على حد ما جاءت به الدراسات اللغوية الحديثة، إذ جمع الصرف بالنحو ومنها نشأت "**الفصائل النحوية**" ***grammatical catégories*** كفصيلة العدد، وفصيلة التوابع، وفصيلة المعاني الوظيفية (الفاعلية المفعولية، والاضافة ...).[1]

أما الملاحظ من كلام **ابن عصفور** أن "**أجزاء كلام العرب**" ليست محصورة كما هو واضح في إطار الجملة العربية بل إن منها ما يكون على مستوى الصوت وما هو في مستوى الجملة ومنها ما يتصل بالمبنى، ومنها ما يتصل بالمعنى ومعرفة أحكام أجزاء الكلام تستلزم معرفة كافة المستويات.

وتعد قراءة الأستاذ **إبراهيم مصطفى** في كتابه "إحياء النحو" وهو من العلماء المحدثين المعاصرين قراءة جريئة ذات صبغة انتقادية تسعى إلى ممارسة التجديد في الفهم اقتضاء للعصر وظروفه، فهو يعيب على النحاة قصرهم النحو على الحرف الأخير فيقول: «وفي هذا التحديد تضييق شديد لدائرة البحث النحوي، وتقصير لمداه، وحصر له في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله، فإن النحو كما نرى، وكما يجب أن يكون هو قانون تأليف الكلام

[1] خديجة محمد الصافي، أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية، دار السلام للطباعة والنشر ط2، 2012، ص 66.

وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها».[1]

وهذا المفهوم للنحو في الحقيقة ليس من ابتكار المؤلف، بل نجده مبثوثا في كتب النحاة القدامى كما أنهم لم يقصروا في تعاريفهم للنحو وأبوابه على الإعراب والبناء وخير شاهد هو كتاب **سيبويه** (ت180هـ ) حيث نجده ينتقل من الحديث عن الإعراب والبناء كما سماه **(مجاري أواخر الكلم من العربية)** إلى الحديث عن ارتباط المسند بالمسند إليه والعكس لعدم غنى أحدهما عن الأخر كما نجده يتحدث في باب آخر سماه **(باب اللفظ للمعاني)** حيث يبين علاقة الألفاظ ومعانيها إشارة فيه إلى اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين نحو:

**جَلَسَ _ ذَهَبَ:** اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين.

**ذَهَبَ _ انْطَلَقَ:** اختلاف اللفظين والمعنى واحد.

**وَجَدتُ _ وَجَدْتُ عليه:** اتفاق اللفظين والمعنى مختلف.

فالأولى هي العثور على ما كان جاريا البحث عنه.

أما الثانية فهي من المَوجَدَة.

وفي الفهم الحداثي اللساني يُنْظَر إلى النَّحو من باب أنه مركب من مركبات الخطاب اللساني يحرص على ضبط العلاقات الدلالية بين وحدات السلسلة الكلامية وفهم رتبها ومواقعها.

[1] أحمد محمد عبد الراضي، إحياء النحو و الواقع اللغوي ، دراسة تحليلية نقدية مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة ،ط1، 2007 ص26.

و يحدد ***بيار قيرو Pierre Guiraud*** النحو بقوله : «إن النحو هو الن الذي يعلم الكتابة و التكلم بلغة ما دون خطأ ، إذ إنه يقنن و يرسم مجموعة قواعد تكون حجة في لغة ما بموجب أحكام موضوعة من قبل منظرين ، أو مقبولة بالاستعمال»[1]

أما العالم السويسري دوسوسير ***De saussure*** فيقول: إنّ النحو «يدرس اللغة بصفتها مجموعة طرائق التعبير ، و يشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية و الترتيب»[2].

فالنحو حسب حداثيي الغرب مجموعة من القواعد ، تضبط أشكال الكتابة و الخطاب الملفوظ ، و نظام لحسن البناء و تركيب النصوص.

### 3- الوظيفية: *fonctionnalisme*

- **المعنى اللغوي للوظيفية:**

للوصول إلى المعنى العام لمصطلح الوظيفة ***fonction***

حاولنا التقرب من الاستعمالات الموروثة قديما للتأكد من وجودها في التعاملات اللغوية.

### 1-3 حد الوظيفة لغة:

برجوعنا إلى مادة (**وَظَفَ**) في لسان العرب لاوجدت من صيغها:

أنَّ الوظيفة من كل شيء ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب وجمعها **الوظائف، و الوظف،** ووظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفا: ألزمها إياه ،وقد وظفت له توظيفا على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل، والوظيف لكل ذي أربع ما فوق الرسغ إلى مفصل الساق ووظيفا يدي الفرس: ما تحت ركبتيه إلى جنبيه، ووظيفا رجليه ما بين كعبيه إلى جنبيه.

---

[1] إيميل بديع يعقوب، ميشال عاصي ، المعجم المفصل في اللغة و الأدب ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط1، 1987 ، مج1،ص1237.

[2] المصدر نفسه ، ص 1237.

وقال **ابن الأعرابي:** الوظيف من رسغي البعير إلى ركبتيه في يديه، وأما في رجليه فمن رسغيه إلى عرقوبيه، والجمع من كل ذلك أوظفة ووظف. ووظفت البعير أظفه وظفا إذا أصبت وظيفه.

وقال **الجوهري:** الوظيف مستدق الذراع والساق من الخيل والإبل و نحوهما، والجمع الأوظفة.

وفي حديث حد الزنا: فنزع له بوظيف بعير فرماه به فقتله، قال: وظيف البعير خُفُّهُ، وهو له كالحافر للفرس.

وقال **الأصمعي:** يستحب من الفرس أن تعرض أوظفة رجليه، وتحدب أوظفة يديه، ووظفت البعير ، إذا قصَّرت قيده، وجاءت الإبل على وظيف واحد إذا تبع بعضها بعضا كأنها قطار، كل بعير عند ذنب صاحبه، ويقال: وظف فلان فلانا إذا تبعه، مأخوذ من الوظيف، ويقال: إذا ذبحت ذبيحة فاستوظف قطع الحلقوم والمريء والودجين، أي استوعب ذلك كله، هكذا قاله الشافعي في كتاب الصيد والذبائح.

وقوله:

**أَبقَت لَنَا وَقَعَاتُ الدَهر مَكرُمَةً مَا هَبَت الريحُ وَالدُنيَا لَهَا وُظُفُ.**

**أي دُوَل،** وفي التَّهذيب هي شبه الدول، مرة لهؤلاء ومرة لهؤلاء.[1]

والملاحظ من التعريف أن لفظة (الوظيفة) وردت مرة بمعنى التقدير أو التعيين لأمر في حياة الإنسان أو الحيوان، كالماء أو الطعام للإنسان، والعلف للحيوان ومرة أقرب إلى معنى الدور (دور وظيف البعير، أو الخيل ...) وهذان المعنيان يعضدان المعنى الاصطلاحي في النحو العلمي أو التعليمي.

[1] ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر ، مادة وظف، مج9.ص 358.

وقريبا من هذا المعنى استعملت الصيغتان السابقتان في التراث الصوفي، حيث كان شيخ الطريقة "يوظف" على المريد الأوراد أو "الوظائف" التي تصبح بمثابة شرط أو عهد يلتزم به المريد ليصبح من أهل النسبة أو الطريقة.[1]

أما منجد اللغة والأعلام لم يخرج عن هذه التعاريف السابقة لمادة (وظف) وأضاف لها دلالات جديدة، حيث نجد مادة وظف: توظف، تولى وظيفة في مؤسسة رسمية أو خاصة. الموظف: من ولي عملا في وظيفة منصوص عليها في أحد الملاكات التي يحددها القانون.[2]

وفي المعجم العربي الأساسي: وَظَّفَ الشخص: أسند إليه وظيفة.

توظيف: مصدر وظَّف، في الاقتصاد تثمير المال وتنميته، توظيف الأموال في المشاريع الاقتصادية.

**وظيفي:** منسوب إلى الوظيفة، ما يتعلق بالوظيفة، تحليل وظيفي، تعليم وظيفي علم النفس الوظيفي، عمل إجراءات وظيفية، النحو الوظيفي.[3]

وما يستنتج من تعريف معاجم العصر الحديث أنها احتفظت بكثير من المعاني المعجمية القديمة وأضافت إليها بعض الدلالات والمفاهيم من الثقافة الغربية كلفظ الوظيفية الذي لم يكن موجودا في المعاجم القديمة بالشكل والمفهوم الحاليين مما يجعلها كلمة مستحدثة المعنى.

### 2-3 الوظيفية اصطلاحا:

على غرار ذكرنا تعريف الوظيفة قديما وحديثا سنشير إلى معناها الاصطلاحي وانتقال لفظها من «معناه الشائع إلى معناه الخاص وانزياحه عن دلالته المعجمية الأولى الموضوعة له في أصل اللغة ليخص بها دلالات فنية تدرك بسياقها العلمي».[4]

---

[1] ينظر: محمد بن عبد الكريم، التصوف في ميزان الإسلام، دار هومة الجزائر، ط1، 1997 ص63.

[2] منجد اللغة والأعلام، مصدر سابق ص 965.

[3] ينظر: المعجم العربي الأساسي، مادة وظف، توزيع لاروس ألكسو 1989، ص1318.

[4] عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تونس ،1984، ص87.

يذكر **ديكرو*Oswald Ducrot*** و **تودروف *Tzvetan Todorov*** في باب أو محور المدارس، فصلا خاصا عَنْوَنَاهُ بالوظيفية (***Fonctionnalisme***) أن مفهوم الوظيفية من مبتكرات دوسوسير***Ferdinand de Saussure*** « التي صرح فيها بأن الدور الأساس للغة، هو أن تستعمل كأداة للتبليغ وانطلاقا من هذا اعتبر بعض أتباع دوسوسير الموصوفين غالبا بالوظيفيين بأن دراسة اللغة تكمن في البحث عن الوظائف التي تؤديها عناصرها وأقسامها ونظامها».[1]

ولعل هذا التعريف يعتبر الوظيفة هي المعنى الذي تؤديه الألفاظ والجمل داخل النظام اللغوي.

أما **أندري مارتيني** (***Andret Martinet***) وفريقه فيرون الحديث عن "وظائف اللغة" إنما هو في حقيقة الأمر حديث يتعلق "بدور أو نشاط مفيد" ويلاحظون على الوظيفة أنها مراتب: «فالمنطقي يجعل منها أداة لتحليله العقلي، والأسلوبي يتخذها لإبداع الجمال، والعالِم يراها وسيلة لمنظومته العلمية...».[2]

وملخص القول عند **مارتيني:** إن التحديد الصحيح لوظيفة أو وظائف، هو الدور الذي يؤديه اللفظ أو الجملة داخل نشاط معين للجملة أو النص، ثم يخضع لسلوكات مستعملي هذه الأدوات (الألفاظ) وأعني اختلاف وظيفة أي لفظ من شخص لأخر وعليه ترتبط كثرة الوظائف بتنوع آراء أصحابها.

ويرى الدكتور: فاضل مصطفى الساقي أن الوظيفة هي المعنى المحصل من استخدام الألفاظ، أو الصورة الكلامية في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التحليلي والتركيبي.[3]

---

[1] Oswald ducrot/ TZV etan Todorov : dictionnaire encyclopédique des sciences du langage op,cit p 42 .

[2] ينظر : يحي بعطيش ، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، ، أطروحة دكتوراه دولة 2005-2006 .

[3] ينظر: خديجة محمد الصافي ، أثر المجاز في الوظائف النحوية، مصدر سابق ص 67.

إذا فالوظيفة مجالها اللغة المكتوبة والمنطوقة، وتتبع المعنى للفظ على مستوى الجملة أو الجملة داخل السياق، فهذا يتفق مع مفهوم الوظيفة لغويا.

أما الدكتور **الطيب دبة** فيرى « الوظيفية منهجا يستهدف دراسة المعنى من حيث هو قيم دلالية تقتضي تنظيما خاصا في المبنى ...

فالوظيفيون لا يكتفون بدراسة المباني وحدها، كما يفعل جمهور النحاة في الدرس العربي القديم... وإنما ينظرون إلى علاقة تلك الصور والتنظيمات، بما يمكن أن تفيده من معان ..»[1]

فالوظيفية هنا لا تتعلق بالمبنى وحده دون المعنى فالأمر يتعلق بما يفيده تركيب الألفاظ من معان داخل سياق ما ...

ولهذا تُقَسَّم الوظائف في اللغة العربية إلى قسمين:

### 3-2-1- الوظائف الصرفية:

وهي المعاني الصرفية المستفادة من الصيغ المجردة لمباني التقسيم.

والمعنى الصرفي للإسم هو أن يدل على مسمى: أي يهدف إلى البحث عن «دلالة صيغ الأفعال والمصادر والصفات، ودلالة الجمل والهيئات التركيبية، و دلالة ما يدخلها من حروف وأدوات تربط بين أجزائها، فتضيف إلى معاني المفردات معناها الوظيفي الجديد»[2].

### 3-2-2- الوظائف النحوية:

ونعتقد أنها المسماة عند "**عبد القاهر الجرجاني** (ت 471هـ) بمعاني النحو[3] وهي المعاني العامة المستفادة من الجمل والأساليب بشكل عام وتتمثل هذه الوظائف في دلالة

---

[1] الطيب دبة، من خصائص النحو العربي، قراءة في تحول المنهج من المبنى إلى المعنى، مداخلة في ملتقى( قضايا النحو العربي الواقع و الآفاق)، جامعة ابن خلدون – تيارت ، ماي 2005.

[2] البحث النحوي عند الأصوليين،ص37 ، نقلا عن أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية ص 67.

[3] فاضل مصطفى الساقي: أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي القاهرة، (د ط)،1977، ص209 .

الجمل أو الأساليب، على الخبر والإنشاء، والإثبات و النفي والتأكيد والأمر والنهي..... إذا كانت الوظائف عامة.

أما الوظائف الخاصة فهي معاني الأبواب النحوية وتتضح الصلة بين الوظيفة النحوية الخاصة وبين الباب النحوي ...

فهناك معان نحوية وضعت لها تراكيب مختلفة، مثل الفاعلية والمفعولية والإضافة والتعجب والاستفهام والنفي ونحوها[1].

إذا فالمقصود بالوظائف النحوية هي المعاني النحوية، فالوظيفة هي ذلك الدور المسؤول الذي تؤديه اللغة في سياق ما تحقيقا لمبدأ الفائدة أو الإفادة.

**4- النحو الوظيفي:**

بعد أن تطرقنا لتعريف الوظيفة لغة واصطلاحا وتعرضنا لقسمي الوظائف بقي علينا أن نتحدث عن النحو الوظيفي فماذا يعنى به؟ وماهي تجلياته في اللسانيات الحديثة؛ واللسانيات التطبيقية ؟

نظر **الجرجاني** قديما إلى النحو على «أنه توظيف في الأساليب البلاغية وإظهار وجه المعاني في الكلام وطرائق البيان في التركيب».[2]

ويعني ذلك أنه جعل النحو علما يبحث في العلاقات بين مختلف التراكيب والجمل وبهذا يكون قد أمعن النظر في التراكيب النحوية للجملة ونظامها، ومن حيث جودة بنائها وتعليل الرداءة في تركيبها.

وهذا يلحظ من أمثلته: **زَيْد مُنْطَلِقٌ/ زَيْدٌ المُنْطَلِقُ/ المُنْطَلِقُ زَيْدُ.**

[1] ينظر أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية ص 67.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح الإمام محمد عبده ،القاهرة، (دط) ،1960، ص163.

أما **الرشتي** في شرحه للكافية فيقول: «النحو الوظيفي هو ما يمكن تسميته بـ"علم النحو" ومن علم النحو معانيه النحوية التي وضعت لها تراكيب الألفاظ الإعرابية، كالفاعلية والمفعولية والإضافة ونحوها وتختلف باختلاف التراكيب».[1]

وإشارته إلى تراكيب الألفاظ الإعرابية قد يعني به اختلاف الحركات الذي به تختلف المعاني كقول القائل: "ما أحسنُ السماء؟" بضم النون و "أَحْسَنَهَا" بفتحها، فالجملة الأولى استفهامية والثانية تعجبية ودلالة الحركات على المعاني المختلفة تستفاد من علم النحو.

أما الدكتور **صالح بلعيد** فيرى النحو الوظيفي «هو ذلك النحو الذي يبحث في تجاور الكلمات مع بعضها البعض بغرض تأدية المعنى النحوي والدلالي معا في رسالة كلامية معينة (تتمثل في الجملة) وهي التي يحسن السكوت عليها في عرف النحاة».[2]

إذا فهذا النمط النحوي له وظيفته التي تتتبعُ نظام تأليف الجمل داخل السياق فهو الرقيب على تأدية الكلام لأجل السلامة المعنوية التي تتحقق في السياق الدلالي الكلي للترتيب.

ويستطرد الدكتور صالح بلعيد: «النحو المقصود في اصطلاحنا هذا هو تلك المجموعة من القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو في النطق، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل (نحو الجمل) أي دراسة ما يتعلق بالجمل (أنواعها/ صفاتها/ خصائصها/ متعلقاتها/ وظيفة العامل فيها/ تغيرها من صورة لأخـــــرى ...».[3]

نفهم من هذا التخريج أن دراسة التراكيب متوقفة عليه ولا شأن له بالمفردات للوصول إلى حقيقة علاقات العناصر المتجاورة داخل السياق الكلامي المتأثر أساسا بفعل العوامل الإعرابية اللفظية منها والمعنوية.

---

[1] عبد الحسين الرشتي، شرح الكافية، طبع النجف الحيدرية، 1370هـ،ص353.

[2] صالح بلعيد، النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1994، ص06.

[3] صالح بلعيد، النحو الوظيفي ص08.

وللدكتور **الرمَّالي** رأي آخر حيث يقول: « والدراسات اللغوية الحديثة تفهم مهمة النحو على أنه البحث في خواص الجملة وكيفية تأليف كلماتها، وموقف كل كلمة فيها من الأخرى من حيث الموقع وعلاقة كل منها بالأخرى من حيث الوظيفة».[1]

وإشارته إلى الدراسات الحديثة إشارة إلى اللسانيات التي تعنى باللغة في كل المستويات أما بقية التعريف فلا يختلف عن غيره ولم يضف جديدا.

وبدون وجود العلائق بين الكلمات تصبح عرضة للفوضى عديمة القيمة؛ غائبة القصد والوظيفة.

و**الخلاصة**: فالنحو الوظيفي من المنظور التعليمي اللساني هو جملة القوانين والمبادئ والقواعد التي تدرس الظواهر الكلامية، دراسة نظامية هدفها تحقيق المنفعة (الإفادة)، في الاطار التداولي بين المتكلم والسامع أو المخاطب، وتلك أهم وظائف اللغة والنحو الوظيفي.

### 1-4 النحو الوظيفي في اللسانيات الغربية المعاصرة:

إن النظريات اللسانية -الغربية التي كان مجال اهتمامها المطلق باللغة منطوقة كانت أو مكتوبة رسمية أو شعبية بفضل الدراسات الأصيلة التي قام بها **فرديناند دوسوسير** الذي أثار آراء ونظريات - أصبحت طروحات ذات قيم علمية لها من الحقائق ما يجعلها صالحة للبناء عليها والأخذ بأحكامها.

#### 1-1-4 البنيوية:

لقد أثار **دوسوسير** بنظرياته الجريئة، وآرائه العلمية اهتمـــام علمـــاء اللغـــة بعامة، والدارسين اللسانيين بخاصة.

إذ كان له السبق المنهجي لدراسة الظواهر اللسانية، فضلا عن كونه من بين الأوائل الذي خص الدَّرس اللغوي بمصطلحات دقيقة وصارمة مازالت تحظى ليومنا هذا بالحيوية

[1] ممدوح عبد الرحمن الرمالي، العربية والوظائف النحوية، دراسة في اتساع النظام والأساليب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دط) ،1996، ص18.

والتداول كمصطلح البنية والنظام والثنائيات فاللغة عنده: مجموعة من العناصر والوحدات، وهذه الوحدات تركب بعضها على بعض بكيفية خاصة تؤدي المعنى في الخطاب بكيفية خاصة، إنها نظام متناسق الأجزاء[1].

فهذا التناسق مبني على تموقع الملفوظات بصفة يسمح لها أثناء الترتيب تأدية وظائف السلسلة الكلامية لأن تلك العناصر المرتبة لا تأخذ قيمتها إلا بالمقابلة بينها، وبين الملفوظات التي تسبقها والتي تلحقها أو بهما معا.

هي عناصر لسانية قد تتكون من عنصرين لسانيين وأكثر فإذا كانت موزعة، في التركيب توزيعا متناسقا وفق مقتضى النظام النحوي فإن المقصود في الخطاب من الوجهة اللسانية المراد إيصالها إلى السامع تكون حاصلة بقدر من الوضوح والتلقائية على اعتبار أن اللغة كلام يتوافر على شرطي: النظام و الجماعة، ومن ثَمَّ تمنح هاتان الصفتان اللغة مزية التوافق والاصطلاح.

وعلى هذا الأساس فكل بنية خاصة، أو تركيب لساني قواعدي لا يخضع للسان العام فهو مخالف للتركيب المتفق عليه فلا يقاس عليه، وهذا ما يقابله في العربية مخالفة انتحاء سمت كلام العرب فيصير حينئذ شاذا فاقدا لصفة التداول والاستعمال.

### 2-1-4 التوزيعية:

يشير مفهوم التوزيع إلى الموقع الذي يحوزه العنصر اللساني ضمن المجموعة الكلامية المألوفة وقد «يحدد توزيع عنصر بأنه مجموع العناصر التي تحيط به، ومحيط العنصر (أ) يتكون من ترتيب العناصر التي ترد معه، أي العناصر الأخرى التي يتوافق كل منها في موقع معين مع العنصر في تركيب كلامي، والعناصر التي ترد مع العنصر (أ) في موقع معين تدعى انتقاء هذا العنصر لهذا الموقع».[2]

---

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، ملخص من محاضرات لطلبة الماجستير 1983، نقلا عن التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، د صالح بلعيد، ص 66 .

[2] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1994 ،ص 104.

فالتوزيعيون بهذا المفهوم يحددون كل جزء من أجزاء الكلام بما يمكن أن يوجد حوله من عناصر في السياق الذي يرد فيه. استجابة لشرط التناسق وهو شرط بنائي في عملية التكلم الدائر بين الطرفين المتخاطبين( المتكلم والسامع ) .

و لعل هذا التوزيع اللساني للعناصر التي يأتلف منها كلام المتكلم –المستمع المثالي- وهو يرتب إحداثيات الفعل الكلامي لديه هو ما أشار إليه **ابن مالك** (ت 672 هـ) في ألفيته:

**كَلامُنَا لَفظٌ مُفيدٌ كَاسْتَقِمْ وَاسْمٌ وَفِعْلٌ ثُمَّ حَرْفُ الْكَلِمْ**[1]

فمصطلح الإفادة دالٌ على تحقق البعد الانسجامي الحاصل بين عناصر الكلام الإسنادي الذي فرضه علم النحو بصفته علما ينشد بناء التركيب اللغوي إلى أن يصل إلى التفريق بين الاسم والفعل حتى يحصل التوزيع في الخطاب في قوله:

**بِالْجَرِّ وَالْتَّنْوِينِ وَالنِّدَا، وَألْـ وَمُسْنَدٍ لِلاسْمِ تَمييزٌ حَصَلْ**

**بِتَا فَعَلْتَ، وَأَتَتْ، وَيَاء اِفْعَلِي وَنُونِ اَقْبلنَّ فِعْلٌ يَنْجَلِـــي**[2]

يظهر من البيت الأول أنّ علامات الاسم خمسة إذا وجدت واحدة منها كانت دليلا على أن الكلمة (اسم) و هي:

**1- الجر** : فإذا رأينا كلمة مجرورة لداع من الدواعي النحوية عرفنا أنها اسم، كقول **الشافعي (ت204هـ):**

**ارْحَل بِنَفْسِكَ مِنْ أَرْضٍ تُضَامُ بِهَا و لاَ تَكُنْ مِنْ فِراقِ الأَهْلِ في حُرَقِ**[3]

فكل من : **نفسك** ، **أرضٍ** ، **فراق** ، **الأهل، حرق** كلمات مجرورة لأنها سبقت بحروف جر، و كلمة **الأهل** اسم ،لأنها مجرورة إذ هي **(مضاف إليه).**

**2- التنوين** : و التنوين أن يكون في آخر الاسم ضمتان أو فتحان أو كسرتان مثل **جاء حامدٌ، رأيت حامداً، ذهبت إلى حامدٍ.**

---

[1] محمد عبد الله بن مالك الأندلسي، متن الألفية، المكتبة الشعبية، بيروت، لبنان ص 02.

[2] متن الألفية ص 03.

[3] الشافعي ، أبو عبد الله محمد بن إدريس ، المكتبة الثقافية ، بيروت ،1971 ص63.

وكان الأصل أن تكتب هي و أشباهها كما يكتبها علماء العروض هكذا: **حامدُن، حامدَن، حامدِن** أي بزيادة نون ساكنة في آخر الكلمة ، تُحدثُ رنينا خاصا ، و تنغيما عند النطق ، و لهذا يسمونها (**التنوين**) ، و لكنهم عدلوا عن هذا الأصل ، و وضعوا مكان النون رمزا مختصرا يغني عنها ، و هذا الرمز هو الضمة الثانية و الفتحة الثانية و الكسرة الثانية ، و هذا النون الساكنة زائدة ، تلحق آخر الأسم لفظا لاخطا[1]

**3- النداء: نحو قوله تعالى: ﴿يَنُوحُ اِهْبِطْ بِسَلَامٍ﴾ [2] ، و قوله تعالى : ﴿يَا شُعَيْبُ أَصَلَوَتُكَ تَامُرُكَ ﴾ [3] و في قوله عزّوجل: ﴿يَالُوطُ إنّا رُسُلُ رَبِّكَ﴾[4].**

فكل هذه الألفاظ التي دخلت عليها (**يا**) اسم و هكذا كل منادى.

**4- (ألـ) : كالرجل ، و الكتاب، و الدار**، و قول أبي الطيب المتنبي :

**الخَيْلُ وَ اللَّيْلُ وَ البَيْدَاءُ تَعْرِفُنِي وَ السَيْفُ وَ الرُمْحُ وَ القِرْطَاسُ و القَلَمُ**

فهذه الكلمات السبع أسماء ، لدخول (**ألـ**) عليها [5]

**5- الإسناد إليه** : «و هو : أن يسند إليه ما تتم به الفائدة سواء كان المسند فعلا أو اسما أو جملة ، فالفعل كـ: **قام زيدٌ** ،فقام : فعل مسندٌ و زيد مسند إليه ، و الاسم نحو زيدٌ أخوك فالأخ مسند و **زيد** اسم مسند إليه ، و الجملة : أنا قمت ، **فقام** : فعل مسند إلى التاء ، و قام و التاء جملة مسندة إلى (**أنا**)»[6].

فاشتغال اللفظة اللسانية بالجر، والتنوين، والنداء وألــ التعريف، والإضافة يجعل ترتيبها وتوزيعها في السياق التواصلي اللساني ممثلا في جنس (الاسمية).

أما الفعل فخصيصته اشتغاله بما حصل في البيت الثاني، وما خرج عن هذا فهو من الحروف.

---

[1] عباس حسن، النحو الوافي ، دار المعارف مصر ،مج1، ط5،(د ت) ص27.
[2] سورة هود الآية 48.
[3] سورة هود الآية 87.
[4] سورة هود الآية 81.
[5] إبن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد ، ص ص15،16.
[6] إبن هشام الأنصاري ، شرح شذور الذهب ، مصدر سابق ص18.

من هنا ندرك أن **ابن مالك:** «راعى في ذلك العناصر اللسانية وجعل همه الأول أن يفي التعريف حقه بتحديد الحوالية اللسانية **(*Environnement*)** التي تتباين العناصر اللسانية وفقها من حيث تواترها في السلسلة الكلامية المنطوقة».[1]

فالبيئة اللسانية السياقية تبين الفرق بين الملفوظات الإسمية والملفوظات الفعلية بحيث بين ابن مالك شروطها.

وإذا اردنا التمثيل قلنا:

**إذاَ بنى رجلٌ قصراً، وزخرفهُ سقنَا إليه التهاني، وامتدحنَاهُ.**[2]

فاستقصاء الإسم يقتضي تطبيق ما أشار إليه ابن مالك، ونستطيع ذلك بالاعتماد على التعريف والتنوين في الاسمية، وعدم قبولها في الفعل.

ومن مبادئ التوزيعية أنها «تستبعد المعنى استبعادا كليا من التحليل اللغوي ليس لأنه لا أهمية له بل لإيمان أصحاب هذه المدرسة، بأن المعنى لا يمكن إخضاعه لنوع الدراسة الوصفية العلمية الدقيقة».[3]

فالدراسة التوزيعية تهتم بالشكل العلمي لتوزيع وترتيب عناصر التراكيب داخل السياق النصي.

يمكن القول: إن التوزيعية بهذا المفهوم عند ليوناردبلومفليد **(L *bloomfield*) – (1887-1949)** كانت قائمة على أساس مفهوم الـوظيفة **(*la fonction*)** إلا أنها كانت تستخدم جزافا، «إذا كان المقصود بنعت عنصر لساني بأنه وظيفي هو الإشارة إلى موقعه

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات،مصدر سابق ،ص 105.

[2] علي شلق ، و آخران،النحو العربي على النهج التطبيقي، لبنان، بيروت ص 66، والبيت لإيليا أبي ماضي.

[3] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات ،مصدر سابق ص105.

بالنسبة إلى العناصر الأخرى المحيطة به، أو بالأحرى توزيعه في السياق الكلامي لذلك استبدلت بكلمة توزيع ( ***Distribution***)».[1]

وانطلاقا من هذا الطرح يمكن القول إن الوظيفة الأساس للتوزيعية أنها تحرص على ما يسمى في العربية (ترتيب عناصر الجملة) بحيث تهتم بالصياغة السليمة المنطقية لترتيب الفاعل والمفعول والمبتدأ وخبره وغير ذلك مما ينتظم هذه الأشكال اللغوية في سياق لساني سليم.ومن ثم تُحَقِّق الفائدة التي هي تمام المعنى وذاك أصل في طبيعة المتكلم اللساني مادام (الإعراب فرع المعنى)

### 3-1-4 الوظيفية:

ما دامت الوظيفة الجوهرية للغة تتمحور حول الإبلاغ ،والتفاهم والاتصال «بوصفها مؤسسة إنسانية على الرغم من اختلاف بنيتها من مجتمع لغوي إلى آخر».[2] ، لأن هذا التواصل والإبلاغ والتفاهم ينبغي أن يكون خاضعا لشروط السلامة اللغوية التي تتحقق بها النفعية في العملية التداولية بين السامع والمتكلم من خلال المحل اللفظي داخل الوحدة الكلامية في النص المنطوق أو المكتوب.

و في هذا يشير مارتيني لموقع كل كلمة بأنها جاءت في هذا السياق بناء على اختيار معين من بين عدد من الخيارات الأخرى « وذلك ليس عن طريق الاعتباط».[3]

لأن اللغة في نظره ليست نسخا للأشكال كما هي في الواقع « بل هي بنى منظمة يتطلع المتكلم من خلالها إلى عالم الأشياء والأحاسيس».[4] كما أنها ناتج عقلي إذ المتكلم باللغة مُسْتَحْضِرٌ لفكره وذكائه ومن ثم كلامه يرتب على أساس منطقي صارم.

---

[1] ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، مجلة اللسانيات، العدد 2 ، 1972 ،ص 40 .

[2] أحمد حساني مباحث في اللسانيات ص 110.

[3] صالح بلعيد، التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية ص 63

[4] أحمد حساني مباحث في اللسانيات ص 110.

وبالتالي فلا تبنى الصورة الكلامية للجملة المكتوبة أو المنطوقة بمعزل عن هذا النظام الذي يؤدي فيه اللفظ موقعه الفعلي داخل السياق الكلامي، وفي هذا المثال ما يدل على هذا النظام:

**أَبعدَ عثمانَ ترجو الخيرَ أُمتُه وكانَ آمنَ من يَمشي عَلى سَاق.**[1]

فلا ينكر أي باحث عاقل أن الفاعل هنا هو الأمة والمفعول به هو الخير لأن الذي يرجو هو الأمة والأمر المنطقي الذي يرجى هو الخير، والاختيار الدلالي هو الذي هيأ السياق لتقدم المفعول عن فاعله.

وهذا ما نجده مؤكدا **في قول الله عز وجل:** ﴿ **وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ** ﴾.[2]

فالتقرير الإلهي رسم هذه الصورة الكلامية بهذا النظم ولكل كلمة وظيفتها في السياق القرآني ترتيبا كلاميا إلزاميا متناسقا ولو حدث إخلال بموقع الظرف أو الحالية لاختل نظام السياق وبالتالي تتشوه الصورة الكلامية للمنظر الكلامي النحوي والصوتي واللغوي، وهذا تحريف ترفضه الوظيفة اللغوية وغير مقبول في النحو الوظيفي في الفعل التعليمي التعلمي اللساني.

### 4-1-4 التوليدية التحويلية:

يحاول **تشومسكي *Chomsky*** في مبدأ التوليد ***Generative*** :

كما يقول **محمود غالي** الوصول إلى (القواعد البديهية) ***Intuitive***) التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه وهو بهذا يرى أن كل صاحب اللسان الذي ولد فيه يجيد الحديث به واستظهار قواعده دون تلقين من مدرسة أو معلم.[3]

---

[1] البيت لـ ليلى الأخيلية، ينظر الكامل في اللغة والأدب للمبرد، ج2، ص 38.

[2] سورة يوسف الآية 16.

[3] ينظر: عبد القادر بن عسلة ، تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ، ص 22.

لأن اللغة فطرية في الإنسان ومن المبادئ التي قامت عليها هذه النظرية أنه يمكن «أن يتعلم أغبى الناس اللغة، ولا يصل إلى ذلك أمهر القردة، لأن اللغة فطرية في الإنسان وقد زود بأجهزة دماغية تُمَكِّنه من توليد جميع الجمل الممكنة شكلا انطلاقا من أصغر عدد من الجمل».[1]

وهذا يراد به أيضا الجانب الإبداعي أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل وكل هذا يصدر عن المتكلم بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة.

والخلاصة :إن المتكلم يمتلك بقدرته الفطرية والإبداعية من خلال اتباع قواعد نحوية أو بدونها أن يُكَوّن جملا متناهية أو غير متناهية في اللغة التي ينتمي إليها واللسان الذي يمثل هذه الجمل خصوصا إذا علمنا أن الجمل في البنى السطحية -يقابلها في العربية (الشكل أو الألفاظ )- متناهية، أما الجمل في البنى العميقة ويقابلها في العربية ( المعاني ) فهي غير متناهية.

### 4-1-5- التحويلية:

يقوم مبدأ التحويل على تحويل جملة إلى أخرى إذا كان المعنى متقاربا كتحويل جملة الفعل المبني للمجهول في العربية إلى جملة فعلها مبني للمعلوم، «ويتحقق هذا الفعل عند تشومسكي وأتباعه بتحويل الجمل من معلوم إلى مجهول ومن تقرير إلى استفهام ونفي وما شابه ذلك خاصة في الإنجليزية».[2]

وبهذا الفعل اللساني فإن تشومسكي يكشف بطريقة جلية كيف تتحول الجملة النواة إلى عدد من الجمل المحولة، بتطبيق القواعد المركبية، نطبق مباشرة القواعد التحويلية ممثلة عنده في الزيادة والحذف والترتيب والإضمار والتي من خلالها نقف على البنية السطحية

[1] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية (وقواعد اللغة العربية)، بيروت،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982، ص 33.

[2] عبد القادر بن عسلة، تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ص 23.

(الشكل أو الألفاظ) والبنية العميقة (المعاني) فإن المعاني في العربية كثيرة غير محدودة تعبر عنها الأشكال والألفاظ بعدد محدود متناه من الجمل.

وباتباع هذا المنهج في استقراء المعاني بالتحويل فإن تشومسكي يربط بين النحو والمعنى «وبفضل تحولات متتالية محددة العدد نصل إلى عدد من الجمل الصحيحة في لغة ما انطلاقا من الجملة النواة والتي هي عبارة عن جملة بسيطة مبنية للفاعل أو خبرية، وما عداها جمل نواة"».[1]

لعله بهذا يقصد إدخال عناصر جديدة في الجملة الأساس أو إعادة الترتيب لعناصر الجملة.

وليس من المستبعد أن يكون« أمثال تشومسكي قد استلهموا بعض معطيات النظرية المنهجية من مناهج البحث اللساني والنحوي لنحاة العربية ولسانييها لا سيما من خلال الآجرومية **لابن آجروم** المغربي (ت 723هـ)، ويمكن أن يكون للجرجاني الفضل في النهج الذي انتهجه تشومسكي، إذ لا نجد فرقا بين ما جاء به تشومسكي وما قال به الجرجاني خصوصا في حديثه عن البنية السطحية والعميقة والممثلة عند الجرجاني في (اللفظ والمعنى)»[2].

فإذا كان مبدأ التوليد والتحويل عند تشومسكي يعني تزويد اللغة بجمل جديدة لتطبيق التكاثر اللغوي انطلاقا من الأصول وإثراء فروع اللغة، وهذا ما تهدف إليه الدراسة، فالجدير بالذكر أن التكوثر اللغوي والوصول إلى أصل الكلمة عند العرب زيادة على التراكيب تناول المفردات وهذا ما نلمسه في عنصري الاشتقاق بأنواعه والقياس، لأن «الاشتقاق يعتبر من أهم وسائل النحو اللغوي والتعبير عن الدلالات الجديدة ومكتشفات العلم واختراعاته وتطور وسائل الحياة والحضارة».[3]

[1] صالح بلعيد، التراكيب، النحوية وسياقاتها المختلفة، ص 53

[2] ينظر عبد القادر بن عسلة ،تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي،ص26 .

[3] محمد أسعد النادري، فقه اللغة مسائله ومناهجه، المكتبة العصرية، بيروت ،ص 257.

فوظيفة الاشتقاق هنا أنه علم عملي تطبيقي في لغتنا العربية، فهو يؤكد احتفاظ اللغة العربية، بأنسابها وأصولها، ويسهل على الباحث التمييز بين الأصيل والدخيل، أما الاشتقاق عند الغربيين فهو علم تاريخي يحدد صيغة الكلمة في أقدم عصر ويدرس الطريق الذي مرت به الكلمة.

فالاشتقاق الصغير والكبير (القلب) والاشتقاق الأكبر (الإبدال) وانتهاء بالاشتقاق الكُبَار (النحت) تتَّحِد في إثراء الألفاظ اللغوية وهذا أقصى ما ترمي إليه الوظيفية.

- ففي الاشتقاق الصغير: المصدر واحد (الضرب) أما الفعل له أمثلة مختلفة وما يدور حول هذا المعنى كثير، ضرب، أضرب، تضارب ... ضارب، مضروب ...
- أما الكبير فمن أمثلته: (ق س و) (ق و س) (و ق س) (و س ق) (س و ق)

وجميع هذه الأمثلة تدل على القوة والاجتماع (القسوة، القوس، الوقس، الوسق).

- أما الاشتقاق الأكبر (فالإبدال) من أمثلته اصطبر، فأصل الطاء (تاء) لأن التاء وقعت بعد حرف من حروف الإطباق (الصاد) فأبدلت التاء طاء.
- أما النحت فهو أخذ كلمة من كلمتين مثل عبشمي من عبد شمس، وبَسْمَلْتُ من بسم الله.

والاشتقاق بأنواعه تظهر وظيفتة في الجمع بين الزيادة والحذف وهذا ما أشارت ّإليه المدرسة التوليدية عند تشومسكي.

### 1-5 مفهوم النحو واللغة عند تشومسكي:

إن المنهج التوليدي التحويلي ارتبط منذ نشأته بالنحو ومفهوم النحو عند تشومسكي (كما ورد في كتابه البنى التركيبية) جهاز لتوليد الجمل النحوية في اللغة.[1]

واللغة عنده «مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كل جملة طولها محدود ومؤلفة من مجموعة متناهية من العناصر.»[2]

[1] ينظر : أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ب ط 2002، ص208.

[2] أحمد مومن، المصدر السابق ص209.

والتوليد هنا عنده مرتبط بالتحويل وجزء منه، فيكون التوليد انطلاقا من عدد محدود من الوحدات، وبفضل التحولات المتتالية يمكن الوصول إلى عدد من الجمل الصحيحة.

وتقوم الجملة عند تشومسكي على الإسناد، أي التراكيب الإسنادية لأن الإسم والفعل عنده يشكلان «عنصرين أساسيين في الإنجليزية، ومن السهل إثبات أنهما عنصران أساسيان في كل لسان آخر تعرفه».[1]

والمعروف أن الجملة الإسمية والفعلية تتشكل من مسند ومسند إليه.

ويقوم الإسناد عند تشومسكي على مبدأ التوزيع الذي يعد أحد مقومات المدرسة التوزيعية لــ مارتيني «لأن التوزيع يقوم على أن المورفيم يقتضي بالضرورة المورفيم الذي يليه في الجملة الواحدة».[2]

فمثلا: **إنّ الصَّالحين يتقنون أعمالهم**

فإن المورفيم **إنَّ** يقتضي مورفيما آخر يليه فاشتغل بالمورفيم **الصَّالحين** وليس **يتقنون** وحتى تكون لفظة الصالحين في حالة إعرابية معينة فتكون الجملة سليمة نحويا أي يستقيم معناها في ذهن المتلقي استنادا إلى المعيار العقلي؛ وهذا يوجب تبعية الإعراب لصحة المعنى على (قاعدة) الإعراب فرع المعنى.

### 2-1-5 مفهوم السلامة النحوية عند تشومسكي:

تعلّق تشومسكي بمستوى التراكيب، ويرى "أن الهيكل اللغوي الحقيقي هو النحو والنحو يعني به ما يتعلق بالأبنية تركيبية أو إفرادية" [3]

ثم هناك مكون فرعي وهو اللفظ ومكون ثان هو المعنى وهما يصبان في اللغة والمحافظة على سلامتها فقولنا: **أَكْرَمَ الأَصِيلُ ضَيْفَهُ**.

---

[1] عبد القادر بن عسلة، تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي، ص27.

[2] عبد القادر بن عسلة المرجع نفسه ص 28.

[3] صالح بلعيد ، التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة ص54.

يهمنا في هذه الجملة فعل وفاعل ومفعول به.

ويرى تشومسكي أن المعنى لا بد أن يكون مرتبطا وصادرا عن نوعية المفردات التي تملأ التراكيب، فقد تكون الجملة سليمة نحويا، ومعناها فاسد ومَثَّل لذلك بجملته المشهورة: «**الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بغضب**».[1]

أو كقول العرب " **خَرَقَ الثَّوْبُ المِسْمَارَ**" فهذا الترتيب يصح نحويا من حيث الاحتكام إلى قانون التركيب ولا يصح معنى لاستحالة ذلك عقلا.

وبالتالي فهذه الجملة صحيحة سليمة من حيث التركيب لكن معناها فاسد، وهذا يقابله في العربية مناسبة اللفظ لصحة العبارة أثناء تأليف الكلام.

فاختيار المفردات ضمان لحسن التركيب، وضمان لحسن المعنى.

ولعل هذا ما أدى بالجرجاني أن يمعن النظر في التراكيب النحوية للجملة ونظامها وما يخصها من إسناد، وأنها تتألف من ثلاثة أشياء: اسم وفعل وحرف وهذه الأجزاء لا تؤدي فائدة ولا تدل على معنى ما لم تنتظم فيما بينها.

إنَ القواعد التحويلية التوليدية "تهتم مباشرة بآلية اللغة التي تتيح للإنسان أن ينتج جمل اللغة انطلاقا من نظم القواعد الكائنة ضمن كفاية المنشئ".[2]

مثل: **( أَنجَزَ الحُرُّ مَا وَعَدَ بِه/ الحُرُّ أَنْجَزَ وَعْدَهُ/ الوَعْدُ أَنْجَزَه الحرُّ/ أُنْجِزَ الوَعْدُ/ سَينْجز الحرّ ما وعد به/ الوعد مُنْجَزٌ/...)**

وهذه الكفاية تتفاوت من منشئ إلى آخر وبحسب القدرة الإنجازية على نقل اللفظة أو الجملة من مجال الوضع إلى مجال آخر، يعتمد على العقل أو تحويل جملة النواة الموجودة في البنية العميقة التي أشار إليها تشومسكي إلى جمل لا متناهية أثناء التوليد لهذه الجمل.

[1] صالح بلعيد، المرجع نفسه ، ص 54.

[2] صالح بلعيد، التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة ص227.

### 3-1-5 مفهوم البنية العميقة والسطحية:

إن البنية العميقة: - والمتمثلة -في المعنى هي «الوضع الأول للكلام في دماغ المتكلم ولا يشعر به وعندما تحدث عملية ترتيبه على مخارج وحروف يحصل فيها تغيير فتكون هي البنية السطحية».[1]

أما السطحية أو الظاهرة – والمقصود بها اللفظ – فتتمثل في تسلسل العناصر اللغوية المتكونة من حروف المعاني والمباني.

وفي الآية التالية نوضح البنية السطحية والعميقة وما فيها من تحويل.

قال تعالى: ﴿**وأن تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمُ**﴾.[2]

**3-1-5- أ- فالبنية السطحية تتمثل في:**

المحدد: **(الواو)** و **(أن)** حرف مصدر ونصب.

الفعل: مضارع **(تصوم)**، الفاعل: ضمير متصل هو **(الواو)**

المحدد: الألف (ا) بعد واو الجماعة،الخبر: **(خيرٌ)**

الجار والمجرور: **(اللام)** حرف جر **(كم)** اسم مجرور.

**3-1-5- ب- و البنية العميقة تتمثل في :**

المبتدأ المحول عن جملة فعلية **( صيامكم)** وقد نشأت البنية العميقة بالتأويل المتمثل في **(أن)** المصدرية.

الخبر: خير الجار والمجرور: لكم.

**التحويل:** المبتدأ محول عن جملة فعلية **(أن تصوموا)** والتقدير **(صيامكم)**.

---

[1] صالح بلعيد، المرجع نفسه ص 55.

[2] سورة البقرة الآية 184.

**الإحلال:** الفاعل محذوف وحل محله الضمير المتصل **(الواو)** في الفعل **(تصوموا).** الملاحظ أن الجملة **(وأن تصوموا خير لكم)** ما هي إلا ترديد للجملة **(صومكم خير لكم).**

«لكن بكيفية أخرى فالبنية ( **صومكم)** تعتبر بنية عميقة أما الجملة( **أن تصوموا** ) سطحية لأنها متفرعة عن البنية العميقة».[1]

إذا فالبنية العميقة هي ما يقابل في صرفنا العربي (المصدر ) ، أما ( أن تصوموا فهي الجملة المصدرية المتفرعة عن المصدر الأصلي ( صومكم )

[1] سليم بابا عمر، اللسانيات العامة الميسرة، علم التراكيب، أنوار الجزائر، (د ط) ، 2002 ص 64.

# الفصل الثاني

# تمظهرات الوظيفية في الواقع التعليمي للنحو العربي

# تمظهرات الوظيفية في الواقع التعليمي للنحو العربي

1- الخصائص

2- المكانة

3- المقاربة النصية

## 1- خصائص النحو العربي:

### 1-1 العلمية:

إذا كانت اللغة ظاهرة حسب المذاهب اللسانية الحديثة، فإن النحو ينظر إلى الظاهرة اللسانية بعين التحليل والاستنباط والكشف عن العلاقات.

يقول الدكتور **محمد الحباس:** «ومن الأخطاء التي ارتكبها بعض الدارسين انتقادهم للنحاة العرب في تعليلاتهم العميقة ... ويزعمون بأنها خارجة عن طبيعة الدراسات اللغوية من جهة ... ومن جهة أخرى فهي ليست علمية ... زاعمين أن النحو وسيلة لا غاية ولهذا يكفي ما يوصلنا إلى تقويم اللسان ...»[1]

فهذا تلميح يقودنا إلى أن للنحو وظيفة علمية تتمثل في تحليل الخطاب اللساني وتعليل ظواهره، دراسة موضوعية تتحقق بالصفة العلمية التي تخضع إلى معايير العلم الدقيق وهذا ما تقرره أصول البحث المنهجي الرصين.

ومن أمثلة التعليل العلمي ما ذهب إليه **المبرد** (ت 285هـ) في كتابه «الكامل في اللغة الأدب» في قول جرير مخاطبا عمر بن عبد العزيز:

**حَملتَ أَمرًا جَسيماً فَاصطبرتَ لَهُ وَقُمتَ فيه بحق الله يَـــا عُمَرَا**

**فَالشَمسُ طَالعةٌ لَيسَت بكَـــاسفَةٍ تَبْكِي عَلَيكَ نُجومَ اللَيل وَ القَمراَ**[2]

فقوله (**يا عُمَرَا**) ندبة ،أراد يا عمراه وإنما الألف للندبة وحدها، والهاء تزاد في الوقف لخفاء الألف، فإذا وصلت لم تزدها، تقول يا عمرا ذا الفضل، فإذا وقفت تقول (يا **عمراه**) فحذفت الهاء في القافية لاستغنائه عنها.

---

[1] محمد الحباس، النحو العربي بين التيسير والتدمير، مداخلة في الملتقى الوطني الأول ، قضايا النحو العربي الواقع و الآفاق ، جامعة ابن خلدون تيارت ماي 2005.

[2] المبرد ،أبو العباس محمد بن يزيد ، الكامل في اللغة والأدب، مؤسسة المعارف، بيروت، (د ط)، (د ت)، ج1، ص 402.

أما (**نجوم الليل و القمرا**) ففيه أقاويل كلها جيد، فمنها أن تنصب نجوم الليل و القمرا بقوله بكاسفة يقول: الشمس طالعة ليست بكاسفة نُجومَ الليل والقَمرَ.[1]

إذاً كيف نفهم هذه اللغة وهذا الطرح لولا هذه التعاليل التي تدعو إليها ضرورة اللغة المفروضة أثناء السياق.

والأمر الآخر هو أنه يمكن أن يكون الإعراب نفسه لغاية غير تقويم اللسان ألا وهي تحليل اللسان، أليس الإعراب الذي يتوخى أواخر الكلمات نوعا من أنواع التعليل العلمي لدراسة الكلمات وتبيان معانيها العلمية.

يقول الدكتور **مكي درار**: «النحو علم مجاله اللغة، واللغة ظاهرة اجتماعية فكرية».[2] أي لا تصدر لغة سليمة إلا عن فكر سليم، كما أن اللغة عاكسة لمستوى الفكر. فنحن نفكر باللغة ونتكلم بأثر العقل في اللغة .ومن هذا نفهم التعالق بين الفكر واللغة.

### 2-1 المنطقية:

يعرف **مَتَّى بن يونس** المنطق بقوله: «هو آلة من الآلات يعرف به صحيح الكلام من سقيمه، وفاسد المعنى من صالحه كالميزان، فإني أعرف به الرجحان من النقصان، و**الشائل*** من **الجائح****».[3]

فالمنطق بهذا المفهوم في القول اليوناني هو بعض علم النحو في بعض تجلياته يُفْهَمُ به صحيح الكلام من السقيم والفاسد من المعاني وصالحه، وكأنه إشارة إلى أن المنطق يبحث عن المعنى، والنحو مجاله اللفظ وهذا ما يقرره **أبو سعيد السيرافي** (ت 368هـ) في

---

[1] التعليل موجود في كتاب الكامل في اللغة و الأدب للمبرد ص 402 .

[2] مكي درار ، الملتقى الوطني الأول حول (قضايا النحو العربي الواقع والآفاق) مداخلة بعنوان إشكالية تدريس النحو العربي بين الموضوع والمنهجية، جامعة ابن خلدون تيارت ماي 2005.

[3] ينظر: كتاب الإمتاع والمؤانسة .أبو حيان التوحيدي؛ المكتبة العصرية، بيروت.(دط).(دت).ج1،ص 109.

***الشائل:** المرتفع .

****الجائح:** المائل.

مناظرته مع **متى بن يونس** في قوله «وإنما الخلاف بين اللفظ والمعنى أن اللفظ طبيعي والمعنى عقلي».[1]

وإذا سلمنا أن النحو العربي قد تأثر ليس بالجملة بالمنطق الأرسطي منذ مراحله الأولى، لأنه اهتم كثيرا بالتعليل والتقدير والتأويل، فهذا ما ذهب إليه **السيرافي** «النحو منطق ولكنه مسلوخ من العربية والمنطق نحو ولكنه مفهوم باللغة» .[2] والتأويل كما هو مفهوم سلاح المنطقي، كما هو سلاح للغوي النحوي.

ثم يزيد **أبو سعيد السيرافي** في اتصال النحو بالمنطق فيقول: «وأنت إذا قلت لإنسان «كن منطقيا» فإنما تريد كن عاقلا أي عقليا أو أعقل ما تقول ... وإذا قال لك آخر:» كن نحويا لغويا فصيحا» فإنما يريد افهم عن نفسك، ثم رم أن يفهم عنك غيرك.»[3]

على هذا الأساس يبني النحو مادته اللغوية ويستقصيها ويتتبع آثارها، وما ذلك إلا قانون الاستنساخ العقلي لبناء الكلمات وإحكام الجمل، ومراعاة قانون النصوص، لأن النحو لا يرضى بالمسلَّمات، وهذا ما يشير إليه **السيرافي** في قوله لـ **مَتَّى**: ما تقول في قول قائل: (زَيدٌ أفْضَلُ الإخْوَةِ) قال صحيح، قال فما تقول في: (زيدٌ أفضلُ إخوتهِ) قال صحيح، قال أبو سعيد: إذا قلت: (زيدٌ أفضلُ إخوتهِ) لم يجز، وإذا قلت (زيدٌ أفضلُ الإخوةِ) جاز.

والفصل بينهما أن إخوة زيد هم غير زيد، وزيد خارج عن جملتهم، فإذا سأل سائل (منْ إخوةُ زيدٍ؟) لم يجز أن تقول: زيد وعمر وبكر وخالد، وإنما تقول: بكر وعمر وخالد. ولا يدخل زيد في جملتهم، فإذا كان زيد خارجا عن إخوته صار غيرهم فلم يجز أن تقول أفضل إخوته.[4]

وهذا الكلام شكل من أشكال المنطق اللغوي باستخدام العقل...

---

[1] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث ص 67.

[2] أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة ،ص 115.

[3] أبو حيان التوحيدي، المصدر نفسه ص 125.

[4] ينظر : أبو حيان التوحيدي ، المرجع نفسه ص 120.

### 3-1 النفعية:

يُعَرَفُ النحو : بأنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره. فهو ولا شك العاصم من اللحن وزيغ اللسان «و قديما قال الإمام **فخر الدين الرازي** (ت606هـ ) ما معناه: (معرفة اللغة والنحو والتصريف فرض كفاية)».[1]

ومما اتفق عليه الناس أن النحو محتاج إليه في كل فن من الفنون بغض النظر عن كونه وسيلة أو غاية ،لأنه تبنى به اللغة المكتوبة وتهذب اللغة المنطوقة.

ومفهوم النفعية هنا تتسع لتشمل أغراض الحياتين: «الدنيا والآخرة» بالنسبة للإنسان المسلم ففي الدنيا ينتفع الإنسان بمحاصيل علومه ومعارفه فيتواصل ويقضي حوائجه ويحقق مآربه مع غيره في أمور التواصل التجاري والثقافي والاجتماعي وأما في الآخرة فلن ينال فضل التعبد الصحيح إلا من كان حائزا على قدر من التعلم والثقافة إذ قال تعالى:﴿**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَذِينَ يَعْلَمُونَ وَالذِينَ لَا يَعْلَمُونَ**﴾[2] وقال تعالى:﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَؤُا**﴾.[3] وقال صلى الله عليه وسلم: «**ألمُؤْمِنُ القَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَعِيفِ**».[4]

فلا شك أن النفعية غاية تعلمية تعليمية تسعى إلى البناء الإيجابي في خصيصة المتعلم من حيث إفادته بكل ما هو نافع وجميل، ولا قيمة للعلم إن لم يَدِرَّ نفعا، وعليه قال الرسول صلى الله عليه وسلم: «**اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لاَ يَنْفَعُ**».[5]

---

[1] مشهور مشاهرة، جامعة بيرزيت، مقالة بعنوان :علم العربية بين الماضي والحاضر، موقع رابطة أدباء الشام www.odabasham.net في تصنيف المقالات.

[2] سورة الزمر الآية 10.

[3] سورة فاطر الآية 28.

[4] رواه مسلم في صحيحه عن أبي هريرة، كتاب القدر ص 46، باب 08 في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله.

[5] محمد الغزالي، خلق المسلم، شركة الشهاب للنشر والتوزيع، الجزائر، د ت د ط ص 217

ومعلوم أن النفعية قبل أن تصير مصطلحا لسانيا مترجما « البراغماتية أو الذرائعية» فإنها مصطلح ناشئ في البنية الاقتصادية القائمة على الربح وعدمه. والربح هنا يتحقق في ما يحققه المتعلم من الزاد المعرفي.

والعلم هنا ليس علما معينا محدود البداية والنهاية فكل ما يزيح السدود أمام العقل، ويفتح له آمادا أبعد من الكشف والإدراك، ويتيح له التحكم في قوى العالم، والإفادة من الذخائر المكتوبة في أي أمر يفيده فهو علم مطلوب، ينفع الإنسان ويفيد به غيره، ولعل علم النحو يشمله هذا العلم لأن نفعه للسان العربي لا يجحد وفضله لا ينكر.

ولولا قيام المختصين والباحثين بالعناية به لفشا اللحن، وضاع اللسان العربي ولنفعيته يقول إسحاق بن خلف البهراني في هذا:[1]

**النَحوُ يَبسُطُ من لسَان الأَلكَن والمَرءُ تُكرمُه إذاَ لَم يَلحَن**

**وَإذاَ طَلَبتَ منَ العُلُوم أَجَلَّــهَا فَأَجَلُّهَا منهَا مُقيمُ الأُلسُــن**

وبالنظر إلى الإعراب، وبعيدا عن حده ومفهومه الاصطلاحي _وتداخله مع النحو_ إذا كان لفظيا أو معنويا فهو وسيلة لتحديد الوظائف النحوية التي عليها يتوقف الفهم والتواصل.

إننا نعرب لنبين المعنى الوظيفي برفع أو نصب أو جر، ونشير إلى ذلك بعلامة صوتية هي الحركة الإعرابية التي تربط بذلك المعنى النحوي، وتدل عليه فكما أن معاني الألفاظ (المعجمية) قائمة في الذهن يدل عليها بألفاظ صوتية، وكذلك معاني النحو يدل عليها بعلامات صوتية هي علامات الإعراب، وذلك حتما شأن المتكلم أولا.

[1] زروقي عبد القادر، مداخلة في الملتقى الوطني الأول ( قضايا النحو العربي ، الواقع و الآفاق ) بعنوان: قواعد اللغة العربية بين التعقيد والتوظيف ،جامعة ابن خلدون ، تيارت ، ماي 2005 .

فالمعنى القائم في ذهن من قال: (زارَ سعيدًا محمدٌ) يدل عليه ويجعل (سعيدًا) منصوبا، ويجعل (محمدٌ) مرفوعا وإن قدم وأخر.

إذاً فالنحو أو الإعراب هو (النظام الوحيد للفهم والبيان) وذلك في مثل قولهم (ما أحسن زيد) حيث يفرق الإعراب بعلاماته بين الخبر في حالة النفي (ما أحسنَ زيدٌ) والاستفهام (ما أحسنُ زيدٍ؟) والتعجب (ما أحسنَ زيدًا) دون إهمال عوامل السياق والنَّبر والتنغيم في المشاركة في بيان المعنى وعمل النظام اللغوي.[1]

فجلي من هذا القول: إن فهم الأدوات المختلفة لضبط المعاني كتابة ونطقا لهي من نتاج أسرار النحو وفهمه ونفعه لذا نجد الأستاذ تمام حسان يقول في هذا المعنى: «والتعليق بالأداة أشهر أنواع التعليق في اللغة العربية الفصحى ... إلى أن يقول: فإذا استثنينا جملة الإثبات، فإننا سنجد كل جملة في اللغة الفصحى على الإطلاق تتّكل في تلخيص العلاقة بين أجزائها على الأداة».[2]

والمعلوم أن التعليق هو الوظيفة النحوية التي تقوم بها الأدوات عند تشابك العلاقات مع الجمل، والأدوات في هذا المقام كثيرة منها ما هو للتوكيد ومنها ما هو للاستثناء والنفي ... والنحو هو الذي يميز هذه العلاقات.

ولقيمة النحو النفعية والخروج من دائرة القول (فإذا خشيت اللحن فسكن) والأخرى (السكون عكاز الأعمى) يقول **الأصمعي (ت 828هـ)**: إن أخوف ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النحو، أن يدخل في جملة قوله صلى الله عليه وسلم: (من كذب علي) لأنه لم يكن يلحن.

---

[1] اللغة العربية وآدابها، الجزء الثاني، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006 ص 241.

[2] فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة ، تقديم ، تمام حسان، مكتبة الخانجي القاهرة1977، ص210.

ومن الأخبار التي تدل على (براغماتية) النحو وذم اللحن يروى أن كاتبا لأبي موسى الأشعري كتب إلى الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه: (من أبو موسى) فكتب عمر إلى أبي موسى «سلام الله عليك، فاضرب كاتبك سوطا واحدا وأخِّر عطاءهُ سنةً».[1]

وخلاصة القول: إن فضل النحو وانتفاع اللسان العربي به لا ينكر بل هو أصيل أصالة هذا اللسان ،وهو من الأمور التي تساعد على حرية بناء الجملة العربية، وبه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين كما يقول ابن فارس.

ومما ينسب **للكسائي** (ت 805هـ) في هذا المقام:

**وَإذا لَـمْ يَعْرِفِ النَحوَ الفَتى هَابَ أَنْ يَنْطِـــقَ جُبْنًا فَـامْتَنَعْ**

**فَتَرَاهُ يَنْصِبُ الرَّفْـــعَ وَمَا كَانَ مِنْ خَفْضٍ وَمِنْ نَصْبٍ رَفَعْ**

**كَمْ وَضِيعٍ رَفَعَ النَّحْوُ وَكَـمْ مِنْ شَرِيفٍ قَـــدْ رَأينَاهُ وَضَعْ**[2]

إذاً فالإلمام بقواعد النحو وسيلة بَينَةٌ للعصمة من الخطأ في الألفاظ، فيتسرب الخطأ إلى تقويض المعاني، ومن تجليات النفعية أن التصريح بالكلام السليم المعرب ينتج الجمالية والبيان، وتلك وصفة شعرية عند جاكبسون؛ إمتاعية ينال المتكلم بها قيمة الاعتراف والكفاءة في عيون سامعيه ويلحق أثر البلاغة وسهولة الإفهام في متلقيه .فهل (يستوي سحبان وباقل)؟ كلا كذلك لا يستوي العي السقيم مع الفصيح المعرب في ميزان التقويم.

[1] محمد أسعد النادري، فقه اللغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، 2009، ص344.

[2] مشهور مشاهرة ،مقالة بعنوان علم العربية بين الماضي و الحاضر www.odabasham.net.

## 4-1 الواقعية:

من الثابت أن النحو العربي علم معياري يتميز بالواقعية لبعده عن الخيال لأن مقامه بين العلوم كونه صناعة عقلية على حد قول الإمام **السيوطي** (ت 911هـ) «إن النحو معقول من منقول كما أن الفقه معقول من منقول»[1]

فهو يهتم بصحة المعنى واستقامة الشكل وهذا الذي جعل **ابن هشام** (ت 761هـ) ينصح المعرب بأن يراعي المعنى الصحيح مع النظر في صحته في الصناعة، ويبدو أن ابن هشام يريد بالمعنى هذا (المعنى الوظيفي)، ويريد بالصناعة جانب الشكل الذي يتمثل في انتظام عناصر الجملة وترتيبها وما تخضع له من ضوابط ومن الأمثلة في هذا الموضع قول بعضهم في قوله تعالى: ﴿ **وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الاولَى وَثَمُودًا فَمَآ أَبْقَى**﴾،[2] (**إن ثمودا**) مفعول به مقدم وهذا ممتنع لأن لـ (**ما**) النافية الصدر فلا يعمل ما بعدها فيما قبلها، وإنما هو معطوف على (**عاد**) أو هو بتقدير وأهلك ثمودا.[3]

وفي موضع آخر حكى بعضهم من أنه سمع شيخا يعرب لتلميذه كلمة (قَيِّمًا) من **قوله تعالى:** ﴿**وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا قَيِمًا**﴾[4] صفة لـــ (عوجا ) قال فقلت له: يا هذا كيف يكون العوج قيما؟ وترحمت على من وقف من القراء على ألف التنوين في عوجا وقفة لطيفة دفعا لهذا التَوَهُّم، وإنما قيما (حال)، إما من اسم محذوف هو وعامله، أي أنزله قيما، وإما من الكتاب.[5]

---

[1] جلال الدين السيوطي ، الأشباه و النظائر ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،تحقيق :د عبد العال سالم مكرم ،ج1،ط1، 1985 ،ص 19.

[2] سورة النجم الآية 49-50 .

[3] ابن هشام الأنصاري، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تح محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت ج2، 1987 ص539.

[4] سورة الكهف الآية 1-2.

[5] ابن هشام الأنصاري، المصدر السابق، ص534.

ومن هنا ندرك أن النحو ليس مجاله الخوض في التعبير الفني، بل يهتم بضبط الأشكال في الوظائف اللغوية، وما أبواب النحو من قديم إلا تعبير عن الوظائف النحوية التي تنتظمها لغة من اللغات، ففي العربية مثلا كثير من الوظائف «وظيفة الفاعل، وظيفة النائب عن الفاعل، وظيفة المبتدأ، وظيفة المستثنى، والحال ... الخ وكل وظيفة من هذه الوظائف تتخذ لها طريقة شكلية للتعبير عنها واصطلاحاتها، والطرق الشكلية تختلف حسب عرف اللغة واصطلاحاتها، كما تختلف باختلاف هذه اللغات ...».[1]

**2- مكانة النحو في الواقع الإنساني:**

حديثنا عن علاقة النحو بغيره من العلوم يدعونا إلى تبيان أهمية تلك العلوم وفضله عليها والإشارة إلى قيمة تعلمه، فقد ذكر **ابن هشام** (ت 761هـ) في مقدمة كتابه (مغني اللبيب): «فإن أولى ما تقترحه القرائح، وأعلى ما تجنح إلى تحصيله الجوانح، ما يتيسر به فهم كتاب الله المنزل، ويتضح به معنى حديث نبيه المرسل، فإنهما الوسيلة إلى السعادة الأبدية ... و أصل ذلك علم الإعراب الهادي إلى صوب الصواب ...».[2]

ذلك في تقدير **ابن هشام** أن لعلم الإعراب وظيفة بيانية تقتضيها ضرورة الفهم والإفهام للقدرة على التواصل مع المعاني الخفية في مثل تلك النصوص المنزهة ؛والحاملة لصفة الإعجاز والسر. والأكيد أن الإعراب ملحق بعلم النحو ولازم من لوازمه المبينة عنه .

أما **ابن خلدون** «(ت 808هـ) في المقدمة فيشير إلى «أن النحو أحد أركان اللسان العربي الأربعة»[3]، والذي به «تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة».[4]

---

[1] ممدوح عبد الرحمن الرمالي، العربية و الوظائف النحوية، دار المعرفة الجامعية، مصر 1996 د ط ص 19 .

[2] ابن هشام الأنصاري، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب ،ج1،ص9.

[3] ابن خلدون ،عبد الرحمن، مصدر سابق، ص711.

[4] صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية ،مرجع سابق ص 18.

ومما يلاحظ أنه لولا (علم النحو لجهل أصل الإفادة) يتضح أن علم النحو جزء من اللغة إذ في جهله إخلال، ووقوع الالتباس والغموض؛ وهذه وظيفة نفعية براغماتية تتحقق في قضاء مصالح الناس بالتعبير عن أغراضهم .

ونحن لا نتعلم النحو لذاته بل لأنه وسيلة نعصم به ألسنتنا وأقلامنا من الزيغ عن سمت كلام العرب فنفهم ونُفْهِم الآخرين، بل معرفته واجبة على كل مسلم إذ لا سبيل لاستخلاص حقائق العلوم النقلية والنفاذ إلى أسرارها بغير هذا العلم.

ولأمر ما قالوا: «إن الأئمة من السلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنه شرط في رتبة الاجتهاد، وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يتعلم (النحو) فيعرف به المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره، فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه، لا تتم إلا به».[1]

ومن هنا يجب على المتحدث بالعربية أن يكون على علم بعناصر التوافق أو التطابق الأساسية الأربعة وهي: الحالة الإعرابية رفعا ونصبا وجرا وجزما، والحالة العددية: إفرادا وتثنية وجمعا والحالة النوعية تذكيرا وتأنيثا وحالة التعيين تعريفا وتنكيرا.

وهذه العناصر تتضمن علم النحو وعلم التصريف، ويجب أن يُدرِك أن «النحو يقصد إلى علاقات الكلمات لاستكشاف ظواهرها وتحديد أبعادها ووضع ضوابطها أما الصرف فيتجه إلى بنية الكلمة لتحليلها».[2]

وقد أشار **ابن جني** إلى ضرورة معرفة علم التصريف ويرى ضرورة معرفته قبل النحو[3] وهذا المنهج في ظنه هو الصحيح باعتبار أن بناء الجملة يقوم على وحدات مفردة وجدير بالدارس أن يقف على هذه الوحدات المفردة ليعرف اشتقاق كل منها، و دلالتها و تقلباتها المتنوعة قبل دخولها في الجملة.

---

[1] عباس حسن،النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط5،(د ت) ص1.

[2] علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ط1 ،2006 ص46 .

[3] ينظر: صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، ص 37.

ولأهمية الصرف يضيف **ابن جني** قائلا: «هذا القبيل من العلم أعني التصريف، يحتاج إليه جميع أهل العربية أتم حاجة لأنه ميزان العربية وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها. ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق والقياس إلا به»[1]

ألا ترى أنك لو سمعت إنسانا يقول: **كَرُمَ _ يَكرَم** بفتح الراء من المضارع لقضيت بأنه خالف كلام العرب، لأن عين الفعل مضمومة في الماضي.

وإذا قلنا (**أخلاقي**) ناسبين إلى كلمة أخلاق بصيغة الجمع نكون قد ارتكبنا خطأ لأنه ينبغي أن ننسب إلى المفرد فنقول (خلقي) وإذا قلنا في تثنية (خضراء، خضراءان) نكون غير منتحين سمت كلام العرب، وينبغي أن نقول **خضراوان، خضراوات**.

إذا فخلاصة القول: إن معرفة علم الصرف إلى جانب علم النحو واجبة على كل متكلم ودارس للعربية و بدونهما تنزل اللغة إلى درك الكلام الذي هو تأدية فردية تخلو من النظام والجماعة وهما شرطا اللغة (كل لغة).

### 3- المقاربة النصية *l'approche textuelle*

إذا كان نحونا العربي في بعده المعرفي، و التعلمي مؤسسا على مبادئ عقلية، وخيارات منهجية، تجعل منه أداة لامتلاك ناصية اللغة والتصرف بفنونها في مقامات لسانية ذات أبعاد جمالية، واجتماعية فإن هذا القصد هو الذي تسعى نحو تحقيقه فلسفة التعليم في محيط المدرسة الوطنية، ابتداء من النصوص الرسمية المتجلية في مقدمات التوثيق البيداغوجي، على غرار ما هو مبثوث في مطالع المناهج التربوية، والسندات البيداغوجية وسائر الأدلة العلمية والوثائق المرافقة التي وجدت لأجل تفسير الخيارات المنهجية والقضايا التي تشكل الفكر التعليمي للغة الرسمية والوطنية لدى المتعامل مع اللغة ممارسة، وتقويما.

فالمقولات التعليمية لفلسفة النحو الوظيفي، والمصطلحات اللسانية الخاصة والدقيقة لا يراد بثها في متون النصوص المؤطرة من باب الاستعراض المعرفي، أو التشهير الدعائي

[1] صابر بكر أبو السعود ، النحو العربي دراسة نصية ، مصدر سابق ، ص38.

بقدر ما وجدت لتعبر عن رغبة التجديد المضموني الواعي في سياق الإصلاح المستمر من جهة، ولتدعم من جهة أخرى الجهد الجمعي الأكاديمي الساعي إلى تقريب الطرح العلمي المتخصص من واقع التعليمية في شقها اللساني بعامة والتركيبي بخاصة.

لأن العمل التجريبي أثبت ميدانيا أن تعليمية اللغة العربية، بل تعليمية الكثير من الفنون ظلت تراهن على حشو المعارف، من دون النظر في نواتج التعلمات ذات الصلة بالحياة الواقعية للمتعلم، ومن ثم فلا طائل من علم لا ينفع، ما دامت الغايات التعليمية على غير صلة بالمنطلقات.

ولأجل هذا الخلل في المنهج اجتهد المنهجيون أن يحققوا وظائف للتعلمات وفق ما تفرضه مقتضيات المواقف والظروف والأحوال استدراكا لواقع، وتجاوزا لممارسات وتطلعا لما هو أفضل إبداعا وأنجع استثمارا لمعطيات الجهد التربوي في إيجادها.

ولعل أبرز وظيفة يؤديها النحو التعليمي ويسعى إلى تحقيقها في ذات المتعلم هي اعتبار هذا المستوى اللساني أداة بانية لملكة اللغة الفصحى بخصائصها كباقي الأدوات اللسانية الأخرى، التي تتكامل في غير مفاضلة،« و لا يراد بالطابع التعليمي كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين ،و إنما يعنى به ما صنف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب»[1]، ومن ثم فالنحو الوظيفي إجراء مستجد على مستوى الوعي، والتوظيف يحوز مكانة في المنظومة التعلمية اللغوية ذات دلالة بالنسبة للمعلم والمتعلم انطلاقا من المبادي وانتهاء إلى الغايات.

فإذا صح اعتبار النحو شكلا من أشكال العربية، الهادف إلى التصرف بالخبرات الحاصلة بطريقة نفعية براغماتية، فيعني ذلك أن المسعى الإصلاحي يحرر الاعتقاد بأن علوم العربية وفي طليعتها علم التراكيب، انتقل من مبدأ التكديس النظري المؤسس على قاعدة التراكم المعرفي، الحاصل بفعل تحصيل المتون حفظا إلى تفعيل المقولات والضوابط في سياق التواصل، والتداول لأجل التحكم في الخطاب اللساني مشافهة وتدوينا.

[1] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، مصدر سابق ص 15.

وبالانتقال إلى مستويات الطور المتوسط جميعها – بدءا بالسنة الأولى وانتهاء إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط - بعد أن بسطت ضبط خصائص النحو العربي وأهميته في صيانة اللغة من اللحن، كان لزاما أن أتناول المادة العلمية مما هو مدون في الوثائق التربوية في حقل التعليمية بقصد تبيان الموازنة بين ما هو مبثوث وما هو معمول به في واقع الحال.

و بما أن العملية الإصلاحية التي شملت المنظومة التربوية، والتغيرات التي طرأت على النشاطات المختلفة، وما يتميز به هذا الطور عن سابقه من المرحلة الابتدائية، لمست ما يؤكد إعداد المتعلم إلى متابعة دراسته فيما بعد، بإكسابه آليات اللغة العربية حتى يقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفوي وتوظيف الحقائق العلمية أثناء تواصله مع غيره في الوسط الاجتماعي ولأجل ذلك نشرت تلك الإصلاحات المنهجية باعتماد «المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية نحوا وصرفا وتركيبا».[1] في السنوات الأربع من التعليم المتوسط.

فلم المقاربة النصية؟ وما هي المقاربة النصية؟ ولم الدعوة إلى وجوب العمل بمقتضياتها؟ وهل تعد المقاربة النصية بديلا صالحا لوضع يحتاج التدخل والعلاج؟

**1-3 مفهوم المقاربة النصية:** شغلت التعليمية فكر كثير من الألسنيين ويظهر هذا المؤثر اللساني في الطرائق الحديثة قصد التدريس الفعال، وقطع الصلة بما ثبت ميدانيا فشله ويتمثل هذا الفعل اللساني في المقاربة النصية حيث:

أ- لغة: « يرجع مدلول المقاربة إلى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق فيقال: تَقَارَبَ الزَرْعُ إذا دَنَا إدْرَاكُهُ، وقَارَبَ الشَيْء إذَا دَانَاهُ، وتَقَارَبَ الشَيئانِ تَدَانَيَا»[2]

والقُرابُ: مقاربة الشيء: نقول معه ألف درهم، أو قراب ذلك.

[1] دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 02 .

[2] – ابن منظور ، لسان العرب ، (مادة قَرُبَ) ج5/ص222.

والاقتراب الدنو، و التقّرب التدنّي و التواصل بحق أو قرابة [1] و عليه قال – صلى الله عليه و سلم -: ( **سدّدوا و قاربوا** ) [2]

**ب- إصطلاحا** : ترتبط المقاربة النصية ببناء مناهج اللغة ، و تدريس أنشطتها المختلفة ،وهي «عبارة عن خطة موجهة لتنشط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى، تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التفاعل مع أدواته»[3]

و بهذا يمكن اعتبار النص هو الوحدة الأساس للتعليم و بالتالي الانتقال من النحو الذي كان يهتم بدراسة الجملة إلى دراسة نحو النص، و يقابله في المصطلح الحداثي لسانيات النص، أو نحو النص وعلى هذا الأساس يكون النص محور جميع التعلمات وهو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة لإكساب المتعلم مختلف المهارات اللغوية. وتبعا لهذا يصبح المقصود بنحو النص « تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها بل التي يُدرك بها نظام اللغة، والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها»[4]

و هذا الطرح يشير إلى أن نحو النص غير نحو الأبواب الذي كان يُقدَّم منفصلا عن غيره من أنشطة اللُّغة العربية.

---

[1] ينظر الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، ترتيب و تحقيق عبد الحميد هنداوي، باب القاف دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان . ط 1، 2003، ج3، ص 370.

[2] صحيح مسلم ، دار طيبة للنشر و التوزيع – الرياض – ط2006،1م ، كتاب صفة القيامة و الجنة و النار – رقم الحديث 2818 ص1296.

[3] ينظر أحمد الزبير سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، ص5.

[4] اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ،وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003 ،ص39.

## 2-3 المقاربة النصية و أهميتها في تعليم اللغة :

المقاربة في الفعل اللساني تتعامل مع النص لهدف بيداغوجي تعليمي و مصطلحها يتكون من كلمتين هما المقاربة و النص.

فالمقاربة حسب ما تشير الوثيقة المرافقة هي « مجموع التصورات و المبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه »[1]

و النص كما يذهب إلى ذلك **هاليداي *Halliday*** «تشكِّل كل متتالية من الجمل نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات. تتم هذه العلاقات بين عنصر و آخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة ، أوبين عنصر و بين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة »[2]

و النص بهذا المفهوم يعتبر موضوع علم اللغة النصي الذي يُعدُّ من أحدث فروع اللسانيات ، و هو ينطلق من النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه و تحليله بمنهج خاص، فهو محور تلتقي فيه المعارف اللغوية ، النحوية و الصرفية و البلاغية و هذا التقارب بين المصطلحين اللسانيين يحدث التفاعل لدى القارئ أو المتكلم أو المستقبل ، عبر تشغيل مجموعة من المعطيات المعرفية السابقة و دمجها مع المكتسبات اللاحقة داخل الفصل الدراسي أو خارجه قصد بناء و تحقيق أهداف تربوية ؛ و كل ذلك يتم بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزَّأ لتمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف و الأنشطة التعليمية .

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر 2003 ص 10.

[2] محمد خطابي، لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، ط1، 1991 ،ص 13 .

و خلاصة القول : إن التدريس باعتماد النص هو فعل بيداغوجي لتحقيق الكفاءة التي تعني « القدرة على تشغيل مجموعة منظّمة من المعارف و المهارات العلمية و المواقف من أجل إنجاز عدد من المهام »[1] و لا يكون مصدر تلك الخبرات و الكفاءات سوى النص بالمدلول السالف ، باعتباره سندا مرجعيا يقوم على فكرة الإدماج ***intégration*** التي تحصر الناتج التعلُّمي في الجمع بين المعارف و المهارات و الوسائل، متصل بعضها ببعض

### 3-3 أهداف المقاربة النصية:

إن المقاربة النصية صارت البديل المعول عليه في معالجة الوضعية التعليمية حيث «يتفق علماء اللغة اليوم على أن تعلم اللغة يجب أن ينظر إليه من زاوية أن هذه اللغة هي: وحدة غير مجزأة ويميزون بين ثلاثة أنواع من النشاط اللغوي هي :التعبير والقراءة والكتابة، وهذه الأبعاد الثلاثة هي غاية التعلمات الأخرى».[2]

وتجسيدا لمبدأ وحدة و تكامل وترابط مواد اللغة العربية، وتقليصا للمسافة المعرفية، وانفتاحا على الدراسات اللسانية، خاصة ، و أن بعض المفاهيم قد تغيرت بفعل هذا الانفتاح، ومن ضمنها الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بمقاربة الكفاءات التي أحدثت نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم وكذا محتويات هذا التعلم وهذا من شأنه أن «يساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصة وأنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق».[3]

وبالاطلاع على مناهج اللغة العربية وخاصة السنة الرابعة، وجدنا هذا المفهوم قد ورد في المنهاج أكثر من مرة، منها ما يتعلق بنشاط القراءة وقد قيل فيه: «وعليه يحتل نشاط

---

[1] فيليب جونز ، الحسين سحبان ، الكفايات و السوسيوبنائية ، إطار نظري . ط1. شركة النشر و التوزيع ، المغرب 2002 ص47.

[2] دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص 03.

[3] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998 ،ص 25.

القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية».[1]

أما نشاط القواعد والإملاء فقد ذُكر فيه: «إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة».[2]

ومن هنا ندرك أن الأمثلة المستنبطة صارت ظواهر لغوية نصية، وهذا غير ما ألفناه في الدروس القديمة حيث كانت الأمثلة جملا منقطعة عن الدرس، وهذا يمكن أن نسميه انفتاحا للخطاب التربوي على لسانيات النص، ويتأكد هذا الاتجاه في المنهاج الرسمي حين قالوا بمصطلح الظواهر اللغوية في نشاط الأعمال التطبيقية «وتنفذ الأعمال التطبيقية عقب تقديم الظاهرة اللغوية والصرفية والإملائية والبلاغية وتكون متعلّقة بحصَّتي القراءة ودراسة النصّ»[3] وهم لا يقصدون من وراء ذلك سوى العناوين أو المباحث أو الموضوعات المقرَّر تعليمها للمتعلمين في كل نصوص متماسكة وإن كانت وجيزة.

والسؤال الذي يفرض حضوره في هذا السياق الدراسي هو البحث عن مسوغات التعليم بالمقاربة النصية؟ وعلاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية. فالناظر في طرائق التدريس القديمة يجد فيها انفصالا واضحا بين محتويات أنشطة اللغة، فنص القراءة كثيرا ما يكون بعيد العلاقة عن الموضوعات النحوية والصرفية لاختلاف المُدخَلات والمخرجات بين الأنشطة التعلمية، إذا كانت القراءة تسعى إلى إكساب التلميذ مهارات الأداء والفهم؛ واكتسابه الثروة اللغوية فإن هذه الأبعاد كثيرا ما تغيب في غايات الدرس النحوي، والنتيجة أن النحو

[1] مناهج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013 ، ص 11.

[2] مناهج السنة الرابعة ص 13.

[3] مناهج السنة الرابعة ص 14.

وبالكمِّ الذي يقدم وبالطريقة التي يدرس بها ... «قد أصبح علما عقيما يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوال، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان، والفهم عن العرب»[1].

ولهذا السبب «شدَّد بعض دعاة التَّجديد في النحو على ضرورة تغيير طريقة تدريسه بضرورة انتهاج الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما وقراءة وكتابة»[2] وهي قِمَّة ما تصبو إليه التعليمية الواعدة من مهارات في ذات المتعلم و بالتزام هذا الأسلوب تحصل الملكة اللسانية، للنصوص وفهمها والعودة إليها لتحقيق الصلة في الخطاب التربوي بالخطاب اللساني ومن ثَمَّ تكون المقاربة النصية منهجا قائما في تعليمية نشاطات اللغة العربية، ما دامت الكفاءات التي يراد تحقيقها هي الفهم والتحليل والتطبيق في شتى الوضعيات.[3]

فهذا الانفتاح الواضح في صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللساني سبب وجيه من أسباب المقاربة النصية.

إذاً فالمقاربة النصية في جوهرها «تسعى إلى ربط مختلف النشاطات التعليمية للغة العربية ببعضها البعض بواسطة جعل نص القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت وبهذا يتحقق التكامل المنشود بين مختلف الأنشطة».[4]

لأن الفصل بين محتويات النشاطات التعليمية كما كان سائدا قديما، لهو التشتيت بعينه لفكر المتعلم، وهذا أمر تقصيه اللسانيات المعاصرة، بل أمر لا يتماشى مع مبادئ التربية المعاصرة، ولهذا اعتبرت النص حقلا منه تُستمد الخصوصية المعرفية ،وإليه تعود القيمة التواصلية وهذا ما يظهر في مبدأ التكامل بين المواد والأنشطة التعليمية، حيث «تبين

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة الأردن ط1، 2009 ص 324.

[2] غانم حنجار و آخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، دراسة في فلسفة البناء ص 52.

[3] ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم متوسط، ص 14.

[4] ينظر: غانم حنجار و أخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية، ص 54.

بوضوح أن تكامل البرامج هو أفضل ما يؤمن حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والجسمية والوجدانية».[1]

كما لا يخفى على أي مفكر وباحث في مجال اللسانيات المعاصرة أنه ما دام أن النص القرائي له مكانته الفعلية في العملية التعلمية فإن هذه العملية «لا تخص مادة اللغة من حيث هي لغة فقط، لأن بدونها تنعدم كل أنشطة التعلم وذلك ليس في مجال اللغة فقط بل في كل مواد التعلم مهما بعد عن المجال اللغوي».[2]

ولعل هذا ما أشار إليه علي أحمد مدكور في اعتبار المقاربة النصية مطلبا تعلميا واعدا «وهذا يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المناهج المختلفة».[3]

وبهذا تصبح اللغة العربية منطلقا أساسا لفهم العلوم الأخرى، وضبط النظريات الرياضية والمصطلحات العلمية المدروسة ضبطا قواعديا مبنيا على أسس تعلمية نحوية.

ويتَّفق الدليل الخاص بالأستاذ مع المنهاج حيث: إن المنهاج يذكر أنه «يجب أن يدرك كل من الأستاذ والمتعلم على حد سواء أن قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والآثار المدونة، أو تأليفها أو إنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن أو الخطأ على مستوى التعبير والتواصل، وأنها ليست غاية مقصودة لذاتها».[4]

وكأن هذا الالتفات إشارة إلى إلغاء فكرة أن النحو يدرس منفردا عن النصوص الأخرى وإثبات فكرة التعليم بالنص.

---

[1] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، نقلا عن تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية ص 54.

[2] مناهج السنة الأولى متوسط ص 11.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 63.

[4] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، ص 12.

لأن المنهاج يشير إلى نقطة هامة وهي اختيار المواضيع -في قواعد اللغة -والتي تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم متجنبا الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويتحقَّق ذلك من خلال اعتماد نصوص القراءة المشروحة ونصوص المطالعة، والنصوص الأدبية فهي أرضية مناسبة لدراسة القاعدة النحوية أو الصرفية ثم التوظيف المباشر من خلال التواصل الشفوي والكتابي.

و من جملة الأهداف التي يهدف إليها المنهاج عند اختياره لبعض الدروس ما يلي:

- ينشئ المتعلم جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية.
- يميز بين الفعل الصحيح والمعتل.
- يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي.
- يوظف ما يجزم فعلا مضارعا واحدا حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداء.
- ينسخ الجملة الاسمية «**بكان**» و» **إن**» وأخواتها مراعيا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ.[1]

فكل هذه الأهداف المصوغة تحيل إلى ظاهرة تحديد الأفعال السلوكية بالمعايير المنهجية التي ينبغي مراعاتها في التأديات الإجرائية، وهي ظاهرة ارتبطت أساسا بالمقاربة الهادفة أي التعلم بواسطة الأهداف والكفاءات وهما مقاربتان تحيلان إلى المقاربة النصية لما بينهما من غايات ومنطلقات تفكيرية ومنهجية مشتركة.

إذ في النهاية المقاربة النصية جاءت دعما للمقاربات السابقة ومكملة لها في سياق إدماجي شمولي.

[1] ينظر : مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013 ص 13.

والجدير بالتذكير، أن اعتماد ها في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه وإنتاجه إلى جانب نحو الجملة.[1]

فقواعد اللغة ينبغي أن تكون وظيفية تساعد المتعلم على الفهم والإفهام كي تمكنه من فهم الظواهر المحيطة به، أو حسن التعامل مع المواقف الاجتماعية المفروضة عليه في محيطه وبيئته والأمر نفسه في الوثيقة المرافقة حيث تشهد أن النص هو المصدر الذي تُستقى منه الأمثلة «فوضع نص القراءة المشروحة بين أيدي المتعلمين لقراءته واستخراج الأمثلة. وهو الموضع الطبيعي للغة، وهو أمر ينبغي اعتماده في دراسة قواعد اللغة ... ويتم ذلك عن طريق المتعلمين وبتوجيه من الأستاذ»[2]

وهناك ما يشير إلى اعتماد المنهاج والوثيقة المرافقة على اللسانيات الحديثة ما يذكره جاكبسون: « واللغة كما يقول جاكبسون تعرف بالقوانين الصارمة التي تفرض على مستعمليها».[3]

لذا فتعليم الطفل اللغة هو جعله يفهم هذه القوانين، ويطبقها تطبيقا سليما وما هذه القوانين في الأصل إلا القواعد التي يتمرن عليها المتعلم، ليسلم لسانه ونصه وكتابته من اللحن. وبهذا يكون النحو الوظيفي هو ما يسعى المعلم إلى تحقيقه شفاهة وكتابة في كل العلوم الأدبية والعلمية على حد سواء.

فمهارة الكتابة هي نشاط تعلمي، يمارس فيه المتعلم مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية، يوظف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية، كنسق متكامل باعتبار نشاط التعبير في المنهاج الجديد العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعلمية، ففيه ينتقل التلميذ من مرحلة الاستهلاك المعرفي إلى مرحلة الانتاج بفاعلية ونجاعة.

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013-2014، ص 11.

[2] الوثيقة المرافقة ص 18.

[3] الوثيقة المرافقة ص 18.

## 4-3 تمظهرات الأخذ بالمقاربة النصية:

إن اعتماد المقاربة النصية في الطور المتوسط أقصى ما يدعو إليه الإصلاح في تدريس النشاطات المختلفة للغة العربية، إذ أصبح نص القراءة هو المنطلق الأساس لتفعيل النشاطات الأخرى، وهذا ما يظهر جليا في محتويات الكتب الدراسية للسنوات الأربع نذكر بعضه كالآتي:[1]

### 1-4-3 السنة الأولى من التعليم المتوسط:

- أمثلة الظاهرة اللغوية (المضارع المنصوب) مأخوذ من نص (فضيلة التسامح) ص 155 ونجد في المقابل نصا أدبيا ذا ارتباط بنص القراءة (العفو عند المقدرة).
- كما نجد أيضا نص المطالعة مرتبطا بنص القراءة
- النسران والنعجة (مطالعة موجهة)[2]
- فضيلة التسامح (قراءة مشروحة)

فنص المطالعة في مجمله يدعو إلى السلم وعدم التناحر، وهذا ما تظهره الحكاية المقدمة.

- والملاحظ هو أن المشروع له علاقة مباشرة بنص القراءة ،والنص الأدبي ونص المطالعة الموجهة، إذ يطلب من المتعلمين كتابة قصة موضوعها التسامح.

وما يلفت الانتباه من هذا الطرح هو التقارب والترابط بين النشاطات المختلفة، من خلال اعتماد المقاربة النصية التي تحيل أساسا إلى مفهوم المقاربة الإدماجية (***intégral***).

### 2-4-3 السنة الثانية من التعليم المتوسط:

و تنفيذا للأهداف التعلمية التي تجعل المتعلم يستخدم قانون الاستقراء و الاستنباط في انتقاء صيغ الظاهرة اللغوية التي يتوافر عليها نص القراءة ، حتى لا يشعر المتعلمون أن ثمة

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 155.

[2] كتاب السنة الأولى ص 159.

حاجزاً بين القراءة و القواعد، وجدنا هذا الإجراء واقعاً حيث أن أمثلة الظاهرة اللغوية (العدد والمعدود) مأخوذة من نص القراءة تسلق الجبال [1]

و بالوقوف على تعليمية هذا النشاط اللغوي الهام في هذا الطور و من خلال مبدأ التكامل بين النصوص و الظواهر اللغوية ، و الاطلاع على الطريقة التي يقدم بها هذا النشاط. و بفعل حضورنا عند بعص المعلمين اكتشفنا أن معلم هذا الطور يجعل النص سندا لصياغة أمثلة الظاهرة ثم المناقشة للوصول إلى الأحكام على اعتبار أن مبداها المتعلم و انتهاءها به ، إلا إذا كان هذا السند فقيرا إلى الأمثلة المراد الانطلاق منها ، فهذا الأمر يلجئ الأستاذ أحيانا إلى انتهاج الحوار للاتفاق على أمثلة تستنبط على إثرها قواعد اللغة .

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ص 200.

و هذه الوثيقة المأخوذة من منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط دليل على أن النص منطلق لاستنباط قواعد اللغة

**تقديم النشاطات :**

إن تحقيق أهداف المنهاج والوصول بالمتعلمين إلى امتلاك الكفاءات اللّغوية المستهدفة في هذه السنة يتطلّب عملا منتظما ومتواصلا يمرّ عبر تناول عدّة نشاطات هي: القراءة والمطالعة، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفوي، وقواعد اللّغة، والأعمال التطبيقية، وإنجاز المشاريع، ونشاط الإدماج.

**1. القراءة ودراسة النصّ**

يمكن النظر إلى نشاط القراءة ودراسة النص في هذه السنة من عدّة زوايا :

أ – تنمية قدرة المتعلمين على القراءة "الواعية" والصحيحة وحملهم على اللجوء إلى المطالعة قصد الاستفادة من المعارف العلمية والأدبية والثقافية والنفعيّة؛

ب – تنمية قدرات المتعلمين العقليّة؛ فالقراءة نشاط يتيح القيام بشتى العمليّات الذهنيّة من تحليل وتركيب وتعميم واستقراء واستنباط...

ج – تنمية وجدان المتعلم وذوقه، وبعث القيّم الوطنية والحضارية والإنسانية لديه...

ومن هنا، فالقراءة في هذه السنة تهدف إلى الوصول إلى المعنى اعتمادًا على ما يوفره النصّ من قرائن لسانية ولغوية، بالإضافة إلى التكوين العلمي والثقافي والوجداني..

ولابدّ من لفت الانتباه إلى أنّ نشاط القراءة في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط يتناول :

**أ) نصوصا تواصلية ثقافية**

وتهدف القراءة من خلال هذه النصوص إلى تحقيق ما يأتي :

- ملكة زمام القراءة "الواعية" ؛
- القراءة الإعرابيّة الصحيحة (إعراب الكلمات في درج الكلام والوقوف الساكن)،
- اكتساب حصيلة جديدة من المفردات والصّيغ؛
- التزوّد بشتى المعارف والخبرات؛
- امتلاك القدرة على التّصنيف.

وبالإضافة إلى هذا، فإنّ نصّ القراءة ودراسة النص يكون سندًا ينطلق منه لاستنباط قواعد اللّغة. ولهذا السبب يجب أن يتوافر على القدر المناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تتيح بناء الأمثلة واستنباط القاعدة.

14

- أما نص القراءة ( تسلق الجبال ص 200) له ارتباط بنص المطالعة الموجهة[1] (من بطولات خالد ص 203).

والوحدة التعليمية التي تجمع بين هذين النصّين هي المغامرة والبطولة فتسلّق الجبال يروي حكاية شبان مغامرين تسلقوا جبال همالايا و رسوا على قمة إفرست، ثم نصّ " من بطولات خالد " يتحدث عن بطولة خالد بن الوليد، للوصول بالمتعلم إلى الجمع بين أحداث لها تاريخ وجعله قادرا على تحديد المؤشرات الدالة على الكاتب والمخاطب في نص من النصوص.[2]

وهذا يستنتج من نص القراءة المعروض.

- ارتباط التعبير الكتابي المطلوب إنجازه بنص القراءة والمطالعة باعتبارهما يتناولان حدثين تاريخيين، لذلك فالتعبير الكتابي مضمونه تسجيل حدث تاريخي، فالتمهيد دُوِّنَ فيه: «مَرّ بك في نص القراءة أن كثيرا من المغامرين تسلقوا جبال همالايا وداسوا على قمة إفرست، وقد دوِّنت هذه الأحداث، في صفحات التاريخ ، فبإمكانك أنت أن تسجل أحداثا هامة تصلك أخبارها عبر التلفزيون».[3]
- وما يرمي إليه المطلوب هو تناول المكان والزمان، و وقوع الحدث وطبيعته، حتى يجد المتعلم نفسه متجاوبا مع مجريات أحداث العصر، وربطها بالماضي، مع توظيف المكتسبات اللغوية والثقافية. وهذا الذي ترمي إليه الوضعية الإدماجية، أي الإفادة من دمج المعارف بواسطة التعالق النصي.

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية، للسنة الثانية من التعليم المتوسط ص 200-203.

[2] ينظر: كتاب السنة الثانية ص 199 .

[3] كتاب السنة الثانية ص 206

### 3-4-3 السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

و تحقيقا لمبدأ المقاربة بين النصوص المقروءة ، و الظاهرة اللغوية وجدنا هذا الفعل حاضراً في العملية التعليمية التعلمية في كل مستوى ، و تجسيدا لذلك وقفنا على كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، حيث لاحظنا أنه :

- أخذ مثال واحد ناب عن أمثلة الظاهرة اللغوية (ظن وأخواتها) من نص القراءة (تحية وإشادة) مقتبس من خطبة للإمام عبد الحميد بن باديس.[1]

ثم انتهاج طريقة الحوار ليتحقق الفعل التطبيقي الممثل في استنباط الأخوات الأخرى من تأليف المتعلمين بتوجيه من الأستاذ ، و هذا عين ما تصبو إلى تحقيقه التعليمية الحديثة ، إلا أنّ هذا يُحيلنا إلى انتهاج طريقة الأمثلة المجردة التي ألفناها في الطرائق القديمة .

و كذا التقارب بين النصوص تحقيقا لمبدأ الفائدة و الإفادة التي تهدف إليها المقاربات اللسانية لمسناه في:

- ارتباط نص القراءة بنص المطالعة الموجهة
- تحية وإشادة (نص للقراءة)
- إلى الشباب (نص للمطالعة) سعد زغلول.

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 100.

## قراءة

### تحيّةٌ وإشادَة

**تمهيد : هذا النّصّ مُقْتبس من خُطبة للإمام عَبْدِ الْحميد بن باديس ألقاها بمناسبة الاحتفال بإحياءِ ذكرى " البشير صفر" أحدِ علماءِ تونس ورجالها المخلصين.**

أيها الإخوانُ الْكِرام،

أيَّتها الأخواتُ الْكريمات،

إنِّي أحملُ تحياتِ الْأمة الْجزائريّة إلى شَقيقَتِها الأمّة التُّونسيّة، ومشاركةَ الجزائرِ لتونسَ في هذه الذكرى الطَّيبة وهذا الحفلِ الكريم، كما أُقَدِّمُ مشاركتي الخاصَّة.

وإنّي أظنُّ الروابطَ عديدةً بَيْن تُونسَ والجزائر، بل المغرب العربي بصفةٍ عامّةٍ، كالرَّوابطِ العلميّةِ والرّوابطِ السّياسيّة.

وأنا شخصيًّا أُصرِّحُ بأنّ كراريس « البشير صفر » الصّغيرةَ الْحجم الْغزيرةَ العلم هي التي كان لها الْفضلُ في إطْلاعي على تاريخ أمّتي وقومي والتي زَرَعت في صَدري هَذه الرُّوحَ التي انتهتْ بيَ اليومَ لأنْ أكونَ جنديًّا من جنود الجزائر.

وهذه الذّكرى التي تُقامُ اليومَ إنّما تُقامُ لرجلٍ واحدٍ كان سببًا في حياةِ أمّةٍ والقصدُ منها هو اعترافٌ بالْجميل وهو من أعظم مظاهرِ الكمالِ الإنسانيّ، والشُّكْرُ كما لاَ يَخْفاكم سَبَبٌ في المزيدِ عند الله عزَّ وجلَّ، وعند عبادِه.

وطالما وُصِفَت الْأممُ الشّرقيّةُ بكُفْرانِ النِّعم، وعَدَم تقديرِها لعُظَمَائِها. وها نحن نُقيم الدَّليلَ بهذه الذِّكرى وأمثالِها على أنَّنا من الشَّاكرينَ للنِّعَم لا الكافِرين بها!

إنّ لِهَذَا السّيد العظيم « البشير صفر » نَوَاحِيَ جَديرَةً بِالتّنويه؛ إنّهُ رجلٌ بَنى مَا أَخَذَهُ من العُلوم باللُّغاتِ الأَجْنَبيَّةِ على ثقافةٍ إِسْلاَميَّةٍ عَرَبيَّةٍ، وبذلك اسْتطاعَ أن يَخْدُمَ أُمّتَهُ وأنْ يَحْتَلَّ قلبَها.



إنَّ هَذَا الرَّجُلَ العَظِيمَ نُقَدِّمُهُ لأَبْنَائِنَا لِيَنْحوا نَحْوَهُ وَيَقْتَفُوا أَثَرَه لِنَصِلَ إلى سعَادة البشريَّةِ كلِّها لاَ سَعَادَةِ الشّمالِ الإفريقيِّ أو تونسَ فقط.

**عبد الحميد بن باديس (بتصرف)**

## مطالعة موجهة

### إلى الشّباب

قال سعدُ زغلول في خُطْبَة أُلْقِيَتْ في حَفْلَةٍ للطلبة في مدينة القاهرة:

سادتي إخواني أبنائي:

أُهْديكم فائقَ شكري على إقامتكم هذا الاحتفالَ العظيمَ تكريمًا لعَوْدَتي، وكنتم أَخَّرْتُموهُ لمرض أَلَمَّ بي. وفي الحَقِّ أنّي أَشْعُرُ كلّما رأيتكُم بدبيبٍ منَ القُوّةِ في جِسْمي، وبدافقٍ منَ السُّرورِ في قَلْبي. أتخيلُ كأنّي عُدْتُ إلى الصِّبا، وعادَتْ إلى صَدْري حَمَاسَتُهُ، فأَسْتَسهلُ كُلَّ صَعْبٍ، وأَسْتَهينُ بِكلِّ خَطْبٍ، وأُلَبِّي كُلَّ صَوْتٍ يَدْعو إلى التَّقَدُّمِ والارْتقاءِ.

إنَّ الشَّبابَ هو الحلقةُ الذهبيةُ التي تربط المستقبلَ بالماضي، إنّه ربيعُ هذه الأمة، و قُوَّتُها العاملةُ، وأملُها الصّادقُ، ومنه اسْتَمَدَّتْ قُوَّتَها فَثَبَتَتْ للخُطوبِ وَقَد ادْلَهَمَّتْ، وصَبَرَتْ عَلَى المَصائبِ وَقَدْ أَلَمَّتْ، وَجاهَدَتْ جهادَ الأبْطالِ في سبيلِ استقْلالِها مُصَمِّمَةً ألاّ تَعْدلَ عن سَعْيِها حَتَّى تنالَ ما أَمَّلَتْ، نَعَمْ صَمَّمَتْ هذا التصميمَ الجازمَ بقوَّتكُمْ، وَثَبَتَتْ هذا الثباتَ الدائمَ بمَعونَتكُمْ، فَسَعيدٌ من يَرَاكُمْ وَيَفْهَمُكُمْ، سَعيدٌ لأنه يَرَى فيكم أَكْبَرَ سَلْوَة، وأَقْوى عُدَّة أَعَدَّتْها الأمةُ لتحقيق أمانِّيها.

لا تَنْسَوْا أيُّها الأبْناء أَنَّكُمْ بفَضْلِ ما امْتَزْتُمْ به عَلَى غَيْرِكُم منَ العلْم والتَّهْذيب، زادَ عبءُ الواجبِ عَلَيْكُمْ نَحْو الشَّعْبِ الذي تَنْتَمونَ إلَيْه، فاسْتَعدّوا إذَنْ للْقيام بهذا الواجب الذي يَنْتَظرُكُمْ لتُؤَدّوه عَلَى أَطْيَبِ الوُجوهِ وَأَكْمَلهَا، وإذكُروا جَيّدًا ألاّ نُهوضَ لأمَّةٍ ولا سَعادَةَ لَشَعْب إلاّ بالعلْم والأخْلاق الفَاضلَة، فانشُدُوا الكمالَ العَقْليَّ والخُلُقيَّ.

سرُّ عَظَمَة الأمَم يا أبنائي، هُوَ ذَكاءِ أبنائها وَعلْمُهم وَثباتُهُمْ على الجدّ والعَمَل، فَضَعوا هذه الحقيقةَ أمام أَعْيُنِكم وَلْيَعْمَلْ كُلٌّ منْكُم على أنَّه جُنْديٌّ في جَيْشِ الوَطَن، وَلْيَقُلْ في نَفْسه: إنِّي أَعْمَلُ لهذه الغاية، وَأَجِدُّ في عَمَلي وَأَسْتَمرُّ في إخْلاصي، لأنَّه يَتَوَقَّفُ على عَمَلي واجْتهادي واهْتمامي بالشُّؤونِ العامةِ وإخلاصي لَها سَلامةُ البلادِ وَعَظَمَتُهَا وسعادَتُها.



أيُّها الأبناء: هذه نصائحُ أُلْقيها عليكم، لا لأنّي أَشْعُرُ بأنّها مجهولةٌ لديكم، ولكنّي أُلقيها لأنّي شَيْخٌ، والشيوخُ يُحبوّنَ عادة إسْداءِ النُّصح للشُّبان. وقد يكونُ مَنْشَأُ هذا الحب هو رَغْبَتُهُم في أنْ يُثْبتُوا أنَّ حياتَهم الماضيةَ لم تَكُن حياة ضائعَةً، وأنَّ وِعاء تجاربِهمْ قد امتلأَ بالحِكْمَةِ وَفَاضَ بالعِبَر.

**مجموعة خطب سعد باشا زغلول، جمعها محمد فؤاد: 90.**

- فهذا الخطاب الموحد بين أديبين أحدهما جزائري و الثاني مصري لا شك أنه يبعث في المتعلم اكتشاف عاطفة الاتصال الفكري بين أبناء الأمة الواحدة ، و من ثم السّير على خطاها لغةً ، و أسلوباً و سجيةً. و على غرار هذا التشابك لاحظنا هذا الأثر مؤكداً في ارتباط التعبير الكتابي بمضمون نصي القراءة والمطالبة باستعمال وتوظيف الأسلوب الأدبي وخصائصه،[1] إذ يطلب من المتعلم أن يكتب خطبة ينوه فيها بالدور الذي قامت به شخصية وطنية خدمة لمجتمعها.

نستخلص من هذا كله التقارب الواضح بين الموضوعين والمطلوب في التعبير كما أن الأسوب الأدبي مأخوذ من المطالعة الموجهة ؛ والمعلوم هو أن النصين ينتميان إلى نص تواصلي واحد هو الخطبة ،ويلحظ ذلك في اختيار العبارات التواصلية التداولية الدالة على ذلك مثل قول الخطيب في نص القراءة: **أيها الإخوان، أيتها الأخوات.**

أما في نص المطالعة فيقابله قول الخطيب سعد زغلول: **سادتي، إخوتي، أبنائي، أيها الأبناء** ... وهذه خصيصة من خصائص الخطبة وعلامة من علامات الأسلوب الأدبي الذي تكثر فيه العبارات الأدبية.

وهذا ما تسعى إليه اللسانيات التداولية إذ تفرق بين الأسلوب الأدبي وبين الأسلوب العلمي، وما تهدف إليه التعليمية هو جعل التلميذ يوظف ما استثمره من هذه النصوص.

### 3-4-4 السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

إن المتصفح لكتاب السنة الرابعة باعتبارها نهاية الطور يدرك جليا تبني المقاربة النصية إذ نقرأ «إنه لا حاجة إلى التذكير بأن الكتاب يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها».[2]

ويتأكد هذا في اختيارنا موضوعا قرائيا عنوانه: السكري

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 106.

[2] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (التقديم).

- مثال للتطبيق على الظاهرة اللغوية (الجملة الواقعة مفعولا به).[1]
- ارتباط نص القراءة بنص المطالعة الموجهة.
- السكري (نص للقراءة).
- التوتر العصبي (نص للمطالعة).

إذ يتجلى أن النصيين يتناولان مرضين أحدهما السكري والثاني التوتر العصبي الذي له تأثيرات على بقية أعضاء الجسم، بل على صحة الفرد نفسه.

- ارتباط النصين بالتطبيق ص 76 والذي يتناول ظاهرة تفشي أنفلونزا الطيور في الدواجن، وتأثيره على البشر.
- كما يلمس أن للتعبير الكتابي علاقة بنص المطالعة لأن مضمونه (النص الحواري) مأخوذ من نص المطالعة إذ ورد في النص « ... وإذا الحال يتبدل والأفكار تتكاثر: أين أضع المال؟ وأين أنفقه؟ وماذا أصنع لو هاجمني لص؟ إلى ذلك من الهواجس»[2] وهذا ما يسمى بالحوار الداخلي. ليطلب من التلميذ في آخر الوحدة إنجاز تعبير يتمثل في كتابة نص حواري يتألف من خمسة عشر سطرا، بإدخال أساليب مختلفة كالتوكيد والتعليل والتعجب.
- كما نلاحظ أن المشروع المطلوب إنجازه ويتمثَّل في كتابة لائحة إشهارية يوظف فيها المتعلم الحجاج والوصف والإخبار، وهذا امتداد للسنة الثالثة لأن أسلوب الحجاج والتعليل والوصف، مقررات في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهذا ما تبتغيه التعليمية وهو ما تشير إليه مقدمة الكتاب «وتجدر الإشارة إلى ما يتيحه الكتاب من فرصة ثمينة للمتعلم بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تَلقَّاها عند نهاية كل ثلاث وحدات ... ويطالب بإنتاج نص محدد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمها».[3]

---

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ص 73.

[2] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ص 79.

[3] مقدمة كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

**الخلاصة:**

إن التغييرات الاستراتيجية التي أحدثتها الدراسات اللسانية في منظومة الخطاب وانفتاح المدرسة الجزائرية على ذلك هو الذي أدى إلى انتهاج المقاربة النصية على اعتبار «أن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصِّي ...[1] لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات».

فتعالق النصوص،( نص القراءة ونص المطالعة) هو من نتائج هذا الانفتاح وإغفال ما كان يجعل المتعلم أمام مواقف صعبة في التمييز بين المقروءات، حيث كانت القدرة اللغوية (***la compétence linguistique***) عنده مقصورة على دراسة المعنى المعجمي للكلمات معزولة عن غيرها، وحين انتقلت المفاهيم وصارت المقاربة النصية هي البديل الحداثي عن النهج القديم، أكدت على ضرورة القدرة التواصلية ( ***la compétence communicative***) وهذا ما يظهر في هذا الطور حيث انتقل المتعلم من مرحلة التلقين والاستهلاك للمعارف إلى طور الإنتاج والاستنباط والاستنتاج، وهذا ما أشرنا إليه في المقاربة للسنوات الأربع.

كما يظهر أثر اللسانيات الحديثة على المستوى الاصطلاحي فنحن واجدون مصطلح الظاهرة اللغوية بدل القاعدة النحوية، كما نلمس نقلة نوعية في محتويات الكتب جميعا ويتجلى هذا في ربط عالم التعليمية بين المواقف الأدبية والمبتكرات العلمية فعلى سبيل المثال في:

1- **السنة الأولى من التعليم المتوسط:**

- الإخلاص في طلب العلم (نص للمطالعة ص 16)
- السائح الفضائي (نص للقراءة ص 21)
- قلم الأنترنيت (نص أدبي ص 34)

[1] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1998، ص 44.

2- **السنة الثانية من التعليم المتوسط:**

- القعقاع بن عمرو التميمي (نص للقراءة ص 26)
- أسباب تعاطي المخدرات (نص للمطالعة ص 160)

3- **السنة الثالثة من التعليم المتوسط:**

- عواقب الكراهية (نص للقراءة ص 27)
- عصر المعلوماتية (نص للمطالعة ص 214)

**4- السنة الرابعة من التعليم المتوسط :**

- لا تقهروا الأطفال (نص للقراءة ص 27)
- أنترنت المستقبل (نص للمطالعة ص 15 )

فالمقاربة بين النصوص مدعاة إلى المقاربة بين العقول والأفكار، وهذا ما تطمح إليه الحداثة على حد ما جاء في كتاب السنة الرابعة «إننا إذ نأمل أن يجد أبناؤنا في كتابهم هذا ما يلبي طموحهم المعرفي ... بما يتوافر عليه من نصوص تعبر عن واقعهم ومحيطهم وعن روح العصر الذي نعيش فيه، وهو عصر التقدُّم والتكنولوجيا وثورة المعلوماتية»[1]

ومع هذا النهج الذي رسمته اللسانيات الحديثة، وتبنته المدرسة الجزائرية وما ظهر جليا في الوثائق التربوية ،من منهاج ووثيقة وكتاب مدرسي، إلا أن هناك بعض التحفظات على ما ورد في عرض المضامين نذكر منهاما يلي:

**1-** صعوبة المفاهيم العلمية وبعدها عن المستوى التكويني للمعلم بله المتعلم منها مثلا: «استهلاك السكر باعتدال».[2] نص للقراءة في السنة الأولى متوسط، فالأستاذ إذا لم يكن له اطلاع علمي ذو موسوعية واختصاص لا يحصل له بحال طائل من وراء درسه.

[1] مقدمة كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

[2] كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 267.

**2-** ورود بعض الأخطاء في كتاب السنة الأولى ومنها: «لو كان للزهور لون **واحدا** لتوقفنا عن زراعة الحدائق»[1] في نص القراءة المشروحة، إذا علمنا أن الصفة تتبع موصوفها المرفوع (لون).

**3-** عدم التعرُّض للمحل الإعرابي الوظيفي للجملتين (**أن نرغم**) (**أن يقفوا**) الجملة: لا يمكن (**أن نرغم الناس**) على (**أن يقفوا**) ضد فطرتهم الصافية.[2] حيث قُدمَ نموذج بإعراب المفردات دون التعرض لوظيفة الجملتين وهذا يتعارض مع تعليمية النحو الوظيفي.

**4-** تعارض ما قدم في الميزان الصرفي ووزن الفعل حيث ذكر ما يلي: (**فَعَلَ**) يكون مضارعه مفتوح العين (**يَفعَلُ**) أو مكسور العين (**يَفعِل**) «**ورث- يرث**»[3] وهذا يجعل المتعلم في هذا السن يقع في خلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل، وتغيب عنه حقيقة حذف فاء الفعل المعتل ( المثال الواوي) في المضارع.

كما لمسنا في السنة الرابعة مشقة الدروس العلمية ومنها مثلا:

- كيف خلقت الضفادع ؟(نص للقراءة).[4]
- الكسوف والخسوف (نص للقراءة).[5]

و وقفنا على بعض الأخطاء في كتاب السنة الرابعة وهذا يؤثر سلبا على أفهام المتعلمين ومنها:

- .«النور والماء والهواء ملك لجميع الآلهة والناس»[6] وهذا الإقحام لكلمة الآلهة يشيع الفوضى في عقيدة النشء باعتباره نشئاً موحدا، لا يعرف إلا إلها واحدا،

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ص 154.
[2] كتاب اللغة العربية، السنة الأولى ص 156.
[3] كتاب السنة الأولى ص 13.
[4] كتاب اللغة العربية ،السنة الرابعة ص 158.
[5] كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 158.
[6] كتاب السنة الرابعة ص 158.

والصواب عندي أن يكون الأستاذ حكيما في إيصال المعلومة الدينية التي تبث في التلميذ التعايش السلمي بين الأديان ، مع الحرص على احترام أفكار الآخرين و التمسك بعقيدة التوحيد.

- .قصيدة (في سبيل الوطن) ص**123**، منسوبة للشاعر أحمد شوقي بينما هي للشاعر معروف الرصافي.
- **شَبَابٌ قَنِعٌ لا خَيَر فِيهم وبُورِك في الشَبَابِ الطّامحِينا** ص**116**

والصواب: (شباب **قانع** أو **قُنَّعٌ** بَدَل **قَنِعٌ**) حتى لا يختل وزن البحر الوافر بحذف الألف من كلمة قانع: (مفاعلتن مفاعلتن فعولن).

أما عن حال الكيفيات التي تجري بها التعلمات في الأوساط المدرسية الحية فقد وقفت على بعض الإخلالات لدى طائفة من المربين، وهي ثباتهم على ما ورثوه من الطرائق القديمة التي تكرِّس هيمنة المعلم لا لشيء ،إلا أن هذه العينات من المعلمين لم يقتنعوا بفكرة تجديد الآداء البيداغوجي التي اقتضتها مشاريع الإصلاح. إذ إنَّ: « نجاح التّعليم يرتبط – إلى حد كبير – بنجاح الطريقة ، و تستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من فساد المنهج و ضعف التلميذ ، و صعوبة الكتاب المدرسي ، و غير ذلك من مشكلات التعليم »[1]

في حين أن بناء التعلمات في الحقائق العلمية الحديثة ترشد إلى أن المتعلم هو من يحمل مسؤولية عملية التعلم، فلا يُنظرُ إليه على أنه سلبي ومؤثر فيه.

ولهذا فبناء التعلمات حسب النظريات الحديثة يرمي إلى:

**1-** إن المتعلم نشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، فهو يناقش ويحاور، و يأخذ مختلف وجهات النظر، بدلا من السماع أو القراءة الروتينية.

[1] عبد العليم إبراهيم – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ،ط5 . 1981 ،ص 31.

**2-** إنه متعلم اجتماعي، فهو لا يبدأ المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق المناقشة مع الآخرين.[1]

**3-** إنه متعلم مبدع، فالمتعلم يحتاج لأن يبتدع المعرفة.[2]

ونستخلص من هذا: إن المتعلم في عملية التعلم عضو منتج أو مشارك في التعلُّم، وليس مستهلكا للمعلومات ومخزنا لها على عكس النظرية التقليدية التي تعتبر التعلم هو نقل المعلومات إلى المتعلم.[3]

ويتطلب من المعلم تأدية الدور الأساس المتمثل في تيسير وتسهيل المعرفة وتشجيع المتعلمين على بنائها.

**4- نحو الوظيفة في الطور المتوسط:**

إن ظاهرة تلقين المتعلمات التي تبنتها المناهج القديمة والتي تجعل من المعلم المحور الأول والأخير في عملية التعلُّم، هي التي جعلت المتعلم يتلقى المعلومات ويحفظ القواعد لكنه يعجز عن التواصل بها في مجتمعه، وما يتصل بذلك من تعبير، وتلخيص وتحرير وهذا مبدأ قديم أشار إليه الدكتور عبد المالك مرتاض في قوله : «إن انتشار العربية في الجزائر مكن له النشاط التعليمي المتجسد في تلقين الفقه وتفسير القرآن وتأويل الحديث وتحفيظ نصوصها للناشئة أساسا».[4]

وهذا إشارة إلى الطريقة التي كان يتبناها الفعل التعليمي في الجزائر كغيرها من الشعوب العربية، وقد تمثلت في التلقين وظاهرة الحفظ وهي (بيداغوجية تأسست على الإلمام الموسوعي بآلية من الحفظ والاستظهار ... ومن هنا قام شعار هذه المقاربة عندهم على مقولتين: (من حفظ المتون حاز الفنون) و (احفظ فالحافظ إمام) .. ولعل هذا المصطلح في

[1] هذا ما نلمسه في إنجاز المشاريع في السنوات الأربع.

[2] ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدرس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع 2007، ص 57.

[3] عصام حسن الديلمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ط 1، 2014، ص 57.

[4] عبد المالك مرتاض، الأدب الجزائري القديم دراسة في الجذور، دار هومة للطباعة و النشر ط 2003 ص 31.

هذا السياق له دلالته البيداغوجية فهو لقب لا يتقمَّصُه من المتعلمين إلا من طال نفسه في حيازة المقروء والمسموع».[1]

وقد نشأ عن هذه الطريقة متعلم مستهلك لا ينتج، يحفظ المتون في معزل عن الواقع الاستعمالي لهذه القواعد، وهذا الواقع فرضته صياغة المناهج وأقرته الطرائق القديمة إذ فصلت بين فكر المتعلم وواقعه التواصلي، فكان من نتاجها: نحو نظري جاف يُدْرس بمعزل عن النشاطات الأخرى فلا يخدمها ولا تستفيد منه.

وتحييدا لهذه المبادئ العقيمة ،وتجاوزا للنظريات التعليمية التقليدية التي ثبت فشلها أمام الانفتاح العالمي في مجال التعليمية، جعل الباحثين والسّاهرين على مبدأ التخطيط التربوي يبحثون عن الطرائق التي من شأنها أن تجمع بين المعرفة اللغوية بالقواعد النحوية، والاجتهاد في استعمالها الاتصالي شفاهة وقراءة وتحريرا، على اعتبار «أن اعتماد الدرس اللغوي للنحو الوظيفي إطارا مرجعيا ليس معناه جعل هذا النحو غاية في حد ذاته بل هو فقط وسيلة ينبغي استثمارها لتنمية قدرات التلميذ اللسانية والتواصلية، وذلك بإقداره على التعبير الفصيح والسليم وتلقي الخطاب وتبليغه واختيار المقال المناسب للمقام».[2]

وهذا غاية ما يسعى إليه الخطاب الديداكتيكي، والتواصل الحداثي والذي يتمثل في مبدأ التكامل بين النشاطات اللغوية المختلفة، فالبناء النصي يقصي التعلمات المنفردة ومبدأ الفروع، كما أن النحو الوظيفي في الخطاب اللساني الحديث «ينبغي أن يستثمر في القراءة المنهجية ودروس التعبير والإنشاء ومبدأ المؤلفات مع مراعاة الأسس التي يقوم عليها والأهداف التي يتوخى تحقيقها».[3]

---

[1] غانم حنجار ،التدرج البيداغوجي في تبليغ المعرفة ، موازنة بين عبد الرحمن بن خلدون و بنيامين بلوم، مجلة الخلدونية جامعة ابن خلدون، العدد 02، 2007 ص 181.

[2] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء ص 121.

[3] علي آيت أوشان ،المرجع نفسه ص 121.

وحرصا من المنظرين للغة العربية وخدمة للدرس اللغوي ومجاراة لعملية الانفتاح العالمي في قوالب التربية ومناهجها وبرامجها جعلهم يحرصون على ربط التعلمات بالنص بدءا بالمقاربة النصية وانتهاء بوظيفة النحو وإخراجه من إطار التلقين إلى التوظيف ووظيفة النحو التي تربط بين القاعدة والاستعمال.

وكان من أهداف هذه العملية هو المزج بين عملية الفهم وصحة الاستعمال غير بعيدة عن مصطلح السياق وهذا مما يفرضه واقع الخطاب اللساني الحديث والمعاصر.

وهذا ما تؤطره المناهج الحديثة وترمي به إلى إقرار مبدأ التداول الكلي لأنشطة اللغة لتحقيق الكفاءة المرجوة من نشاط تعليمية اللغة بدءاً بالسماع وانتهاء بالاستعمال حتى يصل المتعلم إلى «تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية السياقية)».[1]

ومن خلال تتبعي للدروس المنجزة في الكتاب المدرسي لمستها تتماشى والأسس اللسانية الحديثة، حيث تعتمد مبدأ الحوار ومنطق السؤال والجواب لاستنتاج الظاهرة اللغوية من نص القراءة المشروحة، وتحديد القواعد النحوية، انطلاقا من الاستعمال ووصولا إلى الأحكام.

«ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل النشاطات من قواعد وإملاء وتعبير شفوي وكتابي».[2]

كما تليها في الصفحة التي بعدها في ملكة اللغة«قواعد اللغة: دروس وظيفية تستجيب للحاجات الملحة»[3].

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 12.

[2] كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط (التقديم).

[3] كتاب اللغة العربية، السنة الثانية ، التقديم ( ملكة اللغة).

كما يتجلى في المناهج الوزارية التي تنص على أهمية وظيفية النحو في الاستعمال اليومي ما يلي ويتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على:

**1-** التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.
**2-** تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
**3-** ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.[1]

وتحقيقا لهذا الطرح قصدت كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط وكان مما وقفت عليه في قواعد اللغة درس العدد والمعدود.

بدءا من العدد الترتيبي، ثم العدد والمعدود 2.1 ومن 3 إلى 10 وانتهاء إلى العدد والمعدود 11، 12 ومن 13 إلى 19\ وألفاظ العقود والأعداد المعطوفة حيث يحتل القسط الأكبر من دروس القواعد ويقدم في أربع حصص لما يمثله في الوسط الاجتماعي والمعاملات اليومية واتصاله بالمواد الأخرى كالرياضيات والعلوم الفيزيائية، فلاحظت كل هذه الظواهر (الأعداد) لها اتصال بدرس القراءة ومستمدة منه،[2] تطبيقا لنهج المقاربة النصية.

ومما وقفت عليه هو أن تقديم هذه القواعد واستنتاج القوانين يتبنى:

**1-** الطريقة الحوارية التي تتمثل في طريقة المفاوضة* بين المعلم والمتعلم وهي طريقة نشطة حث عليها الفكر الخلدوني قديما.
**2-** ملء الفراغ بالعدد الترتيبي المناسب تحقيقا لمبدأ التوظيف الحقيقي للعدد الترتيبي وهذا ما هو مثبت في الكتاب ص 193 وكذا كتابة الأعداد بالحروف عوضا عن الأرقام ص 202، 210 و 219.[3] و هذا كله يصب في عملية (وظيفة النحو) الذي

[1] ينظر : مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط 2013 ص 13.
[2] الأمثلة مستمدة من نصوص القراءة من ص 190 إلى ص 218.
[3] كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط ص 193 إلى غاية ص 219.
* المفاوضة مصطلح خلدوني يعني الحوار بين طرفي التعليم.

تجتمع فيه معرفة القواعد واستعمالها. وهذا مما يحتاجه المتعلم مستقبلا في ملء صك بريدي أو حوالة أو طلب يحتاج فيه إلى استعمال الأرقام.

و حتى يكون لدرس العدد وظيفته الاجتماعية أردنا أن نبين ذلك في ملء صكين بريديين أحدهما بطريقة خاطئة ، لنبين الصواب في الصك الثاني، و هذا ما يمثله النموذج التالي :

- الخطأ يتمثل في كلمة : (عشرون) و (دينارا) و ( جزائريا)

و الصواب كالآتي :

عشرين : لأنها مفعول به للفعل (ادفعوا ) منصوب و علامة نصبه الياء لأن ألفاظ العقود تكون ملحقة بجمع المذكر السالم نصبا و جرا و رفعا

دينارٍ جزائري : لأن تمييز العدد ألف و مضاعفاته يأتي مجرورا

جزائري : لأنه صفة لكلمة ( دينار ) مجرور و علامة جره الكسرة

**3-** إنهاء كل درس بنموذج للإعراب، ليتسنى للمتعلم التفريق بين إعراب الأعداد، وإدراك سر التذوق الجمالي في إعراب العدد المركب ويظهر هذا في السؤال: كيف تفسر مجيء العدد الترتيبي (**السادس عشر**) مفتوح الآخر مع أنه مسبوق بحرف الجر؟ ليصل إلى استنتاج عملية بناء فتح الجزأين وعدم تغيره رفعا ونصبا وجرا.

وقُدِمَ على ذلك مثال: «وصلت السفينة التاسعةَ عشرَة في اليوم الخامسَ عشَرَ إلى الميناء».[1]

ولا شك أن هذا التوظيف للأعداد بأنواعها، يساعد المتعلم ومعلم الرياضيات في تصحيح مفاهيم النظريات العلمية العددية التي توظف فيها بعض الأعداد، فتستقيم اللغة الأدبية والعلمية على حد سواء ولِمَ لا نسميها المقاربة بين المواد.

أما الكتاب المقرر للسنة الرابعة متوسط فقد لمست فيه ما يسطره المنهاج حيث خصصت للظاهرة اللغوية حصة مستقلة تنطلق من متن معين يتمثل في النص القرائي.

باعتماد المقاربة النصية، فكان التوزيع شاملا يجمع بين النصوص العلمية والأدبية والأخلاقية، وفي الوقت نفسه تعكس انفتاح العملية التعليمية التعلمية وعلوم التربية على اللسانيات وفروعها النفسية والاجتماعية، وما يلبي الطموح المعرفي لدى المتعلم.[2]

إذ «الدرس اللغوي شأنه شأن باقي مكونات وحدة اللغة العربية، يرمي إلى تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، وتعميق القيم والمواقف الوجدانية».[3]

وتحقيقا لمبدأ التكامل والشمولية وجدت أن الظواهر اللغوية (القواعد النحوية والصرفية والأساليب) على اتصال وثيق بنص القراءة وهو النص الرئيس الذي درسه التلاميذ ويكون منطلقا لاستقراء الأمثلة واستنباط الأحكام باستعمال الطريقة الحوارية المبنية

[1] كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط ص 193 (إعراب العدد الترتيبي).

[2] كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط (التقديم).

[3] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 93.

على السؤال والجواب وتمثيلا لذلك استوقفتني الظاهرة اللغوية، الجملة الموصولة،[1] حيث لاحظت:

- النص الرئيس المعتمد هو زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية (نص للقراءة ص 137).
- استنتاج النموذج اللغوي المقصود دراسته من النص ويتمثل في المثال التالي: (زرياب الذي ابتسم له الحظ في الأندلس، أصبح كذلك مصمما وعارضا لأزياء الموضة ص 139).

[1] كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 139.

# زرياب مُبتكِرُ الموسيقى الأندلسيَّة

تمهيد :

**مَازلنا إلى اليوم نَطْرَب بالموسيقى الأندلسيَّة، التي ابْتَدعها ذلك الشَّابُّ المُهاجر "زرْياب"، حيث كانت بدايةُ القِصَّة من «بَغْداد» عاصمةِ الخِلافة العبّاسية.**

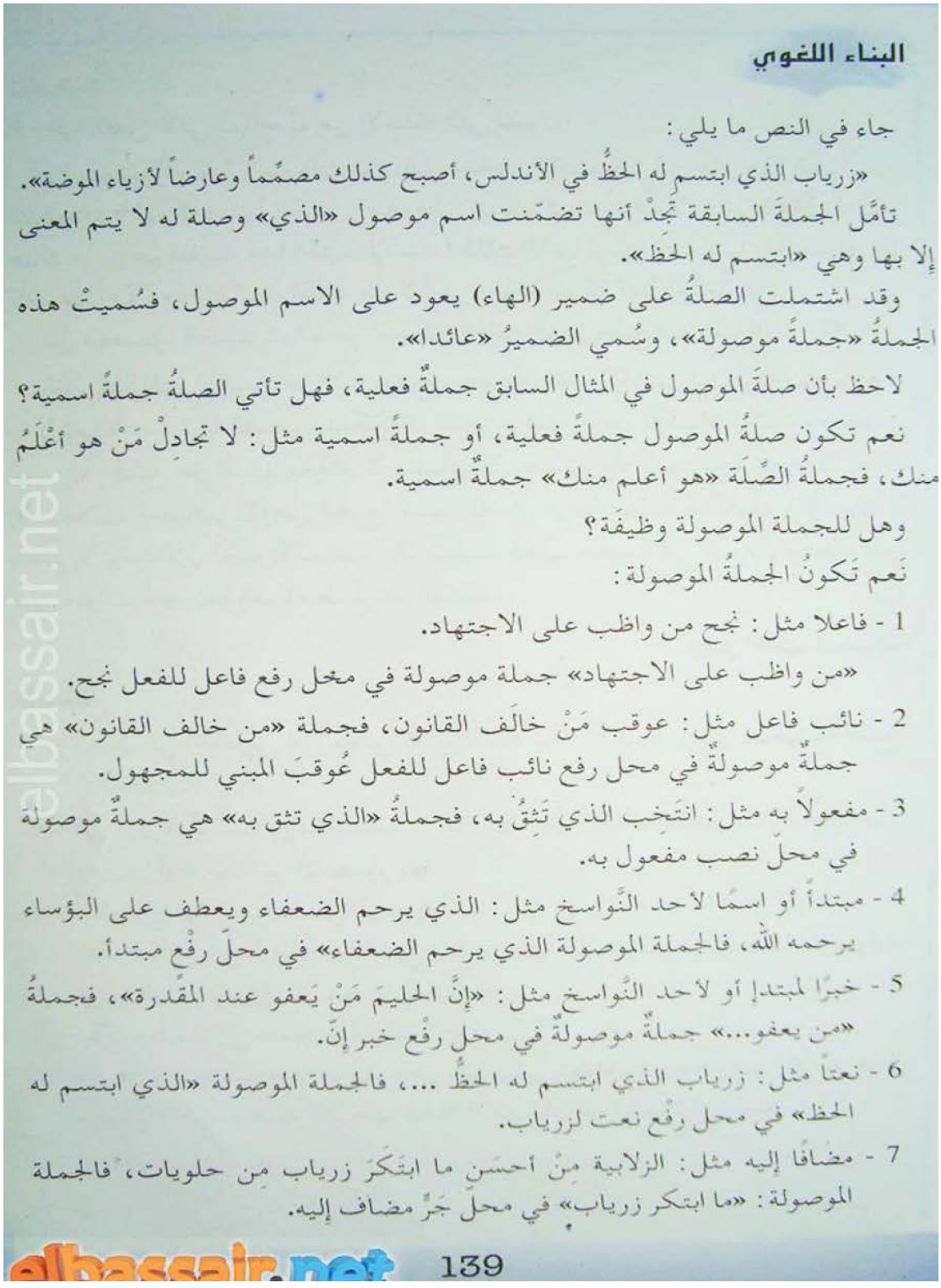
كان إبراهيمُ المَوْصليُّ مُغَنّيَّ البلاد العبّاسية نجماً فريداً من نوعه، ذاعَ صيتُه في الآفاق، وأحدثَ ثورةً في الموسيقى والغناءِ العربيّ وامتدَّ تأثيرُه إلى أوروبا وآسيا، لكنَّ ابنَه إسحاقَ المَوْصليَّ سُرعانَ ما فاق كُلَّ الحدود في براعة موسيقاه وأنغامه وأدائه، وتربَّع في وقت قصير على عَرْش الغناءِ في الإمبراطورية العباسية، وأصبح جَليسَ الخليفة ومُغنّيه الخاصَّ، أصبح إسحاقُ آنذاك مَلِكاً مملكتُه الكلمةُ الرَّقيقةُ والقافيةُ العذبةُ والنَّغْمةُ الجميلةُ والصَّوتُ الدّافئ، وفي تلك الأثناء ظهر شابٌّ مَوْهوبٌ يُسمّى زِرْيابا، واجْتَرَأَ بعَفويَّة على اخْتِراق مَمْلَكة إسحاق الموصليّ بفضل إمكاناته الْفنية الخارقَة، وأصبح حديثَ النّاس، يَجْري اسمُه على كل لسان، إلى حَدّ نجاحه في الوصول إلى قَصْر الخليفة، وفتَنَه بمَوْهبته الاستثنائيّة، فأثار قَلَقَ إسحاقَ وحسدَه، حيث شعَر إسحاقُ بمخاطِر وُجود زرياب في القصر على مكانته لَدَى الخليفة الذي أَظْهر إعجابًا كبيرًا به.

وتعرَّض زرياب لضغطٍ كبير فلم يَبْقَ أمامه وهو الرّجل الضعيف البسيط الذي لا يملك ثروةً ولا جاهًا سوى مَوْهبَته وفنّه إلا أنْ يُغادر بغداد متوجها إلى أقصى الدنيا في ذلك الوقت، إلى الأندلس حيث نسجَ مسارَ الفنِّ الأندلسيّ، ووضَع أُسسَه ليبقى خالداً إلى اليوم دون تغييراتٍ مُهمَّة تُذْكَر، رغم مُرور الْقُرون على ذلك باسْتثناء ضَياع ثمانيةِ إيقاعات من أصْل الإيقاعات الأربعةِ والعشرين التي تتكوَّن منها الموسيقى الأندلسية، وهو ما يتناسبُ مع عدد ساعات اليوم.

زرياب الذي ابتسم له الحظُّ في الأندلس، أصبح كذلك مُصَمِّمًا وعارضًا لأزياءِ الموضَة ومبتكرًا لقائمةٍ طويلة من الحلويات التي تُوصَف اليومَ بالشرقية وعلى رأسها الزّلابيةُ التي سُميت في الأصل الزّرياببة.

albassair.net


حيث يطلب من المتعلم تأمل الجملة التي تحتوي على الاسم الموصول (الذي) والصلة التي لا يتم المعنى إلا بها وهي: ابتسم له الحظ واشتمالها على الضمير الذي يعود على الاسم الموصول.



البناء اللغوي

جاء في النص ما يلي:

«زرياب الذي ابتسم له الحظُّ في الأندلس، أصبح كذلك مصمِّماً وعارضاً لأزياء الموضة».

تأمَّل الجملةَ السابقة تجدْ أنها تضمّنت اسم موصول «الذي» وصلة له لا يتم المعنى إلا بها وهي «ابتسم له الحظ».

وقد اشتملت الصلةُ على ضمير (الهاء) يعود على الاسم الموصول، فسُميتْ هذه الجملةُ «جملةً موصولة»، وسُمي الضميرُ «عائدا».

لاحظ بأن صلةَ الموصول في المثال السابق جملةٌ فعلية، فهل تأتي الصلةُ جملةً اسمية؟

نعم تكون صلةُ الموصول جملةً فعلية، أو جملةً اسمية مثل: لا تجادِلْ مَنْ هو أعْلَمُ منك، فجملةُ الصِّلَة «هو أعلم منك» جملةٌ اسمية.

وهل للجملة الموصولة وظيفَة؟

نَعم تَكونُ الجملةُ الموصولة:

1 - فاعلا مثل: نجح من واظب على الاجتهاد.

«من واظب على الاجتهاد» جملة موصولة في محل رفع فاعل للفعل نجح.

2 - نائب فاعل مثل: عوقب مَنْ خالَف القانون، فجملة «من خالف القانون» هي جملةٌ موصولةٌ في محل رفع نائب فاعل للفعل عُوقبَ المبني للمجهول.

3 - مفعولاً به مثل: انتَخِب الذي تَثِقُ به، فجملةُ «الذي تثق به» هي جملةٌ موصولة في محلّ نصب مفعول به.

4 - مبتدأً أو اسمًا لأحد النَّواسخ مثل: الذي يرحم الضعفاء ويعطف على البؤساء يرحمه الله، فالجملة الموصولة الذي يرحم الضعفاء» في محلّ رفْع مبتدأ.

5 - خبرًا لمبتدإ أو لأحد النَّواسخ مثل: «إنَّ الحليمَ مَنْ يَعفو عند المقدرة»، فجملةُ «من يعفو...» جملةٌ موصولةٌ في محل رفْع خبر إنّ.

6 - نعتاً مثل: زرياب الذي ابتسم له الحظُّ ...، فالجملة الموصولة «الذي ابتسم له الحظ» في محل رفْع نعت لزرياب.

7 - مضافًا إليه مثل: الزلابية مِنْ أحسَنِ ما ابتَكَرَ زرياب مِن حلويات، فالجملة الموصولة: «ما ابتكر زرياب» في محلّ جَرٍّ مضاف إليه.

elbassair.net



وهذه العملية الإجرائية تُعَوِّدُ المتعلم على مبدأ التفكيك والتحليل والإنتاج باستعمال الاسم الموصول بنوعيه الخاص والعام وصلته وما يناسبه من الضمائر العائدة عليه إذا طلب منه تعيين عناصر الجملة الموصولة فمثلا:

﴿ إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّلِحَتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَنِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَرُ فِي جَنَّتِ النَّعِيمِ ﴾[1]

**العنصر الأول:** الاسم الموصول الخاص « **الَّذِينَ** »

**العنصر الثاني:** « **ءامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّلِحَتِ** » (صلة الموصول)

**العنصر الثالث:** العائد أو الرابط واو الجماعة في **«ءامنوا»** ويعود على الذين.

يجمع بين معنى الجملة ومبناها.

وإثر هذا وخلال تقديم الدرس وقفنا على السؤال المطروح في الكتاب:[2]

وهل للجملة الموصولة وظيفة؟ وكان الجواب كالتالي:

نعم تكون الجملة الموصولة: فاعلا، ونائب فاعل، ومفعولا به، ومبتدأ أو اسما لأحد النواسخ، و خبرا لمبتدأ أو أحد النواسخ، و نعتا، و مضافاً إليه.

وهذا غير ما ألفناه في نحو المفردات حيث كان يقدم درس الاسم الموصول بنوعيه دون التطرق إلى الجملة التي تليه، وهذا مناف لما تدعو إليه اللسانيات الحديثة إذ تعتني بالجملة داخل النص والربط بين عناصرها.

«وقد اعتاد النحاة قديما أن يحصروا الوظيفة في الاسم الموصول لأن بعضه معرب **(اللذان - اللتان)** والحقيقة أن الوظيفة تؤديها الجملة الموصولة كلها إذ المعنى لا يتم إلا بالاسم الموصول وصلته».[3]

---

[1] سورة يونس الآية 09.

[2] كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط ص 139.

[3] عبد الوهاب بكير و آخرون ،النحو العربي من خلال النصوص، الشركة التونسية للتوزيع،1969 ص114.

فالربط كما هو واضح متين بين الاسم الموصول وصلته «والجملة التي تتركب من هذين العنصرين تقوم بدور هام في أداء بعض المعاني، على أن بعض من النحاة القدامى تفطن إلى العلاقة بين الموصول وصلته، واعتبر أن لهما محلا من الإعراب معا».[1]

والواقع أن النحو الوظيفي لا يهمه التفريق بين الجمل التي لها محل من الإعراب والتي ليس لها محل من الإعراب بقدر ما يهمه الصيغة التواصلية والخطاب اللساني الذي غايته بناء المتعلم بثقافة الحوار والخطاب قراءة وكتابة ،وتزويده بأصناف من الجمل «تتماشى ومقتضيات دقائق التفكير و لطائف المعاني».[2]

وإن الجمل التي يعتبر جل النحاة لا محل لها من الإعراب تؤدي في المعنى وظيفة لا تقل أهمية عن وظيفة الجمل التي يعتبرونها ذات محل، إذ المطلوب هو الوصول بالمتعلم إلى إدراك القيمة الجمالية التواصلية في الجمل، فلو فصلنا الاسم الموصول عن صلته لما تم المعنى وهو الغاية من وظيفة النحو.

فمثلا لو قلنا:

**جُبلُت النفوس على حُبِّ من.**

لكان المعنى ناقصا واعترى المتعلم نوع من الغموض والإبهام وطرح السؤال التالي: حب من؟ وهنا تظهر الوظيفة النحوية والمعنوية لصلة الموصول وكان المثال الذي لا يتم معنى الاسم الموصول إلا بصلته كالتالي:

**جُبِلَتِ النُّفُوسُ عَلى حُبِّ مَنْ أَحْسَنَ إِلَيْهَا، وبُغْضِ مَنْ أَسَاءَ إِلَيْهَا.**

وبهذه الكيفية لاحظنا أحد أساتذة التعليم المتوسط وهو يقدِّم درس الجملة الموصولة، لينهي درسه بإعراب نموذجي قام به بعض التلامذة.

[1] ينظر: ابن هشام ،مقدمة الإعراب ، المطبعة الأهلية، تونس، 1348هـ، ص 92.

[2] مقدمة كتاب النحو العربي من خلال النصوص، مصدر سابق .

ثم طالبهم بحل التطبيق الموجود في آخر الدرس.[1] والبحث عن أبيات شعرية تحتوي على أسماء موصولة.

وهذا غاية ما تسعى إليه العملية التواصلية إذ تجمع بين المعرفة بالقاعدة النحوية وكيفية استعمالها عند المتعلم، ومن هنا يظهر الفعل التعلمي في إنشاء نصوص وتعابير شفوية تعكس المكتسبات المعرفية تتحدد فيها وظائف هذه العناصر في أي نص ذاتي.

**التحفظات والملاحظات:**

من خلال اطلاعنا على مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط والكتاب المقرر. وحضورنا عند بعض الأساتذة لاحظنا ما يلي:

**1-** رغم أن المنهاج يذكر أنه «ينبغي للنصوص أن تتوافر على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب والمفردات الوظيفية وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية».[2] إلا أننا لاحظنا في معظم دروس الظواهر اللغوية أن النصوص تحتوي على مثال واحد ومنها: (الجملة الموصولة) التي أشرنا إليها وهذا عكس كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط. وهذه العملية تدفع المعلم والمتعلم إلى انتهاج طريقة الأمثلة المنفردة التي تبنتها الطرائق القديمة.

**2-** صعوبة تقديم النحو الوظيفي الذي يتمثل في (نحو الجمل) على أفهام المتعلمين وهذا راجع إلى عدم القدرة على الربط بين نحو المفردة ونحو الجملة، خصوصا إذا علمنا أن الجمل يمكن أن تعوض المفردات في جل ما تؤديه من وظائف، وهذا يغيب عن فهم المتعلم لضعف المستوى التعلمي سابقا أو سلفا كما أشار بعض المعلمين.

[1] كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 140.

[2] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 12.

**3-** وجود بعض الأخطاء في الكتاب المدرسي ومن جملتها:

- لا شك أنك لاحظت أن كل الجمل السابقة جملا اسمية.[1]

و**الصواب:** جملٌ – لأن خبر أنّ يأتي مرفوعا.

- كيف الحال؟ كيف: مبتدأ – الحال: خبر.[2]

**والصواب:** كيف: خبر[3]

الحال: مبتدأ

و العلة أنه يتقدم الخبر وجوبا إذا كان اسم استفهام.

- (كاد أن يقع أرضا).1 في نص المطالعة الموجهة خلق المسلم
- يكاد نصف الكوب الأعلى أن يمتلئ برغوة الشاي.[4]

**والصواب:**

- كاد يقع أرضا.
- يكاد نصف الكوب الأعلى يمتلئ برغوة الشاي.

و **علة ذلك** : لا تقترن الجملة الواقعة خبرا لفعل المقاربة (**كاد**) بأن المصدرية، لأنه يشترط «أن يكون فعلها مجردا منها، نحو : (كاد الليل ينقضي)»[5]

لأن المقصود من هذا الفعل وقوع الخبر في الحال، وأن للاستقبال فيحصل التناقض باقتران خبرها بها ،

[1] كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 11.

[2] كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 12.

[3] ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت، ج1،ط1 2003 ص 108.

[4] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 50 ص 133.

[5] ينظر: مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية ، مصدر سابق ، ص 371.

- كلما بذلنا جهدا أكبر في أعمالنا وتوخينا الإتقان فيها كلما كانت مثمرة.[1]

**والصواب:** كلما بذلنا جهدا أكبر في أعمالنا وتوخينا الإتقان فيها كانت مثمرة.

و مردُ ذلك أن : لا فائدة من تكرار الأداة كلما في العبارة.

والشاهد قوله تعالى: ﴿ **كُلَّمَا أَوْقَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَأَهَا اللَّهُ** ﴾.[2] وغيرها من الآيات كثير.

وهذا من أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين.

- كان إبراهيم الموصلي نجما فريدا من نوعه.

و**الصواب:** فريدا في نوعه.[3]

و الصيغة تبين : أن هذا الرجل نجم ضمن مجموعة أخرى من النجوم فهو شخص فريد واستثناء خاص في هذه المجموعة وهذا من الأخطاء الشائعة.

والذي نأمله أن يتجنب المعلم الطريقة التلقينية لأنه ثبت فشلها، والتزام القائمين على الطبع واستقراء النصوص، الدقة والتثبت عند تدوين النصوص.

[1] كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط ص 104.

[2] سورة المائدة الآية 66.

[3] كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 137 .

# الفصل الثالث

# آفاق تعليمية النحو الوظيفي من خلال الرصد الميداني

# آفاق تعليمية النحو الوظيفي من خلال الرّصد الميداني

## 1- عرض وثيقة الاستبيان

## 2- قراءة المعطيات و تحليل النتائج

# عـــرض وثيقة الاستبيان

## 1- عرض الاستبيان

إن تعليمية النحو العربي متوقفة على طبيعة المقاربات المنهجية، وإن كل مقاربة تسعى إلى تحقيق الغاية وفق منطلقاتها المعرفية، وفلسفتها التربوية وآلياتها التبليغية مما يجعلها في المنتهى متباينة الطرح، متحدة الهدف.

وإن فكرة تعليم النحو لأجل وظيفة واضحة المعالم في ذهن المعلم، وقابلية التحقيق في شخص المتعلم لهي من المقاصد التي يبتغيها هذا الاستقصاء، أملا في الوقوف بحق على حال "وظيفة النحو" في التعليم الإكمالي، من حيث مفهومه وتجلياته، وآثاره، وشروط نجاحه.

ومن ثم ترجو الوثيقة من السادة والسيدات الأساتذة والأستاذات إشراكنا في بلورة صورة "وظيفة النحو" في واقعه الفعلي، انطلاقا من التعامل المسؤول مع جملة التساؤلات المثارة بفعل الحيرة البيداغوجية التي تنتاب شعورنا الجماعي.

## المحور الأول

## النحو الوظيفي: الماهية والحدود

ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟ .....

.....

.....

.....

.....

هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم؟

نعم ☐ هو؟ .....

.....

.....

لا ☐ هو؟ .....

.....

.....

هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟

نعم ☐ هو؟ .....

.....

.....

لا ☐ هو؟ .....

.....

.....

## المحور الثاني

## الغايات التعليمية للنحو الوظيفي

01- اذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها.

.....
.....
.....
.....

02-هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي؟

نعم ☐ل: .....

.....
.....

لا ☐ل: .....

.....
.....

03-اذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج، وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي؟

.....
.....
.....
.....

## المحور الثالث

## طريقة التبليغ.

صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك.

.....
.....
.....
.....

## المحور الرابع

## موقف المتعلم من وضعية النحو

هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي؟

نعم ☐ ن ذلك: .....

.....
.....

لا ☐ل سبب عدم التجاوب: .....

.....
.....

مستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم.

جيدة: .....

متوسطة: .....

ضعيفة: .....

ماذا تقترح للتفعيل الأحسن؟

.....
.....
.....
.....

## المحور الخامس

## الآثار المتجلية في المتعلم

حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج.

1- آثار إيجابية:

.....
.....
.....

2- آثار سلبية:

.....
.....
.....

## المحور السادس

## تدابير علاجية

لتفعيل وضعية النحو الوظيفي وترغيب تعليميته لتلامذة الطور المتوسط.

ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بيداغوجيتين؟

.....
.....
.....
.....
.....

# 2-قراءة المعطيات و تحليل النتائج

## 3- قراءة المعطيات و تحليل النتائج

**تمهيد**:

إن الإيمان بفكرة فاعلية النحو الوظيفي في تداولية اللغة السليمة في ألسنة المتعلمين لهو عين ما تصبو إليه المدرسة الجزائرية من خلال الأهداف التي سطّرها المنهاج وما حوته مقدمات الكتاب المدرسي، حرصا على ترسيم نمط من النحو الهادف يتَّسِم بالإجرائية والنفعية وفق مقتضيات المقامات والظروف والوضعيات التي يكون عليها أطراف التخاطب من متكلم وسامع.

وهذا أمر بطبيعة الحال يُشرع في الإعداد له من الوسط التَعَلُّمي، التعليمي انطلاقا من الالتزام المسؤول بمقررات اللسانيات التطبيقية في مستواها الإجرائي.

ولأجل الوقوف على حال وظيفية النحو المدرسي، والإحاطة بتوصيفات العملية في بعدها التعليمي طرقنا أبواب الميدان لا لغاية سوى تحرّي الإجابة الموضوعية عن أسئلة مركزية مفادها:

- هل تَسْمحُ التأديات البيداغوجية الحالية بفاعلية النحو الوظيفي؟
- وماهي مستويات التحكم في التعاطي مع مقولة وظيفية اللغة؟
- ألا يمكن أن نقرأ مسار الأداء التعلُّمي قراءة نزيهة من خلال الاستقصاءات الحية، الموجهة إلى ثلة من السَّادة المعلمين؟
- وكيف للمناهج التعليمية أن تستجيب لصدى الميدان؟

فلعل الكثير من الردود الواردة في المحصِّلة الاستبيانية تؤشر بصدق على الوضعية التي بات يتبوأها النحو الوظيفي في الحقل المدرسي.

ومن ثم كان توجُهنا الميداني محققا نحو مئة **(100)** أستاذ لمادة اللغة العربية في الطور المتوسط موزعين عبر ولايات أربع هي: مستغانم، غليزان، سعيدة، تيارت.

مُرَاعين في هذا التوزيع جملة من المعايير في ميزان الدراسة الميدانية المؤسسية، وفي مقدمة ذلك:

معيار الخبرة، ومعيار الكفاءة، ومعيار الوعي بالفكرة، ونحسب ذلك مؤشرا حاسِما في توجيه القراءة أو الفعل الدراسي، رجاء إشراكنا - بكل صدق - في بلورة المحاور الستة التي يتناولها الاستبيان. رغبة في الاطلاع على حال نحونا العربي باعتباره ميزان العربية، حيث كانت الردود متفرقة تفرق أصحابها، فمنهم من كان رده محدِّدًا أفكار متعلميه، ومنهم من اعتذر عن الاجابة بأعذار تخصه، ومنهم من رد الاستبيان أبيض فارغا ومنهم من أجاب عن محور أو محورين، وتغاضى عن الباقي ومنهم من صرح فعلا أنه يجهل ماهية النحو الوظيفي، ويؤمن بشيء اسمه النحو وكفى، وهذه الحالة من التعامل المتفاوت مع الوثيقة الاستبيانية، طبيعية و منتظرة لأنّ تقاليد الاستجابة للطلب تعطي الدارس انطباعا على صفة المستَبْيَن، وتحدد بوضوح صنفه ونمطه المعرفي والتكويني والسلوكي.

و من هنا كان علينا أن نتقبل جميع الردود، و نلتمس الأعذار بالتفهم حتى لأولئك الذين أبوا الاستجابة لمنصوص الاستبيان.

واكتفينا بعد ذلك بالعدد الذي تسلمناه حقا وصدقا، وقد بلغ ثلاثة وخمسين**(53)** استبيانا وهو عدد حرَّره السادة الأساتذة بأيديهم، وحَدَّدتْ أفكارَهُ انطباعاتهم، وهذه الأرقام التي سنشير إليها والنسب والرسومات قد تكشف عن صدقية الإجراء، لتكون كفيلة بدفعنا إلى قراءة وتفحص واقع المعلم والمتعلم، ومن ثم التفسير والتعليق قدر الاستطاعة في إطار الاجتهاد الميسور، وقد أثبتنا بالتصديق الرقمي ما أملته الإجابات الفعلية ولم نتَحفظ عن أية نسبة خدمةً لأمانة البحث، ومراعاة لما ارتحنا إليه من الإجابات التي تدفع إلى الاطمئنان.

**المحور الأول:**

**الماهية والحدود:**

تناول هذا العنوان ثلاثة أسئلة صِيغت كالآتي:

**1-1-ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟**

وقوفا على الإجابات التي أشارت جليا إلى اختلاف القراءات وعكست عدم الاطلاع على ما جاءت به اللسانيات الحديثة، وما دعت إليه ضرورة الإصلاح التربوي لدى البعض، تبين أن الكثير من السادة الأساتذة يدركون مفهوم النحو الوظيفي من خلال ما أكده الرقم تسعة وعشرون**(29)** من مجموع ثلاثة وخمسين مجيبا **(53)** فقد أجمعوا على أن النحو الوظيفي هو مجموعة القواعد التي تحقق ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل فكانت الحصيلة الإجمالية تمثلها نسبة ***%54,75.***

أما الباقي الممثل في العدد أربعة و عشرين **(24)** مجيبا فكانت إجاباتهم تصب في النحو المحصور في دائرة الإعراب، وقد كان ناتج نسبته هو **45.28%.** ولعلَّ هذا الرقم - وبالعودة إلى قراءة وتحليل التعليق - إنما يعود إلى طغيان النحو القواعدي المجرَّد المبني على قاعدة الحفظ وبناء الأمثلة المجردة دون الاهتمام بالنص، ومن الممكن أن البعض يجهل قيمة البناء النصي أو لسانيات النص، أو أنَّ جمعا من المعلمين كانت قراءاتهم هزيلة وبعيدة عن الطروحات الحداثية التي تسعى إلى ربط وظيفة النحو بالبناء الكلي دون الإهمال الجزئي، فقد صرّح بعض الأساتذة بذلك في إجاباتهم: «النحو الوظيفي هو قواعد يعرف بها أواخر الكلمات»[1] ومثل هذه الإجابة تجعل معلم النحو لا يفرق بين مصطلح الإعراب، ومصطلح الوظيفة التي تعَدُّ مقولة لسانية لها دلالتها العلمية الدقيقة، كما يجعلنا نقرأ في هذا الفهم قصورا معرفيا ناشئا عن عدم الإفادة من طروحات التكوين العلمي والبيداغوجي للإطار التربوي في سياق المراهنة على تأهيل الكفاءات والعناية بالنخب أملا في الارتقاء بالفعل التعليمي إلى حيث المكنة والكفاءة والاقتدار.

[1] هكذا أجاب بعض الأساتذة .

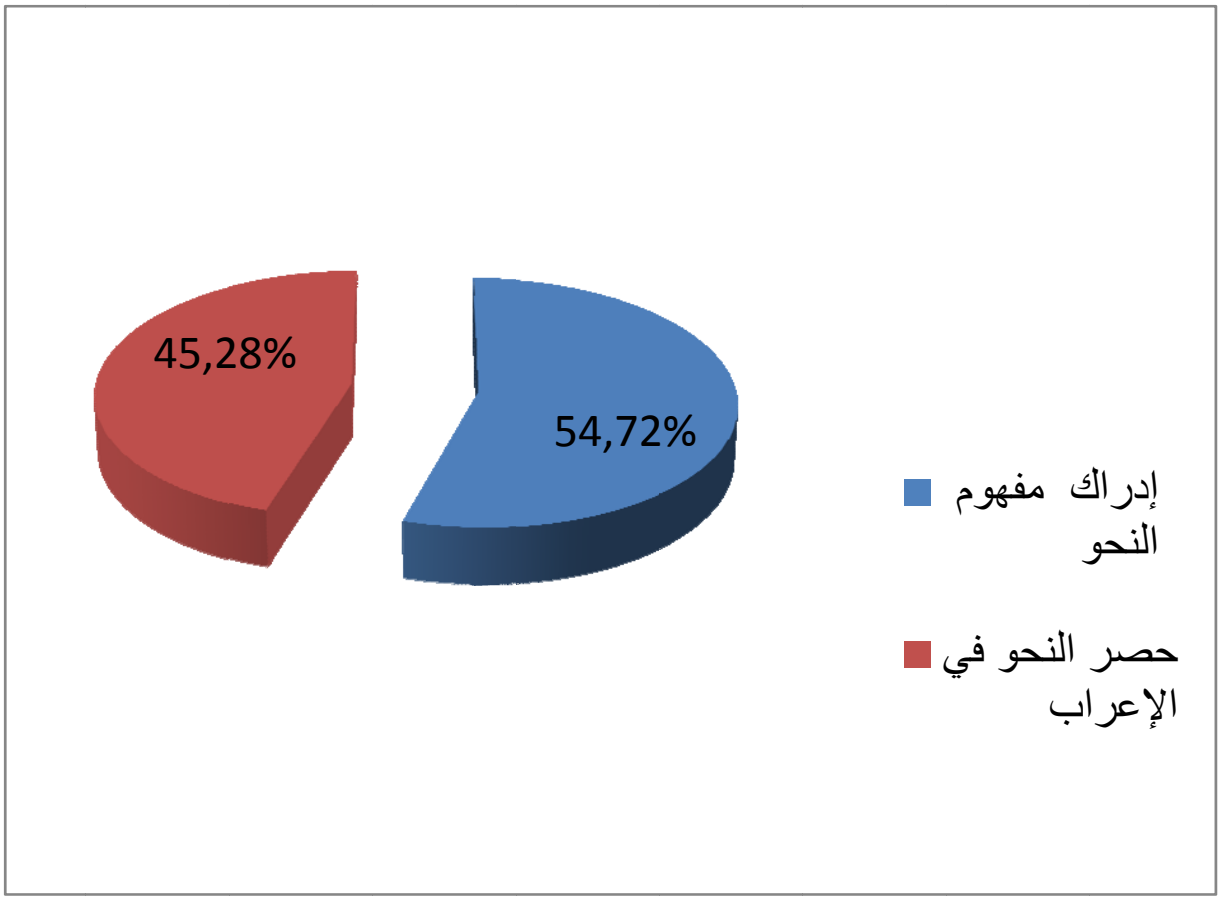
في حين نلحظ على ثلة من الأساتذة تناولهم الحديث عن الهدف من تعليمية النحو بدل الإفصاح عن معناه الوظيفي وقد تحقق في الإجابة التالية: «النحو الوظيفي هو حفظ اللسان والقلم من الخطأ»[1] أو «التمكين من القراءة السليمة»[2] وهذا الخلط في العناية بالمصطلحات يفصح عن سلبية حقيقية في الاهتمام بهذا العامل الأساس في تعليمية اللغة العربية، و الجدول التالي، و الرسم المرافق يفصلان المعطيات المستنتجة من آراء المعلمين.

[1] إجابة وردت هكذا في الاستبيان.
[2] إجابة وردت هكذا في الاستبيان.

- **الجدول 1-1: ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟:**

| | إدراك مفهوم النحو | حصر النحو في الإعراب | المجموع |
|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 29 | 24 | 53 |
| النسبة المئوية | %54.75 | %45.28 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 1-1**



أما السؤال الثاني من المحور الأول فكانت صياغته على الوجه الآتي:

**1-2- هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم؟**

إن الاستجابة لهذا السؤال بيّنت أن فئة من الأساتذة غلب عليهم القول: إنّ للنحو الوظيفي جذورا في تراثنا العربي مُمثلا في قراءات عبد القاهر الجرجاني وابن جني وابن خلدون، وهذه الإجابات كانت محصورة في عشرة أساتذة (**10**) من العدد الحقيقي ثلاثة وخمسين (**53**) وقد شكلت إجاباتهم ما نسبته **18.86%** ، وهي نسبة باهتة يُفْهم منها ضعف الأثر لهذا التوجه النحوي.

أما الفئة الثانية من الأساتذة التي يمثلها ما مجموعه واحد وثلاثون(**31**) معلما من العدد الإجمالي فكانت ردودهم وقراءاتهم للسؤال أن للنحو الوظيفي معنى وجوديا في التراث القديم يتمثل في النثر والشعر واهتمام القدامى به أمر واقع أي ما نسبته **58.49%.**

ومن أمثلة ذلك «يوجد النحو الوظيفي في النثر العربي القديم، والشعر» و«معناه موجود في اهتمام القدامى بالنحو العربي».[1]

و قد نلتمس بعض العذر للسادة المعلمين في قراءتهم المطلوبة إلى أنهم يقصدون أن النحو كان موجودا في صيغته السليقية في شعرنا ونثرنا العربيين دون خطأ أو تحريف على حد قول الشاعر: «ولكن سليقي أقول فأعْرِب»*، فالذي غاب عن زملائنا أن نحو الإعراب غير نحو الوظيفة، فنحو الإعراب يهتم بالألفاظ وأواخرها أمَّا نحو الوظيفة من حيث الدلالة فهو يهتم بدلالة العنصر في المتوالية الكلامية داخل النص ومنه لابد أن يُفرَّق بين نحو الألفاظ ونحو المعاني، وهذه النسبة الهائلة تعكس واقعا هشّا لمعرفة ما نقرأ، ونقصا فاضحا في قلة الاطلاع على موروثنا العربي، واتصالنا الهين بجذورنا الحضارية، و هو أمر عائد في رأيي إلى طبيعة التكوين المعرفي الهش للإطار البيداغوجي في منظومتنا.

[1] وردت هذه الاجابة هكذا في الاستبيان وعدد ها31

* صدر البيت الشعري : و لست بنحوي يلوك لسانه

حيث كان بإمكان المعلم الإقبال على تعلم اللسانيات الحديثة، و أن يطلع على مفهوم الإعجاز عند عبد القاهر الجرجاني، وما اجتهد فيه ابن جني في الخصائص وما علّق عليه ابن خلدون في مقدمته ليدرك جليا أن وظيفة النحو العربي هي سر صناعة النصوص و معانيها، و منه لا بد أن يعلم أن الوظيفة المصطلح عليها في هذا المقام التعليمي هي المهمة التي تسند إلى النحو، كي يبني معارف المتعلمين ويهديهم إلى الاهتمام ببناء النصوص لا تركيب الجمل المجردة من دلالتها.

أما الفئة الثالثة فلم يكن لها أي رأي وكانت إجاباتها بيضاء وقد بلغ عددها اثنتي عشرة **(12)** حالة بنسبة **22.64%.**

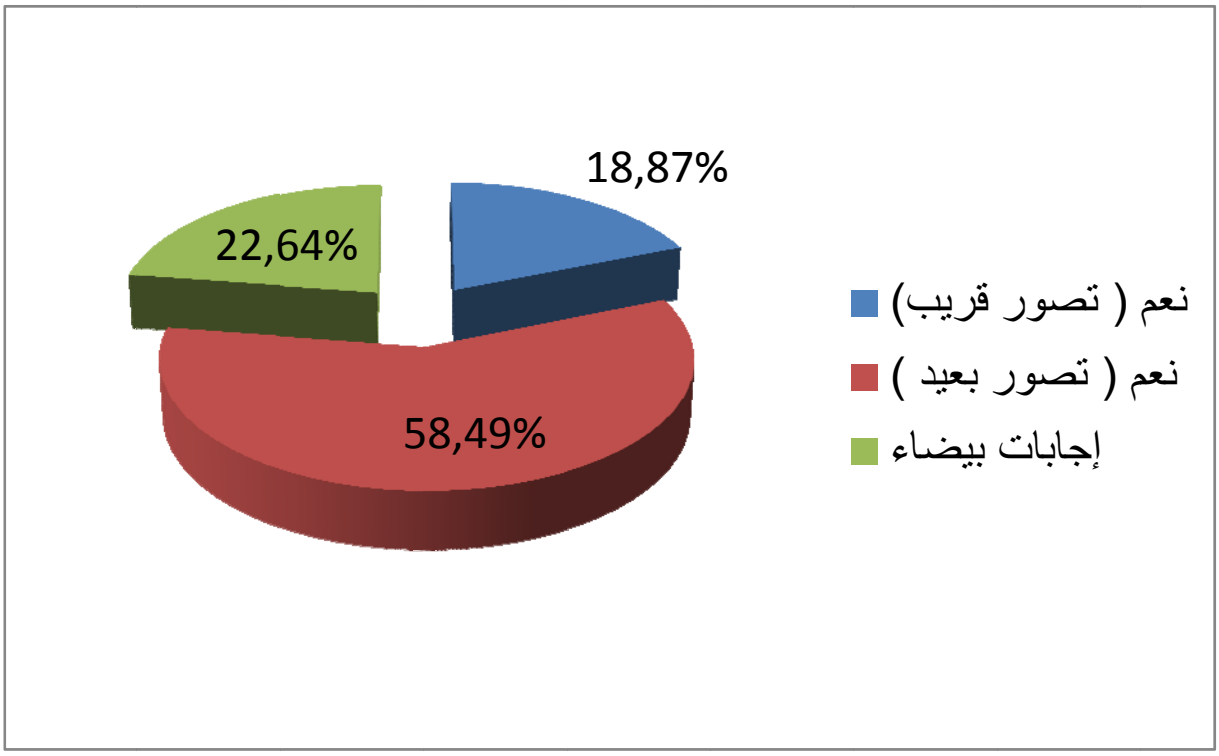
و تفسير ذلك يعود أصلا إلى جملة من المبررات بعضها لا يستحق الذكر، و في مقدمتها البعد عن عالم التكوين المعرفي في مجال علوم اللسان و البيداغوجيا.

فضلا عن عامل الكسل الذهني ،وفتور الهمة التي تطبع صنفا من المتعاطين المهنة من باب كونها وظيفة لا رسالة ،و هي صفة تنذر بخطر مؤكد إن لم تعالج مثل هذه الظواهر معالجة موضوعية متبصرة ، فالمعلم الذي لا يعيش الفعل التعليمي بصدق الشعور و حيرة المسؤول، و لا يحمل همّ السؤال بحيرة الحريص لا يكون له قوة الأثر في مساره ،و إن أطال الخدمة و ارتقى في أسباب العمل بها ما ارتقى، و اختلافات الأساتذة حول وجوده في التراث القديم تعكسه الأرقام المبينة في الجدول (1-2)

## الجدول 1-2 هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم؟

| | نعم ( تصور قريب) | نعم (تصور بعيد) | إجابات بيضاء | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 10 | 31 | 12 | 53 |
| النسبة المئوية | %18.86 | %58.49 | %22.64 | %100 |

## مخطط الدائرة المجزأة 1-2



أما السؤال الثالث الذي تناوله المحور الأول في إطار الماهية والحدود ، فقد عبرَّت عنه الصيغة الاستفهامية الآتية:

**1-3- هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟**

وعند قراءة التعليقات المُوثَّقة في الاستبيان تبين تجاوب أصحابه بقدر مُرضٍ فخمسة وثلاثون **(35)** كلهم أجمعوا على أن وظيفة النحو تتمثل في: "تحقيق سلامة التعبير وصحة الأداء وضبط الكلمات قراءة ونطقا" وكانت حصيلة نسبته **66.03%.**

وهذا الاطمئنان إلى هذه الإجابة من السادة المعلمين إنما يرجع ربما إلى أن السؤال يتعلق بالنحو المعروف لديهم ، وما تعودت عليه طبائعهم التعلمية لأنهم درجوا على المصطلح المسمى بالنحو ، فالأمر يقتصر على سلامة اللسان من الخروج عن سمت كلام العرب، وإن كان النحو وسيلة لترابط المقال بالمقام وفهم المعنى المقصود بتعالق المعاني بالمبانى.

و تأتي بعد ذلك فئة من المستبينين ، لم يدلوا بأي رأي و تعدادهم عشرة **(10)** بنسبة **18.86%** ، و لم نجد لهم عذرا سوى التغاضي عن الإجابة فمن غير المعقول أن يجهل معلم اللغة ، بله متعلم اللغة قيمة النحو في العملية القرائية والصياغة التعبيرية والصيانة اللسانية.

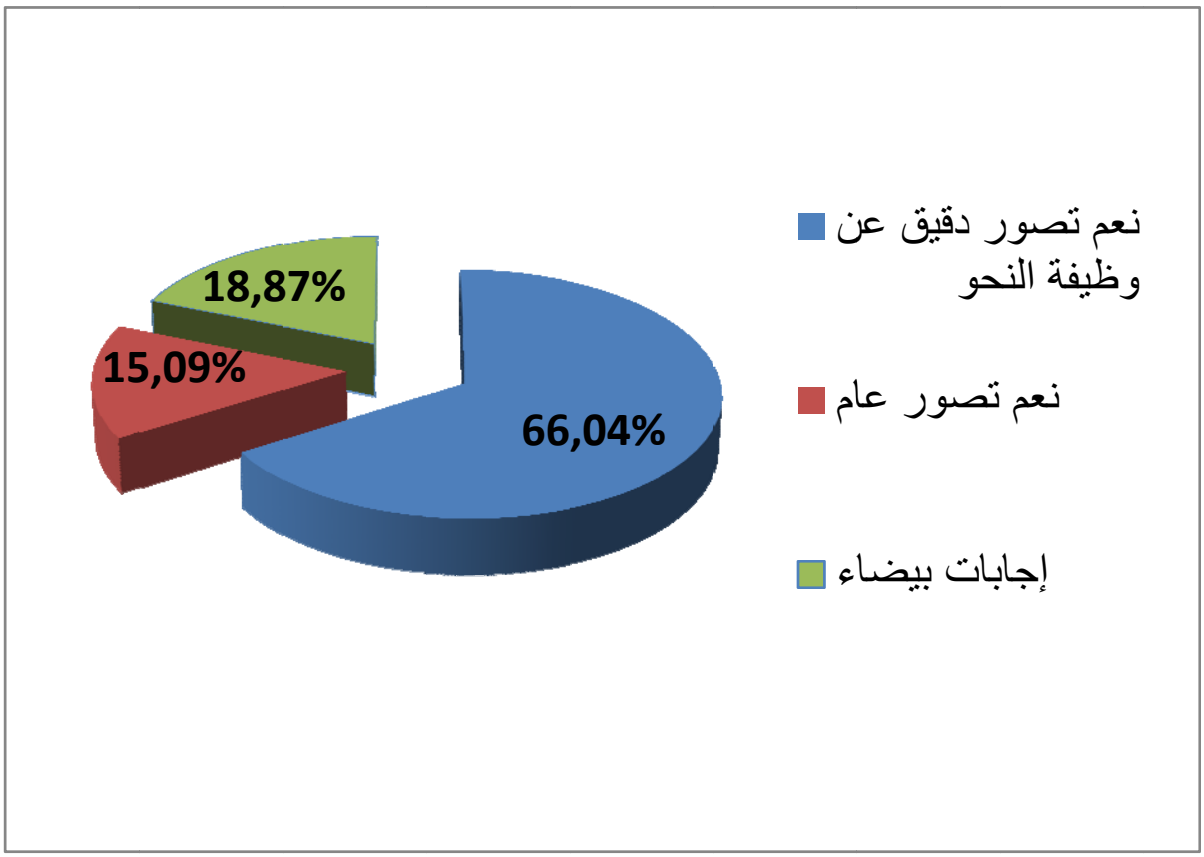
أما الباقي من العدد الإجمالي فقد أحصيناه في ثمانية **(8)** معلمين حيث كانت آراؤهم تتعلق بالنحو كوسيلة ، والتي عكستها الإجابات التالية: "وظيفة النحو تكمن في إكساب المتعلم مهارة القواعد" ، ومنهم من أجاب "النحو يثري الرصيد المعرفي لدى التلميذ" وحصرت نسبتها في **15.09%**.

وهذا الفهم لوظيفة النحو لا شك يؤدي إلى عدمية الجدوى من دراسته، وقد يكرس مبدأ تعلم النحو للنحو وملء الحجم الساعي الذي قرره المنهاج بمجرد درس تظهر سلبيته في إرباك عقول المتعلمين بقواعد لا طائل من ورائها، و هذه التصورات محصورة في الجدول التالي:

**الجدول 1-3 : هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟**

| | نعم ( تصور دقيق عن وظيفة النحو) | نعم (تصور عام) | إجابات بيضاء | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 35 | 8 | 10 | 53 |
| النسبة المئوية | %66.03 | %15.09 | %18.86 | %100 |

## مخطط الدائرة المجزأة 3-1




## المحور الثاني

## 2- الغايات التعليمية للنحو الوظيفي:

وقد صيغت له ثلاثة مطالب كانت كالآتي:

### 2-1- اذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها.

إن الغاية التي تسعى إليها تعليمية النحو العربي من خلال المناهج المعتمدة، ومقدمات الكتب المدرسية ، تشير إلى تحقيق وظائف التواصلية والتداولية ، و التَّمكين للملكة اللغوية لكن نحو الوظيفة وجدنا أثره مفقودا عند السادة معلمي اللغة العربية ، ومما اتفق عليه جمع غير يسير منهم ، أنهم عَزَوا المقصدية الأهم من تعليمية النحو الوظيفي تتمثل في "القراءة السليمة والفهم الصحيح للنصوص المقروءة" وذلك بنسبة **69.81 %** ، أي ما مجموعة سبعة وثلاثون **(37)** معلما، وكأن هذه الكثرة لم تتصل محصلتها التعليمية ، إلا في إقصار وحصر الوظيفة النحوية في هذا المقصد، وليت هذه الكثرة الكاثرة تدرك أن الفهم الصحيح للنصوص ، يعقبه التعزيز الفعلي دعما للفهم النظري، لأن الحركية الإصلاحية تُعوّل على البعد التواصلي الممنهج الذي تبنيه الوظيفة القواعدية ، فتحصُل العملية الشاملة في اللغة العربية وما يُدَرَّس بها لتحصلَ الكفاية ، فتعم المعلومة لتحقق التكامل المعرفي بين المواد المدَرَّسة في المواد المدروسة باللغة العربية ، وهذا هو المقصد الرئيس فإن الوظيفة النحوية تحقق السلامة اللسانية والقرائية والكتابية والسلوكية في المقال والمقام، و كلها مهارات ذات اعتبار في الفكر البيداغوجي المعاصر .

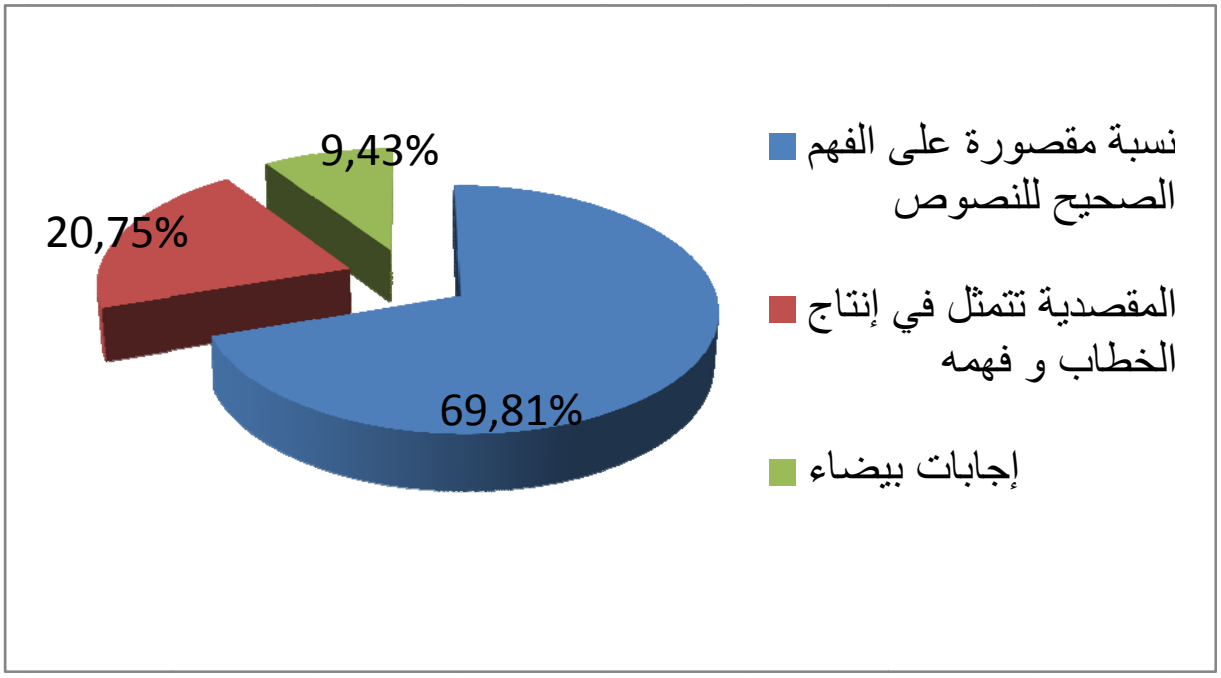
ومنهم من صرَّح بما تمليه قراءته النفعية لمنظومة الإصلاح حيث رأى أن المقصدية التي يسعى إلى تحقيقها تتمثل في "إنتاج الخطاب وفهمه أثناء القيام بالعملية التواصلية" ويمثِّل هذا الطرحَ أحد عشر**(11)** معلما، وقد قُدِّرت نسبته بـ **20,75%** ، وهي نسبة محدودة مقارنة بالعدد المستبين ، يعكس ضحالة الاطلاع على المناهج والمقررات الإصلاحية إذ العبرة بالإنتاج الظاهري للفهم المضموني لما تقرّه المنظومة القواعدية.

أما الباقية المتبقية المنطوية تحت نسبة **9.43%**، فقد أحصيناها في خمسة **(05)** استبيانات فقد تَحَصَّلنا منها على الصمت إن كان الاستبيان ناطقا، وعذر هذا الإعراض عن الجواب عند أصحابه، ونحن نقدر كل معلم ونحرص على قيمة كل متعلم، غير أنه من الضروري الذي تفرضه الظرفية الحتمية ، أن يكون المعلم على علم بالمستجدات الحديثة في حقل التعليمية وعلى دراية بالأهداف والمقاصد التي يسطرها المنهاج ليصوغ بها أهدافه.

**الجدول 2-1 اذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها ؟**

| | نسبة مقصورة على الفهم الصحيح للنصوص | المقصدية تتمثل في إنتاج الخطاب و فهمه | إجابات بيضاء | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 37 | 11 | 5 | 53 |
| النسبة المئوية | %69.81 | %2075 | %9.43 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 2-1**



أما السؤال الثاني فقد صيغ كالتالي:

**2-2- هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي؟**

إن التعامل مع قراءة هذا السؤال ، والاطلاع على ما يحويه المنهاج تجاه النحو أمر قائم على فهم قيمة هذه الظاهرة اللغوية ، لذا كان لزاما علينا أن يكون الطرح مبنياً على متتالية التعليل في قراءة ، الفهم سواء كانت إيجابية أم سلبية.

و بعد قراءتنا للإجابات المقدّمة ، وجدنا ثلاثين **(30)** أستاذا أيدُّوا فكرة تكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي ، ممثلة في نسبة **56.60%** ، مع اختلاف في التعليل من معلم لآخر فمن المستبينين من رآه بارزا في توظيف القواعد في التعبير بنوعيه ، و منهم من وجده في الحرص على تنمية الملكة اللغوية ،و قرأه بعضهم في تكفل المنهاج بتوظيف المكتسبات المدروسة ، والبعض الآخر لمسه في صيانة اللغة في نتاج المتعلمين، وهذا التباين في الإجابات الواحدة والاختلاف في طريقة الفهم ، إنما يعود إلى كيفية التعامل مع مفهوم الهدف، ولما كانت اللغة وحدة متكاملة ، فكل إجابة يقصد من ورائها الإلمام بقواعد توظف في إطار لغوي سليم ، شفاهة وكتابة ، فهو من أهداف وظيفية قواعدية شاملة تعمل على إنتاج نصي في آخر المطاف، و هو اختلاف فطري في تفسير الظاهرة الواحدة.

ولهذا كانت التعليلات مختلفة في الفهم متفقة في الهدف ، ما دام الأمر متعلقا بصيانة الملكة التواصلية والعملية التداولية للغة.

أما من كان عكس هذا الطرح ، فقد بلغ عددهم أربعة عشر**(14)** معلما أي ما نسبته **26.41%** ، وكانت تعليلاتهم مختلفة هي الأخرى ، وجدنا البعض محصورا في سبعة **(07)** معلمين و قد رأوا أن المنهاج رسم الهدف لكن دون توفير الأدوات والأسباب الكافية لإنجاح عملية تدريس هذه الوظيفة النحوية ، ومن جملتها قلة الحجم الساعي للدربة النحوية التي تسعى إلى الإدراك الفعلي لهذه العملية التواصلية ، ومنهم من تبرم من النصوص لأنها لا تبعث الرغبة

في دراسة النحو، وكذا كثافة الظواهر اللغوية والتي تفوق مستوى المتعلم دون تقديم أمثلة على ذلك.

وخلاصة لهذا ، إن إدراك المقصدية للهدف تدعو إلى الدقة في التعامل مع معطياته، والمصطلح واضح لا يحتاج إلى تأويل ، لكن الاختلاف الفكري الحاصل هنا هو رؤية بلوغ الهدف ، فمنهم من يحصرها في زاوية المتعلم، و البعض يقصرها على اللغة التي يبلغ بها المادة العلمية.

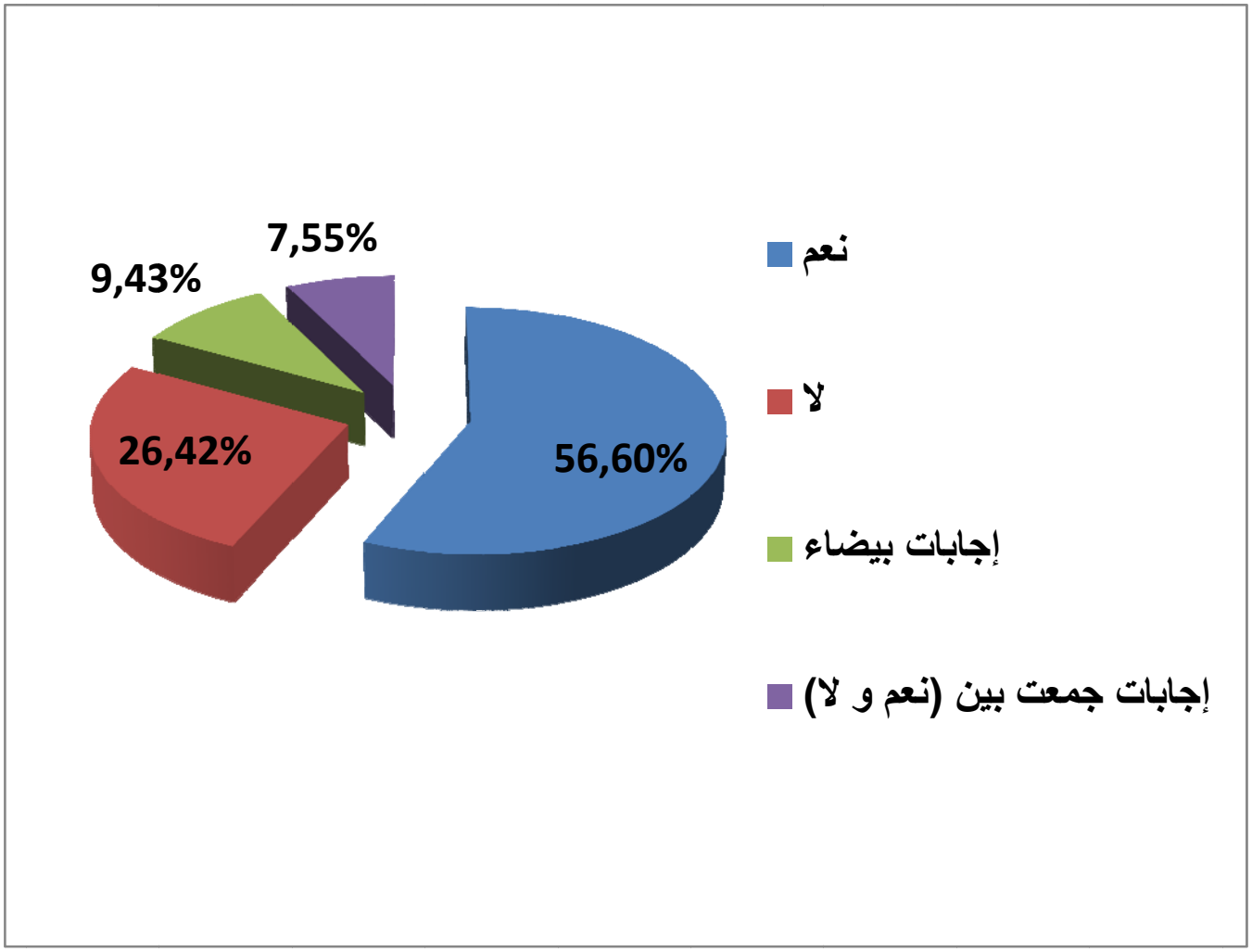
وكان من الطبيعي ككل سؤال فإن خمسة (**05**) من المعلمين لم يجيبوا عن هذا الاستفسار وقد بلغت النسبة **9.43%** ، وهذا أمر منتظر سلفا، و هو قصور عائد إلى عدم تطبيق ما يوصي به المنهاج تجاه هذه الظاهرة رغم أنه قد أشار بعناوين واضحة إلى كل فروع اللغة بما فيها قواعدها.

أما أربعة (**04**) من المستبينين فكانت إجاباتهم عن السؤال جامعة بين (نعم و لا ) ، و أُحصيت نسبته في **7.54%** ، و هذا التناقض لا يمكن تفسيره ، فمن غير المعقول أن يكون التفكير المنطقي السليم يمزج بين الشيء و ضدِّه .

## الجدول 2-2 هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي؟

| | نعم | لا | إجابات بيضاء | إجابات جمعت بين (نعم و لا) | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 30 | 14 | 5 | 4 | 53 |
| النسبة المئوية | %56.60 | %26.42 | %9.43 | %7.55 | %100 |

## مخطط الدائرة المجزأة 2-2



وصيغ السؤال الثالث لهذا المحور كالآتي:

**2-3- اذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي؟.**

من المعلوم أن رسم الغايات مسبقا وسيلة مبدئية علمية للوصول إلى الهدف ، و بخاصة في مجال التعليمية، لذلك فالدراسة الميدانية الممثلة في هذا الاستبيان كنا نعدها سلفا تلقى صدى واسعا ومتنفسا يجد فيه معلم اللغة العربية ما يراه صالحا للرفع من المستوى التعليمي، والتعلم اللغوي ، وعليه فإن قراءة النتائج الخاصة بهذا السؤال أظهرت أن المستبينين أمام هذه الصيغة المطروحة ثلاثة أصناف وقد أبدى واحد وعشرون **(21)** معلما من الحصيلة الكلية أن الغاية الأهم من تعليمية النحو الوظيفي وغيره من إملاء وصرف هي التطبيق على الظاهرة اللغوية ، حتى يتسنى للمتعلم ربط المعلومة بالدربة عليها ، لكن "المنهاج الجديد لم يخصص حصة للتطبيقات على هذه الظواهر" ، وقد بلغت نسبة هذا العدد **39.62%** وهذه الإجابات كانت متقاربة إلى حد كبير ، ومن المعلمين من اعتبر أنّ التطبيق على التعبير الشفوي - باعتباره غاية تسعى التعليمية إلى تحقيقها - قد حدد له حجم زمني غير كاف.

ومن المؤكد أن هذا الاتفاق البين حول ظاهرة التطبيق على التعلمات الوظيفية ، يجمع على أنه غاية تجلي الأثر الحقيقي لفهم المدروس، ولا سيما إذا علمنا أن عملية الربط بين النظرية و التطبيق عليها أمر ضروري ، تفرضه المنظومة التعليمية في كل تعلم أدبي أو علمي حتى تتحقق الغاية المطلوبة.

ولهذا يربط بعضهم بين ضعف المستوى و المنهاج ، لأنه غفل عن الغاية التي يتعامل معها المتعلم في واقعه التعلمي .

ومن ثم لا مناص من التفكير في هذا الفهم حتى لا يحدث تراكم المعلومات دون استبيان نتائجها.

أما واحد و عشرون (**21**) معلما فقد تناولوا هذا المطلوب بسلبية و لم يقدموا جوابا ، و قد بلغت نسبته **39.62%** و الحقيقة أننا لم نجد لهم عذرا، ولعل هذا الإعراض عن الأمر الذي يمس وظيفة التعلم عموما ، إنما يعود إلى انكباب إخواننا الأساتذة على الكتاب المدرسي والتعامل معه كأنه الوثيقة التي تغني عن غيرها، في حين أن الكتاب تابع للمنهاج ، لذا ينبغي الاطلاع على كل وثيقة من شأنها أن تخدم المادة المدرَّسة حتى تكون النتيجة التحصيلية هي دمج المعارف النظرية الممنهجة للوصول إلى الغاية المرسومة ، حتى لا يحدث جفاف التعلمات تحت وطأة فساد عدم الاهتمام بالتفكير في رسم الغاية ، قبل البدء في تنفيذ مخططاتها.

أما ثالث هذه المجموعة ، فكانت إجابته بعيدة عما يتعلق بالمنهاج وربطها بالنصوص الموجودة بالكتاب "إذ أشار البعض الى غياب عنصر التشويق ، و هو أمر تغاضى عنه المنهاج في رأيه ومنهم من رده إلى صعوبة تدريس النحو وتعقد بعض الدروس ، وقد كان عدد من سار في هذا الاتجاه ممثلا في أحد عشر(**11**) استبيانا ، عبرت عنه نسبة **20.75%.**

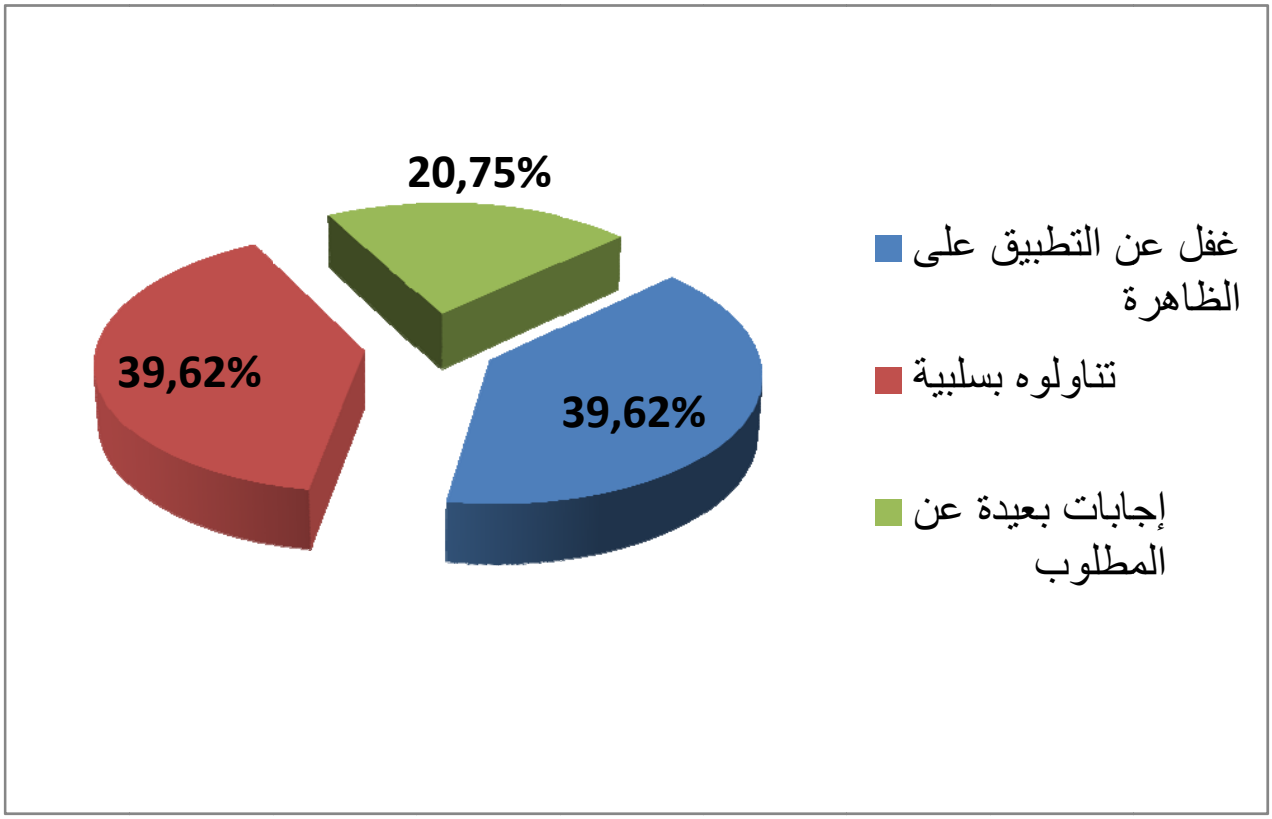
والنتيجة الحتمية الناطقة ، هي أن هذا التباين في هذه النسب حول الغاية تعرض واقعا حيا يشير إلى أن العملية القرائية للمناهج لم تلق إقبالا لدى الكثير من المعلمين ، في حين أن الساهرين على بنائها يوصون بتفحصها قبل غيرها من الوثائق الأخرى ، خصوصا إذا علمنا أن "المنهاج اهتم بملمح الخروج من التعليم الإلزامي الممثل في السنة الرابعة من التعليم المتوسط"[1]

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013 ص 08

**الجدول 2-3 اذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج و تراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي؟**

| | غفل عن التطبيق على الظاهرة | تناولوه بسلبية | إجابات بعيدة عن المطلوب | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 21 | 21 | 11 | 53 |
| النسبة المئوية | %39.62 | %39.62 | %20.75 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 2-3**



## 3- المحور الثالث: طريقة التبليغ:

أما المحور الثالث ، فيتناول طريقة التبليغ و كانت الصياغة مؤكدة في السؤال التالي:

**صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك؟**

عند تصفّحنا لما أبداه الأساتذة حول طريقة التبليغ ، لمسنا بكل صدق أن معظم المستبينين يدركون أهمية الطرائق النشطة في العملية التعليمية ، للوصول إلى غاية ممنهجة سلفا ، و قد كانت الإجابات تركّز على الطريقة الاستقرائية ، و قد بلغ عدد – من رآها الطريقة المثلى – من المستبينين ثلاثة و ثلاثين **(33)** مجيبا قدرت نسبته بـ **62.26%** ، و هذا الحاصل للعملية التحليلية إنما يبين أن جلّ المعلمين يلتزمون بما يرمي المنهاج إلى تحقيقه ، من وراء الطريقة الاستقرائية التي تفرض نفسها في التعامل مع النص ، و في تنمية الكفاءات ، كما تشير هذه النسبة أيضا إلى الارتياح الواضح للمعلم و هو يتعامل مع المتعلم في « تحوله من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني ، و ربط أهداف التعلم بأهداف محددة و تعزيز المشاركة و الحوار »[1]

كما يعكس الواقع الفعلي لتعامل المعلمين مع مناهج المستويات الأربعة و التي تؤكد اعتماد « الطرائق النشطة »[2].

و هذه الطرائق تفرضها – في الواقع التعلمي- الظاهرة الفعلية المستوحاة من الجانب النصي إذ يصير المتعلم عنصرا فعالا في استقراء الأمثلة ، و من ثم استنتاج القاعدة باعتباره محور العملية التربوية وما المعلم إلا موجه.

أما سبعة **(07)** من المستبينين فقد« آثروا أن يكون الأستاذ قدوة في النطق و إتقان النحو »[3] و من هؤلاء من اختار طريقة التشويق.

---

[1] ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، جوان 2013 ص 25.
[2] ينظر: مناهج السنة الثانية ص23 + مناهج السنة الثالثة ص 23 ، مناهج السنة الربعة ص18.
[3] ينظر: إجابات كانت بهذا الطرح ، مأخوذة من آراء المستبينين .

و هذه القراءات إنما تعود إلى اعتناق الطرائق القديمة التي تعتبر عقل المتعلم وعاء فارغا يجب أن نملأه بالمعارف ، أما المدرس فهو المصدر الرئيس و الوحيد لتلقين المعلومات التي يتلقاها المتعلم ، و هذا العدد يمثل نسبة **13.20%.**

كما أن تعليمية النحو الوظيفي عملية علمية تخضع لمعيار استقراء المعلومة من النص ، و المقاربة النصية التي اختارها المنهاج تتناول هذه الظاهرة من جانبها العلمي الذي يفرض الملاحظة و الاستنتاج ، و القدوية هنا تحتم على معلم اللغة العربية أن يمثلها في فروعها جميعا ، لأنها هامة في العملية التواصلية .

و اختار عشرة (**10**) من المعلمين طريقة التعبير المكثف ، و الذي لمسناه عند تحليل هذه الآراء هو الخلط بين المفاهيم للتمييز بين الطرائق و الوسائل. فالتعبير بنوعيه الكتابي و الشفوي هو ما تسعى اليه الوظيفية ، لكن هذه العملية إنما هي نتاج لتعزيز المعلومة المدروسة ، كما أن التوظيف المكثف ، إنما هو تطبيق لتأكيد المكتسبات المعرفية المحصّلة ، و الذي ننشده هو كيفية تعامل المتعلم مع المعلومة الآنية ، أي الطريقة الناجعة التي يقدّم بها الدرس ، و مدى قابلية المتعلم لمعلومة النحو الوظيفي حتى لا يكون عملية منفرة مربكة لعقول الناشئة ، و قد شكلت نسبة هذا العدد **18.86%.**

و الذي نحصيه هو أن إتقان الأداء وفنيات الطرائق مدعاة لتقديم نحو وظيفي و تقريبه من عقل المتعلم وجعله في قلب العملية التعلمية ، فالمعرفة التي يبنيها بنفسه و ينشئها عن طريق الحوار يستطيع بعدها أن ينظم مكتسباته و يوظفها بكل أريحية ، بعيدا عن المعلومة المفروضة عليه .

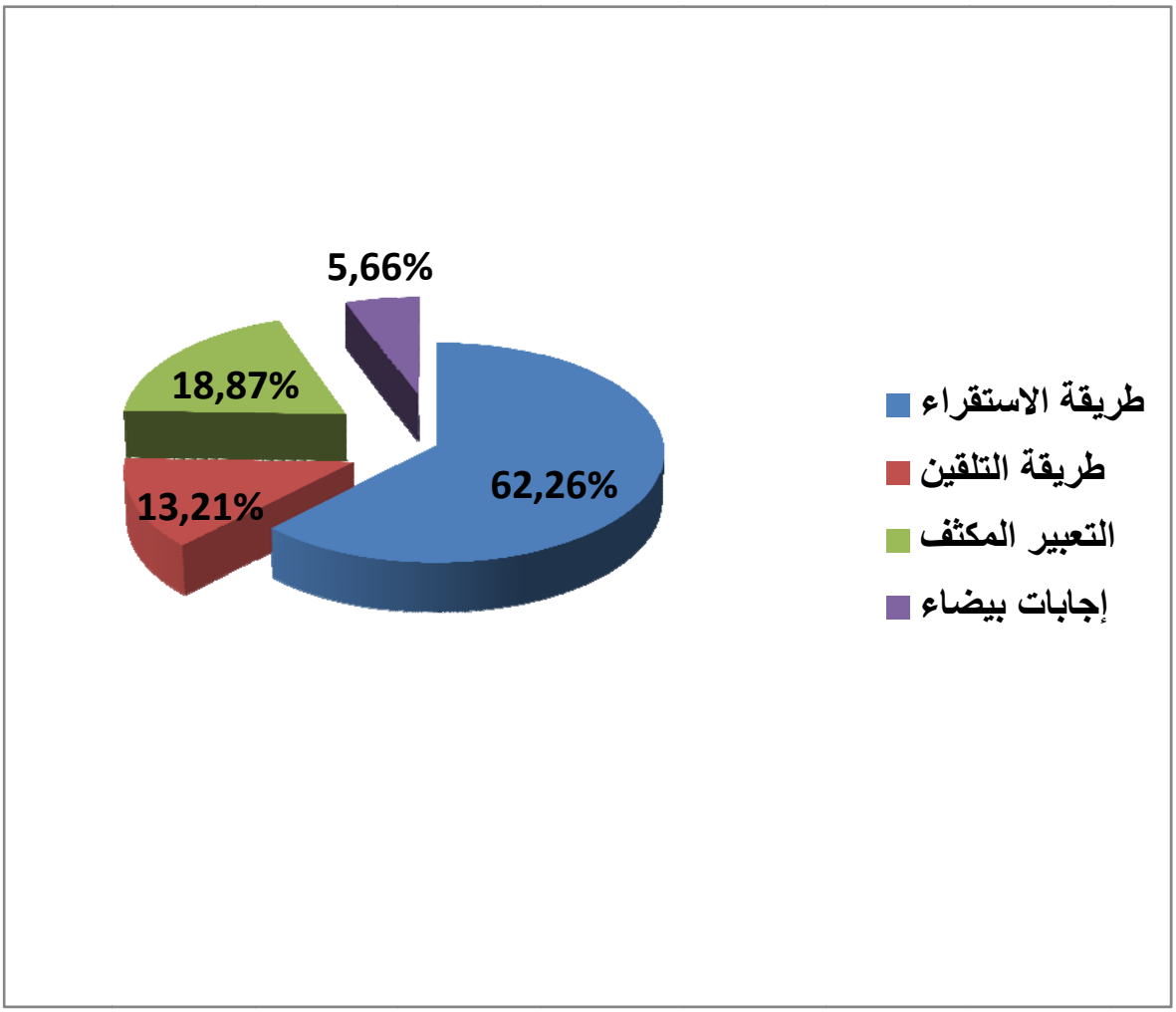
أما ثلاثة (**03**) ممن وجه إليهم الاستبيان فلم يقدموا رأيا و التمسنا لهم عذر المعلم المبتدئ لأننا اعتمدنا في الإجابات الحقيقية على المعلمين الذين لديهم خبرة تفوق العشرين عاما، حرصا منا على استئصال المعلومة من ذوي الكفاءات في الطرائق التي يرونها تحقق تعليمية النحو الوظيفي ، حتى لا تكون هذه الظاهرة مجرد مادة تدرس و تتراكم معلوماتها ، فيكون معها

المتعلم مجرد متلق لكم هائل من المعارف دونما توظيف ، و هذه القلة أحصيناها في نسبة **5.66%** ، و يمكن جمع المعطيات السابقة في جدول النسب التالي متبوعا بالرسم البياني.

**الجدول 3- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك .**

| | طريقة الاستقراء | طريقة التلقين | التعبير المكثف | إجابات بيضاء | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 33 | 7 | 10 | 3 | 53 |
| النسبة المئوية | %62.26 | %13.20 | %18.86 | %05.66 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 3**



**المحور الرابع**:

## موقف المتعلم من وضعية النحو:

ما دامت التعليمية تحرص على إرساء المبادىء الساعية إلى الارتقاء بمنظومة أساسها المتعلم لإنشاء جيل يساير المعلومة ، فإننا نؤمن بإخراج النحو من إطاره الحفظي إلى عالمه الإنتاجي ، علما أن اللغة التواصلية لا تكمن في حفظ القواعد و استظهارها في وقت الحاجة، و إنما يمارسها المتعلم ضمانا لإنتاجه التعبيري كتابة و شفاهة ، و منه ارتأينا أن نخصص له محورا يخص موقف المتعلم من وضعية النحو.

**حيث كان السؤال الأول**:

**هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي؟**

و حين كانت الإجابة عن الشق الأول من هذا السؤال يتطلب التعامل معها بنعم أو لا مع التعليل.

فقد ظهر بعد الفحص و قراءة الآراء أن المستبينين قسمان، فريق أكّد هذا التجاوب بـ (نعم) و علّل تبيان ذلك بالقول « يظهر تجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي في التوظيف الحسن و التطبيق على القاعدة المستنبطة »[1] و كان عدد المعلمين الذين ارتاحوا إلى هذه النتيجة اثنين و ثلاثين ( **32** ) من أصل ثلاثة و خمسين ( **53** ) استبيانا بنسبة **60,37%** ، و الواقع أنه مع النسبة الأكثرية التي نطقت باعتبار النحو مادة يحتضنها المتعلم بالقبول و يراها وظيفية، يراهن المعلم بعدها على سلامة اللغة المنطوقة و المكتوبة ، مما يعزّز الثقة بينها و بين المتكلمين بها.

إلا أن تسعة عشر ( **19** ) استبيانا كانت إجابتهم بـ **(لا)** ، معللين عدم تجاوب المتعلم مع النحو (بغياب الاهتمام ) و يظهر ذلك في عدم الإجابة السليمة عند التوظيف ، و منهم من رأى

[1] كانت الإجابات من الإستبيان بهذا الشكل.

تلك السلبية تكمن في ( صعوبة بعض المفاهيم) دون التصريح بها و لعل مقصوده ـ صعوبة بعض الدروس ـ .

هذا العدد بلغت نسبته **35,84%** ، و هي نسبة لا تدعو إلى التفاؤل إن كانت مناهج اللغة العربية تتوقع من التلميذ « أن يربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة »[1].

وهي نظرة تشاؤمية من المعلم تجاه النحو العربي ، و الأسباب تختلف باختلاف المعلمين و المتعلمين. لعل بعضها يكمن في كيفية التبليغ، أو قصور في التعامل مع هذه الظاهرة، أو يعود إلى العجز عن الضبط الحقيقي للكلمات حين تتآلف في الجمل[2].

و هذا الفهم الخاطئ لوظيفة النحو و حصره في الإعراب ، هو ما ينفر جل المتعلمين و إخراج النحو من حقيقته التواصلية إلى إطاره الضيق.

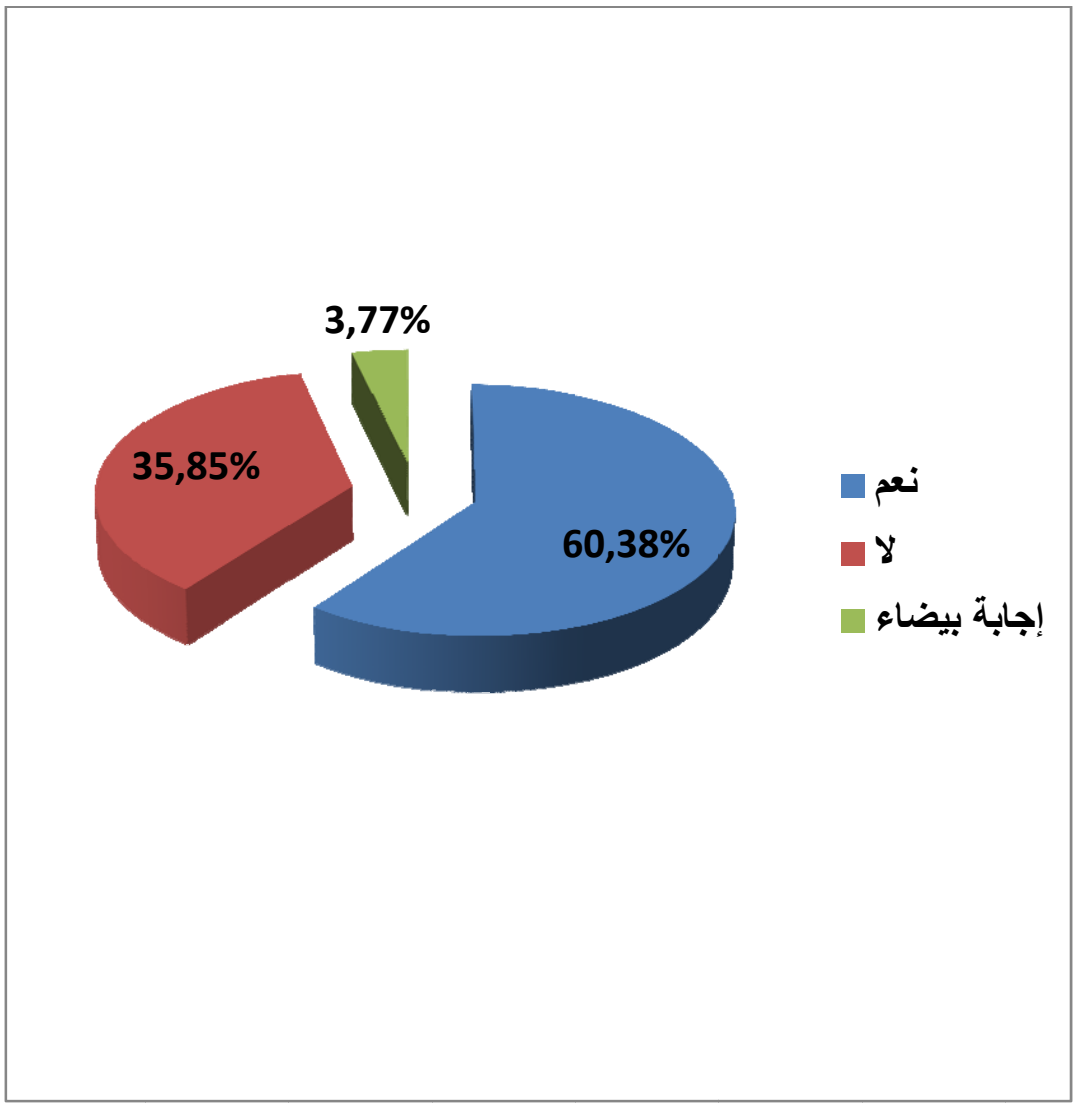
و بقية العدد الإجمالي تمثلت في معلمين اثنين**(2)** حيث لم يقدما إجابة ، و هو موقف لم نجد له تفسيرا مع ضعف النسبة المقدرة بـ **03,77%** .

[1] ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط جوان 2013 ص13
[2] من المتعلمين من صرح حين استجوبناه أن الإعراب صعب الفهم

**الجدول 4-1 هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي ؟**

| | نعم | لا | إجابة بيضاء | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 32 | 19 | 02 | 53 |
| النسبة المئوية | %60.37 | %35.84 | %03.77 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 4-1**



و الشق الثاني لموقف المتعلم من وضعية النحو ، فتمثل في :

**مستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم** ، من خلال التعبير عنه بملاحظة: **ـ جيد ـ متوسط ـ ضعيف.**

و أمام هذه الحالات الثلاث كانت الأكثرية قد أكدت أن مستوى التفاعل لدى المتعلمين متوسطة ، إذ تحققت في اثنين و أربعين **(42)** أستاذا بنسبة **79,24%** و هذه النتيجة و إن كانت لا تعكس الحقيقة التي مثلتها نسبة التجاوب مع النحو الوظيفي التي رأيناها في التمثيل السابق، إلا أنها في الواقع تبين التجاوب الحقيقي للمتعلمين حين سألنا معظم المعلمين عن المستوى الفعلي لدى التلامذة و هم يحصلون المادة المعرفية في حينها ، و ما يتبعها من إنجاز فعلي أثناء التطبيق ، فأشاروا بالتحفظ إلا أننا اكتفينا بما تمليه الظرفية الحتمية التي رآها الأساتذة تتمثل في قلة التطبيق على الظاهرة و قلة الحجم المعطى للتعبير بنوعيه.

و قد سلّمنا أن الحصيلة الحقيقية لهذا المستوى في الإقبال على نحو الوظيفة أو النحو العربي كما عرفناه ، هي هذه النسبة المضبوطة في هذا العدد.

أما سبعة **(07)** من المعلمين ، فأكدوا على المستوى الجيد بنسبة **13,20%** من خلال تقويم نشاط التعبير. فقد أقروا بالقول " تظهر في التعبيرات الكتابية "[1]

و هي نسبة جرّبت على التعبير الكتابي ، و الشفاهي ، و الظاهرة النحوية تعمل على القيمة التواصلية التي تكمن في تحقق الخطاب المنطوق و المكتوب كليهما.

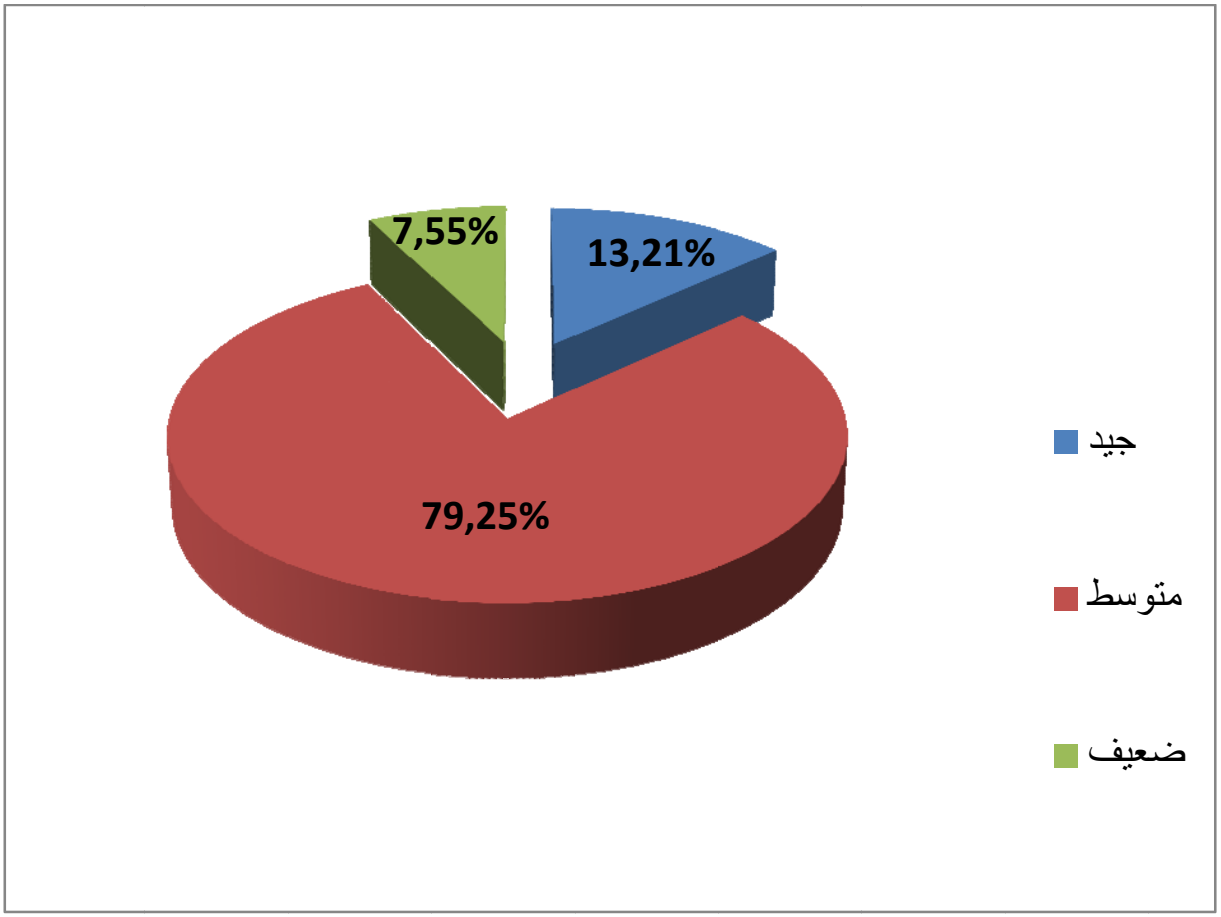
أما أربعة **(04)** من المستبينين فكانت تشير إلى المستوى الضعيف بنسبة **07,54%** موازنة بالنسب السابقة ، فإن الرقم يعبر عن حال لا ترضي المهتم بالدرس النحوي، و ليس لهذا الضعف الملحوظ من حجة سوى أن ظاهرة الاكتظاظ، و نقص المستوى التكويني للمؤطر، و غياب الطريقة النشطة في تبليغ المعارف النحوية ، كلها تسهم في هذا النكوص، و هي ظاهرة قابلة للمعالجة، إن درست بصدق.

[1] أشارت الاستبيانات أن تعبيرات التلامذة خالية من الأخطاء

**الجدول 4-2 مستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم ؟**

| | جيد | متوسط | ضعيف | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 07 | 42 | 04 | 53 |
| النسبة المئوية | %13.20 | %79.24 | %07.54 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 4-2**



و السؤال الثالث الذي انتهينا إليه في المحور الرابع فكان كالآتي:

**ماذا تقترح للتفعيل الأحسن؟**

و كان سعينا من وراء هذا النهج الاطلاع على آراء المعلمين باعتبارهم أقرب إلى المتعلم ، و تعاملهم مع المادة التعليمية ، فالمنظومة التربوية تحرص على أن يكون المدرس على وعي بما تمليه المناهج، و ما يحتاجه التلميذ، و بعد فحصنا للردود الميدانية و جدنا اختلافا في الاقتراحات ، و هذا أمر بديهي، فصنف كان اقتراحه تفعيل التطبيق، و أشار أن ساعة واحدة غير كافية له على الظاهرة اللغوية ، فالرفع من الحجم الساعي كفيل للتمكن من إيصال المعلومة و أحصينا هذا في ثمانية و عشرين ( **28** ) استبيانا بنسبة **52,83%** .

و الذي يقصده المعلمون من وراء تفعيل التطبيق أو الأعمال الموجهة هو الإجراء الفعلي في القسم لا خارجه ، فالممارسة الحقيقية هي الاطلاع على الإنجاز في حجرة الدرس ، لما قدم إنجازه خارجها و للتأكد من رسوخ المعلومة التواصلية في ذهن المتعلم ، و هذا ما لمسناه في الوثيقة المرافقة للمنهاج في تقديم طريقة تناول حصة التطبيقات :

« إن مراقبة التمارين المنجزة في المنزل وفق تعليمات دقيقة من المدرس أمر مهم، و الغرض منها هو دفع المتعلم إلى حسن تجنيد موارده »[1].

فالظاهر أن المعلمين و بعد وقوفهم على مستويات المتعلمين و قراءة قدراتهم الفردية ، هو ما جعلهم يقترحون وقتا أطول لهذه الحصة لتثبيت المكتسبات و دعمها، و سدّ بعض الثغرات التي قد تظهر خلال تصحيح التمارين المنجزة في المنزل، و العمل المتمثل في التصحيح الجماعي بطريقة حوارية يحفز المتفوق، و يأخذ بيد المتأخر. و هذا جل ما ترقى إليه حصة التطبيق.

أما اثنا عشر أستاذا **(12)** فاقترحوا التخفيف من الدروس و أن يكون بعضها في حدود القدرة الاستيعابية للمتعلم ، و كلهم أشاروا إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط ، و شكلت نسبة

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط . اللغة العربية -2013،2014 ص 31

هذا العدد **22,64%** ، و هذا الاقتراح من المعلم الحريص على تنفيذ المادة العلمية للمتعلم ، إنما هو أمر لمس فيه تعقد المعلومة إضافة إلى كثافتها، و بعد اطلاعنا على مناهج السنة نفسها ، وجدنا ما يؤكد هذا التذمر الصادر من المعلم حيث حوى المنهاج خمسة و عشرين **(25)** درسا ما بين النحو و الصرف و بعضها يربك أذهان المتعلمين، كالصفة المشبهة و اسم الفاعل و المفعول و عملهما و إسناد الأفعال إلى الضمائر في الماضي و المضارع و المقصور و الممدود و المنقوص، فهذه دروس يعجز عن توظيفها طلاب في المستوى الثانوي ، ناهيك عن التلميذ في هذا المستوى ، و حين انتقلنا إلى جمع من الأساتذة ممن كلفوا بتعليم السنة الثانية أكدوا هذا الأمر[1] .

بل وصل الحد إلى أن بعض الأساتذة أكدوا بصدق أنهم يعجزون أحيانا عن تقديم هذه الدروس ، مما يوحي بأن التحصيل العلمي لدى المتعلم في هذا المستوى يكون ناقصا حين يتعامل مع مثل هذه المحصلات التعلمية.

إلا أنَّ ثلاثة عشر**(13)** استبيانا ، قد اختار أصحابها أن يكون المعلم صاحب كفاءة علمية في إتقان المعلومة و القدرة على التحكم في تعليمية النحو الوظيفي لتيسير و تبسيط القاعدة النحوية و بعض المفاهيم و تمثلت في نسبة **24,52%** .

و لا شك أن هذه النسبة التي ـ اختارت الكفاءة ـ إنما ترمز من ورائها الى اختيار المنهجية في كيفية إيصال المعلومة للمتعلم دون تحريف أو تزييف لتحقيق الهدف المقصود الوصول إليه، فإتقان المعارف العلمية وحده لا يكفي ، إن لم يحسن طريقة التبليغ، فاستئناس التلاميذ بإرشادات الأستاذ وسيلة إلى درس متكامل.

و تبسيط ما يعسر على المتعلم استيعابه ، فيعود إلى إطلاع الأستاذ على كيفية تكوين المتعلم بما يناسب مستواه العلمي دون اللجوء الى العملية التعقيدية ، و ينبغي أن يكون كفئاً لتقريب المعلومة من مدارك المتعلم.

[1] قصدنا خمسة عشر أستاذا لتأكيد المعلومة فتلقينا الطرح نفسه

كاختيار الأسئلة التي تساعد على الفهم و تراعي تَقبُّله و تثير اهتمامِهِ، ومن ثم فامتلاك الآليات التي تدفع فضول المتعلم، و تدفع في نفسه لغة التساؤل لاحتضان المعلومة و التقاطها و التمثيل عليها ، لهي من التقنيات التي تحقق الكفاءة الثقافية في المعلم ، ممثلة في إنجاز المتعلم، لذلك فإن التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة و ضبطها في سياق لغوي مناسب تعتبر من أهم ما تسعى إليه العملية التواصلية التي ينتجها التلميذ بعد الانتهاء من حصة الظاهرة اللغوية بالكيفية و الوضعية المناسبة للمتعلم، و حتى يُقّوم المدرس ما قدمه فإنه ملزم أن « لا يُقيِّم المتعلم بمقارنته بغيره من المتعلمين، لكنه يقوم بالموازنة بين المهمة التي أسندت إليه لينجزها و ما أنجزه منها و ما يمكن أن ينجزه لو كان أكثر كفاءة »[1]

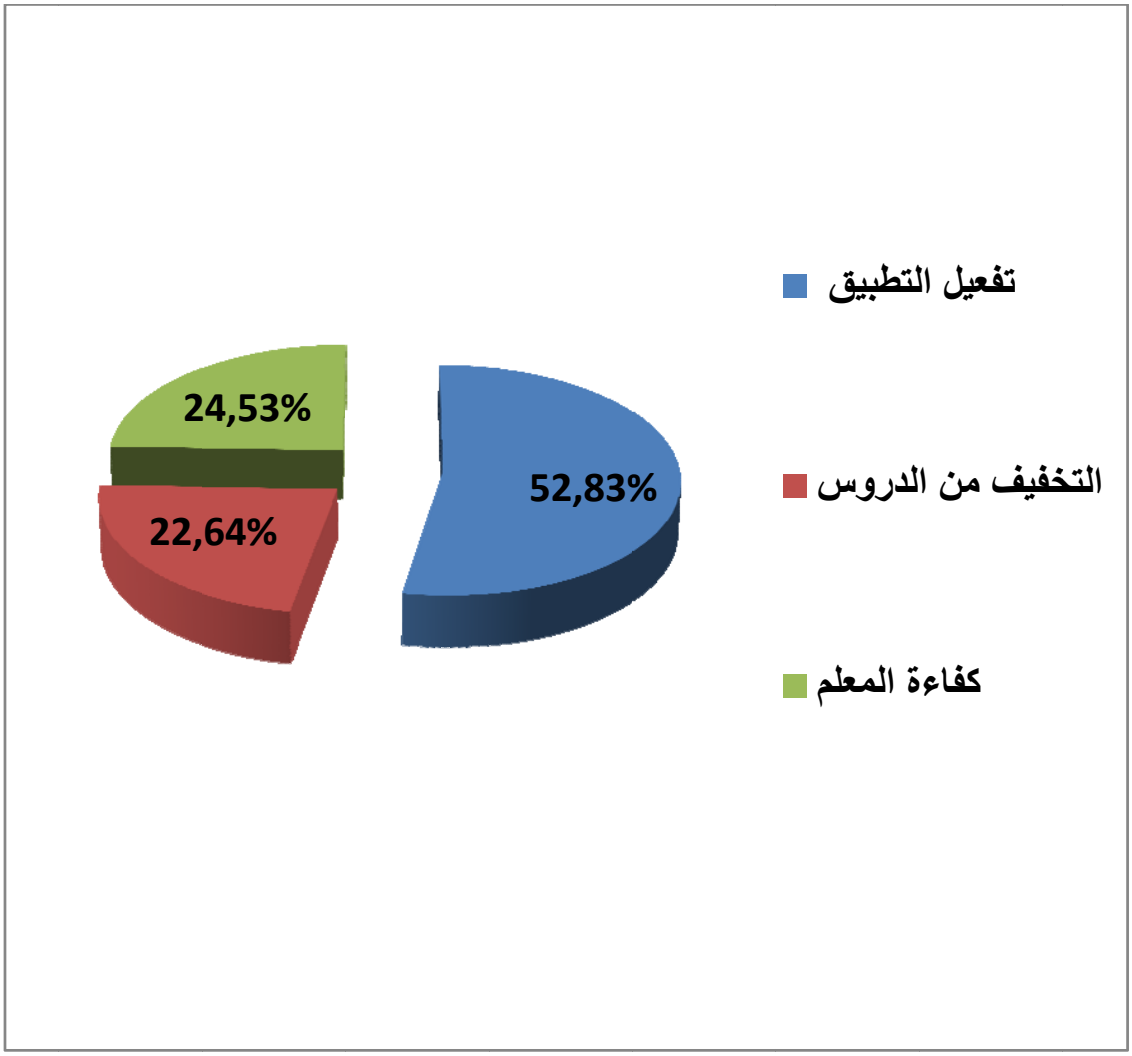
فإن لم تتحقق هذه الكفاءة ، فالحتمية التكوينية تفرض عليه أن يفكر في عملية يواجه بها الصعوبات التي تعترض تَعَلُّمِية المُدَّرس و تَعليمية المدروس.

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط .جوان 2013 ص 27.

## الجدول 4-3 ماذا نقترح للتفعيل الأحسن؟

| | تفعيل التطبيق | التخفيف من الدروس | كفاءة المعلم | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 28 | 12 | 13 | 53 |
| النسبة المئوية | %52.83 | %22.64 | %24.52 | %100 |

## مخطط الدائرة المجزأة 4-3



**المحور الخامس**

**الآثار المتجلية في المتعلم .**

و قد ارتأينا أن يتناول المحور الخامس : الآثار المتجلية في المتعلم و كان السؤال كالآتي:

**حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج؟.**

و قد طلبنا من إخواننا المعلمين أن يبينوا بصدق هذه الآثار سواءً كانت إيجابية أم سلبية مع تبيان تمظهر الإيجابية، وكذا توضيح تجليات السلبية. و بعد التمحيص للإجابات و الآراء المقدّمة تجلى أن المستبينين ثلاثة أصناف:

صنف بدا له بعد تعامله مع المتعلم أن الآثار المتجلية في التلميذ إيجابية و حَدّدَها في الرأي التالي: نجعل المتعلم عنصرْا مهمْا في بناء المعرفة بنفسه ، و القدرة على التوظيف و الإنتاج اللغوي و كذا الدُرْبَة اللغوية و قد أحصينا هذا الأثر في ثلاثين (**30**) استبيانا و قُدِرَتْ نسبة هذا العدد بـ **56,60%** .

و هذا الأثر إن كان يعكس حقيقة واقعية لَمَسَها الأساتذة بعد ممارستهم لتعلمية النحو الوظيفي ، فإنّ هذا ما تحث عليه البيداغوجيات الحديثة و تؤكد عليه الدراسات الحداثية في علوم التربية ، حيث « تتبنى مبدأ التعلم الذي يجعل التلميذ يبني بنفسه رصيده المعرفي »[1].

و قد ثبت أن مبدأ التعليم المبني على التلقين لا تستهوي المتعلم ، لكونه يجعله مجرد متلق دون إنتاج، و عليه فإن القدرة على التوظيف و الإنتاج اللغوي، هو من الأهداف التي تسعى المقاربة النصية إلى تحقيقها ، و قد صرّحت الوثيقة المرافقة بذلك « أنّ اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف عملية من مفاهيم نحو النص و آليات فهمه و إنتاجه إلى جانب نحو الجملة »[2].

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط 2013 ، 2014 ص 9.
[2] الوثيقة المرافقة ص 11.

و من ثم ، فإن المقاربة التي يتبناها المنهاج ينتقل فيها المتعلم من التدرب على القراءة الجيدة للنص و تفهم معانيه و إدراك مبانيه ثم التحول الى دراسته لغوياً ، « بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها و صيغها »[1].

و لذلك فإن أهمية نشاط قواعد اللغة في التعليم المتوسط ، تُقَدم بعد نصوص القراءة أو نصوص للمطالعة ، أو نصوص أدبية تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم ذات أرضية مناسبة لدراسة القاعدة النحوية أو الصرفية ، ثم « التوظيف المباشر من خلال التواصل الشفوي ، و التواصل الكتابي»[2].

و لعلّ هذا الحكم المتفق عليه عند المعلمين ، تجلت آثاره الإيجابية عند المتعلمين في الإنتاج الكتابي و الشفوي بنوعيه ، و كذا إنتاج جمل تحمل دلالات وظيفية للنحو الوظيفي.

أما الصنف الثاني فقد رأى أنّ هذه الآثار التعليمية للنحو الوظيفي سلبِية و تمثلت في اثني عشر( **12** ) استبيانا و كانت نسبته **22,64%** .

و تجليات هذه السلبية متباينة مختلفة الآثار تمثلت في : (خوف المتعلم من الإعراب، و اعتماد الأساتذة على التلقين ، ثم كون النحو مادة جافة ، وحفظ القواعد دون القدرة على الإنتاج ، و صعوبة بعض الظواهر اللغوية مما يجعلها تؤثر سلبا على المتعلم ) ، و قد صرح أحد المستبينين أن ( مقاصد تعلم النحو الوظيفي أقل وضوحاً ).

فأما خوف المعلم من الإعراب فأمره عائد إلى أن بعض زملائه الأساتذة حصروا النحو الوظيفي في قدرة المتعلم على الإعراب الصحيح للكلمات ، و جعلوه مقصوراً على أواخر الكلمات كما أشرنا في الفصل الأول، و لهذا يبدو للبعض أن العجز عن الإعراب نذير لضعف المتعلم ، حتى و إن كان يحسن توظيف الجمل و يؤلف كلماتها ائتلافاً، و عدم التعامل مع معطيات المناهج و اللسانيات الحديثة ، هو ما أملى للبعض الآخر بجفاف النحو، و لعلَّ هذا ما جعل أحد المعلمين يصرح بعدم وضوح المقاصد للنحو الوظيفي.

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جوان 2013 ص 13
[2] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، جوان 2013 ص 13

و أمر حفظ القواعد دون القدرة على الإنتاج فمردُّه ـ حسب ظننا ـ إلى اعتماد المعلمين على ظاهرة التلقين ، و هذا ما أكّده أحد المعلمين في مَلْئِه لفراغات الاستبيان و قد أشرنا إليه سابقا، و إن كثر المعلمون الذين يتعاملون مع المتعلم بظاهرة الحشو و التخزين في الذاكرة و استرجاعها في أي موقف ، و خصوصاً في الامتحان ثم تتلاشى بمجرد الانتهاء منه ، فإن النحو بهذه الكيفية لا يساير اللسانيات الحديثة، بل ينشىء جيلا يطبق العبارتين: ( من حفظ المتون حاز الفنون ) و ( احفظ فالحافظ إمام ) و الحقيقة العلمية و التعليمية أن الفنون و الإمامة إن لم تستفد من الحداثة التي تؤمن بأن المتعلم إن لم يوضع أمام مشكلة ، يتحتم عليه أن يعرف كيف يتعامل معها ، لا يمكن أن يبني المعرفة التي تنشدها التعليمية الحديثة ، و مَا هذه المشكلة إلاّ كيفية إنتاج النصوص التواصلية البعيدة عن الحفظ، المجردة من الفعل التلقيني ، و من هنا أثارت المناهج الحديثة ما يسمى بـ ( الوضعية المشكلة ) لكونها تحفز على الاكتساب ، و هذا مَا حَدَا بأحد المربين إلى القول إن ( المشكلة أم التعلم ) قياساً على قولهم ( الحاجة أم الاختراع ) مما جعل الساهرين على الارتقاء بالمنظومة التربوية ، يشيرون على المعلمين بتطبيق ما يسمى بالوضعية الإدماجية في أواخر الوحدات التعليمية ، و حتى في الامتحانات ليتسنى للتلميذ دمج معارفه المكتسبة.

و الصنف الثالث لم يُحَدِّد أثراً إيجابيا ولا سلبياً و تمثل في أحد عشر(11) معلماً و شكلت نسبته **20.75%** .

و أمام هذا التهيُّب في التعامل مع تعليمية النحو الوظيفي بوصفه رقيباً على صحة و سلامة اللغة و مراعياً لنظام تأليف الجمل ، لم نجد تفسيراً لهذا سِوَى التماس العذر لإخواننا المعلمين، لعلهم تعاملوا مع الاستبيان بمنطق العجلة ، رغم أننا تركنا لهم فسحة من الوقت ، راغبين في نقل حقيقة النحو الوظيفي من مصدره ،باعتبارهم ممارسين لهذا الفعل التعليمي ، أو من الممكن أن صعوبة النحو الوظيفي كما أشار أحد المستبينين هو الذي حال بينهم و بين إبداء الرأي في تحديد الآثار المتجلية في المتعلم عن نحو الوظيفة.

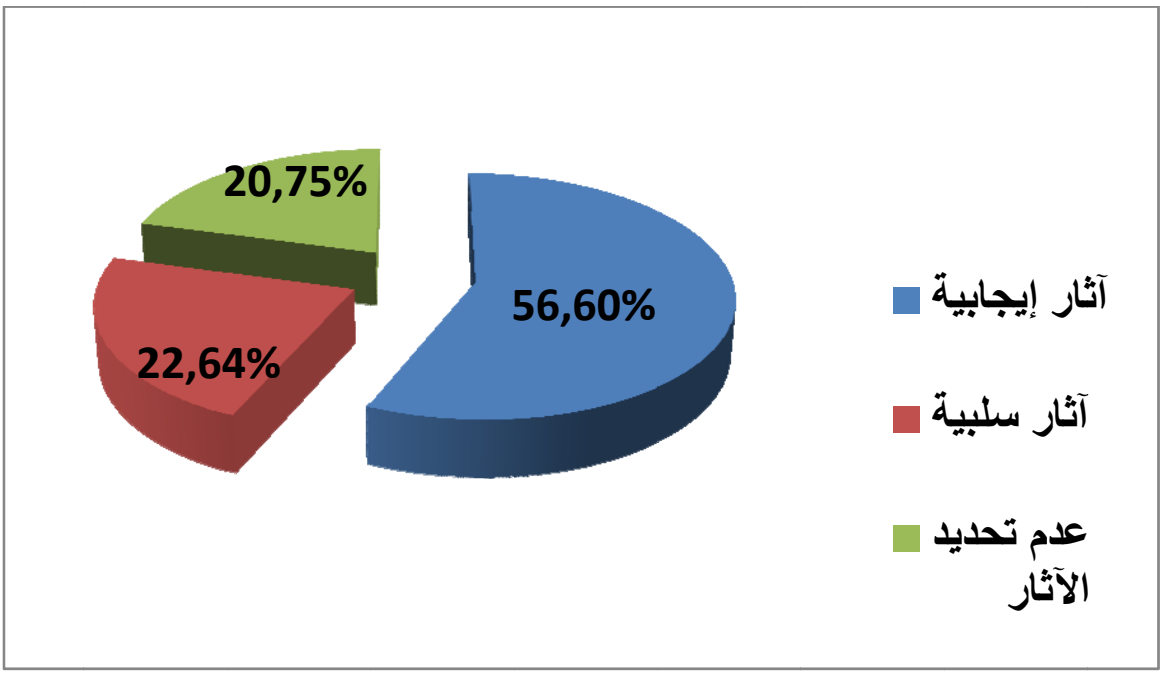
و من الطبيعي المنتظر أن تكون الاستجابة في التفاعل مع هذا الطرح في المعلومة غير مستقرة على رأي واحدٍ أو رأيين ، و سيبقى النقيض في كل سؤال بادياً ما دمنا لا ندرك الحقيقة التي تهدف إليها المنظومة التعليمية الحديثة.

و على السادة المعلمين ، أن يراجعوا ما تتبناه المناهج و الوثائق التربوية حتى لا يلتزموا الحياد في أمر يهم العملية التعليمية ، و ما يُصَيِّر عملية الإصلاح التربوي في خدمة المتعلم.

**الجدول- 5- حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج؟**

| | آثار إيجابية | آثار سلبية | عدم تحديد الآثار | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 30 | 12 | 11 | 53 |
| النسبة المئوية | %56.60 | %22.64 | %20.75 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة 5-**



**المحور السادس:**

**تدابير علاجية.**

و حرصاً منّا على الوقوف على حالة النحو الوظيفي في المدرسة الجزائرية و مدى فاعليته لدى المعلمين و قابليته عند المتعلمين، و حتى يكون له الأثر التَعَلُمي و التعليمي بقوة، التمسنا من السادة الأساتذة إشراكنا في بلورة الموقف ، فارتأينا أن نختم استبياننا بـ: التدابير العلاجية؛ فوضعنا الإشكال الآتي:

**ماهي مقترحاتك بوصفك ممارساً تحمل كفاءة و خبرة بيداغوجيتين؟**

و بعد قراءتنا للاستبيانات المقدمة و تمحيص الاقتراحات وقفنا على ، رؤى متباينة حصرناها في أربعين **(40)** استبيانا من العدد الإجمالي ثلاثة وخمسين **(53** ) مضبوطة في نسبة **75,47%** ، وجدناها تتفق في عشرة تدابير رآها القائمون على العملية التعليمية ناجعة للرفع من مستوى تعليمية نحو الوظيفة ، و تمثلت في هذه الآراء:

**1-** التقديم المبسط ، و التيسير ـ قدر الإمكان ـ للظاهرة اللغوية.

**2-** تنقيح المناهج و جعلها ملائمة لمستوى المتعلِّم[1].

**3-** إعطاء الحجم الساعي الأكبر لظاهرة التطبيق.

**4-** الترغيب في النحو الوظيفي و اختيار النُّصُوص الشائقة.

**5-** التخفيف أو التقليص من الظواهر اللغوية لأنها كثيرة مقارنة بمستوى المتعلم.

**6-** برمجة الجمل المركبة لكل المستويات.

**7-** تقديم النحو على أنه وسيلة لا غاية.

**8-** تخصيص كتاب للنحو لكل مستوى.

**9-** تكوين أساتذة المواد الأخرى لتعميم استعمال النحو الوظيفي.

**10-** إعادة النظر في النصوص التي تحتوي على الظاهرة اللغوية لأنها طويلة.

[1] أردنا أن نقدم الاقتراح كما كتب في الاستبيان ، للأمانة العلمية النقلية

و لمزيد من التوضيح ارتأينا حوصلة المقترحات العملية في الآتي:

**1- الترغيب في النحو الوظيفي و اختيار النصوص الشائقة.**

فالمعلوم سلفا أن المتعلم إذا استهوته معلومة ، تقدّم له بطريقة فنية ، فلاشك يتوقف ملتقطاً إياها ، خاصة إذا كان المعلم يحسن كيفية التقريب و طريقة الترغيب، و لا بد له من الاطلاع على الطرائق الحديثة في المجال التربوي على اختلاف نظرات المربين الى المناهج الدراسية ، و تباينهم في فهم الوظيفة الأساسية للظاهرة المطروقة ، و لا بد للمعلمين من الاقتباس من نظريات علم النفس و أثرها في الفعل التعليمي و التأثير على عقول الناشئة للوصول الى النتائج المرجوة، ولَعَلّ بعض المعلمين لهم الحق في تأثير النصوص الشائقة في فهم النحو الوظيفي ، لأنَّ الظاهرة لها اتصال وثيق بالمقروء للتزود بنحو النص بدل نحو الأمثلة المجرَّدة.

**2- تكوين أساتذة المواد الأخرى لتعميم استعمال النحو الوظيفي.**

و الجدير بالتذكير ، أنّه إذا أردنا مسايرة الحداثة اللسانية ، و ربط الصلة الوثيقة بين اللغة العربية و المتحدثين بها و مدرسيها ، و التواصل بها و حفظ لسانها ، فلابد أن يدرك الساهرون على خدمة العربية ، أنها ليست مقصورة على مدرسي اللغة وحدهم، و يلامون إذا أخطأ غيرهم، بل لا بد أن تراعي المنظومة التربوية إدماج حِصص تكوينية لكل معلم يقدم مادته باللغة العربية في النحو، حتى تسْلم المعلومة العلمية في سائر المعارف من الخطأ النحوي ، و منه يدرك المعلم أن لغته تتجاذبها ألسنة تحميها و تحافظ عليها ، كما يحافظ أصحاب الألسنة الغربية على أبجدياتها و تراكيبها.

أما الاقتراح الثالث فيتمثل في:

**3- إعادة النظر في النصوص الطويلة التي تحتوي على الظاهرة اللغوية .**

و الواقع أنّه كلما كان النص طويلاً فهو يحوي نسبة معتبرة من الملل، بل ينفر المتعلم من صياغة الأمثلة للتطبيق و الاستنتاج على الظاهرة اللغوية ، بَلْهَ تهضم معظم الوقت دون

الاستفادة من النتيجة الممثلة في الفهم ، ناهيك إن كان ذلك يتطلب التدرج في الاستنتاج ، و من المؤكد أن المعلمين يشيرون إلى مستوى الثانية و الثالثة من التعليم المتوسط ، و قد أثار فينا هذا التذمر شغف الاطلاع ، فقصدنا كتابي المستويين بالفحص ، فاستوقفنا نصان يحتويان على ظاهرتين لغويتين هما :

- **إسناد الأجوف في الماضي و المضارع. و عمل اسم الفاعل و المفعول.**

أما النصان اللذان يعتمدان الظاهرتين اللغويتين للسنة الثانية من التعليم المتوسط فهما: **عودة أوذيسيوس**[1] ، و: **ضحية المكر و الخديعة**[2].

و في السنة الثالثة من التعليم المتوسط استوقفنا نصّ: **حلم مزعج** [3]

لدراسة الظاهرة اللغوية: **أفعال الشروع**.

فإن كانت النصوص ترهق المعلم ، فكيف هي مع حال المتعلم ؟ و هذا تذمُّرُ يستدعي من الواقفين على تسطير المناهج و اختيار النصوص ، أن يراعوا فيه حال المتعلم ، و ما يؤثر سلبا على عمليته التعلمية.

إلا أنّ العدد المتبقي من إجمال المستبيينين فلم يشركنا بأي اقتراح ، و فضّل أن َيرُدَّ الاستبيان في محوره السادس كما قدَّمْناه له ، و قد أحصيناه في ثلاثة عشر (13) معلماً ، أي ما نسبته ***24,52%*** ، و كُلٌّ له عُذرٌ يخُصُّه.

و مع طبيعة الطرح ، كان من الأجدر أن نُولي الاقتراح حقه من العناية ، باعتبار أن لكل مُدَرِس عائقا يثنيه عن بلوغ الهدف المرجو تحقيقه ، و إن كانت النسب المرجوة تختلف من معلم إلى آخر ، فإن أردنا أن تتجه المنظومة التعليمية وجهتها الصحيحة ، فالكل ملزم أن يبدي رأياً للقيام بهذه الوظيفة التي من شأنها رفع المستوى اللغوي ، و الثقافي و الاجتماعي ، و إلاّ فلا يقع اللوم على المتعلم و حده، و عليه فإن الثابت في مكان واحد يُعَدُ متأخِرًا مقارنة بمن

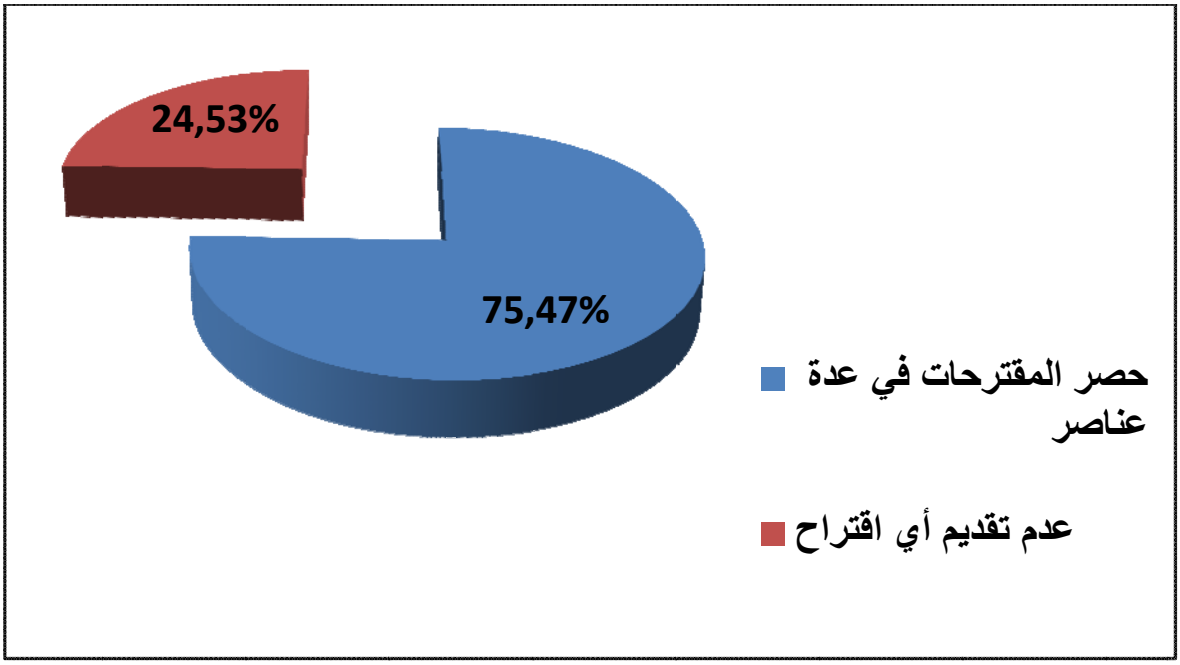
[1] كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ص 38
[2] المصدر نفسه ص 256
[3] كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 91

يخطون خطوات إلى الأمام ، و الصمت في موطن البحث عن البدائل يزيد اللغة ضعفاً، و لغة الآخرين تقدمًا و انتصاراً ، فالمدرسة هي سرُّ الأمم ، و بعث روح العولمة فيها مرهون بمدى التطور البحثي القائم على دعائم علمية وفق مقاييس دقيقة.

**الجدول – 6 - ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بيداغوجيتين؟**

| | حصر المقترحات في عدة عناصر | عدم تقديم أي اقتراح | المجموع |
|---|---|---|---|
| عدد المستبينين | 40 | 13 | 53 |
| النسبة المئوية | %75.47 | %24.52 | %100 |

**مخطط الدائرة المجزأة - 6**



# الخاتمة

# الخاتمة

أما و قد آذن عملنا على الانتهاء، فإنه حريٌّ بنا أن نسرد ما اجتهدنا في جمعه وتحليله، وفهمه، ومن ثم استخلاصه، على قدر من التفاعل الصادق مع الموضوع، طوال هذه الرحلة العلمية الشائقة:

**1-** إن النحو علم يهتم بدراسة التركيب، والمتواليات الكلامية منذ نشأته إعراباً و بناءً، وبه يمكن التفريق بين الجمل، لتؤدي كل كلمة من كلمات الجملة وظيفة معينة.

**2-** النحو الوظيفي: هوذلك النحوالذي يهتم بالقواعد التي يستعملها المتكلم ، انطلاقا من اللفظة ، وانتهاء إلى الجملة فبناء النص وهذا ما تسعى الدراسات الوظيفية إلى تحقيقه .

**3-** الوظيفية الحقيقية للنحو الذي سطّرته المناهج الحديثة تتمثل في إكساب المتعلم المهارة اللغوية و الملكة التواصلية بغرص التفعيل و التداول.

**4-** إنّ مناهج اللغة العربية أفادت من المباحث اللسانية بفضل التزام أهل الخبرة ولتخصص بإنعاش العربية، ويتجلى ذلك في كثير من المصطلحات والمقولات اللسانية.

**5-** إنّ انتهاج المدرسة الجزائرية في تدريس النحو انطلاقاً من النصوص يوحي بتحرير المعلم و المتعلم من نحو الجملة و انفتاحه على نحو النص.

**6-** إن كتاب العربية المدرسي يلاحظ عليه التنوع و الثراء استجابة للاقتضاء المنهجي فمضامينه قائمة على ذلك ، حافلة بشتى الاختيارات الفنية و العلمية .

**7-** أدركنا بعد الاطلاع على الكتاب والمنهاج أنّ هناك تلازماً وظيفيا بينهما محققاً الانسجام بين جميع التعلمات بالمستويات ، و يظهر ذلك في ما عُرِض ضمن الكتاب في مجالات شملت جميع الجوانب التعليمية والتربوية واللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية.

**8-** إن تدريس النحو بالذات و بالطريقة التي سطَّرها المنهاج مبدأٌ يُعَّول من خلاله على تجسيد فكرة القدرة التواصلية ، حيث صار النص القرائي منطلق كل نشاط تعليمي

الخاتمة

فيه يتقن المتعلم كفاءة القراءة و فهم معاني المقروء و التعود على التحليل و المناقشة ، ثم معرفة القواعد ، فتحرير النصوص.

**9-** إنّ تبني المنهاج المقاربة التي أشرنا إليها في تعليمية اللغة ، إنما القصد منها إنشاء متعلم ينتج ، و يكون قادراً على التعرف إلى القواعد و الآليات التي تحكم النص ، ثم ربط هذه القواعد بالاستعمال الفعلي.

**10-** من خلال قراءتنا لنتائج الاستبيان أدركنا أن بعض المعلمين في حاجة إلى تفحص المناهج بالقراءة والتحليل والفهم للقدرة على تنفيذ توجيهاته، وكذا التعامل مع الوثيقة المرافقة و دليل الأستاذ ، و الاطلاع على مجريات الحركة الإصلاحية ، و عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي.

**11-** أثبتت النتائج التي توصلنا إليها ، أنّ طائلاً من المعلمين عاجزون عن فقه المصطلحات البيداغوجية و اللسانية التي يعرضها المنهاج ، و الدليل سلبية بعضهم في التعامل مع مصطلح النحو الوظيفي ، و قصره على الإعراب.

و نحن إذ نقرُ بأن عملنا هذا لا يخلو من عيوب الطرح و المنهجية ، و الانظباط العلمي، إلا أن الذي نؤكده هو أن قيمة النحو العربي مستمدة من عظمة العربية التي يشتغل بها وضبط خصائصها ، فهو قائم ما دامت العربية محفوظة بحفظ الذكر الحكيم ، و لن تأتي البحوث على نهايته ما دامت الأنفاس في نفوس محبيه، لذلك نأمل أن يتوسع غيرنا فيما بدا تقصيرنا البريء لمثل هذا الموضوع الجليل. فلعل الإصابة للمقتدي و إن أحسن المبتدي و على الله قصد السبيل.

الطالب : حمزة قديري

# ملحق

**ملحق**

الاستبيان 1-1

# المحور الأول

## النحو الوظيفي: الماهية والحدود

ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟ .....

المقصود بالكل مفردة تأخذ وظيفتها من خلال وجودها في
النص والذي يجب أن يكون منسجما متناسقا بين عناصره ولهذا الكل عنصر
يأخذ محلات الإعراب والقصوى على أساس علاقته ببقية عناصر النص

.....

هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم ؟

✓نعم ☒ ما هو؟ كون البنى الصغرى قد اهتموا بالسياق
وبالتالي عناصره بحيث كانوا الستافين لذلك أمثال عبد القاهر
الجرجاني وابن جني وغيرهم .....

✓لا ☐ ماهو؟.....

.....

.....

هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟

✓نعم ☐ ما هو؟ .....

.....

.....

✓لا ☒ ماهو؟ هو كل ما أعرفه هو مجرد أفكار طرحت علينا
خلال المشوار الجامعي ليس بكثير من التفصيل.....

.....

2

ملحق

## المحور الثاني:

## الغايات التعليمية للنحو الوظيفي

**01-** أذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها .

- ..تسعى..إلى..الوصول..بالمتعلمين..إلى..التعبير..عن..أفكارهم..شفويا..أو..كتابيا....
- ..دون..الوقوع..في..أخطاء..نحوية..(أن..يدرك..إعراب..المفردة..عندما..يظهر)
- .....

**02-** هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي ؟

- نعم [X] علل :..لأن..المتعلم..يتعرف..في..مستواه..التعليمي..في..مرحلة..المتوسط
- ..على..أهم..المواضيع..النحوية..التي..يفترض..أن..يدركها..حضوريا..أنفا.....
- ..مقسمة..على..المراحل..الدراسية..الأربعة..(أي..يأخذها..بالتدريج)..
- لا [ ] علل :.....
- .....
- .....

**03-** أذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج، وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي .

- ..لا..أظن..أن..هناك..غايات..غفل..عنها..المنهاج..ولكن..يجدر..الإشارة
- ..إلى..أن..هناك..مشكلا..بسيطا..في..توزيع..المواضيع..النحوية..على..المستويات
- ..الأربع..:.....
- .....

## المحور الثالث:

## طريقـــــــة التبليـــــغ

- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك .
- ..التعهد الدائم بمراجعة الدروس السابقة.....
- .استدراج المتعلمين لمشاركة المتعلمين.....
- .التحليل والمناقشة مع الشرح المبسط.....
- .الوصول إلى الاستنتاج بطريقة جماعية مشتركة.....

## المحور الرابع:

## موقف المتعلم من وضعية النحو

- هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي ؟
- نعم [X] بين ذلك: إذا كان الدرس ليس غامضا وطريقة عرضه بسيطة ولكن
- .....هذا لا يعني بأنه يجاوب تام وفي كل الحصص.....
- .....
- لا [ ] علل سبب عدم التجاوب :.....
- .....
- .....

ستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم.

- جيـــدة : .....
- متوسطة : وهذا في أغلب الدروس والمواضيع.....
- ضعيفـة : .....

ماذا تقترح للتفعيل الأحسن ؟

- إعادة النظر في البرامج المقترحة على المستويات الأربع ومحاولة .....
- الربط بين المستويات (تكون هناك وظيفة من سنة واحدة) .....
- .....
- .....

## المحور الخامس:

## الآثار المتجلية في المتعلم

حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج .

أ) آثار إيجابية :

- الاستفادة من الدروس وتطبيقها خاصة في الإملاء .....
- الاستفادة منها في التعبير الكتابي والتعبير الشفهي .....
- .....

ب) آثار سلبية :

- شعور بعض المتعلمين بالضياع أمام الدروس الكثيرة المقترحة كلها .....
- المداخلة عما سبقها .....
- .....

## المحور السادس:

## تدابيـــــــر علاجيـــــة

لتفعيل وضعية النحو الوظيفي وترغيب تعليميته لتلامذة الطور المتوسط.

- ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بداغوجيتين ؟

- إعادة تقسيم الدروس المقترحة على المستويات .....
- إبعاد المتعلم قدر المستطاع عن الطرق المعتادة في دروس النحو .....
بالصعود إلى التقييس مرة بين مرة ومن دروس الجنس .....
.....
.....
.....
.....
.....

**ملحق**

الاستبيان 1-2

## المحور الأول:

## النحو الوظيفي: الماهية والحدود

ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟ أظن أن المقصود بالنحو الوظيفي هو أن المفردة ... تؤدي وظيفة ما بمفردها أو بالألفاظ تحمل دلالة معينة داخل ... السياقات التركيبية حسب القرائن اللفظية أو المعنوية .....
... فالجملة من المقولة مثلا إنما هو حديث عن واقع الفعل الذي يقع هذه ... المقولة (المقول به) أي كيف يحدد المقول به لولا وجود الفعل والفاعل؟ ...

هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم ؟

✓ نعم [X] ما هو؟ أجد وجود ما جاء في التحديث أو ما يعرف بالعامل المعنوي) وكذلك الاستدلال بما جاء عند ابن جني (كتاب الخصائص) ..... وابن يعيش (شرح المفصل) والكوفيون (ابن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف)

✓ لا [ ] ماهو؟.....
.....
.....

هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟

✓ نعم [X] ما هو؟ حسب تصوري أظن أن النحو وظيفته تتمثل في إدراك وظيفة كل مفردة وربطها بوجودها المعنى لإدراك معنى السياق العام ومقاصده (أهدافه وغاياته) .....

✓ لا [ ] ماهو؟.....
.....
.....

ملحق

## المحور الثاني:

## الغايات التعليمية للنحو الوظيفي

**01-** أذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها .

- أن يتمكن المتعلم على ربط المفردات ببعضها البعض حسب إمكانية الربط بينها
- أن يدرك المتعلم معنى الانسجام والاتساق في الكتابة ويطبقها في إنتاجه الكتابي والشفوي
- أن يتمكن المتعلم من معرفة الموقع الصرفي للمفردة أينما كانت

**02-** هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي ؟

- نعم ☐ علل :.....
- .....
- .....
- .....

- لا ☒ علل : صح أن المنهاج يتضمن أغلب ما يمكن أن يعرفه المتعلم
- خاصة في المرحلة المتوسطة ولكنه يتعامل عن الكمية التقسيم الصحيح
- للدروس حسب السنوات .....

**03-** أذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج، وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي .

التبسيط والتقسيم الصحيح للمواضيع النحوية فالتلميذ في السنة الثانية متوسط مثلا مواضيع الظواهر اللغوية فيها كثيرة ومكثفة فلا يقدر على التمييز بينها واستيعابها مثل (المفعول المطلق المفعول من أجله المفعول فيه المفعول المطلق التمييز ... إلخ) .....

ملحق

## المحور الثالث:

## طريقـــــــة التبليـــــغ

- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك .

- المنهج المبسط للدرس اللغوي ... استراتيجية الأسئلة ... (ويمكن من المفروض أن
- تكون من نص القراءة المشروحة الأهم أن تكون بسيطة وواضحة) ... طريقة التحليل
- والمناقشة مع تبسيط الأسئلة في الاستنتاج ... وإثبات المعلومات على
- المعلم أن يطالب المتعلم بتوظيف مكتسباته النحوية في إنتاجه الشفهي والكتابي

## المحور الرابع:

## موقف المتعلم من وضعية النحو

- هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي ؟
- نعم [X] بين ذلك: يكون ذلك عندما يكون الدرس (الموضوع) بسيطا
- ليس فيه الكثير من التعقيد (الإعراب المختلف باختلاف الحالات مثلا إعراب
- أسماء الاستفهام أو أسلوب الشرط ... الخ) .....
- لا [X] علل سبب عدم التجاوب : عندما يشعر المتعلم بالغموض في ...
- الدرس أو عندما يكون الموضوع أكبر من قدرات الفكرية مثل مواضيع
- الظواهر اللغوية في السنة الثانية متوسط .....

ستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم.

- جيـــدة : .....
- متوسطة : X ... وذلك لأنها تتماشى حسب المواضيع المقترحة .....
- ضعيفـة : .....

ماذا تقترح للتفعيل الأحسن ؟

- إعادة النظر في بعض الدروس المقررة خاصة المستوى الثاني.
- الاتصال مع المعلم المرشد
- على الأستاذ أن يحاول بشتى الطرق توصيل الفكرة للمتعلم وخاصة
- تجنب كبعض الظواهر اللغوية

## المحور الخامس:

## الآثار المتجلية في المتعلم

حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج .

أ) آثار إيجابية :

- قدرة بعض المتعلمين على الاستعانة بدروس النحو الوظيفي
- التعبير الشفهي والتعبير الكتابي
-

ب) آثار سلبية :

- عدم قدرة البعض من المتعلمين على استيعاب كل المواضيع وأمانا
- التمييز بين الفاعل أو بعض العناصر
-

## المحور السادس:

## تدابيـــــــر علاجيـــــة

لتفعيل وضعية النحو الوظيفي وترغيب تعليميته لتلامذة الطور المتوسط.

- ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بداغوجيتين ؟
- محاولة إيجاد وسط طريق بين دروس النحو مع الابتعاد عن الروتين القائل على هذا النشاط بالذات
- محاولة العودة إلى طريقة تكليف المتعلمين بالبحث (كما كان يعرف في مثل هذه الدروس حول مواضيع نحوية تكلف بها مجموعات تعرض في الدروس من قبلهم مع مساعدة الأستاذ الطفيفة
- تكليف المتعلمين بتعابير كتابية توظف فيها المواضيع السابقة
- الدروس مع الاختبار الأنسب لمواضيع التعبير

**ملحق**

الاستبيان 1-3

## المحور الأول:

## النحو الوظيفي: الماهية والحدود

ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟ .....

يقصد به مجموعة القواعد التي تحقق الوظيفة الاساسية للغة وهي ضبط
التكيبات ونظام تأليف الجمل، لكي لا يقع اللسان في "اللحن" نطقا، وسليم
القلم من "الخطأ" كتابة.

.....

هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم ؟

✓نعم ☒ ما هو؟ يتجسد لنا في نشأة ابن خلدون واحيانا فرقين صناعة اللسان
(قواعد اللغة) بين تحصيل الملكة (اتقان العربية نطقا وكتابة
وقد سعى إلى الاهتمام بالطريقة التي تحقق الهدف الاسمى وهي...
✓لا ☐ ماهو؟ اتقان العربية نطقا وكتابة وفهما بعقلية...
وجه التعليم لن يتفق هذه الملكة ويدوم بتحصيل اذا ياخذ نفسه
بحفظ كلامهم القديم الجاري على اساليبهم من القرآن والحديث... فتحصل له
هذه الملكة >> وانما نجده في كتاب سيبويه وعبد القاهر الجرجاني

هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟

✓نعم ☒ ما هو؟ ... يحقق سلامة التعبير وصحة ادائه وفهم معناه
وادراكه بسهولة ويسر... كما أنه يعين الكاتب على...
استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا.....
✓لا ☐ ماهو؟.....

.....

.....

ملحق

## المحور الثاني:

## الغايات التعليمية للنحو الوظيفي

**01-** أذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها .

- ... إعطاء الطلاب فرصة أكبر للتحدث باللغة العربية وتصويبهم إن وقع...
- ... اللجوء بكثرة منهم فرصة ومجالا أوسع لكتابة نصوص عربية خالية
- ... ومنقاة من الأخطاء وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ ،

**02-** هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي ؟

- نعم ☐ علل :.....
- .....
- .....

- لا ☒ علل : لعدم الاهتمام بحاجات الطلاب لغويا وعدم مطابقة
- ... المضمون والمسائل النحوية مع مكتسباتهم والذي يعيق الأستاذ
- ... في النهاية من الوصول لتدريس النحو على الكل وجه (أقصد الطلبة)

**03-** أذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج، وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي .

- ... من بين تلك الغايات التي لم تتوفر في المناهج الجديدة ،
- ... عدم الاهتمام بدرس التعبير الشفوي ومنحه حيزا زمنيا محدودا
- ... وأيا عنصر المشافهة له من الأهمية ما يساعد الطلاب على تجديد
- ... وتنقيح معارفهم اللغوية عباءة .. تثبيتا ذهنيا .....

ملحق

## المحور الثالث:

## طريقـــــــــة التبليـــــــغ

- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك .

- ربط القواعد والنصوص المصاحبة لها بالواقع الحياتي للطلاب،
- حتى تبقى راسخة في ذهنه، أي واقعية لا نظرية مجردة.
- أيضا أن يكون معلم اللغة قدوة حسنة في التزامه بالنطق
- السليم والفصيح لتعويد الطلاب على محاكاة الصواب لا الشاذ.
وهذا أيضا من أساسيات النحو الوظيفي .

## المحور الرابع:

## موقف المتعلم من وضعية النحو

- هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي ؟
- نعم ☒ بين ذلك: لأن جميع الآيات تنطبق وتحاكي واقع الطلاب
- من خلال تقريب نصوص وأمثلة واقعية تعتمد على الوصفية لا الغيبية
- التي تتميز بالإبهام والبعد الفلسفي والمنطق المجرد .
- لا ☒ علل سبب عدم التجاوب :.....
- .....
- .....

ستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم.

- جيـــدة : لأنه يعكس المستوى الذي يريده المتعلم وقصد استخدامه في الواقع
- متوسطة : .....
- ضعيفـة : .....

ماذا تقترح للتفعيل الأحسن ؟

- الكفاءة العلمية للمعلم .....
- التركيز على الإيتاء بنصوص ما لغوية في بعيد محيط الطالب وحياته ..
- البعد عن العلمية والابتعاد عن النصوص الجامدة والبعيدة ..
- بالكيفية البسيطة .....

## المحور الخامس:

## الآثار المتجلية في المتعلم

حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج .

أ) آثار إيجابية :

- ..... من خلال الفاعلية المستعملة والتي تنعكس على المتعلم بالإيجاب .....
- ..... من خلال تحقيق ذاته ومبتغياته على أرض الواقع كتابة وكلاما .....
- .....

ب) آثار سلبية :

- .....
- .....
- .....

## المحور السادس:

## تدابيـــــــر علاجيـــــة

لتفعيل وضعية النحو الوظيفي وترغيب تعليميته لتلامذة الطور المتوسط.

- ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بداغوجيتين ؟
- الاهتمام بالجانب الشفوي من خلال تفعيل الطالب على الناشئة بلغة سليمة مع التصويب .....
- اختيار نصوص ما لغوية من واقع الناشئة .....
- ربط القواعد النحوية بالمعنى العام للغة ... مع بيان أثر التغيير النحوي في تغيير المعنى العام .....
- التسلسل العلمي لقواعد اللغة مع تتبع على جميع السلم المراحل والأطوار .....

**ملحق**

الاستبيان 1-4

## المحور الأول:

## النحو الوظيفي: الماهية والحدود

ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟ ..جملة آلية لصيانة اللغة من اللحن..
..وتمكن بحكم التعبير بها وبيسر الخطأ من الصواب..
..دون بسر جهد أو عناء..
.....
.....

هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم ؟

✓نعم [x] ما هو؟ ..الإنتاجات الأدبية القديمة من نثر..
..وشعر تكاد تكون خالية من العثرات..
..اللغوية..
✓لا [ ] ماهو؟.....
.....
.....

هل تملك تصورا معرفيا واضحا عن وظيفة النحو؟

✓نعم [x] ما هو؟ ..تقويم ألسنة من يتحدثون العربية..
..من عرب وعجم.....
..حتى التبليغ بعيدا عن التأويل وسوء الفهم
✓لا [ ] ماهو؟.....
.....
.....

2

ملحق

## المحور الثاني:

## الغايات التعليمية للنحو الوظيفي

**01-** أذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها .

- ..... الفهم الصحيح للنصوص المقروءة .....
- ..... مهارة القراءة الصحيحة والتي لم تكن مضبوطة .....
- ..... بالشكل .....

**02-** هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي ؟

- نعم [x] علل : ..... المنهاج يتكفل بأهداف النحو الوظيفي لكن .....
- ..... لو تتوفر الأدوات والأساليب الكافية لإنجاح .....
- ..... عملية تدريس النحو الوظيفي بالشكل المرغوب فيه .
- لا [ ] علل : .....
- .....
- .....

**03-** أذكر بعض الغايات التي غفل عنها المنهاج، وتراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي .

- ..... المنهاج الجديد لا يخصص حصة لتصحيح التدريبات النحوية .....
- ..... يحتاج المنهاج الحالي بعض التعديل في التدرج واختيار .....
- ..... التدريبات المناسبة لكل مستوى، وهذا يحتاج .....
- ..... الحصر الجيد باستشارة القاعدة .....

## المحور الثالث:

## طريقـــــــة التبليـــــغ

- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك .
- تتمثل الطريقة الناجعة في أن يُقدّم الدرس من المختارات
- الأدبية الشائقة بين يدي القاعدة، وينتقل الأستاذ
- من قراءته إلى شرحه شرحاً مبسّطاً له، ثمّ يتجه بعد هذا
- بتلاميذه إلى الجمل والكلمات التي يهدف إلى الوصول إلى القاعدة
عن طريقها، ويشرع في مناقشتها معهم حتى يمكنهم من وراء
المناقشة الاهتداء إلى القاعدة واستنباطها بأنفسهم وتتبع بتدريبات
متنوعة ..

## المحور الرابع:

### موقف المتعلم من وضعية النحو

- هل يتجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي ؟
- نعم ☐ بين ذلك:.....
- .....
- .....
- لا ☒ علل سبب عدم التجاوب :- العامل النفسي، حيث أنّ جلّ
- التلاميذ يجدون من النحو صعوبة حيث أنه مادة صعبة ومعقدة
- البعض منهم يرون النحو للمبدئين ينفرهم منه

مستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم.

- جيـــدة : .....
- متوسطة : .....×.....
- ضعيفـة : .....

ماذا تقترح للتفعيل الأحسن ؟

- تبسيط القواعد إلى أقصى درجة ممكنة
- تحبيبها للمتعلمين وتكسيرها جزء جزء
- تمكين الأساتذة الذين يدرسون مواد أخرى من التحكم الجيد في النحو

## المحور الخامس:

## الآثار المتجلية في المتعلم

حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي يقترحها المنهاج .

أ) آثار إيجابية :

- التمكن الجيد من مقاربة التعبير بنوعيه
- مقاربة القراءة النشيطة خالية من الإخطاء
- عند متعلمي الرابعة متوسط ما فوق

ب) آثار سلبية :

- نسيان المتعلمين أبسط القواعد بعد السنين
- نفور المتعلمين من الخوض في غمار القواعد الخوبة
-

## المحور السادس:

## تدابيـــــــر علاجيـــــة

لتفعيل وضعية النحو الوظيفي وترغيب تعليميته لتلامذة الطور المتوسط.

- ما هي مقترحاتك بوصفك ممارسا تحمل كفاءة وخبرة بداغوجيتين ؟
- تخصيص كتاب للنحو لكل مستوى مثلما كان معمولا به سابقا
- إرفاق كل درس بنصوص بتاقة من روائع الأدب مناسبة لكل مستوى
- تخصيص حصة لاجراء المقاربات المتعلقة بكل درس
- تكوين أساتذة المواد الأخرى للتحكم في قواعد اللغة العربية

# ملخـــــــــص

يعد علم النحو من أولى العلوم التي ضمنت حياة اللغة وأقواها ، ومكنت عشاقها من التواصل بشكل سليم تأسيا بأهل الفصاحة والسليقة .

وحتى لا يكون هذا العلم مقصورا على قواعد لضبط أواخر الكلمات ويراعي العلامة الإعرابية والعوامل التي تؤثر على المفردات، فإن هذا البحث الموسوم ب : تعليمة النحو الوظيفي في المدرسة الجزائرية ـ الواقع والوأمول ــ الطور الوتوسط أنموذجا يعالج وضعية النحو الوظيفي في مدارسنا الوطنية ،و يتناول ما جاءت به الدراسات اللغوية الحديثة ، فكان هذا البحث مكونا من : مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وملحق وخاتمة .

ففي المدخل حاولت قدر الإمكان التطرق إلى بواكير نشأة النحو العربي وعوامل نشأته والتقعيد له ثم مراحله الزمنية ، أما الفصل الأول فقد تناولت فيه بعض المصطلحات اللسانية الرائجة في مسار الدراسة حيث جاء العنوان يحمل : مفاهيم لسانية من المنظورالديداكتيكي ، وخصصت الفصل الثاني لتمظهرات الوظيفية في الواقع التعلمي للنحو العربي ، وثالث الفصول انحصر في الدراسة الميدانية تحت عنوان : آفاق تعليمية النحو الوظيفي من خلال الرصد الميداني،رصدت فيه ما يعزز المنهجية النظرية بالفعل التطبيقي من الواقع الميداني.

**الكلمات الدالة :**

**التعليمية** : هي الدراسة العلمية التي ترصد العلاقة بين المعلم والمتعلم وتنظيم الوضعيات التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف معين.

**النحو**: هو انتحاء سمت كلام العرب على حد قول ابن جني .

**الوظيفية**: تتمثل في توظيف ما يكتسبه المتعلم داخل المدرسة عبر المناهج الدراسية المختلفة لاستخدامه في المواقف الحياتية التي تواجهه بغرض التواصل.

**النحو الوظيفي**: وهو ذلك النحو الذي يبحث في تجاور الكلمات مع بعضها البعض بغرض تأدية المعنى النحوي والمعنوي في رسالة كلامية تتمثل في الجملة العربية.

# فهرس المصادر والمراجع

# قائمة المصادر و المراجع

- **القران الكريم برواية ورش .**
- **صحيح مسلم ، دار طيبة للنشر و التوزيع ط[1] ، م[1] 1427، هـ الرياض.**

**أ/المصادر و المراجع اللغوية و اللسانية :**


01- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر (د ط) 2000.

02- أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات ، ديوان المطبوعات الجامعية. 1994.

03- أحمد محمد عبد الراضي ، إحياء النحو و الواقع اللغوي ، دراسة تحليلية نقدية ، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة ط[1] 2007.

04- أحمد مومن ، اللسانيات ، النشأة و التطور ، ديوان المطبوعات الجامعية (د ط ) 2002.

05- أحمد الهاشمي- القواعد الأساسية للغة العربية . حسب منهج " متن ألفية ابن مالك " ، دار الكتب العلمية ،بيروت .لبنان (د ط )، (د ت).

06- الأزهري ،أبو منصور بن أحمد ، تهذيب اللغة ، تحقيق عبد الله درويش ، مراجعة محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف (د ت) (د ط) ، ج5.

07- الألباني محمد ناصر الدين . سلسلة الأحاديث الضعيفة و الموضوعة و أثرها السيء في الأمة مكتبة المعارف للنشر و التوزيع . الرياض .

08- إميل بديع يعقوب ، ميشال عاصي ، المعجم المفصل في اللغة و الأدب ، دار العلم للملايين ، ط[1]، 1987 ،مج[1] .

09- بابا عمر سليم ، اللسانيات العامة الميسرة ، علم التراكيب ، أنوار الجزائر ، (د ط) 2002.

10- تمام حسان ، اللغة العربية معناها و مبناها ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ( د ت).

11- جعفر دك الباب . النظرية اللغوية الحديثة ، منشورات اتحاد العرب دمشق 1986.

12- جلال الدين السيوطي ، الأشباه و النظائر ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،تحقيق :د عبد العال سالم مكرم ،ج1،ط1، 1985 .

13- أبو حيان التوحيدي ، الإمتاع و المؤانسة ، المكتبة العصرية ، صيدا بيروت ج[1] (د ت) ، (د ط).

14- خديجة محمد الصافي ، أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية و توجيهها في السياق ، دار السلام للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة ط[2] 2008.

# قائمة المصادر و المراجع


15- ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة ، الدار التونسية للنشر . المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر (د ط ) ج2 1984.

16- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين ، تحقيق و ترتيب عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ،بيروت ، ط1 ،2003 ، ج4 .

17- ابن سلام الجمحي ، طبقات فحول الشعراء ، تحقيق محمود شاكر ، مصر مطبعة المدني (د ت).

18- صابر بكر أبو السعود . النحو العربي ، دراسة نصية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، القاهرة (د ط) 1988.

19- صالح بلعيد ، التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1994.

20- صالح بلعيد ، النحو الوظيفي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1994.

21- عايش محمود زيتون ، النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر و التوزيع (د ط) ،2007.

22- عباس حسن ، النحو الوافي ، مع ربطه بالأساليب الرفيعة ، والحياة اللغوية المتجددة ، دار المعارف مصر (د ت)، ج1 ط5.

23- أبو العباس محمد بن يزيد ، المبرد ، الكامل في اللغة و الأدب ، مؤسسة المعارف بيروت ج2، (د ت) ،(د ط).

24- عبد الحسين الرشي ، شرح الكافية ، طبع النجف ، الحيدرية (د ط) 1370هـ.

25- عبد السلام المسدي ، قاموس اللسانيات ، الدار العربية للكتاب ، تونس 1984.

26- عبد القادر بن عسلة ، تعليمية القواعد في ضوء المنهج التوليدي (د ط) ،(د ت).

27- عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح الإمام محمد عبده ، القاهرة ط 1960.

28- عبد المالك مرتاض ، الأدب الجزائري القديم ، دراسة في الجذور ، دار هومة للطباعة و النشر ط.2003.

29- عبده الراجحي ، النحو العربي و الدرس الحديث – بحث في المنهج – دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت 1979.

# قائمة المصادر و المراجع


30- الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان و التبيين ، تحقيق فوزي عطوي .دار صعب ، بيروت ط1،ج1 1968.

31- عصام حسن الديلمي ، النظرية البنائية و تطبيقاتها التربوية ، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ط1 .2014.

32- عصام نور الدين – تاريخ النحو – المدخل و النشأة و التأسيس ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ط1 1995.

33- علي أبو المكارم – تاريخ النحو العربي حتى أواخر القرن الثاني الهجري , (د ط) 1971.

34- علي أبو المكارم – المدخل إلى دراسة النحو العربي – دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة ط1 ، 2006.

35- علي آيت اوشان ، اللسانيات و البيداغوجيا ، نموذج النحو الوظيفي . دار الثقافة ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، (د ط) .1998.

36- ابن فارس ( أبو الحسين ، أحمد ) الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها . تحقيق و تقديم مصطفى الشويمي ، بيروت ، مؤسسة بدران 1963.

37- فاضل محمد الساقي ، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل و الوظيفة ، مكتبة الخانجي القاهرة (د ط) 1977.

38- أبو الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة و النشر بيروت، لبنان ج1 1952.

39- الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ،تحقيق محمد نعيم العرقسوسي مؤسسة الرسالة لبنان ط8 2005.

40- ابن قتيبة ، ابو محمد عبد الله بن مسلم ، الشعر و الشعراء قسطنينية د ط 1282 هـ.

41- القفطي ، إنباه الرواة ، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، مصر ، دار الكتب المصرية ط1،( د ت)

42- ابن مالك ،محمد بن عبد الله الأندلسي ، متن الألفية ، المكتبة الشعبية بيروت لبنان (د ت) (د ط).

43- محمد إبراهيم عبادة ، النحو التعليمي في التراث العربي ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ( د ت) (د ط).

44- محمد أسعد النادري ، فقه اللغة مناهله و مسائله ، المكتبة العصرية ، صيدا بيروت (د ط) 2009.

45- محمد عبد الكريم ، التصوف في ميزان الاسلام ، دار هومة ، الجزائر ط1 1997.

46- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ط1 ،1991.

# قائمة المصادر و المراجع


47- محمد علي الصابوني ، صفوة التفاسير – دار القرآن الكريم . بيروت ط4 مج 3 ،1981.

48- محمد الغزالي ، خلق المسلم ، شركة شهاب للنشر و التوزيع ، الجزائر (د ت) ، (د ط).

49- مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية ، المكتبة العصرية صيدا بيروت ج1 ط1 .2003.

50- المعجم العربي الأساسي ، توزيع لاروس السكو .1989.

51- ممدوح عبد الرحمن الرمالي ، العربية و الوظائف النحوية ، دراسة في اتساع النظام و الأساليب ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية (د ط) 1996.

52- ابن منظور،جمال الدين بن مكرم ، لسان العرب، دار صادر، بيروت (د ت د ط) مج 2،مج9 مج15.

53- ابن هشام الانصاري ، مقدمة الإعراب ، المطبعة الأهلية ، تونس 1348هـ.

54- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، تأليف : محمد محي الدين عبد الحميد ،(د ت) (د ط).

55- ابن هشام الأنصاري ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية بيروت ج1 1987.

56- ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ط1 .1982.


**ب/ المصادر البيداغوجية:**


1- مناهج السنة الاولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية افريل2003.

2- مناهج السنة الاولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.

3- مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.

4- مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.

5- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.

6- المنجد في اللغة و الأعلام ، دار المشرق ، بيروت ط25 1973.

**ج/ المراجع البيداغوجية:**

1- دليل الأستاذ ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية
2- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة . ط5 ، 1981
3- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013-2014.
4- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013-2014.
5- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2014-2015.
6- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2014-2015.
7- الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط 2013 ، 2014.
8- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية أفريل 2003 .

**د/ المجلات و الدوريات:**

1- مجلة الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو العدد 06 ،2010.
2- مجلة الخلدونية ، تيارت ، العدد 02 ، 2007.
3- مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة باتنة ، العدد 14 . جوان 2006.
4- مجلة اللسانيات ، الجزائر العدد 02 . 1972.
5- مجلة اللسانيات ، الجزائر ، العدد 04 . 1974.

**هـ/ المخطوطات:**

- تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، دراسة في فلسفة البناء ، د:غانم حنجار و آخرون ، مشروع بحث وطني (PNR) ، مقدم لوزارة التعليم العالي 2012/2011 .

# قائمة المصادر و المراجع

**و/ المداخلات :**


- زروقي عبد القادر ، قواعد اللغة العربية بين التقعيد و التوظيف ، مداخلة في الملتقى الوطني الأول حول قضايا النحو العربي ، الواقع و الآفاق، جامعة ابن خلدون تيارت ، ماي 2005.
- الطيب دبة ، من خصائص النحو العربي ، قراءة في تحول المنهج من المبنى إلى المعنى الملتقى الوطني الأول حول قضايا النحو العربي ،الواقع و الآفاق ،جامعة ابن خلدون، تيارت ، 2005.
- محمد الحباس ، النحو العربي بين التيسير و التدمير ، مداخلة في الملتقى الوطني الأول حول قضايا النحو العربي ، الواقع و الآفاق، جامعة ابن خلدون تيارت ، ماي 2005.
- مكي درار إشكالية تدريس النحو العربي بين الموضوع و المنهجية ، الملتقى الوطني الأول حول قضايا النحو العربي ، الواقع و الآفاق ، جامعة ابن خلدون تيارت، ماي 2005.


**ز/ الرسائل الجامعية:**


- يحي بعيطيش ، نحو وظيفية النحو العربي ، أطروحة دكتوراه دولة ، جامعة منتوري ، قسنطينة 2006/2005.


**ح/ المواقع الإلكترونية :**


– موقع رابطة أدباء الشام www.odabasham.net في تصنيف المقالات.

# فهرس الموضوعات

# فهرس الموضوعات

**إهداء**

**عرفان و شكر**

**مقدمة..... أ- هـ**

**المدخل: مبررات نشأة علم النحو و تطوره..... 07**

بواكير نشأة النحو..... **09**

عوامل نشأة النحو العربي..... **10**

التقعيد النحوي ،أصوله و غاياته..... **11**

**الفصل الأول: مفاهيم لسانية من المنظور الديداكتيكي..... 21**

التعليمية..... **22**

النحو..... **25**

الوظيفية..... **30**

النحو الوظيفي..... **35**

النحو الوظيفي في اللسانيات الغربية المعاصرة..... **37**

البنيوية..... **37**

التوزيعية..... **38**

الوظيفية..... **42**

التوليدية التحويلية..... **43**

مفهوم النحو و اللغة عند تشومسكي..... **46**

مفهوم السلامية النحوية عند تشومسكي..... **47**

# فهرس الموضوعات


مفهوم البنية العميقة و السطحية..... 49

**الفصل الثاني : تمظهرات الوظيفية في الواقع التعليمي للنحو العربي..... 52**

خصائص النحو العربي..... 53

العلمية..... 53

المنطقية..... 54

النفعية..... 56

الواقعية..... 60

مكانة النحو في الواقع الإنساني..... 61

المقاربة النصية..... 63

مفهوم المقاربة النصية..... 65

المقاربة النصية و أهميتها في تعليم اللغة..... 67

أهداف المقاربة النصية..... 68

تمظهرات الأخذ بالمقاربة النصية..... 74

نحو الوظيفية في الطور المتوسط..... 87

التحفظات و الملاحظات..... 98

**الفصل الثالث: آفاق تعليمية النحو الوظيفي من خلال الرصد الميداني..... 102**

عرض وثيقةالاستبيان..... 103

المحور الأول..... 105

المحور الثاني..... 106

# فهرس الموضوعات


المحور الثالث..... 107

المحور الرابع..... 107

المحور الخامس..... 108

المحور السادس..... 108

قراءة المعطيات و تحليل النتائج..... 109

**تمهيد..... 110**

**المحور الأول: الماهية و الحدود..... 112**

1- ماذا يعني لك النحو الوظيفي؟..... 112

الجدول1-1 ..... 114

2- هل تجد له معنى وجوديا في تراثنا النحوي القديم؟..... 115

الجدول 1-2..... 117

3- هل تملك تصورا معرفيا عن وظيفة النحو؟..... 118

الجدول 1-3..... 119

**المحور الثاني: الغايات التعليمية للنحو الوظيفي..... 120**

1- أذكر أهم المقاصد التعليمية للنحو الوظيفي التي تسعى إلى تحقيقها..... 120

الجدول 2-1..... 121

2- هل يتكفل المنهاج بأهداف النحو الوظيفي؟..... 122

الجدول 2-2..... 124

3- أذكر بعض الغايات التي غفل المنهاج و تراها ضرورية لعملية النحو الوظيفي..... 125

# فهرس الموضوعات


الجدول 2-3..... 127

**المحور الثالث: طريقة التبليغ..... 128**

1- صف الطريقة الناجعة لتحقيق تعليمية النحو الوظيفي في مستواك..... 128

الجدول 3..... 130

**المحو الرابع : موقف المتعلم من وضعية النحو..... 131**

1- ما مدى تجاوب المتعلم مع النحو الوظيفي؟..... 131

الجدول 4-1..... 133

2- مستوى التفاعل مع تعليمية النحو الوظيفي عند المتعلم..... 134

الجدول 4-2..... 135

3- ماذا تقترح للتفعيل الأحسن ؟..... 136

الجدول 4-3..... 139

**المحور الخامس : الآثار المتجلية في المتعلم..... 140**

1- حدد آثار تعليمية النحو الوظيفي وفق المقاربة التي تقترحها..... 140

الجدول 5..... 143

**المحور السادس: تدابير علاجية..... 144**

1- ما هي مقترحاتك بوصف ممارسا تحمل كفاءة و خبرة بيداغوجيتين؟..... 144

الجدول 6..... 147

**الخاتمة..... 149**

**ملحق..... 151**

# فهرس الموضوعات

الاستبيان رقم 1..... 152

الاستبيان رقم 2..... 156

الاستبيان رقم 3..... 160

الاستبيان رقم 4..... 164

**فهرس المصادر و المراجع..... 169**

**فهرس الموضوعات..... 176**