وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح
- ورقلة –

كلية : الآداب و اللغات
قسم : اللغة والأدب العربي

تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثانوية

السنة الثالثة من التعليم الثانوي - نموذجا-

مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة و الأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها

إعداد الطالب :
عبد الحميد كحيحة

إشراف الأستاذ الدكتور:
أحمد جلايلي

تناقش أمام اللجنة الآتية:

الدكتور:لبوخ بوجملين	رئيسا
الأستاذالدكتور:أحمد جلايلي	مشرفا ومقررا
الدكتور: أحمد بلخضر	مناقشا
الأستاذالدكتور:رابح بومعزة	مناقشا

السنة الجامعية:2011/2010

النحـــو يصلـح مـــن لســـان الألكـــن ** والمـــرء تكرمـــــــه إذا لـــم يلحـــــن

وإذا طلبـــــــت مـــن العلـــــوم أجلـها ** فأجلهـــا منهـــــا مقيـــــــم الألســـــن

(حسّان بن خلف)

الإهداء

إلى التي حملتني وهـنًا على وهن ... أمي العزيزة

إلى الذي شقى و تعب من أجلي ...أبي العزيز

إلى ولديّ ... أحمد و صلاح الدين

إلى رفيقة دربي ...

إلى تلاميذي الأعزاء...

إلى التي ندين لها بهذا العمل فكرًا و بناءً ...

جامعة قاصدي مرباح

و إلى كل أصدقائي دون استثناء

أهدي هذا العمل ...

شكر و تقدير

أتقدّم بجزيل الشّكر و الامتنان لكلّ من قدّم لي يد العون والمساعدة وهم:

- أستاذي المشرف:الأستاذ الدكتور: أحمد جلايلي على توجيهاته ونصائحه.
- الدكتور:عبد المجيد عيساني على دعمه العلمي للبحث.
- الدكتور: لخضر بلخير على دعمه العلمي للبحث.

إلى كل هؤلاء تحية شكر و تقدير

بسم الله الرحمان الرحيم

مقدمة

الحمدُ لله الذي خلق الإنسان، وعلّمه البيان، وأنزل القرآن، بلسان عربيّ مبين، ثمّ الصّلاة والسّلام على الحبيب المصطفى،المبعوث رحمة للعالمين،إمام البلغاء، وسيّد الفصحاء الذي أُوتي الحكمة وفصّل الخطاب وبعد:

لقد حقّقَ علم اللّغة الحديث نُموّا وازدهارا،ممّا ساعده على إرساء قواعد النظريّة اللّغوية،ولاشكّ أنّه فتح آفاقا جديدة للبحث اللّغوي،منها علم اللّغة التطبيقي،الذي يستمد حقائقه العلميّة من علم اللّغة،وعلم اللّغة التطبيقي هو:علم حديث ذو مجالات متعددّة منها: التخطيط اللّغوي،وصناعة المعاجم، والترجمة الآلية،وتحليل الأخطاء وتعليميّة اللّغة....وغيرها، وهذه الأخيرة هي أهمّ فروع علم اللّغة التطبيقي.

وتعليميّة اللّغة تهتم بوضع المناهج الدراسية، ومقرراتها واختيار الطرائق التربويّة، وتنظيم الدّروس،وتصميم التطبيقات، وإجراء التّمارين، وتدريس الأنشطة اللغوية، ومنها تدريس قواعد اللّغة العربيّة،التي تُعدُّ أهمّ الأعمدة التي تقوم عليها تعليميّة جميع الأنشطة اللّغويّة الأخرى، ومن أهمّ الوسائل لفهم النصوص الأدبيّة، واستقامة اللّسان أثناء الأداء اللّغوي الصحيح.

ولهذه الأسباب وغيرها، شرع النحاة الأوائل في وضْعَ قواعد لغويّة تضبط اللّسان من الوقوع في اللّحن أثناء قراءة القرآن الكريم، وفهم معانيه فهما صحيحا.

ومن هنا، فقد اهتمّ النحاة واللّغويون منذُ القرن الأوّل الهجري، بالدّرس اللّغوي تعليما وتعلّما ليتجنّب المتعلّمون اللّحن.

ولقد تصدّر لهذه المهمة عدد لا بأس به من العلماء، وكانت لهم وسائلهم في ذلك،ووضعوا لهذا الغرض، مناهج وطرقا تعليميّة، كالتّلقين المباشر،والمشافهة...إلخ.

كما عانى العلماء الأوائل منذُ وقت مبكّر،مشكلة تدريس قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين بعْدما تمَّ لهم ضبطها ووضعها.

ومن هنا بدأتْ محاولات التّيسير والتّجديد في تدريسها،فظهرتْ المصنّفات،والمختصرات والشروح وغيرها، وانتهجوا مناهجا متعددّة، كالمنهج الوصفي، والمعياري، والتعليمي، وتوالتْ محاولات التّيسير والتّجديد عبر الحقب الزمنيّة،إلى أنْ جاء العصر الحديث، فظهرتْ المدارس اللّسانيّة الحديثة، وبدأتْ تخطوا خطوات متسارعة، في ميدان التّدريس ومناهجه،وطرائقه وأساليبه.

ونظرا لهذه الأهميّة التي يحتلّها تدريس قواعد اللّغة العربيّة، في حياتنا العلمية، والاجتماعية والثقافية.

أردتُ أنْ أتناولَ هذا الموضوع بالدّراسة والتّحليل، وعلى هذا الأساس اخترتُ له **عنوانا** رأيتُه مناسبا وهو: **تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النصيّة في المرحلة الثانوية - السنة الثالثة من التعليم الثانوي- أنموذجا -**

وحاولْتُ من خلاله إظهار كيفيّة تدريس قواعد النّحو والصّرف و**فق المقاربة النصيّة**،التي تُعدّ طريقة معدّلة عن الطريقة الاستقرائية، وبالتالي فهي طريقة حديثة اعتمدها منهج **المقاربة بالكفاءات**، وهو المنهج المتّبع حاليا في منظومتنا التربويّة الجزائريّة.

واخترتُ المرحلة الثانوية لأنّها مرحلة توسّطت مرحلة التعليم المتوسّط والمرحلة الجامعيّة.

واتّخذْتُ **السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي أنموذجا**، لمَا لها من أهميّة بالغة باعتبار أنّ المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي يُعدّون لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

ولقد وقع اختياري على هذا الموضوع **بدوافع موضوعيّة** وأخرى **ذاتيّة.**

فأمّا **الدوافع الموضوعيّة**، أُجملها فيما يلي:

1- اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النصيّة في المنظومة التربويّة الجزائريّة .

2- حداثة تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النصيّة،وغموضها نوعا ما لدى بعض المدرّسين في ميدان التّدريس.

3- قلّة الدّراسات اللّسانيّة التطبيقيّة حول هذا الموضوع .

4 - ضرورة تعرّف المدرّس والمتعلّم على أهداف ونتائج هذه الطريقة .

5- ضرورة تعرّف المدرّس والمتعلّم، على أنّ قواعد النّحو والصّرف أصبحت وفْقَ هذه المقاربة الجديدة **رافدا** لغويّا للنصّ الأدبي،ولمْ تعدْ نشاطا مستقلا بذاته كما في المناهج السابقة .

وأمّا **الدوافع الذاتيّة** فتلخّصها رغبتي في البحث في علم اللّسانيات التطبيقيّة عامة، والتّدريس خاصّة .

وعليه فقد تمحورتْ **إشكاليّة** هذه الدراسة،حول جملة من **التساؤلات** أهمّها:

1-كيف ندرّس قواعد اللّغة العربيّة وفق منهج المقاربة بالكفاءات؟.

2-ما هي **الآليات والوسائل** الناجعة التي نستعملها لتدريس قواعد اللّغة العربيّة؟.

3-ما هي أهداف ونتائج هذه الطريقة على المدى القريب والبعيد في العمليّة التعليميّة/التعلّمية ؟.

4-هل استوعب مدرّس اللّغة العربيّة هذه الطريقة في هذه المدّة القصيرة،أمْ لابدّ له من وقت أطْول حتىّ يستوعبها،ويقدّم النتائج المرجوّة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟.

5-ما هو **واقع تدريس** قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية،وما الآفاق العلميّة المطلوبة؟.

6-ما **المجهودات** التي قدّمها الباحثون في ميدان التّدريس للسموّ بلغتنا العربيّة إلى المكانة اللاّئقة بها؟.

ولقد التزمتُ في هذه الدّراسة **بمنهج** معيّن،وهو**المنهج الوصفي التحليلي** ويمكن تحديد معالمه في النقاط الآتية:

1- الحرص على إيراد أمثلة متنوّعة وموافقة للبرنامج الدراسي للتّدعيم.

2- استعمال بعض الجداول لوصف وتحليل بعض القضايا المُعالجة في هذه الدّراسة

3- شرح بعض المصطلحات كالمقاربة والكفاءة، وغيرهما من المصطلحات التّربويّة.

وقد جاء هذا البحث في: **مقدمة، وتمهيد، وفصلين، وخاتمة.**

فالتّمهيد قدّمتُ فيه:**نشأة قواعد اللّغة العربيّة**،وتناولتُ من خلاله،مفهوم قواعد اللّغة العربيّة، لغة واصطلاحا عند بعض النحاة القدماء والمحدثين،ثم طبيعتها وآلياتها وأقسامها، ثمّ المناهج المتّبعة في تدريسها عند النحاة العرب القدماء،حتىّ أقفَ عند تلك المناهج ودورها في تقديم مواضيع قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين في تلك الفترة،ثمّ صعوبات تدريسها من وجهة نظر النحاة واللّغويين القدماء والمحدثين.

وأمّا **الفصل الأوّل**، فقد تناولَ: **التّدريس بالمقاربة النصيّة**،وقسّمته إلى ستّة مباحث،قدّمتُ في الأوّل:منها **مفهوم التدْريس** لغة واصطلاحا ثمّ **أهميته**،وفي الثاني:**المناهج الحديثة(ما قبل الإصلاح وما بعده) في تدريس قواعد اللّغة العربيّة**،وفي الثالث:قدّمْتُ **مفهوم المقاربة النصيّة**،وفي الرّابع:**طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة**،وتعرّضت لمحاسن ومآخذ بعض منها، ثمّ بيّنتُ في الخامس:**أسس تدريس قواعد اللّغة العربيّة**،وفي السّادس : تناولتُ،**أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة**.

وأمّا **الفصل الثاني**، فقد تركّز: حول **محاولات التّجديد في تدريس قواعد اللّغة العربيّة**، حيث اقتضتْ الدّراسة إظهار:**جهود المحدثين في تيسير قواعد اللّغة العربيّة** نظرا لوجود صعوبات في تدريسها.ثم اقتدى المسار إظهار:**واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي**،وحاولتُ من خلاله الكشف عن واقع قواعد اللّغة ومدرّسها في مؤسساتنا التربويّة،ثم واقع المتعلّم وما يحيط به، ثم واقع المنهاج الدراسي وما يتعلّق به،من طريقة ومحتوى تعليمي،ووسائل مساعدة وغيرها،قصد الوقوف على أسباب تدني مستوى المتعلّم في التّحصيل اللّغوي،وتفشي اللّحن في لسانه إذا تكلّم،وقلمه إذا كتب.

ثمّ أظهرتُ بعض:**الآفاق العلميّة المطلوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي**،ثم قدّمتُ **مذكّرة أنموذجيّة لدرس قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي**، حاولتُ أنْ أبيّن من خلالها كيف يُقدّم رافد قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة النصيّة للمتعلّمين في الميدان التّربوي وفق منهج التّدريس بالكفاءات.

وختمتُ هذا العمل **بخاتمة** ضمّنْتُها **خلاصة النتائج** التي توصّلتُ إليها في هذه الدّراسة.

وقد اعتمدْتُ في دراستي لهذا الموضوع على مصادرو**مراجع** ذات صلة بالمادة اللغويّة وخاصّة تدريس قواعد اللّغة العربيّة،وقد **تنوّعت** هذه المصادر والمراجع:**قديمة وحديثة، نظريّة وتطبيقيّة،عربيّة وأجنبيّة،لغويّة ولسانيّة وتربويّة.**

كما استعنتُ باستقراء **الواقع المدرسي**،والرّبط الميداني العملي،وفحص مجموعة من المقررات المدرسيّة خاصّة،مقرّر السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي،ومناهجها،ووثائقها المرافقة،ووثيقة دليل بناء الاختبارات،ووثيقة تخفيف البرامج،ودليل الأستاذ،وما تجمّع لديّ،من شتات المجلاّت والمقالات.

ومن أبرز **المصادر** التي استعنت بها: كتاب:(الخصائص) لابن جني،(الأشباه و النّظائر) لجلال الدّين السيوطي،و(المقدّمة) لابن خلدون.

وأمّا **المراجع** فمن أبرزها كتاب:(النّحو العربي بين الأصالة والتجديد)،و(اللغة بين المجتمع والمؤسّسات التعليميّة)،و(مقاييس بناء المحتوى اللّغوي) للدكتور:عبد المجيد عيساني،و(تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة) للدكتور:محمد صلاح الدين مجاور،و(تدريس النّحو العربي) للدكتورة:ظبية سعيد السلّيطي،و(أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة) للدكتور:طه علي حسين الدّليمي،والدكتور:كامل محمود نجم الدّليمي، و(تدريس فنون اللّغة العربيّة) للدكتور:علي أحمد مدكور،و(تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية) للدكتور:محسن علي عطية،و غيرها.

أمآ **الدّراسات السّابقة لبحثي**، فإنّني لمْ أعثر إلاّ على بعض الرّسائل والبحوث القريبة إلى حد ما بهذا البحث،مثل:رسالة دكتوراه، للدكتور:(عبدالمجيد عيساني) بعنوان:(النّحو العربي بين الأصالة والتجديد)،وقد استفدتُ منها كثيرا في مسائل مختلفة، ورسالة ماجستير للطالب:(لطفي حمدان)،بعنوان:(تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة بين المناهج المستعملة،واللسانيات التداولية)،ورسالة ماجستير للطالب:(محمد مدور) بعنوان:(الأبعاد النظريّة والتطبيقيّة للتمرين اللّغوي)،وقد استفدتُ كثيرا من هاتين الرسالتين خصوصا فيما تعلّق بالمناهج التربوية،والتّمارين اللغويّة.

إنّ الدّراسة التي قمتُ بها تسعى لمواكبة المنظومة التربوية الجزائرية الحالية، بل هي

دراسة في صميمها، وتطبيقا على منهجها،ومقررها المدرسي، وطريقتها المعتمدة في الميدان

الدراسي،من خلال منهج التدريس بالمقاربة بالكفاءات،المقاربة النصيّة،البيداغوجيات المستحدثة مثل: بيداغوجيا الإدماج،الوضعية المستهدفة،الوضعية المشكلة ...وغيرها.

وبفضل العّزم والاجتهاد والمثابرة وبمساعدة أستاذي المشرف:الأستاذ الدكتور: **أحمد جلايلي**،الذي تابع هذا البحث، بجميع خطواته، وبمساعدة الأساتذة الأفاضل اللذين أمدّوا لي يد العون والمساعدة،أذكر منهم:الدكتور: **عبدالمجيد عيساني**،الدكتور: **لخضر بلخير**،الدكتور: **محمد بوعمامة**،مضى هذا البحث نحو غايته.

وأخيرا: فإنْ أصبْتُ فذلك بتوفيق من الله عزّ وجلّ، وإنْ كان غير ذلك فحسبي أجْرُ الاجتهاد، داعيا من الله تعالى أنْ يتقبّل مني صالح أعمالي،ويعينني على إصلاح أخطائي.

والله من وراء القصد،والحمد لله رب العالمين.

تمهيـــد

نـشـــأة قواعــد اللغــة العربيــة

أولا: مفـهـــوم قــواعـــد اللــغـة الـعـربية.

ثانيا: طبيعة قواعد اللغة العربية وآلياتها وأقسامها.

ثالثا: المناهج المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية عند النحاة العرب القدماء.

رابعا: صعـوبــات تـدريـس قواعد اللغة العربية.

تمهـــيد :

تعدّ اللّغة العربيّة من أهمّ مقومات مجتمعنا العربي، فهي حضارتنا،وتاريخنا العريق وهي وسيلة اتّصالنا الثقافي،والتخاطب بيننا،ووعاء أفكارنا،وخلجات صدورنا، فقد كان العرب قبل الإسلام ينطقون على سجيّتهم وسليقتهم، ولم يكونوا بحاجة إلى من يضبط لهم ألسنتهم من اللّحن،بقواعد تعرّفهم على أساليب التّخاطب والتّواصل اللّغوي فيما بينهم.

وتعدّ الجزيرة العربيّة منشأ اللّغة العربيّة النقيّة،وكان اختلاط العرب بغيرهم من الأمم قليلا إذِ اقتصر على التّجارة، نحو اليمن أو الشام لقوله تعالى:«لإِيلافِ قُرَيْشٍ،إِيلافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ والصَّيْفِ...»[1].

ومع نزول الرّسالة المحمديّة على الحبيب المصطفى، محمّد صلى الله عليه وسلّم ودخول النّاس أفواجا،أفواجا في دين الله تعالى،بنشر راية الإسلام اتّسَعَتْ رقعة الدّولة العربيّة الإسلاميّة،فاختلط العرب بغيرهم من الأعاجم،الذين دخلوا الإسلام،فنشأ عن ذلك أنْ تسرّبتْ كلمات أجنبيّة إلى اللّسان العربيّ،تأثّرت على إثرها لغة العرب،وفي الوقت ذاته كان لزاما على هؤلاء الأعاجم،تعلّم اللّغة العربيّة لقراءة القرآن الكريم،قراءة صحيحة سليمة وفَهْمِ معناه فَهْما صحيحا، فكان أنْ تفشى اللّحن في ألسنتهم.

فقام الغيورون على اللّغة العربيّة والقرآن الكريم، بوضع قواعد تصون الألسنة وتدْحرُ اللّحن،خشية ضعف اللّغة أو التّقليل من شأنها أو القضاء على مقوّماتها،كيف لا؟! وهي لغة القرآن الكريم،زيادة على أنّ العرب كانوا« شديدي العناية بالإعراب، وكان حسّهم به دقيقا يقظا فهو عنوان الثّقافة والأدب الرّفيع،ذلك لأنّ العربيّة تجري على قوانين ومقاييس، يُعدُّ الانحراف عنها خطأ ولحنا فيها،وكذلك مفرداتها في صيغها ومعانيها،وكلّ لغة تجري على قوانين يجب مراعاتها ..وقد اشتهر أنّ العرب يُخطئون في المعاني لا في الألفاظ، ذلك أنّ العربيّة سليقة لهم،مُرِنَ عليها لسانهم،وطبِعوا عليها،فلا يحيدون عن الصّواب فيها»[2].

وللإشارة هنا،أنّ بداية ظهور اللّحن في أوّل الأمر كان يسيرا، ثمّ ازداد نتيجة اختلاط العرب بالأعاجم كما أسلفتُ الذّكر.

---

(1) سورة قريش:الآية/1-2 .
(2) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ظبية سعيد السليطي،الدار المصرية اللبنانية، ط1،2000،ص 17

ويعدّ اللّحن«انحراف عن الصّواب،وهروب من ضوابط اللّغة،ويكفي أنْ يُوصف اللّحن بالضّلال،لأنّه غاب عنه دليل الهدف،ونور الإرشاد فعن أبي الدّرداء قال:« سمع النبيّ صلى الله عليه وسلم رجلا قرأ فلحن قال:أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ فَقَدْ ضَلَّ»[1].

«وكان أوّلُ ظهور اللّحن،في الإعراب،وأواخر الكلمات،التي تختلف المعاني باختلافها،ثم امتدّ إلى الصّيغ والأبنية،ومن أمثلة النّوعين قال ياقوت:مرّ عمرُ بن الخطاب (ض) على قومٍ يُسيئون الرّمي فقرعهم،فقالوا:إنّا قومٌ متعلمين،فأعرض مغضبا وقال:والله لَخطؤُكم في لسانكم أشدُّ عليَّ من خطئكم في الرّمي»[2].

وطلب أعرابي في عهد عمر بن الخطاب (ض) أنْ يقرئه قارئ شيئا من القرآن الكريم فأقرأه رجل سورة - التوبة – فقال:«أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولهُ»[3].

« بجرّ رسوله: فقال الأعرابي: أوَقدْ برئ الله من رسوله؟ إنْ يكن الله تعالى برئ من رسوله،فأنا أبرأ منه،فبلغ عمر بن الخطاب(ض) مقالة الأعرابي فدعاه،فقال:يا أعرابي أتبرأُ من رسول الله (ص)؟ فقال يا أمير المؤمنين:إنّي قدمتُ المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألتُ مَنْ يقرئني؟ فأقرأني رجل سورة التوبة،فقال:أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مَنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ،فقلت أَوَقَدْ برئ الله تعالى من رسوله؟، إنْ يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأُ منه،فقال عمرُ رضي الله عنه،ليس هكذا يا أعرابي،فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال:« إنَّ الله بَريءٌ منَ المُشْرِكِينَ ورَسُولُهُ.» بالرفع،فقال الأعرابي:وأنا والله أبرأُ ممّن برئ الله ورسوله منهم فأمر رضي الله عنه ألاّ يقرأ القرآن إلا عالم باللّغة،وأمر أبا الأسود الدُّؤلي أنْ يضع النحو»[4].

فمن خلال ما تقدّم نلاحظ أنّ ظهور اللّحن كان في حضرة الرّسول (ص) وكان مبكّرا إذْ عدّه النبيّ (ص) ضلالة.

كما نلاحظ من خلال المثالين السّابقين أنّ اللّحن وصل إلى قراءة القرآن الكريم وللإعراب،وأواخر الكلمات،ففي قول القوم:إنّا قومٌ متعلمين،لحنٌ في الإعراب لأنّ الصواب _ إنّا قومٌ متعلمون_ بالرفع بالواو،لأنّ اللفظة جمع مذكر سالم.

(1) الحلقة المفقودة في تاريخ النحوالعربي:د/ عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان- ط2،1993، ص 18 -19

(2) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ ظبية سعيد السّليطي،ص 18

(3) سورة التوبة:الآية 03

(4) الحلقة المفقودة في تاريخ النحوالعربي :د/ عبد العال سالم مكرم، ص 12 .

حيث وقعتْ صفة للفظة « قومٌ»،وفي قراءة الرّجل لسورة التوبة بجرّ لفظة « رسوله» لحنٌ فضيع، فهنا تغيير تام لمعنى الآية الكريمة،لأنّه عطف المشركين على رسوله وهذا ما دعا الأعرابي أن يقول: أوقد برئ الله من رسوله؟وسؤاله هذا جاء انطلاقا ممّا سمعه من قول الرّجل،لأنّ الصّواب:«وَرَسُولُهُ» بالرفع كما أخبره الفاروق عمر(ض).

- أمّا عن مسألة وضع علم النحو: فقد« تعدّدت الرّوايات،وتضاربت فيمَنْ وضع ذلك العلم،فبعض الرّوايات تؤكد أنّه الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه،على حين تذكر بعض الرّوايات أنّ واضعه أبو الأسود الدؤلي ..»[1].

«وهناك بعض الرّوايات تبيّن أنّ أوّلَ من وضع النّحو،عبد الرحمن بن هرمز الأعرج كما أنّ هناك روايات أخرى،تبيّن أنّ أوّل من وضع النحو نصر بن عاصم اللّيثي ..»[2].

ولا أودّ في هذا المقام،أنْ ألجَ في مُمَاحَكَات،تبقى أولا وأخيرا مُجرّد تضارب في الرّوايات،وسأكتفي بذكر ما رُويَ في هذا المجال .

إذْ راعى أبو الأسود الدؤلي* (ت 69هـ) ما سمعه من ابنته،« فقد قالتْ له:مَا أحسنُ السّماء:برفع كلمة (أحسن)،فقال لها: نجومها،فقالت: إنّي لم أردْ هذا،وإنّما تعجّبتُ من حسنها،فقال لها: إذن فقولي: مَا أَحسنَ السّماءَ،بفتح الكلمتين.»[3] .

ثمّ إنّ أبا الأسود الدؤلي« دخل مرّة على زياد بن أبيه،والي العراقيين وقال له: «أصلح الله الأمير!»،إنّي أرَى العربَ قد خالطتْ هذه الأعاجم ففسدتْ ألسنتهم،أفتأْذَنُ لي أنْ أضعَ لهم ما يقوّمون به كلامهم،فأبى عليه زياد ذلك،ثم عاد،فأمره بما نهاه عنه،بأنّه سمع اللّحن بأذنه من رجل دخل عليه يقول:«أصلح الله الأمير،توفي أبانا وترك بنون ... »[4] .

ما نلاحظه من خلال هذه الرّواية،أنّ اللّحن،دبّ في الألسنة بعد مخالطة العرب للأعاجم،وهذا ما يؤكّده كلام الرّجل الذي دخل على زياد بن أبيه،وقال:«توفي أبانا وترك بنون،والأصحُّ: توفي أبونا وترك بنين،فأمْرُ زياد لأبي الأسود بوضع ما يقوّم ألسنَةَ العرب والأعاجم في تلك الفترة دليل على تفشي اللّحن وبداية وضع النّحو العربي.

(1) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ ظبية سعيد السليطي،ص 18.
(2) الحلقة المفقودة في تاريخ النحوالعربي: د/عبد العال سالم مكرم،ص 12 .
(*) أبو الأسود الدؤلي (ت 69 هـ):أحد أعلام اللغة البارزين في القرن الأول الهجري يقال أنّه واضع علم النّحو.
(3) الحلقة المفقودة في تاريخ النحوالعربي: د/عبد العال سالم مكرم،ص 11.
(4) دراسات في مصادر الادب: د/الطاهر أحمد مكي، دار المعارف،القاهرة، ط 3،1976،ص 43.

عندها بدأ أبوالأسود الدُّؤلي(ت 69هـ)« بوضع قواعد اللغة ثمّ وضعَ نقط الإعراب نقطة فوق الحرف للفتحة،ونقطة تحته للكسرة،ونقطة بين يديه،أيْ على خط استواء الكتابة للضمّة،ونقطتين أمام يدي الحرف على خط استواء الكتابة أيضا للتّنوين،وأهمل السكون،وكان إهماله دليلا عليه»[1].

إنّ هذا الجهد والعمل في حدّ ذاته يعدّ بحقّ عملا جليلا،يوحي بمدى خشية هذا العالم الفذّ على اللّغة العربيّة عامة والقرآن الكريم وفهم معانيه فهما صحيحا خاصة.

ولكنْ هل هذا العمل الذي قام به أبو الأسود الدّؤلي كافيا لصون اللّسان من اللّحن؟. فبالطبع لا!، «لأنّه لم يميّز بين الحروف العربيّة من حيث النّطق،وهي لمْ تكن منطوقة حتّى ذلك الحين،لأنّ الكتابة العربيّة كانت عارية من التنقيط الذي يميّز الحروف،لذلك فإنّ عمل الدّؤلي المفيد هذا لم يُوقف اللّحن.»[2] والخطأ في القراءة،وهي أمور تحفّظ منها الخلفاء والأشراف كلَّ التحفظ،فقد قيل لعبد الملك بن مروان:« لقد أسرع إليك الشّيبُ،قال:شيّبني صعود المنابر،والخّوف من اللّحن»[3].

ثمّ كلّف الحجّاج بن يوسف الثقفي عامل عبد الملك بن مروان في العراق نصر بن عاصم الليثي(90هـ) بحلّ هذا الإشكال،حينها قام بوضع النقاط على الحروف أفرادا وأزواجا جاعلا للباء نقطة وللتّاء نقطتين وللثّاء ثلاث نقاط .. إلخ،وسمّيت هذه النقاط بنقط الإعجام وتمّ وضعها بلون مخالف للَوْن نقط الإعراب التي وضعها أبو الأسود الدُّؤلي.

ثمّ تلاهما الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت 175هـ) باستبدال نقط الشّكل التي وضعها أبو الأسود الدّؤلي بالحركات للفتحة والضمّة والكسرة والسّكون وحلّ بذلك هذا الإشكال الذي استمرتْ الكتابة عليه خلال فترة الخلافة الأمويّة وحتى مطلع العصر العباسي الأوّل أمّا في الأندلس فبقيتْ حتىّ القرن العاشر الميلادي[4].

وللإشارة هنا أنّه مهما كان الخلاف حول من هو أوّل واضع للنحو العربي؟، أَهُوَ الإمام علي بن أبي طالب (ض)، أو أبو الأسود الدّؤلي أو عبد الرحمان بن هرمز الأعرج أو نصر بن عاصم اللّيثي،فالمهمّ هنا أنّه وضع النحو وضبطتْ قواعد اللّغة العربيّة ووصلتْ إلينا بأصولها وقواعدها،وعلينا أنْ نذْرسها وندرّسها بعناية للمتعلّمين.

---

(1)،(2) مصادر اللغة العربية في المكتبة العربية: د / عبد اللطيف الصوفي، دار الهدى،عين مليلة،الجزائر، ص 21

(3) المعجم العربي،نشأته وتطوره: د /حسين نصار، ط2، دار مصر للطباعة،1968،ج1،ص 25

(4) ينظر: مصادر اللغة العربية في المكتبة العربية: د / عبد اللطيف الصوفي، ص 22 .

لأنّها العمود الفقري الذي تقوم عليه جميع الأنشطة التّعليميّة،وهي همزة وصل ثقافتنا العربيّة الإسلاميّة.

ولكنْ هل هذا المصطلح مُتّفقٌ عليه عند جميع علماء اللّغة العربيّة الأوائل والمتأخّرين منهم،وكذلك عند المحدثين والمعاصرين؟.

وللإجابة على هذا السؤال علينا أنْ نقدّمَ مفهوم قواعد اللّغة العربيّة لغة واصطلاحا.

أولا:مفهوم قواعد اللّغة العربيّة:

1/ **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة **قَعَدَ:« قعد** بنو فلان لبني فلان يقعدون:وجاؤوهم بأعدادهم،وقعد بقرنه: أطاقه،وقعد للحرب:هيّأ لها أقرانها،وقعدت المرأة عن الحيض والولد تقعد قعودا،وهي قاعد،أنقطع عنها،والجمع **قَوَاعدٌ** وفي التنزيل «والْقَوَاعِدُ مِنَ النِّسَاء»[1].

وقال الزجّاج في تفسير الآية:هنّ اللّواتي قعدْنَ عن الأزواج...

قال أبو الهيثم: **القواعد**: من صفات الإناث،لا يقال رجال قواعد...

و**القواعد**:جمع قاعد وهي المرأة الكبيرة المسنة ..

و**القاعدة**: أصل الأسّ،والقواعد: الإساسُ،وقواعد البيت إساسه...قال الزجاج:**القواعد**: أساطين البناء التي تعمده،و**قواعد** الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله...قال أبو عبيد:قواعد السحاب أصولها المعترضة في أفاق السماء شبهت بقواعد البناء ...»[2].

هذا عن التعريف اللغوي لمفهوم قواعد اللغة الذي نستنتج منه أنّها تعني إساسها وأصولها.

2/ **أمّا في الاصطلاح:** فقد كان تعريفها عند بعض النحاة العرب القدماء مرادفا لعلم العربيّة،الذي هو دراسة أحوال اللّفظ العربي.

ومن هنا يبدو أنّ هذه الفكرة تبلْوَرَتْ عند بعض النّحاة المتأخّرين واقتصرت قواعد النّحو على الإعراب والبناء وجعلوها قسيمة الصّرف.

ولكنْ هل علم العربيّة يقتصر فقط على قواعد النّحو والصّرف؟.

---

(1) سورة النور:الآية 60 .

(2) لسان العرب:ابن منظور/المجلد الحادي عشر : دار صادر، بيروت ، لبنان،ص 150 .

إنّ علم العربيّة،هو علم يشمل مستويات أخرى، كالمستوى الصّوتي، والمعجمي والدّلالي،وما علمي النّحو والصّرف إلاّ جزء من علم العربيّة،زيادة على ذلك،أنّ قواعد النّحو

والصّرف ليست قواعد اللّغة كلّها،لأنّها لا تستطيع أنْ تضمّ كافة قوانينها،فهي أحد العلوم التي تعرض بالتّحليل والتّقنين لعلوم العربيّة بأسرها.

ومن هذا المنطلق نجد أنّ« ليس المراد بالنّحو إذًا ما يرادف علم العربيّة،كما ذهب إلى ذلك بعض النحاة العرب،لأنّ هؤلاء النحاة قد حدّدوا بأنفسهم (علوم العربيّة) بحيث يكون النّحو جزء منها وليس مرادفا لها فحسب،بل لأنّ الحقيقة الموضوعيّة في مجال البّحث والتّعليم معا،أنّ النّحو علم يدرس مستوى واحدا من مستويات العربيّة...»[1].

وهذا ما ذهب إليه الدكتور عبد العزيز عتيق،إذْ يقول:«فإنّ علم النّحو هو فرع من علوم اللّغة العربيّة،وقد كانت هذه العلوم في أوّل الأمر،تشمل النّحو واللّغة والآداب ثمّ اتّسع نطاقها وشملت الأخبار والسّير،ثمّ ازدادت فروعها فأصبحت اثني عشرعلما هي:

اللّغة،الصّرف،الاشتقاق،النّحو،المعاني،البّيان،الخطّ،العروض،القافية،قرض الشّعر،إنشاء الخطب،الرّسائل والتّاريخ.. ثمّ اقتضت طبيعة التّدرّج والتعمّق في البحث،أنْ يستقلّ النّحو عن فروع العربيّة الأخرى،وأنْ ينفرد به بعض العلماء وأنْ تظهر فيه مؤلّفات مستقلّة...»[2].

وأشير هنا، أنّني أقصدُ بقواعد اللّغة العربيّة ما أدْرج في الكتب المدرسيّة،وما هو منصوص عليه في منظومتنا التّربويّة الجزائريّة، وتشمل **قواعد النّحو والصّرف**.

«وهنا يجب التّفريق بين القواعد والنّحو،**فالنّحو** هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء،أمّا **قواعد اللّغة العربيّة** فهي عبارةٌ عامة تتّسع لقواعد النّحو والصّرف والبلاغة والأصوات والكتابة،ولكن قواعد اللّغة العربيّة فيما درجت الكتب المدرسيّة على تناوله تشمل قواعد النّحو والصّرف»[3].

---

(1) تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، د/ علي أبو المكارم، مؤسسة المختار ، للنشر والتوزيع – القاهرة- مصر، ط1 2007 ، ص14 .

(2) المدخل إلى علم النحو والصرف ، د/ عبد العزيز عتيق ، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان – (د-ط) ،(د-س) ، ص 135-136.

(3) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية: د/ طه علي حسين الدّليمي،ود/ كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن - ط1 ،2004،ص 25.

وقد جاءت تعريفات كثيرة عند العلماء للنّحو تختلف باختلاف نظرتهم إلى موضوع هذا العلم .

فقد عرّفه ابن السرّاج بقوله:«النّحو إنّما أُريد به أنْ ينْحوَ المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب حتىّ يقضوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة فباستقراء كلام العرب فاعلم:أن الفاعل رفع والمفعول به نصب»[1].

ويعلّق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف بقوله:«وعبارة ابن السرّاج وإن كانت مطلقة إلا أنّه يوضح المقصود بنحو(كلام العرب) ممّا يضربه من أمثال استقراء المتقدّمين تشمل الحركات الإعرابيّة كرفع الفاعل ونصب المفعول والهيئات التّصريفيّة كالإعلال والإبدال وأمثالها»[2].

وعرّفه ابن جني (ت 392 هـ) في كتابه الخصائص بقوله:« النّحو هو انتحاء سَمْت كلام العرب،في تصرّفه من إعراب وغيره،كالتّثنية،والجمع،والتّحقير،والتّكسير والإضافة،والنسب،والتّركيب،وغير ذلك،ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة،فينطقَ بها وإنْ لم يكن منهم،وإنْ شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها.وهو في الأصل مصدر شائع،أي نحوت نحوا،كقولك قصدت قصدا،ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم..»[3].

إنّ هذا التعريف يُعَدُّ– فيما أرى– شاملا لقواعد اللّغة العربيّة نحوا وصرفا وليس مقتصرا على الإعراب والبناء فقط.

فالنّحو عند ابن جني محاكاة العرب في طريقة كلامهم حتىّ يضاهي من ليس من أهل اللّغة العربيّة العرب في فصاحتهم فتُصقل ألسنتهم وإنْ كانوا غير عرب.

وفي هذا المجال يقول الدكتور عبد العزيز عتيق:« فالنّحو عند ابن جني على هذا المفهوم هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنّبا للّحن،وتمكينا للمستعرب في أن يكون كالعربيّ في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام .فالعلم الذي يضع القواعد التي تحقق هذين الغرضين هو علم النّحو»[4].

---

(1) الأصول في النحو:ابن السراج:تحقيق د/عبد الحسين الفتلي،النجف،1973،ج1،ص 35.

(2) محاضرات في أصول النحو:د/ التواتي بن التواتي،دار الوعي للنشروالتوزيع،الرويبة الجزائر،(د-ط)،2008،ص18

(3) الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق د/ محمد علي النجار ، الجزء الأول،دار الكتب المصرية،(د- ط) (د - س)،ص 34

(4) المدخل إلى علم النحو والصرف: د / عبد العزيز عتيق،ص 135

كما يعلّق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف بقوله:« يتّضح من هذا التعريف أنّ موضوع النّحو ليس الإعراب،بل هو البحث في هيئات الكلمة المفردة ودلالتها على التّصغير

والتثنية والجمع،والبحث في الهيئات المركّبة للجملة وشبه الجملة وإنّ الغاية منه أنْ يعرف غير العربيّ فصاحة اللّغة العربيّة ويتكلّم بها كما يتكلّم أهلها»[1].

وواضح من خلال تعليقي الباحثين:عبد العزيز عتيق والتواتي بن التواتي أنّهما متفقان على أنّ تعريف ابن جني للنّحو إنّما هو أوسع من الإعراب ويتعدّاه إلى كلّ ما يمتّ للّغة العربيّة بصلة،وأنّ الغرض من النّحو هو أنْ يتمكّن المستعرب من أن يكون كالعربيّ في فصاحته،وسلامة لغته أثناء الكلام تجنبا للّحن.

ومن هنا يصحّ لنا أن نقول:أليس هذا هو الغرض الذي من أجله وضع النّحو؟ وهذا ما بيّنه ابن جني في هذا التعريف.

كما يعرّفه ابن عصفور(ت 669 هـ):«النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتألّف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبيين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يتألّف منها وتبيين أحكامها.»[2].

ويعلّق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف فيقول:« فموضوع النّحو عند هذا هو الهيئة التركيبيّة للكلام العربيّ،وأنّ الهدف منه الأمن من الخطإ في التّأليف والقدرة على الفصاحة والإفهام فقد جاءت تعريفاتهم للنّحو بشكل يضمن الوفاء بما حدّده له من موضوع»[3].

وواضح من خلال هذا التّعليق للدكتور التواتي بن التواتي أنّ النّحو هو علم وضعه النّحاة الأوائل وفق مقاييس استنبطوها من استقراء كلام العرب للوصول إلى الجزئيات وهدفه عصمة الألسنة من اللّحن ومجاراة العرب في فصاحتهم وتواصلهم اللّغوي قصد الإفهام.

وأمّا المتأخّرون من النحاة فبعضهم عرّف النّحو بأنّه:«علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناءا،وموضوعه الكلم العربيّ من حيث ما يعرض له الإعراب والبناء.»[4].

(1) محاضرات في أصول النحو: د / التواتي بن التواتي،ص 19 .

(2) المقرب: ابن عصفور،تحقيق د/ أحمد الجواري و د/عبد الله الجبوري،ج1/ بغداد،1971،ص 45 .
(3) محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي،ص 19 .
(4) النحو والدلالة: د/ حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، بيروت – لبنان، 2000،ص 2

فمن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ بعض النحاة المتأخّرين ضيّقوا دائرة النّحو وحصروها في الجانب الشّكلي فقط،«ولذلك أطلق هذا الفريق على النّحو اسم (علم الإعراب)»[1]،فليست الغاية من النّحو هي معرفة الصّواب والخطإ في ضبط أواخر الكلم

فحسب،بل معرفة المعاني الخفيّة الجماليّة وفي ذلك يقول الزّمخشري(ت 538 هـ) في معرض حديثه عن افتقار بعض الباحثين إلى النّحو:«وافتقاره للعربيّة بيّن لا يدفع ومكشوف لا يتقنع يرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيا على الإعراب والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائي والفرّاء من النّحويين البصريين والكوفيين.»[2].

وللإشارة هنا وإنصافا منّا على أنّ المتأخّرين لم ينظروا بنفس النظرة التي تقصّر النّحو على البحث في أواخر الكلم نورد تعريف أبي عليّ الفارسي(ت 377 هـ) للنحو يقول:«النّحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب»[3].

ففي تعريف أبي عليّ الفارسي إشارة واضحة على أنّ النّحو العربيّ لم يقتصر على البحث في أواخر الكلم،بل هو قياس على ما استقرأه النّحاة الأوائل من كلام العرب الفصحاء للاقتداء بطريقة كلامهم.

«والدّارس للنّحو في مصادره الأولى يجد أنّ النحاة لم يقصروا على البحث في أواخر الكلم وإنّهم في أحوال التّأليف من كلّ ناحية تدخل في موضوع علمهم.»[4].

وبعد هذا الملخص لتعريف قواعد اللّغة العربيّة لغة،واصطلاحا عند بعض العلماء القدماء،أودُّ أنْ أشيرَ إلى تعريفها عند بعض الباحثين المحدثين والمعاصرين.

يُعرّف الدكتور محسن علي عطية قواعد اللّغة العربيّة بقوله:« يطلق مصطلح القواعد على كل من القواعد النّحوية والصّرفيّة في المدارس المتوسّطة والثانوية.

(1) محاضرات في أصول النحو:د/التواتي بن التواتي،ص19

(2) المفصل في صنعة الإعراب: الزمخشري،تحقيق د/أبوملحم، دار مكتبة الهلال – بيروت –لبنان، ط1،1993 ص 18 .

(3) التكملة: أبوعلي الفارسي،تحقيق د/ حسن شاذلي فرهود،ج1، ديوان المطبوعات الجامعية،(د - ط)،1988، ص 03 .

(4) محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي،ص 20 .

والقواعد وسيلة لضبط الكلام،وصحّة النطق والكتابة،وهي وسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطإ في التّعبير،زيادة على أنّها وسيلة الفهم وحلّ اللّبس في إدراك المعنى،وتمييز الخطإ وتجنّبه في الكلام لفظا وكتابة،فالتمكّن منها يجنّب المتحدّث والكاتب اللّحن الذي يعدّ عيبا في اللّسان،وعوجا فيه ومفسد للمعنى»[1].

نستنتج من هذا التّعريف،أنّ القواعد تشمل علمي النّحو والصّرف،إذ تعدّ وسيلة لضبط الخطاب الشفهي أو المكتوب،وصوْن اللّسان والفكر من الوقوع في اللّحن أثناء التّعبير مع الفهم الصّحيح للمعنى،وهذا هو الهدف المرجوّ من تدريسها في مرحلتي المتوسّط والثانوي.

كما يعرّفها الدكتور محمد صلاح الدين مجاور بقوله:« النّحو عمليّة تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال،كما تقنّن القواعد والتعميمات التي تتعلّق بضبط أواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجه وقائد إلى الطّرق التي يتمّ بها التّعبير عن الأفكار..»[2].

ما نستنتجه من هذا التّعريف هو أنّ النّحو يرمي إلى تقنين تعميمات وقواعد عامة مجملة وشاملة للّغة فيوصف تركيب الجمل والكلمات أثناء الاستعمال اللّغوي،كما يرمي إلى تقنين القواعد والتعميمات المتعلّقة بضبط أواخر الكلم،كما أنّه الوسيلة المؤدّية للتعبير عن الأفكار.

ويضيف قائلا:«فالنّحو عبارة عن بلورة اللّغة في قوانين عامة فهو يضع المعايير النظريّة العامة للّغة،ويصمم تلك المعايير التي يتمّ بها سلامة القراءة والكتابة والتحدّث أو الاستماع وبما أنّ النّحو يصمّم المعايير النظريّة،ويصنع القواعد العامة فهو بطيء التّغير»[3].

إنّ هذا التعريف يطرح المنهج المتّبع في تدريس قواعد اللّغة،هذا المنهج التقليدي الذي يقدّم القواعد في شكل تعميمات شاملة دون النّظر إلى الوظيفة النّحويّة للكلمات والجمل،حيث أنّ المتعلّم مطالب بحفظ وفهم واستظهار تلك القواعد متى لزم الأمر ولا يتعدى ذلك،مع مطالبته بتكرارها حتى ترسّخ في ذهنه.

---

(1) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:د/ محسن علي عطية،دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان – الأردن، ط1 ، 2006،ص268.

(2) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/ محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي القاهرة،(د - ط)، 2000،ص 365 .

(3) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 365 .

كما يعرّفها د: طه علي حسين الدّليمي ود: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي بالقول: «القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحّة النطق،والكتابة،وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلّمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة بمعنى أنّ قواعد اللّغة العربيّة وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللّحن والخطإ،فهي تعينهم على دقّة التّعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللّغة استخداما صحيحا»[2].

ما يستنتج من هذا التعريف هو جعل قواعد اللّغة وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها فهي تقوّم وتصون لسان المتعلّم من الخطإ قراءة وكتابة،كما تعينه على الاتّصال اللّغوي السّليم ليتمكّن من استخدام اللّغة استخداما صحيحا،وهو تعريف لا يبتعد عن الرّؤية التقليديّة لمفهوم قواعد اللّغة العربيّة.

ومن خلال ما تقدّم من تعريفات مختلفة لقواعد اللّغة العربيّة سواء عند القدماء من النحاة واللّغويين أو المحدثين أو المعاصرين نَخلصُ إلى حقيقة مفادها أنّ قواعد اللّغة العربيّة هي الموجه الرئيسي لصون لسان وقلم المتعلّم من الخطإ في التّعبير نطقا أو كتابة أو قراءة،كما أنّها تعينه وتساعده على الرّبط بين تراكيب اللّغة وعلاقاتها،وكذا وظيفة الكلمات والجمل في التّركيب اللّغوي والتّحكّم في اللّغة واستعمالها استعمالا صحيحا.ومن هنا وجب علينا تدريس هذه القواعد للمتعلّمين انطلاقا من وظيفتها وغايتها وليس اعتبارا من شكلها وهذا يتوقف على الدّور الوظيفيّ لمن يقوم بالعمليّة التّعليميّة القائمة على الإبلاغ.

لأنّ الهدف الأسمى الذي من أجله تأسّست ووضعتْ قواعد اللغة هو معرفة أسرار التركيب القرآني وفهم معناه فهما صحيحا،وهذا يتطلب تمييز التراكيب بعضها من بعض ومعرفة خصائصها وأسرارها.

ومن هنا وجب علينا التّفريق بين تعليم قواعد اللّغة والبحث فيها،لأنّ«غاية البحث النّحوي رصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركّبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللّغة المقصود وضع القواعد النّحوية لها، مع ما يتطلب ذلك من تصنيف وتفسير ...وأمّا التّعليم فأمره مختلف: إذْ أنّ مهمّته تحدّد في تمكين المتعلّم من إدراك الظواهر اللّغوية المطّردة الوجوه الناتجة عن تركيب الجملة العربيّة والوعي بضوابطها.

(1) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها د/ طه علي حسين الدليمي و د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق ، عمان – الأردن – ط1،2005،ص 150 .

ثمّ التمرّس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات ..»[1].

ومن هنا تظهر الغاية من تدريس هذا العلم (قواعد اللّغة) والتي لا أودّ التعمّق فيها لأنّ لي وقفة بنوع من التفصيل لهذا العنصر في الفصل الأوّل بإذن الله .

ولكن أختصرها في هدفين كما يرى الدكتور صلاح الدين مجاور:«هناك للنّحو هدفان رئيسيان أوّلهما **الهدف النّظري**،وثانيهما **الهدف الوظيفيّ**،والأهداف النّظريّة لتدريس النّحو ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللّغة .. أمّا الأهداف الوظيفية،فهي التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التّعميمات والحقائق في مواقف لغويّة مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدّث

والاستماع،كذلك من الأهداف الوظيفيّة أنْ يكون تعليم تلك التّعميمات في إطار من المواقف اللّغوية التي تجري في الاستعمال الذي تجري به ألسنة المثقّفين وأقلامهم»[2].

وعموما فإنّي أودّ أن أُشير إلى أنّ مفهوم قواعد اللّغة العربيّة هو كلّ ما له علاقة بتصحيح وضع اللّغة العربيّة نطقا وكتابة.

وبعدما تعرضتُ إلى مفهوم قواعد اللّغة العربيّة لغة واصطلاحا عند بعض النحاة واللّغويين القدماء والمحدثين والمعاصرين،أودّ في هذا المقام أنْ أشير– ولواختصارا– إلى طبيعة هذه القواعد وآلياتها ومكوناتها والمناهج المتّبعة فيها عند القدماء.

ثانيا:طبيعة قواعد اللغة العربية وآلياتها وأقسامها:

1- طبيعة قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ طبيعة قواعد اللّغة العربيّة يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين هما:

أ/ طبيعة لغويّة:وقبل التحدّث عن هذه الطّبيعة أودّ أنْ أشير إلى طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها والتي«يقصد بها الرّموز اللّفظيّة التي تتضمّن معاني تعبّر عن أفكار لتحقيق الاتّصال **الاجتماعي** بين الأفراد والجماعات»[3].

والمقصود بالرّموز اللّفظيّة هي:ذات الدلالة وذات المعاني،والتي يستطيع بوساطتها الإنسان،التّعبير عن أحاسيسه ورغباته ومشاعره وأغراضه،ونقلها للآخرين،وكذا استقبال ما يشاء من أفكار ومعارف ومعلومات.

(1) تعليم النحو العربي عرض وتحليل: د/ علي أبو المكارم،ص 20 .

(2) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 366 .

(3) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية :د/ محمد صلاح الدين مجاور، ص 58

وهذا ما عبّر عنه ابن جني في قوله:« أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم...»[1].

ومنه فطبيعة اللّغة يمكن القول عنها أنّها أداة للتّعبير وللاتّصال اللّغوي،وبما أنّ قواعد اللّغة وضعتْ لتعليم وبحث ووضع «ضوابط الاستخدام والاستعمال اللّغوي الصّحيح لأبنية المفردات وأبنية الجمل وتراكيبها»[2].

أستنتج أنّ **طبيعة قواعد اللغة** هي من طبيعة اللّغة ذاتها تحمل طبيعة لغويّة بالدرجة الأولى.

ذلك لأنّ«الاتّصال اللّغوي بين المخاطب والمتكلّم يجب أن تراعى فيه سلامة تلك القواعد لأنّ الخطأ النحويّ يؤدي إلى تغيير في المعنى المقصود»[3].

وكأمثلة على ذلك:أنّ أعرابيا سمع رجلا يقول:أشهدُ أنّ محمدًا رسولَ الله بفتح (رسول الله) «فتوهّم أنّه نصبه على النّعت فقال:يفعل ماذا؟»[4].

وقرأ آخر قوله تعالى:«إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ»[5].

برفع الأوّل ونصب الثاني« فوقع في الكّفر بنقل فتحة إلى ضمة،وضمة إلى فتحة فقيل له:يا هذا إنّ الله تعالى لا يخشى أحدا فتنبّه لذلك وتفطّن له.

وقال رجل لآخر:«ما شانَك؟ بالنصب فظنّ أنّه يسأله عن (شيء ما) فقال: عظمٌ في وجهي»[6].

وهناك أمثلة كثيرة في تراثنا تدلّ على أنّ الخطأ النحويّ يؤدي إلى تغيير تامّ في المعنى المقصود،وقد يؤدي إلى الكّفر كما رأينا في الآية الكريمة.

وإذا كانت اللّغة العربيّة أداة اتّصال،فإنّ قواعد اللّغة تعدّ أداة من أدوات هذا الاتّصال اللّغوي،فهي إذنْ وسيلة وليست غاية في ذاتها لأنّ مهمّتها تكمن في كيفية الاستخدام الصّحيح للّغة نطقا وكتابة وقراءة.

---

(1) الخصائص:ابن جني،ص33

(2) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية :د/ محمد صالح سمك، دار الفكر العربي القاهرة - مصر ، (د- ط)،1998،ص 512.

(3) أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية:د/ طه علي حسين الدليمي ، د/كامل محمود نجم الدليمي ، دار الشروق ،عمان – الأردن- ط 1،2004،ص11.

(4) محاضرات في أصول النحو::د/ التواتي بن التواتي،ص17.

(5) سورة فاطر: الآية 28 .

(6) محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي،ص 17.

ب/ <u>طبيعة اجتماعيّة:</u>معلوم أنّ قواعد اللّغة إنّما وضعتْ لصَوْن اللّسان من الخطإ وهذا بعد ما تفشى اللّحن في ألسنة الأعاجم،أثناء قراءة النصّ القرآني ورواية الحديث النبويّ الشّريف،وبما أنّهم صاروا جزء من المجتمع العربيّ الإسلاميّ وجب عليهم تعلّم قواعد اللّغة لعصمة ألسنتهم من فاحش اللّحن،وحتىّ يستطيعوا التّواصل والتّخاطب بلغة سليمة صحيحة مع غيرهم من العرب الأقحاح،وبذلك أصبحتْ هذه القواعد أداة للتّفاهم وللتّعبير والاستماع،وإشباع الحاجات والمطالب والتّعبير عن الأغراض في المجتمع الواحد ومعلوم أنّ العرب الأقحاح نطقوا اللّغة العربيّة على سجيّتهم وسليقتهم ولم يكونوا بحاجة إلى من يضع لهم قواعد لغويّة تضبط كلامهم،ولكنّ المستقبل لهذه اللّغة (الأعاجم) لكي يفهم ويدرك هذه اللّغة حين يستمع لما يقوله المتحدّث أو يقرأ ما يكتبه العربيّ

القحّ،يجب عليه أنْ يتعلّم قواعد اللّغة العربيّة حتىّ تكون عمليّة الاتّصال والتّواصل واضحة ومفهومة لدى الجميع.

وبما أنّ« اللّغة في أساسها عمليّة اجتماعيّة، بل إنّها أهمّ عامل في المجتمع والطبيعة الإنسانيّة والاجتماعيّة للإنسان،لايمكن إهمالها فإذا ما انعدمت الاستجابة الإنسانيّة في التعلّم والتحدّث، وأساس هذه الاستجابة هو اللّغة حدث الفشل في الحياة»[1].

وجب أنْ تكونَ هذه القواعد التي وضعتْ لضبط الاستخدام اللّغوي الصّحيح هي في أساسها أيضا عمليّة اجتماعيّة ومن أهمّ مقومات حياة ووجود وكيان الإنسان في مجتمع عربيّ إسلاميّ واحد، فهذه القواعد هي عامل أنسانيّ وهي في الوقت نفسه عامل اجتماعيّ بل إنّها أعظم عمل متكامل وأهمّ بناء يقوم عليه المجتمع ويربط بين أفراده علاقات اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة ودينيّة.

وإذا كان ضبطُ قواعد لغويّة لِقَوْمٍ يعيشون في مجتمع غير متجانس فيه العربيّ القحّ وغير العربيّ، يقصد به إيجاد وسيلة للتّعبير والتّفاهم وتحقيق مطالب الحياة،فإنّما هي أيضا بالنسبة لهذا المجتمع تعدّ أداته في تحقيق الوحدة الفكريّة بين أبنائه والتّلائم بين عناصره وجماعاته.

وأشيرُ هنا إلى أنّ قواعد اللّغة قد ارتبطتْ ارتباطا وثيقا بالمقدّسات الدينيّة،لأنّ اللّغة العربيّة لها خاصيّة مهمّة هي ارتباطها بالدّين الإسلامي«فهي التي حملت القرآن الكريم من الجزيرة

---

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 143.

العربية إلى غيرها من الأقطار.»[1].

ولمّا كانت هذه القواعد قد وضعت أصلا لفهم معاني القران الكريم وصون اللسان من اللحن أثناء قراءته فهي إذن مرتبطة بالقران الكريم وفهمه فهما صحيحا.

وقد أشرتُ فيما سبق أنّ الخطأ بين الحركات الإعرابيّة أثناء قراءة القرآن الكريم يؤدي إلى التّغيير التّام في معنى الآية وبالتالي عدم فهم المعنى الصّحيح،وقد يؤدي ذلك إلى الكّفر كما أسلفتُ الذكر.

ولا بأس أنْ أذكر هنا طريقة البحث في دراسة النّحو عند النحاة القدماء.

لقد«كانت دراسة النّحو تسير على حسب الطّريقة المعروفة في تلك العصور،وهذه الطّريقة هي التّلقي الشفهي أو المقروء بالإملاء أو بقراءة بعض المؤلّفات عندما وجد شيء منها،فكان المتعلّم يأخذ

عن أستاذه ما يُلْقيه،أو ما يمليه،أو ما يقرأ من كتب يشرح عبارتها ويعلّق على مسائلها ويشرح شواهدها،ويضيف إلى كلّ ذلك ما يَعِنُّ له من رأي»[2].

2- فهذه هي طريقة البّحث في القواعد عند النحاة وهذه هي **آلية التّدريس** عندهم فهي تعتمد التّلقين والحوار والمشافهة،وكذلك الرّسم الإملائي فإذا حصلت عند المتعلّمين ملكة من العلم والمعرفة انصرفوا إلى التّعليم،«فيقصد إليهم في حلقات الدّرس وأماكن البّحث والمناقشة طائفة من الطلاّب يأخذون عنهم العلم،ويروون ما سمعوا وما دوّنوا»[3].

ومن هنا نشأت للنحاة طبقات أو مدارس متعاقبة،أخذ اللاّحقون منهم عن السّابقين.

وعن طريق هذا التّعاقب وصلتنا قواعد اللّغة العربيّة كما نعرفها اليوم.

وعموما فإنّ النّحو نما نموّا متدرّجا،وكان في نشأته محدود الدائرة ثم أخذ هذا الميدان «يتسع عن طريق اهتمام العلماء بتمحيص مسائله ومباحثه وتدوين هذه المسائل والمباحث في كتب خاصة بالنّحو.

وظلّت هذه الكتب تتدرّج وتنمو حتىّ وصلت إلى ما بأيدينا الآن من كتب ألمّت بجميع أطراف البحوث النحويّة ووصلت في تمحيصها إلى أعمق حدود البحث والاستيعاب»[4].

---

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 172 .
(2) المدخل إلى علم النحو والصرف:د/عبد العزيز عتيق،ص 141 .
(3) المدخل إلى علم النحو والصرف:د/عبد العزيز عتيق،ص 142 .
(4) المدخل إلى علم النحو والصرف:د/عبد العزيز عتيق،ص 141

3- أمّا أقسام قواعد اللّغة العربيّة:والتي نقصدها في هذا البحث،فهي تنقسم إلى قسمين أساسيين هما:علما النّحو والصّرف.

أمّا علم النّحو: فقد تطرّقتُ سلفا إلى التعريف به.

وأمّا علم الصّرف:فهو«تغيير في بنية الكلمة لغرض معنويّ أو لفظيّ،ويراد ببنية الكلمة هيئتها أو صورتها الملحوظة من حيث حركتها،وسكونها وعدد حروفها،وترتيب هذه الحروف»[1].

فالتّغيير الذي يطرأ على بنية الكلمة لغرض معنويّ،هو كتغيير المفرد إلى التثنية والجمع مثل:طالب وطالبان وطلاب، ومعلّم ومعلّمان ومعلّمون...وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول مثل:المصدر **(البَحْثُ)**،فالفعل منه بَحَثَ ويبحثُ وابحثْ،واسم الفاعل منه:باحثٌ واسم المفعول منه: مبحوثٌ ....إلخ أو كتغيير الاسم بتصغيره أو النسب إليه مثل:شجرة وشجيرة،وعرب وعربيّ نسبة إلى العرب...إلخ.

وأمّا التغيير في بنية الكلمة لغرض لفظيّ، فيكون بزيادة حرف أو أكثر عليها مثل خرج واستخرج،غَلقَ وأغلق وغلّق...

– أو بحذف حرف أو أكثر منها مثل: الفعل (وَقَى) في الماضي أمره(قِ)،و(وَفَى) أمره (فِ) و(وَأَى) أمره(إِ) ....إلخ.

- أو بإبدال حرف من حرف آخر مثل:« تخمة وتكأة فالحرف الذي أقيمت التّاء مقامه في كلتا الكلمتين هو الواو، فهما في الأصل:**وخمة ووكأة**، ثم أبدلت الواو في كلتيهما تاء فصارتا تخمة وتكأة»[2].

أو بقلب حرف علّة إلى حرف علّة آخر،مثل:قلب حرف اليّاء أو الواو ألفا. نحو: **اختار** فأصل الفعل **اختيَر**،واسم الفاعل منه:**مُختيِر** واسم المفعول:**مُختيَر**،فتقلب الياء ألفا لتناسب الفتحة فيصير اسم الفاعل واسم المفعول مُختار ...إلخ.

أو بنقل حركة حرف علّة إلى الحرف الصّحيح قبلها مثل: **(قَادَ)** فاسم المفعول منها مَقْوُودٌ على وزن مفعول،لأنّ أصل الفعل قَوَدَ،فتنقل حركة حرف العلّة(الواو)الأصليّة إلى الحرف الصّحيح (القاف) قبلها،فتصير مَقُوْودٌ،فتحذف الواو الأولى للْتقاء الساكنين فتصير مَقُودٌ...إلخ.

---

(1) المدخل إلى علم النحو والصرف: د/عبد العزيز عتيق،ص 08 .
(2) المدخل إلى علم النحو والصرف: د/عبد العزيز عتيق،ص 19 .

ولهذين الغرضين:**أحكام كالصّحة والإعلال**:

فالصّرف«هو العلم بأحكام بنية الكلمة بما لحروفها من أصالة وزيادة وصحّة وإعلال وشبه ذلك،وإذا كان علم النّحو هو العلم الذي يبحث في التغييرات التي تطرأ على أواخر الكلمات وأحوالها المتنقّلة،فإنّ علم الصّرف **بمفهومه الاصطلاحي**: هو العلم الذي يبحث في التغييرات التي تطرأ على أبنية الكلمات وصورها المختلفة من الداخل»[1].

اختصاصه:إنّ علم الصّرف يختصّ أو يتعلّق« بالأفعال المتصرّفة،والأسماء المتمكّنة،أيْ المعربة،وأمّا الحروف وشبهها من الأسماء المبنيّة،والأفعال الجامدة نحو: عسى وليس،فلا اختصاص أو تعلق لعلم الصّرف بها،بمعنى أنها لا تشتق،ولا تمثل من الفعل،أيْ لا توزن»[2].

مسائله :والمقصود بمسائله، قضاياه أو قوانينه نحو:

كلّ واو أو ياء إذا تحرّكت وانفتح ما قبلها تقلب (ألفا) مثل:قال وباع وقاد وجال وعاد ... فأصلها:(قَوَل وبيَعَ وقوَد وجوَل وعوَد)، فتحرّكت الواو والياء وفتح ما قبلها فقلبتا ألفا، لتناسب الفتحة لأنّ الواو تناسبها الضمّة والياء تناسبها الكسرة.

ونحو: إذا تطرّفت الواو أو الياء بعد ألف زائدة قلبت همزة،مثل:(لقاء ودعاء وسماء وبقاء وقضاء ..) فأصلها:لقايٌ ودعاوٌ وسماوٌ وبقايٌ وقضايٌ، فنظرا لتطرّف الوّاو واليّاء بعد ألف زائدة قلبتا إلى همزة.

ومن بين أبوابه الهامة:

- الإعلال والإبدال :وسبب أهميّتهما في علم الصّرف أنّ كليهما يؤدي دورا ملحوظا في التّغيير الداخلي الذي يطرأ على بناء الكلمات.
- الإدغام.
- الاسم الجامد والمشتق.
- المصدر وأنواعه.
- الاشتقاق وأقسامه.
- المشتقات وأنواعها.

---

(1)، (2)، المدخل إلى علم النحو والصرف:د/عبد العزيز عتيق،ص 8 .

ثالثا:المناهج المتّبعة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة عند النحاة العرب القدماء:

لقد أحسّ النحاة واللّغويين العرب منذ البدايات الأولى للتّقعيد بضرورة اتّباع منهج معيّن يعينهم في معالجة القضايا النّحويّة والصّرفيّة ومن بين هذه المناهج أذكر:

أ- الألغاز والأحاجي النّحويّة:فقد«كانت العناية بموضوع الألغاز والأحاجي النّحوية قديمة العلاقة بمنهج النّحو والصّرف وأبوابها على مرّ العصور والأزمان،زيادة على ما كانت تشعّه في النّفوس والعقول من بدائع الألغاز والأحاجي بصفة عامة ...»[1].

إنّ العلماء القدماء،وهم في الغالب علماء العربيّة،« خطوا بمنهج الألغاز والأحاجي النّحوية خطوة غير مسبوقة حيث لفتوا الأنظار إلى أهميّة هذا الموضوع»[2].

فهذا المنهج يعدّ صورة من صور العمل الجادّ الذي قام به هؤلاء العلماء لتقريب النّحو بجفافه وصعوبته إلى الأذهان ومن هنا كان هذا المنهج ضرورة ليسدّ حاجة،ويوضّح أسلوبا وينهج«معالجة

تتقلّب فيها الدراسات النّحوية في قوالب جديدة تطرح مناهجها أمام النّظر والرأي للنقاش العلميّ الهادئ»[3].

ولقد خُصّ اللّغز النحوي بتعريف جامع حيث «كان الاسم الغالب عليه قديما هو(علم الأحاجي والأغلوطات):وهذا من فروع اللّغة والصّرف والنّحو وهو علم يبحث فيه عن الألفاظ المخالفة لقواعد العربيّة بحسب الظاهر وتطبيقها عليها،إذ لا يتيسّر إدراجها فيها بمجرد القواعد المشهورة وموضوعه الألفاظ المذكورة من الحيثية المذكورة.

---

(1)،(2) الألغاز والأحاجي اللغوية وعلاقتها بأبواب النحو المختلفة: د/أحمد محمد الشيخ،الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان – طرابلس- ليبيا، ط2، 1988،ص 7 .

(3) الألغاز والأحاجي اللغوية وعلاقتها بأبواب النحو المختلفة: د/أحمد محمد الشيخ،ص 09

و**مبادئه** مأخوذة من العلوم السابقة،وغرضه تحصيل ملكة تطبيق الألفاظ التي تتراءى بحسب الظاهر مخالفة لقواعد العرب.

وغايته حفظ القواعد العربية عن تطويق الاختلال»[1].

كما ذكر جلال الدين السيوطي في كتابة الأشباه والنظائر أنّ اللغز النّحويّ قسمان قال: «اعلم أنّ اللّغز النّحويّ قسمان،أحدهما ما يطلب به تفسير المعنى والآخر ما يطلب به وجه الإعراب»[2].

وهذا على سبيل المثال لا الحصر ما يطلب به تفسير المعنى من بعض ألغاز الحريري « فالأول كقول الحريري: ما العامل الذي يتّصل آخره بأوّله ويعمل معكوسه مثل عمله؟ وتفسيره:(يَا) في النداء فإنّه عامل النّصب في المنادى وهو حرفان فآخره متصل بأوّله ومعكوسه وهو(أَيْ) حرف نداء أيضا»[3].

- أمّا القسم الثاني هو ما يطلب به تفسير الإعراب:«وهو الذي يطلب فيه تفسير الإعراب وتوجيهه،لا بيان المعنى،كقول الشاعر:

جَاءَ كَ سُلَيْمَانَ أَبُوهَا شَمَا *** فقد غَدَا سيّدها الحارثُ

شرحه:جاء:فعل ماضي،كسلمان:جار ومجرور وعلامة الجر الفتح لأنه لا ينصرف،وإنما أفردت الكاف في الخط ليتأتى الألغاز،أبوها:فاعل جاء،والضمير لامرأة قد عرفت من السياق،شما:فعل أمر من شام البرق يشيمه ونونه للتوكيد كتبت بالألف على القياس سيدها نصب بشم،كما تقول انظر سيدها،والحارث فاعل غدا»[4].

هذا مثال عن الألغاز النحوية يبيّن مدى عناية النحاة واللّغويين القدماء بقواعد النّحو والصّرف وتعليمها للناشئة والمبتدئين .

أمّا عن الأحاجي:فهي« أنْ يُؤْتَى بكلام مركّب يماثله لفظ بسيط مستقل بمعنى آخر هو المراد»[5].

---

(1) الألغاز والأحاجي اللغوية: د/ أحمد محمد الشيخ،ص 26 .
(2) الأشباه والنظائر في النحو: جلال الدّين السيوطي، تقديم د/ فايز ترحيني،ج3، دار الكتاب العربي – بيروت – لبنان – ط3، 1996، ص 07
(3)،(4) الأشباه والنظائر في النحو:جلال الدين السيوطي:ص 08 .
(5) الألغاز والأحاجي اللغوية: د/ أحمد محمد الشيخ،ص 95 .

ومن أمثلة الأحاجي النّحوية "أحاجي الزمخشري" « قال الزمخشري أخْبرني:عن نعت مجرور ومنعوته مرفوع،وعن منعوت موحد ونعته مجموع .

الأول نحو: هذا جحر خرب،والثاني قول القطامي:

كأنّ قيود رجلي حين ضمت *** حوالب عزرا ومعا جياعا.

جعل المعا لفرط جوعه بمنزلة أمعاء جائعة فجمع النعت مع توحيد المنعوت»[1].

ب- المناظرات:ومن بين المناهج التي اتبعها النحاة القدماء في المسائل النّحوية المختلفة المناظرات في مجالسهم التي كانت تتّصف بالحوار والجدل ومن بينها« مناظرات بين سيبويه والكسائي،وبين الجرمي والفراء،وبين الكسائي واليزيدي، وبين الكسائي والأصمعي، وبين عيسى بن عمر الثقفي وأبي عمرو بن العلاء»[2].

وكمثال على هذه المناظرات:مناظرة سيبويه والكسائي في المسألة الزنبورية.

حيث « قدم سيبويه على البرامكة،فعزم يحي بن خالد البرمكي على الجمع بينه وبين الكسائي فجعل لذلك يوما،فلما حضر سيبويه،تقدّم إليه الفرّاء،وخلف الأحمر،فسأله خلف عن مسألة فأجاب فيها سيبويه فقال له أخطأت:فقال له سيبويه هذا سوء أدب.

قال الفراء:فأقبلتُ عليه فقلتُ إنّ في هذا الرّجل حدّة وعجلة ولكن ما تقول فيمن قال هؤلاء أبون ومررت بأبين كيف تقول على مثال ذلك من وأيت وأويت فقدّر فأخطأ،فقلتُ أعد النظر فقدّر فأخطأ،فقلتُ أعد النظر فقدّر فأخطأ ثلاث مرات يجيب ولا يصيب،فلمّا كثر ذلك قال: لستُ أكلمكما حتى يحضر صاحبكما،حتى أناظره،قال: فحضر الكسائي فأقبل على سيبويه فقال: تسألني أو أسألك؟، قال: لا بل سلني أنت.

فأقبل عليه الكسائي فقال: كيف تقول:كنتُ أظنُّ أنّ العقربَ أشدُّ لسعة من الزّنبور فإذا هو إيّاها،فقال سيبويه: فإذا هو هي ولا يجوز النصب،فقال له الكسائي: لحنتَ،ثم سأله عن مسائل من هذا النّحو،خرجتُ فإذا عبدُ الله القائمَ أوالقائمُ فقال سيبويه في ذلك كلّه بالرّفع دون النّصب،وقال له الكسائي ليس هذا كلام العرب،العرب ترفع ذلك كله وتنصبه فدفع سيبويه قوله،فقال يحي بن خالد: قد اختلفتما وأنتما رئيسا بلديكما فمن ذا يحكم بينكما ؟!.

---

(1) الأشباه والنظائر في النحو: جلال الدّين السيوطي،ص 11 .
(2) المدخل إلى علم النحو والصرف:د/ عبد العزيز عتيق،ص 153 .

فقال له الكسائي:هذه العرب ببابك قد اجتمعتْ من كل أوْب ووفدت عليك من كل صقع .. فيحضرون ويسألون،فقال يحي وجعفر قد أنصفت:فأمر بإحضارهم فدخلوا وفيهم أبوفقعس وأبو زياد وأبو الجراح وأبوثروان .. فتابعوا الكسائي وقالوا بقوله:فأقبل يحي على سيبويه فقال قد تسمع أيها الرّجلُ فاستكان سيبويه وأقبل الكسائي على يحي فقال:أصلح الله الوزير إنّهُ قدْ وفدَ إليك من بلده مؤملا فإنْ رأستَ أنْ لا تردّه خائبا؟! فأمر له بعشرة آلاف درهم فخرج وصيّر وجهه إلى فارس،وأقام هناك ولمْ يعدْ إلى البصرة ...»[1].

إلا أنّ هذه المناظرة فيها ما يقال فسيبويه قال:« فإذا هو هي » على أساس أنّ إذا فجائية لا محل لها من الإعراب،ومعلوم أنّ (إذا) الفجائية إنّما تدخل على الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)،ولا مجال لنصب إيّاها ونفس الشيء،يقال في لفظة (القائم) هو أيضا.

ومثال (إذا الفجائية) الأبلغ قوله تعالى:« فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى»[2].

وقوله تعالى :« فَأَلْقَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ»[3] ،وقوله أيضا:«ونَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاء لِلنَّاظِرِينَ»[4].

وإعراب إذا في كل الشواهد هو: فجائية لا محل لها من الإعراب وهي في كلّ الشواهد:ضمير رفع منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ وحيّة وثعبان وبيضاء:خبر مرفوع وعلامة رفعه

الضّمة الظاهرة على آخره وبالعودة إلى السؤال الذي طُرح على سيبويه ألاحظ أنّ ظنّ العرب في أنّ لسعة العقرب أشدّ من لسعة الزنبور يوحي أنّ لسعة العقرب تمّ الإحساس بها في حين لسعة الزنبور لم يتم الإحساس بها بعدُ إلاّ لمّا وقعتْ لسعة الزنبور فجأة فحينها أحسوا أنّ كليهما يحمل نفس اللّسعة،فالمعنى الذي أفادته(إذا) في هذا السؤال هو معنى المفاجأة .

كما أنّه« يُقال إنّ العرب قد أُرشوا على ذلك،أوإنّهم علموا منزلة الكسائي عند الرّشيد ويقال إنّهم إنّما قالوا:القول قول الكسائي،ولم ينطقوا بالنّصب،وإنّ سيبويه قال ليحي:مُرْهم أنْ ينطقوا بذلك فإنّ ألسنتهم لا تطوع به.»[5].

---

(1) الأشباه والنظائر:جلال الدين السيوطي،ص 88 .
(2) سورة طه:الآية 20 .
(3) سورة الأعراف:الآية 107 .
(4) سورة الأعراف:الآية 108 .
(5) المدخل إلى علم النحو والصرف:د/ عبد العزيز عتيق،ص 104.

وأيضا « قال السّخاوي في (سفر السعادة):« قال لي شيخنا أبو اليمن الكندي إنّ سيبويه إنّما قال ذلك لأنّ المعاني تنصب المفاعيل الصريحة» قال السخاوي:لم أسمع في هذه المسألة أحسن من قول الكندي ولا أبلغ»[1].

ومن خلال ما تقدم حول هذه المسألة،وهي مناظرة سيبويه والكسائي،- فإنّي أرى- أنّها لا تعدوا أنْ تكون مجرّد مسألة جدال غلب عليه الجانب الذاتي أكثر من الجانب الموضوعي .

إذْ أنّ حُجّة الكسائي غير منطقيّة حتىّ وإن استدلّ بكلام العرب لقوله:« ليس هذا كلام العرب»،و«هذه العرب ببابك قد اجتمعت من كل أوْب»،وكأنّما الكسائي هو من دعاهم وجمعهم واختار عناصر معيّنة من العرب وحثّهم على الوقوف مع رأيه مهما كان خطأ أوصوابا،زيادة على ذلك ألمحُ غضب سيبويه الشديد من هذه المناظرة وذلك في قوله:

« هذا سوء أدب »،وقوله:« لست أكلمكما حتى يحضر صاحبكما حتى أناظره»،وقوله:« مُرْهم أن ينطقوا بذلك فإنّ ألسنتهم لا تطوع به».

ومن هنا فقد انزاحت هذه المناظرة عن طابعها الحواري المنطقي المفيد إلى طابع جدلي عقيم غير موضوعي.

ولعلّ قرب الكسائي من الرّشيد وتعليمه لولديه الأمين والمأمون هو السبب الغالب وراء قول العرب: القول ما قال الكسائي،وهذا ما يؤكّده الدكتور عبد العزيز عتيق إذْ يقول:« فكان الكسائي رئيس مدرسة الكوفة مقرّبا من الرّشيد ومعلّم ولديه الأمين والمأمون»[2].

كما ألمحُ أيضا أنّ هذه المناظرة، تحوّلت إلى صراع بين المدرستين البصرية والكوفية، ذلك أنّ سيبويه يمثل مدرسة البّصرة، والكسائي رئيس مدرسة الكوفة،وتعدّ هذه المناظرة نموذج من نماذج وجوه الخلاف بين البصريين والكوفيين، و« مسائل هذا الخلاف مبسوطة في كتب النّحو في مواضعها،وقد جمع ابن الأنباري طائفة منها في كتاب « الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين»،فشرح مائة وإحدى وعشرين مسألة تدور حول أنواع الخلاف منها ما يرجع إلى العامل،ومنها ما يرجع إلى الإعراب والبناء،ومنها ما يرجع

---

(1) الأشباه والنظائر:جلال الدين السيوطي،ص 88 .
(2) المدخل إلى علم النحو والصرف: د/ عبد العزيز عتيق،ص 139 .

إلى الحقيقة اللّغوية أو النّحوية لبعض الكلمات،ومنها ما يرجع إلى التقديم والتأخير...»[1] .

كما تعود هذه المسألة – فيما يبدو- إلى قضية سياسية،لأنّه من المعلوم أنّ خلفاء بني العباس آثروا علماء الكوفة على علماء البصرة لأنّ أهل الكوفة كانوا«عونا للدولة العباسيّة في بسط نفوذها»[2].

ج- المجالس:وتعدّ من بين المناهج المتّبعة في طرح وتناول القضايا النّحوية والصّرفية التي اتّبعها النحاة القدماء وسأذكر مثالا عن هذه المجالس للتوضيح:« **مجلس أبي عثمان المازني مع يعقوب بن السّكيت** أخبرنا أبو إسحاق الزجاج،قال:أنا أبو العباس عمر بن يزيد،عن أبي عثمان قال:جمعني وابن السّكيت بعض المجالس،فقال لي بعض من حضر،سله عن مسألة،وكان بيني وبين ابن السكيت ودّ فكرهتُ أنْ أتجهّمه بالسؤال لعلمي بضعفه في النّحو،فلمّا ألحّ عليَّ قلتُ له،ما تقول في قولِ الله عزّ وجلّ:« فَأَرْسِلْ مَعَنَا أَخَانَا نَكْتَلْ »[3]. ما وزن نَكْتَلْ من الفعل ولمَ جزْمُه ؟، فقال: وزنه نفعل،وجزمه لأنّه جواب الأمر،قلت فما ماضيه ففكّر وتشور فاستحييت له،فلما خرجنا قال لي:

وَيْحَكَ ما حفظتَ الودّ خجلتني بين الجماعة ؟! فقلت: والله ما أعرف في القرآن أسهل منها قال فإنّ وزن نَكْتَلْ نفتعل من إكتال يكتال وأصله نكتيل فقلبتْ الياء ألفا لتحريكها وانفتاح ما قبلها، ثم حذفت الألف لسكونها وسكون اللاّم فصار نكتل»[4].

فمن خلال هذا المثال يتّضحُ كيف لعبتْ المجالس دورا هاما في طرح بعض القضايا النّحوية والصّرفية،وكيف كانت تناقش عن طريق الحوار والمشافهة.

والواضح من خلال هذا المثال أنّ ابن السّكيت قد أصاب في الإجابة حول السؤال الموجّه له إلاّ أنّه كان خجولا بين الجماعة وكانت إجابته مختصرة على الرّغم من السؤال الموجه له كان حول مسألة جزء منها في الصرف والجزء الآخر كان في النحو،واللاّفت للنظر أنّ أبا عثمان المازني قال:« لعلمي بضعفه في النحو»ولكن جواب ابن السّكيت كان مقنعا خصوصا لما خرجا من المجلس،وكانا بمفردهما،وهناك مجالس كثيرة طرحت فيها قضايا ومسائل نحوية وصرفية ولغويّة أذكر منها « مجلس الخليل مع سيبويه حول الكلام

---

(1) المدخل إلى علم النحو والصرف: د/ عبد العزيز عتيق،ص 151 -152 .
(2) المدخل إلى علم النحو والصرف: د/ عبد العزيز عتيق،ص 138 .
(3) سورة يوسف:الآية 63 .
(4) الأشباه والنظائر:جلال الدين السيوطي،ص 108 .

في قوله تعالى:« ثُمَّ لَنَنزِعَنَّ مِن كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا »[1] ومجلس أبي إسحاق الزجّاج مع جماعته حول تصغير(المهوأن) وهوالواسع من الأرض،ومجلس بين ثعلب والمبرّد حول بيت امرئ القيس:

له متنتان خظاتا كمَا *** أكبّ على ساعديه النمر

ومجلس أبي عمرو بن العلاء مع عيسى بن عمر (حول الكلام في قولهم:ليس الطيبُ إلاّ المسكُ).

-ومجلس بكر بن حبيب السهمي مع شبيب بن شيبه حول مسائل لغويّة.

-ومجلس محمد بن زيادة الأعرابي مع ابن حاتم حول بعض المعاني اللّغويّة ... »[2].

د- المراسلات أو الرسائل:فكتابة رسائل في بعض الموضوعات النّحوية والصّرفية هو أسلوب « لجأ إليه بعض المؤلّفين من النحاة بغية تقديم خلاصة وافية في موضوع بعينه ..

وغالبا ما كان الموضوع ذا مساس بالقضايا النظرية الخلافيّة وما يدور فيها من مقولات ذهنية،وإنْ لم نعدم في هذه المؤلفات بعض الرسائل التي دارت حول بعض الأدوات ولعلّ أهمّ القضايا التي توافر عدد كبير من النحاة على الإسهام فيها برسائل خاصة في مجال التّعليم النحوي تلك التي تتصل بالحدود والتعريفات»[3].

وهذه على سبيل المثال لا الحصر رسالة الملائكة للمعري إجابة على بعض المسائل الصرفيّة للتوضيح.

« قال أبو الفضل مؤيد بن موفق الصاحبي في كتاب الحكم البوالغ،في شرح النوابغ رسالة الملائكة ألّفها أبو العلاء المعري على جواب مسائل تصريفيّة ألقاها إليه بعض الطلبة فأجاب عنها بهذا الطريق الظريف المشتمل على الفوائد الأنيقة مع صورتها المستغربة الرشيقة... أصل ملك:فأقول أصل ملك ملاك وإنّما أخذ من الألوكة وهي الرسالة ثم قلب،ويدلّنا على ذلك قولهم في الجمع الملائكة لأنّ الجموع تردّ الأشياء إلى أصولها ..»[4].

وذكر في هذه الرسالة مسائل تصريفيّة عديدة منها:

- همزة عزرائيل زائدة.

---

(1) سورة مريم:الآية 69 .
(2) ينظر:الأشباه والنظائر:جلال الدين السيوطي،ص 88- 89- 94- 96- 100- 104 .
(3) تعليم النحو العربي عرض وتحليل: د/علي أبو المكارم،ص 48 .
(4) الأشباه والنظائر:جلال الدين السيوطي،ص 233-235 .

- أسماء الملائكة العربيّة والأعجميّة.

-وزن موسى.

-واحد الزبانيّة[1].

- مخاطبة الاثنين بلفظ واحد ... إلخ.

هـ- التمارين أو النماذج التّدريبيّة: لقد أحسّ النحاة القدماء بضرورة وجود تمارين تطبيقيّة لتثبيت المعلومات في أذهان الطلبة أ وما يسمى بالتّقويم وهذا عن طريق نماذج تدريبيّة لتنمية القدرة الذهنية لدى المتعلّمين وعموما« فقد سارت في مجالين مختلفين:مجال كتابة رسائل حول بعض «النكت النحويّة» التي يمكن أنْ تعدّ المجال التطبيقي للوقوف على مدى إلمام الطالب بما تضمنته بعض الموضوعات الدقيقة من طرافة،ومجال تصنيف«الأحاجي والألغاز» النحوية التي تلفت النظر إلى بعض ما في القواعد من مفارقات، ومن الواضح أنّ كلاّ من الأسلوبين إنّما يعني بصورة مباشرة بمستوى من الطلاب»[2].

كما أحسّ النحاة القدماء بضرورة الإكثار من هذه التمارين أو النماذج التدريبيّة باعتبارها خطوة لا تفارق المنهج التّعليمي« ذلك لأنّ المسائل النظريّة وصياغة الأحكام النّحويّة في قواعد جامدة تجعل المتعلّم ينفرُ من دراسة النّحو،والسبب في ذلك أنّ المتعلّم يحتاج إلى تمرينات تمكّنه من القاعدة وتجعله قادرا على تطبيقها»[3].ومن وسائل التّدريب والتطبيق التي اعتمدها النحاة لتثبيت القضايا النحويّة والصّرفية في أذهان المتعلّمين الإعراب لأنّهم وجدوه أهمّ وسيلة من وسائل التّطبيق

في النّحو« لذا مال كثيرمن النحاة الذين ألّفوا كتبا تعليميّة –لا سيما شرح المتون– إلى وضع تمرينات إعرابيّة»[4].

ولْنأخذ على سبيل المثال لا الحصر ابن آجروم (ت 763 هـ) الذي أكثر من إعراب الأمثلة فنراه في باب " مرفوعات الأسماء " يقول:« باب مرفوعات الأسماء هذا باب إضافة الشيء إلى جنسه يعني:المرفوعات من الأسماء،وهي سبعة:الفاعل والمفعول الذي لم يسم فاعله،والمبتدأ وخبره واسم كان وأخواتها وخبر إنّ وأخواتها والتابع للمرفوع،وهو أربعة أشياء:النّعت والعطف والتّوكيد والبدل،قام الزيدان ويقوم الزيدان :

(1) ينظر:الأشباه والنظائر: جلال الدين السيوطي،ص 235-236-239-240 .
(2) تعليم النحو العربي: د/علي أبو المكارم،ص 48 .
(3)،(4) مناهج التأليف النحوي:أ – د/ كريم حسين ناصح الخالدي . دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان – الأردن، ط1 2007،ص 60 .

قام:فعل ماض مبني على فتحة ظاهرة

الزيدان:فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف نيابة عن الضمة،لأنه مثنى والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.»[1].

ولوْ تتبّعنا كتاب ابن آجروم لوجدناه يكثر من إعراب الأمثلة النحوية دلالة على أنّه قصد بذلك التيسير على المتعلّمين خاصّة المبتدئين منهم لأنّ ابن آجروم وأمثاله من الغيورين على لغة القرآن الكريم أحسوا بضرورة التّيسير نظرا لصعوبة تعليم القضايا النّحويّة والصّرفية للمتعلّمين منذُ وقت مبكّر.

وأودّ بعد هذا الملخص لطبيعة القواعد وآلياتها ومكوناتها وبعض المناهج المتّبعة فيها أنْ أشير إلى أنّ النحاة العرب القدماء قد عانوا منذ عصر مبكّر مشكلة « تعليم القواعد» وهذا بعد استقرار أسس البحث في النّحو هذه المشكلة التي ترتبط « بأساليب تعليم ما توصّل إليه البحث النّحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدّارسين،بغية المساعدة في فهمها،ثم معايشتها ثمّ التمرّ◌ّ◌ّ◌ّس بها،ففهمها والتمكّن منها حتى يمكن بعد ذلك لمن يريد ممّن يصل إلى هذا المستوى من التّحصيل أن ينتقل إلى مرحلة البحث فيها والتّمحيص لها»[2].

لقد تفطّن النحاة القدماء إلى وجود مستويات متفاوتة من الدّارسين أو المتعلّمين،ولذلك جاءت مؤلّفاتهم ومصنّفاتهم للنّحو التّعليمي **متعدّدة المستويات** ويمكن«التّمييز فيها بين مستويات ثلاثة:مستوى يتّسمُ بعرض القاعدة النّحوية فيه بأقل قدر ممكن من التّقسيمات والتّفصيلات،والتجرّد الذي يوشك أن يكون كاملا من الآراء والخلافات،والبعد الذي يكاد يكون تاما

عن الاحتجاج وما يتطلّبه من ذكر الشواهد والتعديلات،ومستوى آخر يصحب القاعدة النحوية فيه قدرٌ من التّقسيم والتّفصيل وإشارة إلى بعض الآراء وأهمّ أسانيدها ...ومستوى ثالث بوسعك أن تضعه بين هذين المستويين،إذْ يتجرّد حينا من التّفصيلات ويميل حينا إلى ذكرها،ويلتزم حينا بالبعد عن الخلافات،ويحتوي أحيانا عليها وينصرف حينا عن ذكر الشواهد،ويتحرى حينا عرضها»[3].

---

(1) شرح الآجرومية:أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي (ابن آجروم)،شرح الشيخ: محمد بن صالح العثيمين، دار الغد الجديد،المنصورة – مصر، ط1 ، 2002، ص 77- 79 .
(2) تعليم النحو العربي: د/ علي أبو المكارم،ص 29 .
(3) تعليم النحو العربي: د/ علي أبو المكارم،ص 46 .

إنّ التعدّد في مستوى هذه المؤلّفات يعود إلى ما تحتاجه العمليّة التّعليميّة من متطلبات ويرى الدكتور علي أبو المكارم أنّ هذه المؤلفات في مجموعها قد كُتبتْ لمستويات ثلاثة من المتعلّمين« مستوى المبتدئين الذين لا علم لهم بالنّحو ولا معرفة لديهم بقضاياه،ومستوى المتقدمين الذين عرفوا موضوعه ومادّته و وقفوا على مسائله وقضاياه،ولكنّهم لم يحيطوا بعدُ بالجوانب المشكّلة فيه وبين المستويين مستوى وسيط،ألمَّ بطرفٍ من مادة النّحو وعَلِمَ شيئا من مسائله،لكن ما علمه لا يؤهّله لفهمِ مشكلاتِه،ولا يمكنّه من إدراك ما يدورُ حولها من تعدّد في الآراء واختلاف في وجهات النّظر»[1].

كما جاءت هذه المؤلفات مختلفة المناهج والموضوعات،فالمؤلّفات النّحويّة التي كتبتْ لمستوى المبتدئين تميّزتْ مناهجها وموضوعاتها عن تلك التي كتبتْ للمتوسّطين والمتقّدّمين،« فقد كانت موضوعات المؤلّفات النحويّة للمبتدئين محصورة – أوتكاد – في مجال «وضع المختصرات النحوية»[2]،وذلك حرصا من المؤلف كي يقدّم صورة شاملة لكافة القواعد النحوية،وهدفه من ذلك هو تقديم« استعراض موجز لما استقرّ في النّحو من تحديد أنواع الكلمة،وأنماط الجملة،وعناصرها،وعلاقاتها،وحالاتها مستعينا في ذلك أحيانا بالتمثيل لما يعرض له بنماذج لغويّة مماثلة،متحرّيا الإبتعاد عن التّقسيم الدّقيق،مستغنيا عن التّفصيل المسرف .. مهملا التّأويل»[3].

وهذا يشير إلى أنّ المؤلف قد خطّط للعمليّة التّعليميّة ووضع لها أهدافا ،وأدرك أنّ مستوى المبتدئين يختلف عمن سواهم من المتوسّطين والمتقدّمين .

و«أمّا المؤلّفات النّحوية لغير المبتدئين فقد كانت مختلفة موضوعا،ومادة ومنهجا فقد ضمّت – إلى جوار أسلوب وضع المصنّفات التي تعرض للقواعد عرضا أكثر تفصيلا -والوقوف المتأني أمام الشواهد وأساليب الاحتجاج بها وتوجيهها –وسائل أخرى أهمها: أ) شرح المختصرات،ب)

اختصار المطوّلات،ج) كتابة رسائل قصيرة في بعض الموضوعات، د) تقديم نماذج عمليّة لتنمية القدرة الذّهنية على التّدريبات»[4].

إنّ عملية تدريس قواعد اللّغة العربيّة،ليست بالأمر الهيّن،ولا بالعمليّة السهلة،إذْ لابدّ من تضافر عدّة عوامل تساعد في هذه العمليّة الشّاقة التي يعاني منها المدرّس والمتعلّم على حدّ سواء منذ زمن بعيد.

(1) تعليم النحو العربي: د/علي أبو المكارم،ص 46 .
(2) – (3) – (4) تعليم النحو العربي: د/علي أبو المكارم،ص 47 .

لأنّ كثرة الافتراضات والتأويلات والخلافات بين المدارس النحويّة،وكثرة الشروح والحواشي،وتعدّد الأوجه للمسألة الواحدة والشذوذ وغيرها هو ما أدى إلى ظهور صعوبات في تدريس هذه القواعد وهذا ما سأتطرّق إليه في العنصر الموالي .

رابعا:صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

من خلال ما تقدّم حول مفهوم قواعد اللّغة العربيّة وأهميّتها،وإظهار دورها في مجال وضع،وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام اللّغوي الصّحيح وإظهار طبيعتها وآلياتها ومكوّناتها والمناهج المتّبعة فيها عند القدماء،سأحاول في هذا العنصر،إظهار صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة وأسباب هذه الصعوبات،مع محاولة مناقشتها،وذلك من خلال وجهة نظر مجموعة من النحاة واللّغويين القدماء والمحدثين والمعاصرين.

إنّ الشكوى من صعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة من طرف المدرّسين والمتعلّمين ضاربة بأطنابها في ماضينا التّليد كما أسلفت الذكر«وهذه الشكوى ليست وليدة الحاضر بل لها في القدم جذور وأصداء واسعة،وقد بدأت مظاهرها بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي وخاصّة عندما اتّصل علماء النّحو ومنهم سيبويه بفلاسفة اليونان،وعلماء الكلام ولذلك دار الجميع في فلك سيبويه،فكثرت المختصرات والشروح على كتاب سيبويه...»[1].

- كما « تشير حقائق كثيرة إلى أنّ النحاة العرب قد عانوا منذ عصر مبكّر مشكلة تعليم النحو،إذ ما كادت أسس البحث في النّحو تستقر نوعا ما من الاستقرار على يد الخليل بن أحمد في منتصف القرن الثاني الهجري تقريبا حتى وُوجِهَ النحاة بمشكلة لا تتّصل بالبحث في اللّغة وظواهرها لاستخلاص نظمها وتحديد ضوابطها،بل ترتبط بالنّحو الذي توصلوا إليه.. وهكذا وجد النحاة .. أنفسهم إزاء نوعين متميّزين من المشكلات .. **أوّلهما**:يتّصل بطبيعة البحث النّحوي،وما تتضمّنه من أسس نظريّة وأصول كليّة ..**والثاني**:يرتبط بأساليب تعليم ما توّصل إليه البحث النّحوي من نتائج

ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدّارسين بغية المساعدة في فهمها،ثم معايشتها والتمرّس بها،ففقهها والتمكن منها ...»[2].

ما نستنتجه من خلال التعريفين السابقين أنّ صعوبة تدريس قواعد اللّغة إنّما نشأت وبدأت بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي حينما اتّصل النّحو بالمنطق وأصبح يحمل صفة إمعان الذّهن والتّجريد والتّخمين .. زيادة على كثرة التّعقيدات والتّخريجات والتّأويلات

(1) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة:د / ظبية سعيد السليطي ،ص 29 .
(2) تعليم النحو العربي عرض وتحليل:د / علي أبو المكارم ،ص 29 .

والتقديرات فكلّ هذه الأمور تتطلّب فكرا خاصا،ومتعلّما خاصا ومدرّسا خاصا وكفء ومتمكّنا من مادته العلميّة،يستطيع توصيل هذه القواعد إلى المتعلّم بأقلّ جهد ممكن.

ولقد أحسّ القدماء أنفسهم من النحاة واللغويين بصعوبة تدريس قواعد اللّغة للناشئة والمبتدئين بعد أن تأسّس النّحو وبُدئ في تأليفه،وهذا ما يراه الدكتور علي أحمد مدكور إذْ يقول:« لقد أحسّ النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا،فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة وتنبّهوا إلى ضرورة التّيسير على المتعلّمين من الناس والصغار الناشئين»[1]،إنّ التنبه إلى ضرورة التّيسير هو دليل قاطع على وجود صعوبات في تدريس القواعد للمتعلّمين،وإلاّ لِمَ لجأوا إلى المختصرات كما فعل خلف ابن حيان الأحمر البصري(ت 180 هـ) الذي ألف رسالة أسماها « مقدمة في النحو»،والكسائي الذي ألف كتابا للمبتدئين أسماه «المختصر الصغير»،واليزيدي يحي بن المبارك(ت 202 هـ) وله كتاب« المختصر في النحو»وهشام بن معاوية الضرير(ت 209 هـ) وله كتاب المختصر في النحو... ؟والقائمة طويلة لمن لجأوا إلى هذا العمل الجليل المفيد في ذلك الوقت خدمة للمبتدئين والناشئة«ورأى الجاحظ أنّ تدريس موضوعات النحو على النحو الذي هي عليه إنّما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عمل هو أولى به،وأنّه يجب أن يكتفي بتدريس ما يعينُه على السّلامة من فاحش اللّحن في كتاب إنْ كتبه وشعر إنْ أنشده وشيء إنْ وصفه.»[2].

إنّ كثرة التّعقيدات والتّأويلات لا تنفع المبتدئين في شيء بل تجعلهم ينفرون من هذه القواعد وقد يكرهون المادة والعلم في حدّ ذاته ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في هذا العلم .

ولكنّ الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة – فيما نرى – تعود إلى عوامل أخرى تكون عائقا أمام فهم المتعلّم لهذا العلم كطريقة التّدريس أو إلى المدرّس في حدّ ذاته وطريقته وأسلوبه ومنهجيته في التّدريس أو إلى الوسائل أو المنهج المتّبع ... إلخ .

ولابن خلدون رأيٌ في طريقة التّعليم،رغم أنّه ينتقد طرقة التّعليم عامة إلاّ أنّنا نستطيع أن نستشفّ من كلامه ما يخصّ صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة، باعتبارها أحد العلوم التي تحدّث عنها حيث قال في مقدّمته:« اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا،وقليلا قليلا ، يلقى عليه أوّلا مسائل من كل باب من الفنّ هي

(1) تدريس فنون اللغة العربية: د / علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي ،(د – ط)، القاهرة،2000،ص 284 .
(2) تدريس فنون اللغة العربية: د / علي أحمد مدكور،ص 284 .

أصول ذلك، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يُورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ ...وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفادته،ويحضرون للمتعلّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم،ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مرانا على التّعليم وصوابا فيه ...ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التّعليم منه إلاّ بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتّعليم مبتدئا كان أومنتهيا ..»[1].

لقد قدّم لنا ابن خلدون نموذجا عن الصعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء تلقينه للعلوم من طرف المعلّم،في عهده ، ولذلك فقد اهتمّ بهذه القضية اهتماما بالغا وأراد معالجة ما يجب معالجته،وانتقد هذه الطريقة نقدا موضوعيا بنّاء، صوّر من خلاله الطّريقة التّربويّة المثلى والصّحيحة لتلقين العلوم للمتعلّمين .

فقد رأى صعوبة تلقين قواعد اللّغة العربيّة على سبيل المثال تعود إلى طريقة تناول هذا العلم من طرف المعلّمين في عهده،والذين سلكوا طريقة مخالفة تماما للطريقة السليمة المقترحة،كما بيّن نتائجها الخطيرة على مسار العمليّة التّربوية ككلّ، ومن بين هذه النتائج الخطيرة نفور المتعلّم من هذا العلم ظنّا منه أنّ الصعوبة تكمن في العلم فيهجره ويبتعد عنه كما قدّم حلاّ لهذه المشكلة استهل به حديثه ويكمن في التدرّج لهذا العلم،وفق مراحل ثلاث تصلح في وقتنا الحالي وهي:أ – تقديم المدرّس الأصول العامة التي يدرّسها فيراعي في ذلك مستوى المتعلم وقدراته ومداركه مستعينا بالشرح .

ب – مرحلة التفصيل :وهذا بعد الإجمال والعموميات والمبادئ العامة .

ج – مرحلة الارتقاء إلى مستوى المقارنة والتحليل والتعمّق في مسائل العلم المدروس،حتى تكتمل المعلومات لدى المتعلم ويزيد استيعابه لها .

كما رأى ابن مالك وابن آجروم صعوبة في تدريس قواعد اللغة العربية فحاولا التيسير على المتعلمين ولذلك نظم الأول منظومته النحوية (الألفية)وألّف الثاني متن الآجرومية وجاءت بعد ذلك الشّروح لهذين المؤلفين الثمينين كشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، شرح الآجرومية لابن آجروم

لمحمد بن صالح العثيمين ...هذا على سبيل المثال لا الحصر آراء بعض النّحاة واللّغويين الّذين أحسّوا بصعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين،فلجؤوا إلى

(1) المقدمة :عبد الرحمن بن خلدون، دار العودة بيروت، (د- ط) ، (د- ت) ،ص 443-444

محاولة تيسيرها.

أمّا المحدثون فلهم رُؤى متباينة حول صعوبة تدريس قواعد اللغة العربية فالدكتور: محسن علي عطية يرى أنّ الصعوبة في تدريس قواعد اللغة العربية أسبابها متعددة ومتشعبة فمنها ما يتّصل بالمتعلم،ومنها ما يتّصل بطريقة التّدريس،ومنها ما يتصل بالمادة والمنهج،وأخرى تتصل بالبيئة المحيطة بالمتعلم والتسهيلات المقدمة لعملية التعليم ويحدد هذه الأسباب فيما يلي:[1]

1- تعدّد القواعد النحوية والصرفية وتشعّبها يجعل التّمكّن منها عمليّة صعبة .
2- عدم ربط القواعد النّحوية والصّرفية بالمعنى والإهتمام بالشّكل ممّا يجعل المتعلّم ينظر إلى النّحو في خارج إطار وظيفته في اللغة،مثل « ليس» تعرض على أنها فعل ماض ناقص يرفع المبتدأ اسما له وينصب الخبر خبرا له ولا تعرضها على أنها أداة نفي .
3- شيوع العاميّة بين أوساط الطلبة والمدرسين،فقد وصل الأمر إلى أن يشرح مدرس اللغة العربية درس النحو والصرف باللهجة العامية .
4- الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفيّة في تدريس القواعد النحوية والصرفية فصار المتعلم يدرس هذه القواعد من دون أنْ يجدَ في نفسه حاجة إلى دراستها ومن دون أنْ يضعها موضوع التطبيق في الحياة العملية .
5- إنّ المقرّرات الدراسية لـمْ تعتمدْ في بنائها أسلوب القواعد النّحوية والصّرفية ويترتب على ذلك تقديم هذه القواعد إلى المتعلم متقطعة غير مترابطة فيكون ذلك سببا في صعوبة الإحاطة بها من المتعلم .
6- ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرسين وعدم إحاطتهم بطرائق التدريس وأساليبها،ووضعها في موضع التطبيق من خلال الممارسة .
7- قلّة التطبيقات والممارسات العمليّة لوضع القواعد النّحوية والصّرفية موضع الممارسة،والتطبيق من خلال الاستعمال[2].

(1) ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د / محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع – عمان – الأردن ، ط1،2007،ص 188 .
(2) ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د / محسن علي عطية،ص 189 .

إنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في رأي الدكتور محسن علي عطية أسباب موضوعية تعرقل عمليّة تدريس قواعد اللّغة بل تجعل منها مادة ينفر منها المتعلمين ويهجرونها،وتمثّل لهم الشبح المخيف أثناء دراستهم لها أو لأيّ نشاط يتعلّق بمادة اللّغة العربيّة فهم يتخوّفون منها،و هذا يعود طبعا إلى الأسباب المذكورة وغيرها من الأسباب الأخرى،كعدم الاستعانة بالوسائل المناسبة أو التمارين التطبيقيّة الفوريّة لكل عنصر من عناصر الدرس...إلخ

ويرى الدكتور:علي أحمد مدكور:أنّ صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية « ليس في اللّغة ذاتها،وإنّما هو في كوننا نتعلّم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء نتجرّعها تجرّعا عميقا،بدلا من تعلمها لسان أمّة،ولغة حياة.

إنّ النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه – كما يعلّم عندنا – ليس علما لتربية الملكة اللسانيّة العربيّة،وإنّما هو علم تعليم وتعلّم صناعة القواعد النّحوية،وقد أدى هذا،مع مرور الزمن،إلى النفور من دراسته وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة»[1].

إنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة يرجعها الدكتور علي أحمد مدكور بأنّها تعلّم على أساس قواعد صنعة لا علاقة لها بالملكة اللّسانيّة فهي آنية ليست مرتبطة ببقيّة الأنشطة التّعليميّة الأخرى (كالنصوص والمطالعة والبلاغة ...) فالمدرّس مثلا قد لا يقوّم ألسنة طلابه أثناء قراءة النصوص أو المعاملة العادية داخل القسم أو خارجه،فعمليّة تدريس القواعد وتربيّة المتعلّم على الملكة اللّسانيّة الصّحيحة تكون أثناء تقديم درس القواعد فقط .وهذا ما يؤدي إلى نفور المتعلمين من قواعد اللغة العربية.

كما يرى الدكتور:راتب قاسم عاشور ود:محمد فؤاد الحوامدة:نفس الرّؤية تقريبا التي يراها الدكتور:محسن علي عطية فما أضافاه على كلامه هو:«عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية،فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية والصرفية»[2].

---

(1) ينظر: تدريس فنون اللغة العربية: د / علي أحمد مدكور، ص 283 .

(2) ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د / راتب قاسم عاشور، ود / محمد فؤاد الحامدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن ، ط1 ،2003 ، ص 107 .

ويرى الدكتور:طه علي حسين الدليمي ود:سعاد عبد الكريم الوائلي:أنّ أسباب صعوبة النّحو في المدارس« أنّها كدّستْ أبواب النّحو في مناهجها وممّا زاد في الصّعوبة أنّ عناية معلّمي اللّغة العربيّة اتّجهت إلى الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي،فَهُمْ لا يجدون متّسعا من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحن بها المنهج الدّراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري ...»[1].

إنّ هذا الرّأي يشير إلى أمر في غاية الأهميّة وهو إملاء المناهج بأبواب النّحو والصّرف دون النظر إلى الحجم الساعي المقرّر لتدريس قواعد اللّغة،زيادة على ذلك أنّ هناك أبواب في قواعد اللّغة قد نؤجّلها إلى مراحل تعليميّة أخرى فقد تكون عبئا على كاهل المتعلّم فقط.

كما يرى الدكتور:عبد المنعم سيد عبد العال:إنّ صعوبة تدريس قواعد اللغة العربية تكمن في النقاط الآتية:

1- كثرة ما فيها من أقوال،وأوجه جائزة وشاذة،واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة.

2- تدريس القواعد عن طريق تذوق النصوص الأدبيّة يلزم المتعلّم بمحصول وافر من الألفاظ والتعبيرات المتعدّدة ليتمكّن من استيعاب الأمثلة المعروضة عليه في درس القواعد وفهمها.

3- طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها،وسهولتها،فإذا درّستْ بآلية جافة لا تستثير المتعلّمين،ولا تستحفزهم،رغبوا عنها أمّا إذا رُوعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتسترعي اهتمامهم مالوا إليها وألفوا دراستها.

4- ومن الأمور التي تزيد من صعوبة القواعد وتضاعف من جفافها أن تكون دراستها في نماذج بعيدة الصّلة عن حياة التلاميذ،متكلّفة بعيدة عن إدراكهم،لا تثير في نفوسهم مشاعر ولا تحرك عواطفهم فيحسبونها مكروهة ثقيلة.

5- اتّجاه بعض المعلمين بالقواعد اتجاها علميّا،لا همَّ لهم إلاّ حفظ المصطلحات النحويّة والصّرفية وسردها أدى إلى عدم انتفاع التلاميذ بدروس القواعد رغم ما يبذله هؤلاء المعلّمون من جهود مضنية في التّدريس[2].

---

(1) ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها: د/ طه علي حسين الدليمي ود / سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 180
(2) ينظر:طرق تدريس اللغة العربية د:عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب،القاهرة، مصر،(د - ط)،(د - س)، ص 152

إنّ هذا الرّأي يرجع أسباب صعوبة تدريس القواعد إلى طبيعة القواعد النّحوية والصّرفية في حدّ ذاتها لكثرة تعقيداتها وكثرة ما فيها من شاذ وجائز ... زيادة على ذلك طرق تدريس القواعد والنماذج والأمثلة المقترحة من طرف المدرّس فهي بعيدة عن واقع المتعلّم،إذ يجب على المدرّس أنْ يختارَ النماذج والأمثلة التي هي من اهتمام وواقع المتعلّم .

كما يرى الدكتور:محمد صلاح الدين مجاور أنّ صعوبة تدريس قواعد اللّغة تعود بالدرجة الأولى إلى واقع المتعلّم الاجتماعي،ثمّ إلى تجريد هذه القواعد بالدرجة الثانية،ثم ما يجرى عليه أسلوب المعالجة في هذا العلم يقول:«والواقع أنّ قواعد اللّغة تمثل مشكلة لأنّ هناك بعدا ملحوظا بين الاستعمالات التي تجري بها الألسنة لتحقيق المطالب اليومية وهذه القواعد نفسها،فالإنسان يقضي مآربه ويتحدث إلى الناس ويتحدثون إليه ويفهمهم ويفهمونه دون ما حاجة إلى استعمال هذه القواعد،ومن ثَمَّ يأتي التلميذ إلى المدرسة وليس لديه إحساس بحاجته إلى دراسة هذا العلم فهو في نظره يمثل لونا ثقافيا لا صلة بينه،و هو من قبيل التراث الذي لا داعي لمعرفته،فالتلميذ ينقصه الدّافع والإحساس بالحاجة إلى دراسة هذا اللّون.»[1].

ففي رأي الدكتور صلاح الدين مجاور،أنّ أسباب الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،تعود بالدرجة الأولى إلى عدم وجود الدّافع،ومن الذي ينميه في نفس المتعلّم؟ أليس المدرّس الكفء المتمكّن من المادة العلميّة وطرق وأساليب تدريسها؟.

لأنّ هذا المتعلّم يعيش في وسط اجتماعي لا يستعمل هذه القواعد استعمالا صحيحا،ولو كان الأمر كذلك،فلمَ ندرّسُ المتعلّمين هذه القواعد؟.

ومن خلال ما تقدّم من آراء متباينة لمجموعة من الباحثين واللّغويين حول صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة تبيّن أنّها تكمن في النقاط التالية:

1- الصعوبات في اللّغة ذاتها .
2- طرق وأساليب التّدريس .
3- الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلّم.
4- بعد قواعد اللّغة عن واقع المتعلّم.
5- عدم وجود الحافز والدّوافع عند المتعلّم لتعلّمها.

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د / محمد صلاح الدين مجاور،ص 401 .

6- عدم تمكن بعض المدرسين من مناهج وطرق وأساليب التّدريس والخلط بين هذه العناصر

7- تكديس المقرّرات الدراسيّة بمواضيع في قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّم هو في غنى عنها في مراحله الدراسيّة الأولى،والتي يمكن تركها إلى مراحل تعليميّة لاحقة.

وما يهمّنا في هذا العنصر:هل يوجد هناك حلول فعليّة لهذه الصعوبات جميعها،أم أنّها مجرّد محاولات لحلو ل وترقيعات لمْ تجدْ طريقها إلى واقعنا المدرسي؟.

الفصل الأول

التدريس بالمقاربة النصية

المبحث الأول : مفهوم التدريس وأهميته .

المبحث الثاني : المناهج الحديثة ـ ما قبل الإصلاح وما بعده ـ في تدريس قواعد اللغة العربية .

المبحث الثالث : النص والمقاربة النصية .

المبحث الرابع : طرائق تدريس قواعد اللغة العربية .

المبحث الخامس : أسس تدريس قواعد اللغة العربية .

المبحث السادس : أهداف تدريس قواعد اللغة العربية .

تمهـــيد :

وبعــدما تعرّضــتُ فــي التّمهيــد إلــى مفهــوم قواعــد اللّغــة العربيّــة،وطبيعتها وآلياتهــا وأقسامها والمنـاهج المتبعـة فـي تدريسـها،عند النحـاة العـرب القدمـاء،وصعوبات تدريسـها مـن خلال آراء بعض النحاة واللغويين القدماء والمحدثين والمعاصرين .

أودّ أنْ أتعـرّض في هذا الفصل، إلى كيفـية تـدريسها **وفـق المقـاربة النّصيّـة** حسب مـا هو مقرّر في المنهاج التّربوي– في المنظومة التّربويّة الجزائريّة– وتبيين **أهداف** هذه المقاربة.

ولكنّ السؤال الذي أطرحه هنا،هـل المقاربة النصيّة طريقة من طـرائق التدريس أم هي مـنهج بيداغوجي تربوي؟.

وللإجابة علـى هـذا السؤال الذي يشغـل بال أغلب المدرّسين،في ميـدان التّربيـة والتّعليم،أردتُ أنْ أسلّط الضّـوء علـى بعـض المفـاهيم،التي سأسـتهلها بمفهـوم التّـدريس لغـة، وكـذلك آراء بعـض اللّغويين والباحثين حول هذا المفهوم اصطلاحا.

أولا: مفهوم التّدريس وأهميّته:

إنّ عمليّة التّدريس بصفة عامة، ليست عمليّة بسيطة كما يعتقدها البعض،لأنّها تقوم بين طرفين هما المدرّس والمتعلّم،وهما الطرفان اللّذان اهتمّ بهما اللّسانيون،حينما تحدثوا عن القواعد اللّغويّة والكلاميّة عامة،وتدريس اللّغة وخصوصا قواعدها النّحوية والصّرفية، باعتبارها العمود الفقري لجميع الأنشطة الأخرى.

«ولقد مضى ذلك الوقت الذي كان يُنظر فيه إلى التّدريس على أنّه حرفة يستطيع القيام بها وممارستها من غير إعداد لها، كلّ من استطاع القراءة والكتابة،وعرف شيئا من قواعد الحساب ومبادئه،وكان التّدريس حرفة من لا حرفة له من هؤلاء»[1].

أ / مفهوم التّدريس لغة:

لقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة « **دَرَسَ** »:« دَرَسَ الشيء والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرستْه الرّيح، يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عفوا أثره والدّرْس: أثر الدّارس: وقال أبو الهيثم: درس الأثر يدرس دروسا ودرستْهُ الرّيح تدرسه درسا أيْ محتْه ...

ودَرَسَ الطعام يدرسه: داسه،يمانيه،ودرس الطعام يدرس دراسا إذا ديس...ودرس الناقة يدرسها درسا: راضها.

و**دَرَسَ** الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، من ذلك: كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه وقد قُرئ بهما: وليقولوا درسْتُ،وليقولوا دَارَسْتُ وقيل، دَرَسْتُ قرأت كتب أهل الكتاب ودارست: ذاكرتهم، وقُرئ: درست، ودرست أي هذه أخبار قد عفت وامّحت،ودرست أشدّ مبالغة ...»[2].

هذا في التعريف اللغوي لمفهوم التّدريس.

أمّا في الاصطلاح،فقد عُرّف التّدريس بأنّه:

---

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د / محمد صلاح الدين مجاور،ص 11.
(2) لسان العرب : ابن منظور/ ص 244.

«عملية التّفاعل بين المدرّس وطلابه وهو في هذا المعنى غير التّعليم،لأنّ **التّدريس**: يعني عمليّة الأخذ والعطاء أو الحوار والتّفاعل،في حين يعني التّعليم: العطاء من جانب واحد هو المدرّس أو المعلّم، و**التّدريس**،هو تعليم للطّرق والأساليب التي يتمكّن بها الدّارس من الوصول إلى الحقيقة،وليس تدريس الحقائق فقط، وهكذا فإنّ التّدريس أَعَمُّ وأشمل من التّعليم،فالتّدريس يشتمل على الإحاطة بالمعارف واكتشاف تلك المعارف..»[1].

ومن هنا نلاحظ أنّ التّدريس أعمّ وأشمل من التّعليم فنقول مثلا: درّسته الفعل اللاّزم والمتعدي، ولا نقول علّمته الفعل اللاّزم والمتعدي،ولكن يجوز أن نقول علّمته فنون القتال ... وعلّمته السّياقة ولا نقول درّسته فنون القتال أو السياقة ...

كما« ينظر(ستيفن كوري) إلى التّدريس على أنّه عمليّة متعمّدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أنْ يتعلّم أداء سلوك محدّد أوالإشتراك في سلوك معين، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبّقا»[2].

كما يُجمع أغلب الدّارسين واللّغويين على أنّ التّدريس هو أقرب إلى الفنّ منه إلى العلْم لأنَّ«المقوّمات الأساسيّة للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرّس وقدرته على الاتّصال بطلابه،وكيفية حديثه معهم وقدرته على التّصرف في إجاباتهم وبراعته في استمالهم،ومقدرته إلى النّفاذ إلى قلوبهم ... وعليه يمكن القول أنّ الصّفة الغالبة إنّما هي الفنيّة»[3].

كما يشيرُ إلى ذلك الدكتور محمد صالح سمك إذْ يقول:«التّدريس فنٌّ ولا نكون من المبالغين إذا قلنا أنّه أهمّ الفنون التي يجب أنْ تكون موضوع العناية في كلّ مجتمع وخاصّة في مجال اللّغة والدّين ...»[4].

لكنْ هذا لا ينفي الصفّة العلميّة للتّدريس،لأنّه «نشاط إنساني تعدّل جيلا بعد جيل،في ضوء العديد من خبرات الأجيال،و**الدّراسات العلميّة**،ووصل اليوم إلى مستوى عال من الكفاءة،وأصبحتْ له **نظرياته،وفلسفاته،وأسسه العلميّة** التي يقوم عليها.»[5].

(1) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د / طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 80 .
(2) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د / طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص 80 .
(3) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د / طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص 82 .
(4) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،د/ محمد صالح سمك، دار الفكر العربي،القاهرة طبعة جديدة، 1998،ص 7 .
(5) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 11 .

إنَّ التّدريس يستند إلى مقوّمين أساسيين هما:

الفطرة والموهبة وكذلك التّعليم والصّناعة[1].

وللتّدريس **نظرياته** التي ترتبط من الناحية التّاريخية بنظريات التعلّم،وأنّ نظريات التّعلم تهتمّ بالإجابة عن سبب تغيير التعلّم وحدوثه في حين تكون نظريات التّدريس مجموعة من العبارات المبنيّة على أساس البحث العلمي التي تسمح للفرد بالتنبئ بتأثير تغيرات معيّنة في البيئة التّربوية على تعلّم المتعلّمين.

ومن هذه النظريات(نظريّة برونر، ونظرية أوزيل ونظرية جانيه) وسأذكر مبادئ نظريّة برونر على سبيل المثال لا الحصر للاستدلال.

وتقوم مبادئ نظريّته على أربعة مبادئ رئيسيّة هي:

1- الاستعداد القبلي للتعلّم.

2- بنية المعرفة وشكلها.

3- التّتابع.

4- شكل المعزّزات وتقديمها.

ب / أهميّة التّدريس[2]**:**

لقد اهتمّ القائمون على العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة بالتّدريس، وأولُوه العناية الفائقة وطوّروا طرائقه ومناهجه ووسائله لِمَا له من أهميّة بالغة في مجال التّربية والتّعليم فالتّدريس ُيمكّن من تحقيق ما يلي:

1- إيضاح ما غمض من المعلومات على المتعلّمين من خلال المناقشات والمحاورات المفيدة.

2- تفصيل ما جاء مجملا في المناهج المقرّرة الذي لا يمكن للمتعلّمين معرفة تفاصيله إلاّ من خلال ما يؤدّيه المدرّس من مناقشات هادفة يقودها ويديرها ويوجّهها.

3- لا يقتصر على التّلقين وتزويد الذهن بالمعلومات،بل يمتدّ إلى التّربية الخلقية والنفسيّة وأنّ التّدريس أساسٌ يستند إلى علم النّفس وعلوم التّربية ومن هنا كان المدرّس مربّيا وليس ملقّنا.

(1) ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها:د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص 83

(2) ينظر:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها: د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص 80 .

ثانيا: المناهج الحديثة(ما قبل الإصلاح و ما بعده)*في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

بعدما تعرّضتُ في المبحث الأوّل إلى مفهوم التّدريس وأهميّته،أودّ أنْ أسلّط الضّوء في هذا المبحث على أهمّ المناهج الحديثة للتّدريس،والتي ألخّصها فيما يلي:

أ/التدريس بالمعارف:

وهو المنهج الذي يستعمل فيه المدرّس،كل طاقاته المعرفيّة لتبليغها إلى المتعلّم ومطالبته بعد ذلك بحفظها،ثم استظهارها،لكنّ المتعلّم في هذه الحالة يكون غير فعّال،ولا نشط،لأنّه ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدّرس،فالمدرّس هو من يطرح عنوان الدّرس مثل(إعراب إذَا وإذْ،وإذنْ)،ثمّ يستخلص القاعدة بمفرده،والمتعلّم ما عليه إلاّ حفظها كما هي،دون مناقشة أو حوار،ثم يستظهرها(المتعلّم) وقتما يُطالبه المدرّس بذلك،سواء في نشاط الاستظهار،أوفي نشاط آخر .. كالتعبير مثلا.

وما يُؤخذ على هذا المنهج،هو خُلوّه من الأهداف التّربوية المتعلّقة بجعل المتعلّم جزء من العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة.

وهناك بعض الدّارسين من يرى أنّ هذا المنهج«تنعدم فيه الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا – وبكل بساطة – تهميش هذه النموذج التّقليدي،للأهداف التربويّة وتغييبه لِمَا يمكن أنْ تلعبه من أدوار داخل العمليّة التّعليميّة»[1].

والهدف التّربوي الغائب في هذا المنهج،هو الأهداف الإجرائية،والعامة التي سأتطرّق لها لاحقا،وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها،لأنّ حفظ القاعدة واستظهارها لاحقا يُعُدُّ غاية في حدّ ذاته.

---

*المقصود بما قبل الإصلاح وما بعده:منهج التّدريس بالمعارف والأهداف الإجرائيّة ثمّ منهج التّدريس بالكفاءات.

(1) التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدّريج: قصر الكتاب، البليدة، (د - ط)، 2000،ص 53.

وهذا المنهج يعدّ قديما في تراثنا اللّغوي،إذْ وصل إلينا منذُ أن انتقد العلاّمة ابن خلدون طريقة التّعليم في عصره،وبيّن الطريقة المثلى للتّدريس حسب رأيه،إذْ يقول: «اعلمْ أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا،يلقي عليه مسائل من كل باب...ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتىّ ينتهي إلى آخر الفنّ...ثم يرجع إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين،ويخرج عن الإجمال ...»[1]. ويعني هذا أنّ المدرّس في نظر

ابن خلدون يجب أنْ ينتقل مع متعلّمه في كلامه من الإجمال إلى التّفصيل حتىّ تصل المعارف إلى المتعلّم،وعلى هذا الأخير حفظها واستظهارها متى تطلّب الأمر ذلك،ومن هنا نستنتج أنّ مكونات هذا المنهج هي« المدرّس المتعلّم،الطريقة والمواد الدراسيّة، نمط التواصل،الحفظ، الاستظهار»[2].

وهناك من يسمي هذا المنهج بالتّلقين المطلق،وهو المأخوذ من طريقة التّعليم بالحفظ عن طريق المنظومات،التي نشأتْ في حضارتنا الإسلاميّة بعد سقوط الدّولة العباسيّة سنة 656هـ،حيث ظهرتْ عدّة منظومات أذكر منها:متن ابن عاشر(في الفقه) وألفية بن مالك (في علمي النحو والصرف) ... إلخ[3].

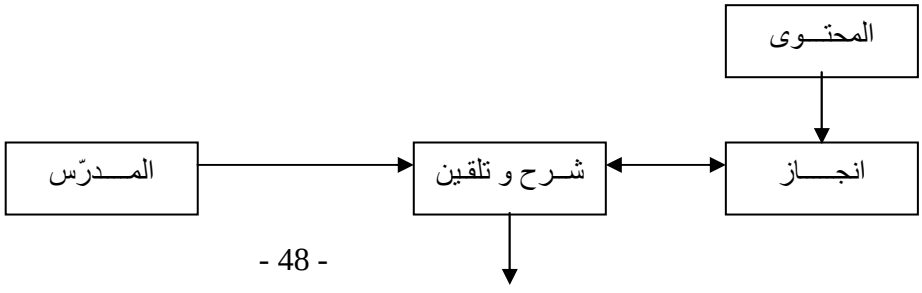
فلو أخذنا على سبيل المثال لا الحصر درْس (اسم الفاعل) حسب البرنامج القديم - قبل الإصلاح – ألفينا أنّ المدرّس سيلقّن المتعلّم كيفية اشتقاق اسم الفاعل،فيقول له: يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل)، أمّا من غير الثلاثي،فإنّه يصاغ على وزن مضارعه المبني للمعلوم،مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة،وكسر ما قبل الآخر،ثم بعد ذلك سيلقّنه الدّراسة النحويّة لهذا المشتق،حيث سيعلّمه إعراب اسم الفاعل(حسب موقعه في الجملة)،وعمله الإعرابي باعتباره عاملا يعمل عمل فعله وتنازع العوامل إذا تنازع مع عامل آخر كأنْ يقع اسم الفاعل في محلّ ابتداء،فيتنازع العمل مع عامل المبتدأ،ثم يذهب في التّلقين إلى صيغ مبالغة اسم الفاعل على وزن (فعُول – فعّال – فعْل – مِفْعال، فعِيل...) وهي الصّيغ المشهورة من صيغ المبالغة.

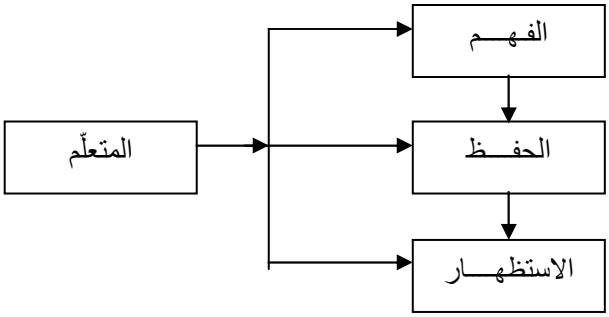
---

(1) مقدمة ابن خلدون،ص 531 – 532 .
(2) التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدريج،ص 52 .
(3) ينظر : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان (د - ط)،سنة 2007 – 2008 ،ص 14 .

وعملها الذي هو نفس عمل اسم الفاعل[1]،ثم يكون المتعلّم بعدها مطالبا بحفظ ما لقّنَهُ له مدرِّسه لاستظهارها بعد ذلك.

وهذا المنهج يمكن أنْ نُمثّله في الخطاطة التّالية:[2]





وعليه فهذا المنهج يكون المتعلّم فيه مستقبلا فقط،دون المشاركة الفعليّة في العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة،أيْ أنّه لا فعّالا ولا نشطا،كما نلحظ من هذه الخطاطة غياب الأهداف الإجرائية والتّقويم المرحلي بالنسبة للمدرّس،وكذا غياب التّقويم الذاتي بالنسبة للمتعلّم كما أنّه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها،ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات.

ب/التّدريس بالأهداف الإجرائيّة:

وهنا يستعمل المدرّس كل طاقاته المعرفية،لإبلاغ معلوماته إلى المتعلّم عبر مراحل معيّنة،وبمشاركة المتعلّم في كل مرحلة من مراحل الدّرس،حيث يقدّم المدرّس تقويما أو اختبارا خفيفا،يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلّم لهذه النقطة من نقاط الدرس،ثم ينتقل إلى التي تليها وهكذا حتى نهاية الدّرس،وهذه الطريقة المرحليّة في التّقويم يسمّيها علماء التّربية والتّعليميّة طريقة التّقويم المرحلي،والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائيّة[3].

إنّ الغرض من هذا المنهج،هو إكساب المتعلّمين معارف وسلوكات عدة.

---

(1) ينظر : مغني اللبيب : ابن هشام : ج2، ص 123 – 324،شرح ابن عقيل: ج2،ص 112.
(2) التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية):د/ محمد الدريج،ص 54.
(3) ينظر : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان، ص 15 .

إنّ العمليّة المهمّة في هذه الطّريقة،هي مشاركة المتعلّم في الدّرس المقدّم من طرف المدرّس،إذْ لمْ يعدْ مجرّد وعاء يُملأ بالمعلومات والمعارف،ويستظهرها فيما بعد،«لأنّ المناقشة بوصفها طريقة تدريس،هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار،والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية،وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محدّدة»[1].

وهذه الطّريقة تصنّف لسانيا ضمن المدرسة السّلوكيّة،باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرّس،وجواب من طرف المتعلّم،وهذا ما يمْكن أنْ نصنّفه تحت باب (المثير والاستجابة)،فيصبح المدرّس مثيرا للمتعلّم بسؤاله،والمتعلّم مستجيبا بجوابه،وبعد الهدف الإجرائي

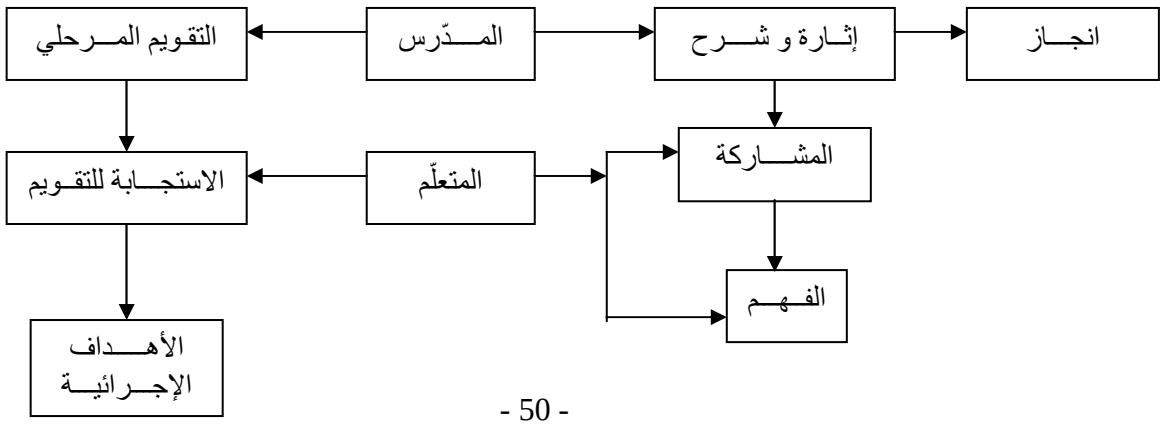
وهو التّقويم المرحلي يصبح استيعاب المتعلّم مثيرا للمدرّس للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس،وهكذا إلى نهايته.

فلو أخذنا على سبيل المثال (درس البدل)،فالمدرّس في هذه الحالة لا يلقّن المتعلّم التعريف مباشرة،بل يعطيه جملة أو مجموعة جمل ورد فيها البدل، مثل جملة: فتح القائدُ طارقُ بن زياد بلاد الأندلس،أو:الخليفةُ عمرُ بن الخطاب(ض) أعدلُ النّاس،ثم يسأل المتعلّم مثلا: لو حذفنا لفظ (القائد) أو(الخليفة)،هل سيختلّ معنى الجملة نحويا؟ ويفترض أنْ يكون جواب المتعلّم بالنفي،فيقول حينها المدرّس:فماذا نعتبر إذا لفظ(عمر بن الخطاب (ض))أو(طارق بن زياد) بالنسبة للفظ الخليفة أو القائد؟ فيفترض أنْ يكون جواب المتعلّم:هي عوض أو بديل عنها في الجملة،ومن هنا يقرّر المدرّس عنوان الدّرس أوّلا بناء على ما توصّل إليه المتعلّم،وقد يتّخذ المدرّس سؤالا آخر لاستفزاز ملكات وخبرات ومكتسبات المتعلّم القبليّة للوصول إلى عنوان الدّرس المقرّر في المنهاج والوثيقة المرافقة،ثم ينطلق في تعريفه للبدل مثلا، ويجب أنْ يكونَ هذا التّعريف موضوعا مسّبقا من طرف المدرّس وهذا ما يسمى بالتحضير الجيّد للمدرّس،ثم ينطلق في بيان طبيعته الصرفيّة(من حيث الجمود والاشتقاق وإعرابه وعمله الإعرابي ...) وهذا طبعا وفق طريقة السؤال والجواب السالفة الذّكر.

---

(1) طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: د/ سعاد عبد الكريم الوائلي،دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،ط1 ،2004،ص 61 .

ويمكن تمثيل هذا المنهج في الخطاطة الآتية كما يلي:[1]



ما نستنتجه من هـذه الخطاطة،هـو أنّ المتعلّم يشارك مشاركة فعـالة فـي العمليـة التّعليميّـة / التعلّميّة.

لكن ما يُؤخذُ على هذا المنهج،هو نقص التّقويم الشـامل للعمليـة التعليمية،لأنّـه فـي هذه العمليـة يعدّ مرحليـا فقط،حتـى وإنْ قدّم المدرّس تطبيقـا شـاملا فـي نهايـة الـدّرس وهـو مـا يُسمى بـالتقويم الختامي،فإنّه لنْ يشملَ كـل النقاط المدروسة،فمثلا لو كان المدرّس بصدد تقديم درس إعراب لـو، ولولا،ولوما مثلا:فلـن يستطيع بـأيّ حـال مـن الأحوال أنْ يُلمّ بكلّ حيثيـات معـاني وإعراب (لـو، ولولا،ولوما)،إلاّ إذا لجـأ إلى حصـص أخـرى كحصـص الـدّعم أو الاستـدراك.

ومـن نقـائص هـذا المـنهج أيضـا أنّ إجابـات المـتعلّم أثنـاء الحـوار(السؤال والجـواب) تكـون افتراضـيّة فقـط،فاحتمال أنْ تكـون خاطئـة فيجـب علـى المـدرّس تقويمهـا،أو أنْ تكـون مكتسـبات المتعلّم القبليّة غير موجودة أصلا في مخزونه الذهني والمعرفي،كأنْ يكون خـالي الـذهن تمامـا مـن المعلومـــة،مثل درس:إعـــراب إذْ وإذاَ وإذنْ وحينئـــذٍ ومعانيهـــا،وإعراب لـــو ْولـــوْلا ولوْمـــا ومعانيها...إلخ،فيضـطر المـدرّس فـي هـذه الحالـة إلـى الرجـوع إلـى المـنهج السـابق وهـو التّـدريس بالمعارف،أيْ تلقين المتعلّم الدّرس تلقينا مباشرا،وبذلك قد يخسر الوقت الذي هو عنصـر مهمّ جـدا في العمليّة التّعليميّة،من جرّاء اصطدام المدرّس بأجوبة المتعلّم التي قد تكون بعيـدة كلّ البعد عن أسئلته.

وبتعدّد هذه الأهداف أصبح من الصعب تحقيقها كلّية،وتقييمها تقييما صحيحا.

(1) ينظر: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي،لطفي حمدان، ص 17.

إنّ تحقيـق كـلّ مـن هـذه الأهـداف،لا يجعـل بالضـرورة التّلميـذ قـادرا علـى تعبئتهـا وتجنيـدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالـة لـها عـلاقـة بالحياة الـيوميّة له[1].

ونظرا لهـذه السّلبيات والنقـائص فـي هـذا المنهج سـعى ذوُو الاختصـاص فـي التفكـير فـي مقاربـة جديـدة أو مـنهج جديـد لأسـاليب الـتعلّم والتّعلـيم واعتمـاده فـي التّـدريس،إذْ يقـوم علـى بيـداغوجيا الإدمـاج يختلـف عـن المنـاهج التّقليديـة، ذات الطـابع التراكمـي ويسـمى هـذا المـنهج «**المقاربـة بالكفاءات**».

«وبناء على الدواعي السابقة صِيغَتْ المناهج الجديدة،في التّعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات»[2].

ج/التدريس بالكفاءات:

وهو**المنهج المُعتمدُ حاليا من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة**،وهو ما يسمى تربويا ببيداغوجيا الإدماج.

ولْنتوقف قليلا عند هذا المنهج لأنّه من سيقودنا إلى **المقاربة النّصيّة** التي نحن بصدد الحديث عنها في هذا الفصل.

ولْنقدّم الآن بعض التعاريف لمفاهيم مفتاحيه نتوصّل بها لفهم المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم المقاربة «approche»:هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل،ومكان وزمان وخصائص المتعلّم،والوسط والنظريات البيداغوجية[3].

---

(1)، (2) ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص 05. (3) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 02 .

2- المقاربة بالكفاءات «l'approche par compétence»:هي بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التحكم في مجريات الحياة،بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعيّة،ومن ثَمَّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها،وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة،وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

3-المفهوم العام للكفاءة« la compétence »:وهي القدرة على التعلّم والتوافق وحلّ المشكلات،وكذلك القدرة على التّحويل،أيْ تكييف التّصرف مع وضعيات جديدة والتعامل مع

الصعوبات التي قد يواجهها المتعلّم،كما أنّها ادّخار الجهد،والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتّواصل[2].

وللتوضيح،يعتبر التّدريس بالكفاءات منهجا للتعلّم« Curriculum» وليس برنامجا Programme للتّعليم،تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات(معارف وقدرات ومهارات)،وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات،تعلّم يرتبط بالحياة،حياة المتعلّم الحاضرة والمستقبلية،كما تتميز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بالدينامية،فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التّعليميّة حيث تعطي المدرّس مجالا واسعا للتّصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد ومنشّط للتّعلّمات،وفي المقابل تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا وتساهم في تكوين القدرات والمهارات،ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود ممّا يكبّل طاقات المتعلّم[3].

وتستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية تعليميّة/تعلّميّه القيام بشكل لائق بما هومطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعيّة[4].

---

(1) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ/ فريد حاجي،ص 02 .
(2) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :أ / فريد حاجي،ص 02 .
(3) ينظر : التدريس والتقويم بالكفاءات : أ/ فريد حاجي،المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 01 .
(4) ينظر : التدريس والتقويم بالكفاءات : أ/ فريد حاجي،ص 04 .

وإذا كان التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلّمي،فإنّه لا يستقيم إلاّ مع منهجية حلّ المشكلات،والمقاربة التّواصلية،ومناهج المشروعات،لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس،تعتبرُ التعلّمَ ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم،فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليميّة اهتمامات وحاجات معرفيّة وماديّة،تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجددة وبالتالي لمْ يعدْ المتعلّم سجين أهداف مُصاغة بشكل قبليّ وإلزاميّ.

وتعتمدُ بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجيّة،باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات.

« وعموما،فإنّ المقاربة بالكفاءات تعمدُ إلى جعل المتعلّم:

- ُيعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أنْ تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له،وذات علاقة بوضعيات فعليّة.

- يتمكّن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي،والتركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية،أو لأنّه يشكّل أساس التّعلّمات التي سيقوَّم عليها.

- يتدرّب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.

- يركّز على بناء روابط بين موارده،وقيم مجتمعة خاصة،والقيم الإنسانيّة عامة.

- يقيّم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكّلة التي يدعى إلى علاجها»[1].

وكما أسلفتُ الذكر،فإنّ هذا الفعل التّربوي«إنّما يكون في صميم التّدريس بالكفاءات،إذا كان يتمحْور حول التّدريس بالمشكلات،حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقّدة تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة،روح الإنتاج والإبداع،وعلى المدرّس أنْ يدرك بناء الوضعيّة المشكلة،التي تعدّ فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلّم على الإدماج،يتطلّب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقّة مع المتعلّم»[2].

---

(1)، (2) ينظر : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 03 .

وللإشارة فقط أنّ منهج المقاربة بالكفاءات« ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف،بل تطويرا وتفعيلا لها،انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي،الأنشطة،الوسائل التّعليميّة،طرائق التّدريس، دور المدرّس والمتعلّم،أساليب التّقويم،إلخ...»[1].

أنواع الكفاءات:

تعدّدت أنواع الكفاءات،وسأقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

كفاءات معرفيّة (Compétences de Connaissance):وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق،بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التعلّم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

كفاءات الأداء (Compétences de Performance):وتشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/ مشاكل،على أساس أنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته،ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

كفاءات الإنجاز أوالنتائج (Compétences résultas):وهنا لا نطلب من المتعلّم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط،بل نطلب منه إنجاز نشاط أيْ القيام بفعل[2].

4- الطريقة البيداغوجية:

هي تقنية مبنيّة على حاجات المتعلّم ومشاركته النّابعة منه،وبمحتوى وأدوات مكيّفة للمادة المدرّسة،ومن ثمّ فالطّريقة البيداغوجية تقترح الخيط الذي يؤدي بالمتعلّم إلى التطبيق[3].

5- القدرة:

هي نشاط مهاري أوسلوكي،وهي هيكلة معرفية مثبتة،قام ببنائها المتعلّم سابقا،وهي قائمة في سجلّه المعرفي،ويمكن تطويرها إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأنْ (يشخّص،يقارن،يحلّل،يلاحظ، يخزّن،يستنتج،يضبط،يجرّد ... إلخ)[4].

---

(1) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي ،ص 01 .
(2) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي ، ص 07 - 08 .
(3) ، (4) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : الأستاذ / فريد حاجي، ص 02 .

6- المهارة:

هي موضوع ذو صلة بالتعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للسير،والمعرفية الحسية، الحركية،الأخلاقية،والمهارة ثابتة سببا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرف،وأكثر خصوصية من القدرة،لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة[1]:

7- الإدماج:

هو مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات،أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة،في وضعيّة ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد،ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات،ولا يمكنه أنْ يدمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلا[2].

8- وضعية/مشكل:

هي وضعيّة يحتاج المتعلّم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج،وينبغي أنْ يكون فيها السّياق والناتج جديدا أو إحداهما على الأقل،وتستدعي القيام بمحاولات منها بناء فرضيات،طرح

تساؤلات،البحث عن حلول وسيطة تمهّد للحلّ النهائي،مقاربة النتائج وتقييمها،ومن بين ما تتطلّبه تنظيم التّدريس القائم على إيقاظ دافعيّة وفضول المتعلّم عبر التّساؤل،ووضعه في وضعيّة بناء للمعارف وهيكلة المهمّات لكي يوظّف كل متعلّم العمليات الذهنيّة المستوجبة قصد التعلّم[3].

9- الوظيفيّة:

معناها توظيف ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة عبر المناهج الدراسيّة المختلفة،لاستخدامه في المواقف الحياتيّة التي تواجهه،وبغرض التّواصل والتعايش مع الآخرين[4].

---

(1) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: أ / فريد حاجي،ص 01 .
(2) معجم المصطلحات التربوية:د/ علي أحمد الجمل ،عالم الكتب،القاهرة مصر، ط2،1999،ص84 .
(3) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي،ص 03 .
(4) معجم المصطلحات التربوية،علي أحمد الجمل،ص275 .

10-البنائيّة:

وهي نظرة خاصة إلى العلوم الإنسانيّة،ترى أنّ الواقع النّفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو في الحقيقة إلاّ نتيجة بناء يتمّ انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الذي يعيش فيه وهي ترى أنّ المعارف لا تنتقل من شخص« يعرف» إلى شخص«لا يعرف» ولا تأتي عبر الحواس،وإنّما يبنيها الشخص بواسطة الأعمال التي يجريها على الأشياء.

وعندها المعرفة تكتسب،والتّعليم يتحقّق عن طريق معالجة الأشياء التي تتسبّب في بعث أو تغيير الصور والأشكال الهندسيّة.

والبنائيّة هي نظريّة من نظريات التعلّم ترى أنّ الفرد يتعلّم عن طريق بناء معارفه بفضل ممارسة أعمال شتى.

ولكن ما الذي أوْحَتْ به البنائيّة في مجال التّعلم؟.

لقد كان لهذه النظريّة انعكاس إيجابي على التربيّة،حيث أوْحت باللجوء إلى الطرائق البيداغوجيّة النشطة التي تفتح للمتعلّمين مجال الممارسة أو المشاركة الفعّالة في الأعمال التي تجري في القسم.

والتدريس بواسطة الكفاءات قد اتّخذ من البنائيّة قاعدة ومنطلقا له،لأنّه تعليم يُوصي بخلق الأوضاع والظروف التي تتيح للمتعلّم،أنْ يبني معارفه بنفسه.

أمّا العمل وفق المسعى البنائي فيتطلب ما يلي:

- رفع شعار التّخلي عن التّدريس الذي يعتمد على الإلقاء والتّلقين.
- الإقبال على التّعليم الذي يقوم فيه المتعلّم بالدور الأساسي في عمليّة التعلّم.
- إنجاز مشاريع.
- اللّجوء إلى عمل الأفواج.
- العمل بشعار(نتعلّم كيف نتعلّم؟).
- التّركيز على المسعى لأعلى نتيجة،أيْ على طريقة مواجهة المهمّة أو الوضعيّة المشكلة لأعلى نتائج هذه المواجهة.

ومن خصائص الكفاءة[1]:

- تجنيد أوتوظيف جملة من الموارد (معلومات – خبرات معرفيّة – سلوكات – قدرات – حسن الأداء – معرفة سلوكيّة)، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة،وفائدة بالنسبة له.
- الفائدة النهائيّة:إذ يُسخّر المتعلّم مختلف الموارد لإنجاز عمل ما،أوحلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليوميّة.
- الارتباط بفئة وضعيات:أيْ وضعيات ذات مجال واحد،إذْ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها،إلاّ من خلال وضعيات توظّف فيها هذه الكفاءة.
- التعلّق بالمادة: بمعنى تُوظّف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة،وقد تتعلّق بعدة مواد،أيْ أنّ الكفاءة لدى المتعلم تقتضي التّحكم في عدة مواد لاكتسابها.
- قابليّة التّقويم:بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعيّة العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصّل إليه.

أهداف المقاربة بالكفاءات[2]:

تهدف هذه المقاربة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أذكر منها:

- إفساح المجال أمـام المتعلّم لما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتّح،وتعبّر عن ذاتها.
- تـدريبه على كفـاءات التّفكيـر المتشعّب،والرّبط بين المعارف في المجـال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفيّة المختلفة،عند سعيه إلى حلّ مشكلة أومناقشة قضية أومواجهة وضعيّة.
- تجسـيد الكفـاءات المتنـوعة التي يكتسبها المتعلّـم من تعلّمـه في سيـاقـات واقعيّة.
- زيــادة قـدرته علـى إدراك تكامل المعـرفة والتبصّـر بالتداخل والانـدماج بين الحقول المعرفيّـة المختلفة .

---

(1) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ / فريد حاجي،ص 08.
(2) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :أ / فريد حاجي،ص 10.

- استخــدام أدوات منهجيّـة ومصــادر تعليميّـة متعـدّدة مناسـبة للمعرفـة التــي يدرســها وشـروط اكتسابها.
- القـدرة على تكـوين نظرة شاملة للأمـور وللظـواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم.
- الاستبصـاروالـوعي بدور العلم،والتّعليم في تغـيير الـواقع وتحسين نـوعية الحياة.

ومن خـلال جملـة الأهداف المذكورة،نلمسُ أنّ بنـاء المنـاهج فـي الحقل التّربـوي باعتمـاد هذه المقاربة إنّما أُوتي به استجابة لمواكبة التّطور السريع للمعارف من جرّاء هذا الزّخم المتراكم لتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال المـؤثّرة مباشرة في الحياة الإنسـانيّة،والمتعلم– بطبيعـة الحـال– هـوفرد يتـأثر ويتفاعل بهـذه الحيـاة،« فكـان لزامـا علـى المدرسـة أنْ تبنـي منـاهج جديـدة تجعل المتعلّمين يتعلّمون كيف يُؤدون دورهم في نظام اجتمـاعي معقّد وأنْ يتعلمـوا– أيضـا– كيف يتعلّمـون بصـفة دائمة مستمرّة»[1].

ولذلك فإنّ المدرسة الجزائريّة تطمحُ بهذه المقاربة في تكوين متعلّم يكون فعّـالا وفـاعِلا فـي حياتـه الفـرديّة الجماعية،لا مستهلكا للمقـرّرات مكتفيا بما يُلقى لـه من طرف المدرّس وخـزّانا تفرغ فيـه المعـارف،« بل ينبغي أنْ يكونَ مفكّرا،باحثا،منتجا،مبدعا،قادرا على تحمّل المسؤوليّة»[2].

والخلاصــة أنّ المقاربــة بالكفــاءات،هي بيـداغوجيا تربويّـة عامـة لجميــع المـواد،أيْ مـنهج بيداغـوجي عام يقـترح تعلما اندماجيا غير مجزّإ، يريـد من المتعلّـم أنْ يتحوّل من متعلّم مستهلك إلى متعلّم فاعل فـي الحيـاة، أيْ تحوّل معارفـه المكتسبة من نظريّـة إلـى عمل تطبيقـي يفـيده فــي حيـاته المـدرسيّة والمستقبليّة لأنّـه سنــدُ الــبلاد مستقبلا.

وبما أنّ بحثي هذا يخصّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة فإنّه من الضروري التّركيز على كيفية نظرة هذا المنهج إلى تعلّم اللّغة العربيّة التي تُعدّ قوام الفعل التّعليمي/ التعلّمي في منظومتنا التربويّة عامة.

ولقد أسلفتُ الذكر أنّ المقاربة بالكفاءات تستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعليميّة،ومن هنا أصبح النصّ محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة (قواعد اللّغة،بلاغة،عروض...) ومن هذا المنطلق تبنّى المنهاج الجديد – **المقاربة النّصيّة** – في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة.

(1) ،(2) المنهاج والوثائق المرافقة " السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي "، ص 60 .

ثالثا: النصّ والمقاربة النصيّة:

أ/ النصّ في اللّغة:

لقد تعدّدت التعريفات العربيّة والغربيّة حول مفهوم النصّ ومدلولاته،وتجدر الإشارة هنا إلى الكشف عن الدّلالة اللّغويّة لكلمة **(نصّ)** في اللّغة العربيّة والغربيّة وفقا لما أَوْرَدَتْهُ بعض المعاجم التي تحصّلتُ عليها لأجدَ نقاط التشابه والاختلاف،وذلك «لأنّ اللّغة تمثل النظام المركزي الدّال في بنية الثقافة بشكل عام»[1].

ففي لسان العرب لابن منظور:« **(النّصُّ)**:رفْعُك الشيء:نصّ الحديث ينصّه نصا رفعه،وكلّ ما ظهر فقد نصّ .. ونصّت الضّبية جيدها: رفعته ووضع على المنصّة:أيْ على غاية الفضيحة والشهرة والظهور.. وقال أبوعبيد:**النصّ**:التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها، وأنشد:وتقطع الخرق بسير نص.

والنصّ والنصيص:السير الشديد والحث،**وأصل النصّ**:أقصى الشيء وغايته،ثم سُمّيَ به ضرب من السير السريع،و**النصّ**:التوقيف،والنصّ: التعيين على شيء ما،**نصّ** الرجل نصّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده وقال الأزهري: **النصّ**: أصله منتهى ومبلغ أقصاها ومنه قيل: نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده .. وفي حديث هرقل:ينصّهم:أيْ يستخرج رأيهم ويظهره،ومنه قول الفقهاء:**نصُّ** القرآن و**نصَّ** السنّة أيْ ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام،وانتص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام»[2].

كما أورد الفيروز أبادي في مادة (**نَصَص**َ)،قوله:« **(نصّ)** الحديث رفعه،وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير،والشيء حرّكه،ومنه فلان **ينصّ** أنفه غضبا وهونصاص

الأنف،والمتاع:جعل بعضه فوق بعض،وفلانا:استقصى مسألته عن الشيء .. والشواء ينصّ نصيصا:صوت على النار،والقدر غلت،**والنصّ**:الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شيء ما..ونصيص القوم:عددهم،**والنُّصّة**:العصفورة بالضمّ الخصلة من الشعر..

---

(1) مفهوم النص دراسة في علوم القرآن : د/ نصر حامد أبوزيد،المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1 ،1998 ص 178.

(2) لسان العرب : ابن منظور،ص 271.

وناصّه:استقصى عليه وناقشه،وانتصب:انقبض،وانتصب:ارتفع،ونصنصه: حرّكه،والبعير أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرّك للنهوض»[1].

وفي مختار الصّحاح للرّازي مادة **(ن- ص - ص)** « في حديث علي رضي الله عنه:إذا بلغ النساء **نص** الحقاق، يعني منتهى بلوغ العقل و**نصنص** الشيء حرّكه،وفي حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهوينصنص لسانه،ويقول: هذا أوردني الموارد»[2].

أمّا في مادة **(نص)** في المعجم الإنجليزي،فقد ورد لفظ **(Text)**،وهو بالفرنسية، (Texte)،وهو لفظ مأخوذ عن اليونانية،من اللفظ **(Textus)**،والتي تعني **(Tissue)**، أو(Style of Literary work)،و« لفظ «Textus» اللاتينية مشتقة من فعل «نص» (Texere) ومعناه بالعربية نسج،ولذلك فمعنى النص هو«النسيج»،ومثلما يتمّ النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة»[3].

كما ورد في لفظ (نص) (Text) ما ترجمته:« الجمل والكلمات نفسها المكتوبة (أو المطبوعة أو المنقوشة) أصلا،الكتاب أو المخطوطة أو النسخة.

- البنية التي تشكّلها الكلمات وفق ترتيبها.
- مضمون البحث(حول موضوع ما)،الجزء الشّكلي(أو الرّسمي) المعتمد.
- قطعة قصيرة من الأناجيل، يستشهد بها المرء كمصدر موثوق، أو كشعار أخلاقي أو كموضوع شرح أو موعظة أو حكمة أو بديهة أو مثل أو قول مأثور أو نصوص يستشهد بها.
- تستخدم كاسم للكتاب المقرر الدراسي.
- عمليّة أو فنّ النّسج الحبك إنتاج نسيج محبوك،أيْ بنية طبيعيّة لها المظهر أو التّكوين النسيجي،مثلا نسيج العنكبوت.
- تركيب أو بنيّة مادة أيّ شيء مع مراعاة عناصره التشكيليّة المكوّنة له.

(1) القاموس المحيط : الفيروز أبادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،1997،ج1، مادة (نص)،ص 858 .
(2) مختار الصحاح :أبو بكرالرّازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1،1999، مادة (نص)،ص 381 – 381 .
(3) المناهج والوثائق المرافقة : السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 66 .

أمّا **النصيّة**: فهي التمسّك التام بالنصّ خاصّة الأناجيل»[1].

فمن خلال استقراء الدّلالات المتعدّدة الواردة في القواميس العربية -التي أوردتها سابقا- يمكن القول أنّ الدّلالة المركزيّة الأساسيّة للدّال **«نص»**،هي:الظهور والاكتمال في الغاية، وهي تؤكّد جزءا من المفهوم الذي أصبح متعارفا عليه في **النص**ّ،ولا تزال هذه الدّلالة بارزة في الاستخدام اللّغوي المعاصر كما سنراه لاحقا.

أمّا ما استقرأته من المعاجم الغربية–أعتقد– أنّه الأقرب إلى الدّقة في الدّلالة لأنّه « في مجال النصّ،الجدير بالذكر الرجوع إلى أصل الكلمة في اللّغات الأوربيّة – حيث تصور عربي أصيل **لمفهوم النص**ّ – وذلك لأنّ الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها»[2].

هذا ولم يقتصر تعريف **النص**ّ على ما ورد في المعاجم القديمة،فلقد تطوّر تعريفه،وأصبحت المعاجم الحديثة تميل إلى تعريفه بشكل أشمل وأكثر إجرائيّة كما في معجم المصطلحات اللّغوية للدكتور خليل أحمد خليل الذي يعرّف **النصّ** (Text) بأنه:

« يعني في العربيّة الرفع البالغ ومنه منصة العروس.

- **النصّ** كلام مفهوم المعنى فهومورد لا منهل ومرجع.

- النصّ(Textus) هوالنسيج،أيْ الكتابة الأصلية الصحيحة،المنسوجة على منوالها مقابل الملاحظات(Notes) والشّروحات والتّعليقات(Commentaries).

- **النصّ**: المدوّنة،الكتاب في لغته الأولى،غير المترجم،قرأت فلانا في نصه أي في أصله الموضوع.

- **النصّ** كل مدوّنة مخطوطة أومطبوعة،ومنه النص المشترك (Co-Texte).

- **سياق النصّ**، مساقهُ،أجزاء من نص سيق استشهادا،أوتليه فتمدّه بمعناه الصحيح.

يقال:ضع الحدث في سياقه التاريخي،أي:في مكانه الصحيح.

- **التّساوق** (Contexture):هوالتوالف بين أجزاء الكل:تناسق القصيدة، تساوق الكلام»[3].

(1) Webster's Third New International Dietionary of the English Language un braided – Merriam-Webster INC – Publishers Springfield mussachusetts , U.S.A – P 2365 – 2366 .
(2) المناهج والوثائق المرافقة : السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 66 .
(3) معجم المصطلحات العربية : د/ خليل أحمد خليل، دار الفكر اللبناني،بيروت ط1، 1995،ص 136 – 137

يتبيّن من الاستقراء لما سبق وجود فرق في **مفهوم النّص** بين التراث القديم والمعاصر،لأنّ مفهومه في السابق يشير إلى الدّلالة المركزيّة للفظ **(النّص**ّ) وما به من ظهور واكتمال،وإلى تركبه من أجزاء مترابطة ومتحرّكة وقابلة للتّفكيك عبر استقصاء مسألة الفرد لاستنطاق نصه،إلاّ أنّه لا يؤدي إلى التّعريف التّام الذي تثبته الدّراسات الحديثة والمعاصرة في التّعامل مع **النص**ّ كمصطلح دلالي وإجرائي وبالأخصّ الدّلالة الفقهيّة للنصّ،والذي قصّرتْه المعاجم على ما دلّ ظاهر اللّفظ عليه من أحكام للنصّ، ولذلك أجدُ أنّ الدّراسات المعاصرة مالتْ إلى الأخذ بالمفهوم الغربي ولذلك –أعتقد – تشابه تعريف النصّ عند د/ خليل أحمد خليل مع المعاجم الغربية.

ولقد تطوّرت **دلالة النّصّ** و« أدرك عدد من المفكّرين الغربيين أهميّة هذا الأمر بعد سقوط البلاغة عندهم،ولذا نرى أنّ (رولان بارت) مثلا يرفض تعريف (تودورف) للنصّ وينتقد عليه قربه من البلاغة،لأنّه كما قال:(خاضع لمبادئ العلم الوصفي)،ثم ينتهي إلى القول بعد تحليل طويل: نفهم الآن أنّ **نظريّة النّصّ** موضوعة في غير مكانها المناسب في المجال الحالي لنظريّة المعرفة ولكنّها تستمدّ قوّتها ومعناها من تموْضعها اللاّمناسب بالنسبة إلى العلوم التقليديّة للأثر الفني تلك العلوم التي كانت ولا تزال علوما للشكل أوللمضمون»[1].

إنّ غيبة التعريف بالنص – غياب تصور أصيل لمفهومه – لا تعني عدم معرفة العرب قديما به أوعدم وجود جذور له في العربية،فلقد تناول العرب قديما **النص** ومارسوه وإنْ اختلف المنهج المتّبع في ذلك،فالتعريف به غائب ولكن ممارسته حاضرة ،ولا بأس هنا أنْ أشير إلى

ب/ التعريف الاصطلاحي للنّصّ عند العرب القدماء:

« ففي البلاغة العربيّة برزتْ النظرة **الشموليّة** إلى **النّصّ** لدى عدد من البلاغيين العرب فعندما يتاح لنا النظر– مثلا– في كتاب «إعجاز القرآن» للباقلاني أبي بكر المتوفى نحو(403 هـ)،نجده يفرط إفراطا كبيرا في التّأكيد على النظرة الشموليّة

---

(1) مقالات في الأسلوبية – دراسة – منذر عياشي منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1 ، 1990 ،ص 208 عن نظرية النّصّ: رولان بارت/ ت : محمد خير البقاعي/ مجلة العرب والفكر العالمي . عدد (3)، بيروت، 1988

للقـرآن الكـريم مسـتبعدا جُـلّ مـا رجّـح بـه البلاغـيون– قبلـه– مـن ظنـون فـي إشـكاليّة الإعجاز،مـؤكّدا أنّ خصـائص الـرشاقة والأسلـوب التـي تتكرّر فـي القرآن الكريم كلّه،حيثما أنعمنا النّظر هي سبب الإعجاز ومصدره ..

أمّـا عبد القـاهر الجرجـاني المتـوفى فـي(471 هـ) فقد دعـا إلـى النظـرة الشـموليّة التـي تمكّن القارئ من الوقوف على **جمالية النص الأدبي** فهو– في نظره – لا يستطيع أنْ يحكم على المزيّـة فيه من قـراءة البيت أو الأبيات الأولى،وإنّما يقتضيه هـذا النظر والانتظار حتـى يقرأ بقيـة الأبيـات وقـد لا يستطيع أنْ يتبيّن المزايا التي تجعله يقف علـى مـا فيهـا مـن براعـة النّقش وجـودة التّصـوير والتّعبير ...

أمّا ضياء الدين بن الأثـير المتوفى في (637 هـ) فقـد أنكر في كتابه «المثل السائر» مـا ذهـب إليـه الجمهـور، مـن أهـل النّظـر البلاغـي مـن حيـث أنّ البيـت الشـعري يجـب أنْ يكـون مسـتقلا الاستقلال الكلي عن غيره من الأبيات،وأنّه لا يجوز أنْ يكتمل معنـاه فـي أول البيت الثـاني – مثلا – وأنكـر مـا عابـه النقّـاد علـى الشـعراء ممـا سـموه «التضـمين» وهـو ألاَّ يكتمـل المعنـى بقافيـة البيت،بل يحتاج إلى الشطر الذي يليه .. وذهب إلى القول بـأنّ علاقـة البيت بالبيت كعلاقـة الفقرة بالفقرة من النثر ...»[1].

ومن هنا تجـدر الإشارة إلى أنّ **العرب القـدماء** عرفـوا النصّ وأدركوا دوره،وهنـاك إشـارات عديدة في أدبنا العربي ترشدنا إلى ما يؤكّد أنّ النصّ غير متنـاه فـي الإنتـاج والحركـة وقابل لكل زمـان ومكـان،لأنّ فـاعليته متـولّدة مـن **ذاتيتـه النصيّة**، ولكـن« لـم يعـرف العـرب فـي تاريخهـم ممارسة نصيّة كما عرفـوها مع القرآن،ولعلّ أولى مظاهر هـذه الممارسة

---

(1) مقالات في الأسلوبية ونظرية النص : د/إبراهيم خليل، دراسات وبحوث المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1997،ص 55 – 56 .

تكمن في الوقوف على (النصّ في ذاتيته النصيّة) بتعبير رولان بارت، فذاتية النصّ تجلّيهـا قـراءة للمكتوب تجعل النصّ كلاما يقـوم بنفسه إزاء كلام آخر يظهر عـبر إنجاز لغـوي مختلف»[1].

كما يرى الجرجاني أنّ« للكتابة القرآنية خصائص لم تعرف قبل نزول القرآن، ... وإنّما تكمن هذه الخصائص في النظم والتّأليف اللّذين يقتضيان الاستعارة والكناية والتمثيل وسائر ضروب المجاز فمن هذه يحدث النّظم والتّأليف،وبها يكونان»[2].

كما عبّر الباقلاني على أنّ القرآن نظام لغوي يقوم على غير مثال،حيث يقوم:« على تصرّف وجوهه،وتباين مذاهبه،خارج عن المعهود من نظام جميع كلامهم،ومباين للمألوف من ترتيب خطابهم،وله أسلوب يختص به، ويتميّز في تصرفه من أساليب الكلام المعتاد»[3].

وإذا تتبعنا مصطلح النصّ في**العصر الحديث** ألفينا عددا لابأس به من الدّارسين قد تطرّقوا له.

فالدكتور محمد مفتاح يقول:«النص مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة.

- **مدونة كلامية**: يعني أنّه مؤلف من الكلام وليس صورة فوتوغرافية ورسما أو عمارة أو زيّا،وإنْ كان الدّارس يستعين برسم الكتابة وفضائها وهندستها في التّحليل.

- **حدث**:إن كان نص هوحدث يقع في زمان ومكان معينين لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي .

- **تواصلي**: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب ... إلى المتلقي.

- **تفاعلي**:على أنّ الوظيفة التواصليّة في اللّغة ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنصّ اللّغوي أهمّها الوظيفة **التفاعليّة** التي تقيم علاقات اجتماعيّة بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها .

---

(1) مقالات في الأسلوبية – دراسة – منذر عياشي،ص 202

(2) دلائل الإعجاز في علم المعاني:عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: د/محمد رشيد رضا، دارالمعرفة، بيروت،1981،ص300

(3) إعجاز القرآن : أبوبكر الباقلاني،تحقيق السيد أحمد صقر،دار المعارف،القاهرة،ط3، 1971،ص 35 .

- **مغلق**: ونقصد انغلاق سمته الكتابيّة التي لها بداية ونهاية،ولكنّه من الناحية المعنويّة هو: - **توالدي**:إنّ الحدث اللّغوي ليس منبثقا من عدم وإنّما هو متولّد من أحداث تاريخيّة ونفسانيّة ولغويّة ... وتتناسل منه أحداث لغويّة أخرى لاحقة له»[1].

ويرى الغذامي أنّ النصّ:« كلي في حركة مرحليّة لأنّه نصّ بنيوي،والبنيّة شموليّة ومتحوّلة،وذات تحكّم ذاتي والنصّ يتحرّك داخليا بحركة مفعمة بالحياة كي يكوّن بنية

الوجودية،ليكون له هويّة تميّزه،فإذا ما تميّز فإنّه يتحرّك كاسرا لحواجز النّصوص ليدخل مع سواه في سياق يسبح فيه كما تسبح الكواكب في مجرّاتها»[2].

كما يرى د/ منذر عياشي:« إنّ وضع تعريف للنص يعتبر تحديدا يلغي الصيرورة فيه ويثبت إنتاجيته على هيئة نمطيّة لا يكون فيها زمانا للمتغيرات الأسلوبيّة والقرائيّة أثرا،ويلغي قابليته التوليديّة زمانا ومكانا، ويعطّل في النهاية فاعليّته النصيّة»[3].

ومن خلال هذه الرّؤية لمنذر عياشي نستنتج أنّه يُقرّ بعدم وجود تعريف تام للنصّ،لأنّ ذلك يؤدي إلى إلغاء الصيرورة فيه، والتّوليديّة وفاعليته النّصيّة.

«ويذكر (دوبوجراند) في بداية تأريخه لعلم النصّ رأيا لـ (فان دايك) يقول فيه:«لا يخضع علم النصّ لنظريّة محدّدة أو طريقة مميّزة وإنّما يخضع لسائر الأعمال في مجال اللّغة التي تتّخذ من النصّ جمالا لبحثها واستقصائها،ويعني ذلك ألاّ نتوقّع في دراستنا لتاريخ علم النص أنْ تبرز نظريّة واحدة أو اتجاها محددا وإنّما يجب أنْ نتّجه نحو سائر الأعمال التي أسهمت في إبراز هذا الحيوي في دراسة اللغة »[4].

ومهما يكن من أمر فلا أودّ الولوج في مماحكاة قد تبعدني عن مقصدي وهو الوصول إلى مصطلح النصّ.

فالنصّ في الوثائق والمناهج التربوية هو:« بنية مركّبة متماسكة ذات وحدة كليّة شاملة»[5].

---

(1) تحليل الخطاب الشعري– استراتيجية التناص– د/حمد مفتاح،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،1986،ط2 ،ص 120.

(2) الخطيئة والتفكير : عبد الله الغذامي،النادي الأدبي الثقافي، ط1،1985، ص 90 .

(3) مقالات في الأسلوبية – دراسة – منذر عياشي ، ص 207 .

(4) نظرية النقد الأدبي الحديث : د/ يوسف نور عوض،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1، 1997 ص 67 .

(5) المناهج والوثائق المرافقة : السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 69 .

ويراه الدكتور:رياض زكي قاسم على أنّه:« مجموعة من الأحداث الكلاميّة تتكون من: مرسل للفعل اللّغوي،ومتلقٍ له،وقناة اتّصال بينهما،وهدف،وموقف اتّصالي،فالمتحصل لدينا ثلاثة مكونات رئيسيّة:

- المكوّن الدّلالي:فهو تصوّرات كليّة تربط بينهما علاقات التّماسك الدّلاليّة النطقيّة.

- المكوّن النّحوي:فيتكوّن من وحدات نصيّة صغرى، تربط بينهما علاقات نحويّة.

- المكـوّن التّـداولي:ويتمثـل فـي مقـصد الـنصّ أو هدفـه،جوانب تتعلّـق بمنـتج الـنصّ، ومتلقيه،والعـلاقات بينهما،وأشكال التّـواصل والتّفاعل،وسياقات الفعل اللّغوي،واختلاف المقامـات، ومستويات الاستخدام»[1].

وبعد استعراض **مفهوم النصّ** لغة واصطلاحا،عند اللّغويين العرب القدماء منهم والمحدثين وكذلك عند الغرب، أتوّجه إلـى النصّ الأدبـي مـن **منظوره التّربـوي**.

فالنصّ مـرتبط في مفهومه الأوّلي بمفهوم النّسيج لِمَا يبذله الكاتب فيه من جهد فـي ضـمّ الكلمـة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه،والربط بينهمـا بمـا يكـون كلاً منسّجما مترابطا[2].

ولمّا كان النصّ الأدبي هو مدار نشاطات اللّغة العـربيّة فمن الأفيد للمدرّس أنْ يتعرّف على أهمّ المواصفات التـي يتميّز بهـا النصّ الأدبـي حتـى تُؤخذَ هذه المواصـفات بعـين الاعتبـار فـي تنـاول النّصوص بالدّراسة،ونجملها فيما يلي:

- يحتمـل النّصّ الأدبي معاني متعـدّدة ،وهـو ما يفـسّر قـابليّته للاختلاف في تأويله.
- يخضع النصّ الأدبي إلى نوع من الانتظام في بنيته،مع العلم أنّ هـذه البنيّـة تختلـف من نمط من النّصوص إلى آخر.
- يحتـوي الـنصّ الأدبـي علـى كثير من الخيـال،فهولا ينقل الواقـع كمـا هو،وهذا مـا يجعل صـورة الـواقع المنعكسـة فيـه مختلفـة عن الواقـع الحقيقي،أوهـي فـي الحقيقـة صـورة مبتكـرة تخلـق واقعـا جديدا.
- النّصّ الأدبي جزء من مجموعة من النّصوص، يتفاعل معها،فيضيف لها ويقتبس منها.

(1) ينظر: تقنيات التعبير العربي، د/ رياض زكي قاسم،ط1، 2000، دار المعرفة للطباعة والنشر – بيروت – لبنان، ص 56 .

(2) ينظر: المناهج والوثائق المرافقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، ص 66 – 67 .

وهـذه الظاهـرة من شـأنها أنْ تعطي فكـرة عن الثقـافة التـي ينتمـي إليـها النصّ،ومهمـا يكـن من أمـر،فعلى المـدرّس أنْ يجعـل المـتعلّم يطّلـع مـن خـلال دراسـة الـنصّ علـى الاسـتعمالات اللّغويّـة والأسلوبيّة غير المألوفة،والتي تصنع الجمال الفني للنصّ،وهـذا من شـأنه أنْ يجعلـه يعيش تجربـة الإبـداع اللّغوي،سـواء فـي القـراءة والتّحليـل،أوفي تعبيـره ومحاولاتـه الكتـابيّة،ولا سـيما أثنـاء تـدريب المتعلّمين،على استكشاف الطاقة التعـبيريّة للنصّ الأدبي.

الـرّبط النّصيّ[1]:

وهـو الـذي يـتمّ مـن خـلال أدوات الـربط النحويـة الأفقيّة،والمتمثلـة فـي مؤشـرات لغويّـة مثـل: العطف،والـوّصل،والفّصـل،والتّـرقيم،ومثل أسماء الإشـارة،والتّعـريف،والأسماء المـوصولة،أبنية الحـال والـزّمان والمكـان، وغـيرها،ويتمّ الـرّبط أيضـا بوسـائل دلاليّـة علـى المستوى العميق من خلال العلاقات والتّصورات التي تعكسها الكلمات والجمل وغيرها وتسهم **التداوليـة** (*) في ربط العلاقة بين **النصّ والسّياق،** والعناية بشروط الأقوال اللّغويّة: (مقبولة، ناجحة،ملائمة ...).

- معـايير تحقيق النّصيّة:

يتضـمّن المكـوّن التّـداولي معايير تساعد في تحقيق النّصيّة ومن هـذه المعايير:

1- **القصديّة**: وهي هدف النصّ.

2- **المقبوليّة**: إقـرار المتلقي بـأنّ المنطوقات اللّغويّة تكوّن نصّا متماسكا مقبولا لديه.

3- **الإخباريّة**: وهي تحديد جدّة النصّ،أيْ توقّع المعلومات الواردة فيه أوعدم توقّعها.

4- **الموقفيّة**: وهي مناسبة النصّ للموقف.

تحلـيل العـلاقـات بـين مكـونات النـصّ:

ويـتمّ ذلـك بـإدراك مظـاهر **الاتّسـاق والانسـجام** فـي الـنصّ مـن خـلال استكشـاف العلاقـات القبليّـة والبعديّة والترابط الموضوعي،والتدرّج والتّماسك.

---

(1) ينظر : تقنيات التعبير العربي : د/رياض زكي قاسم،ص 56 .

(*) التداولية : هي الترجمة المستخدمة لمصطلح (Pragmatique)،وهي مصطلح لساني حديث .

فالاتّسـاق:هو ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ ما،ويكون مناط الاهتمام فيه منصبا علـى الوسـائل اللّغويّـة التـي تـربط بـين هــذه العناصـر المكوّنــة للـنصّ مثـل: الإحالــة(قبليّـة وبعديّة)،والضّمائر،والعطف،والاستبدال، والحذف،والمقاربة وغـيرها من الوسائل.

أما الانسجـام:فهو ذلك المعيـار الـذي يختصّ بالاستمراريّة المتحقّقة للنصّ،أيْ استمراريّة الدّلالـة المتولّدة عن العلاقات المتشكّلة داخل النصّ.

الانسجـام ووسـائل الـرّبط: يقوم تحليل مظـاهر الانسجام علـى استقراء الوسائل وأدوات الـرّبط الـزمانيّة والتـركيبـيّة،والإحـاليّة، والعـلاقات التـأسيسيّة والسّببيّة... إلخ

ومن أهمّ أدوات التّماسك نذكر: الإحالة، التّكرار،الاستبدال،الحّذف، الوّصل[1].

مفهوم المقاربة النّصيّة:

لقد أسلفتُ الذّكر،أنّه لتحقيق منهج المقاربة بالكفاءات في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة،اعتمدتْ المنظومة التربويّة الجزائريّة « **المقاربة النّصيّة**» كطريقة تربوية لتحقيق أهداف هذا المنهج،وعليه **فسأتعرّض** في هذا المبحث إلى المقاربة بين المفهوم والمصطلح،وكذلك مصطلح **المقاربة النصيّة**،لأصلَ إلى أهدافها وأهميّتها وآليات تحليلها.

أ/ المقاربة لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظورفي مادة «**قَـرَبَ**»، «قرب: القرب نقيض البعد و**قرب** الشيء بالضم، يقرب قربا، وقربانا وقربانا أيْ: دنا، فهوقريب ... و**اقترب** الوعد أيْ تقارب،وقاربته في البيع **مقاربة**،والتقارب ضد التباعد.. وقارب الشيء داناه،وأقرب المهروالفصيل وغيره إذا دنا للإثناء أوغير ذلك من الإسناد»[2].

---

(1) ينظر : المناهج والوثائق المرافقة – السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – ص 66 – 73 .
(2) لسان العرب : ابن منظور ،ص 52 – 53 – 54 .

و«قارب فلان فلانا إذا داناه،كما يقال:قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو،ومنه:قرب:أيْ أدخل السيف في القراب»[1].

ومن خلال **التعريف اللغوي** للمقاربة،أستنتج أنها تعني الدنو،والاقتراب مع السداد وملامسة الحق.

ب/المقاربة اصطلاحا:

هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز،في ضوء خطة أواستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل،ومكان وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية[2].

ومن هنا أستنتج أنّ المقاربة هي مجموعة التّصورات،والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ خلالها تصوّر منهاج دراسي مع تخطيطه وتقويمه.

إذن فالمقاربة النّصيّة: من حيث هي مقاربة تعليميّة (Approche Didactique) فهي الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة،التي تنطلق في دراسة قواعد اللّغة العربيّة من النصّ الأدبي،وهي أحدث الطّرق،وتقوم على تحليل الظواهر اللّغوية في النصّ وما فيها من الخصائص،ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها،وأخيرا تأتي مرحلة التّطبيق.. وفيها يتمّ تدريس قواعد اللّغة في ظلّ اللّغة،وتمزج القواعد بالتراكيب،والتعبير،والقراءة بدل تدريسها مستقلّة[3].

كما تعتمد المقاربة النصيّة على دراسة الظواهر النصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التّركيب،وتحليل الألفاظ والجمل،ونقد الأساليب اللّغوية ودراسة الخصائص التركيبيّة لبعض الفقرات،وإدراك المعنى وفهم السّياق والمقام،واستكشاف طاقات النصّ التعبيريّة والبُنى العميقة للّغة،والاستعمالات المختلفة كل ذلك بهدف إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصّ على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه،وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكونات النصّ.

---

(1) المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت،الطبعة الثلاثون، مادة «قرب».
(2) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :أ/ فريد حاجي،ص 02.
(3) ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق :د/حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية،(د - ط) ،(د - ت)، ص 222.

إنّ النصّ يشكّل محور الفعل التّربوي في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة (قواعد - بلاغة – عروض ..)،« حيث أنّ نقطة الانطلاق هي النصّ ونقطة الوصول هي النصّ،وهذا يعني أنّ المتعلّم ينطلق من نصّ (هوالنصّ الأدبي أوالتّواصلي) فيحلّله ليستخلص خصائصه ثمّ ينسج على منواله نصّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه»[1].

ومن هنا **فالمقاربة النّصيّة** تتّخذ **النصّ** محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة،فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها إذ يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة: الصّرفية والنحويّة،الصّوتية،الدّلالية،والأسلوبيّة،كما تنعكس عليه المؤثرات السّياقية (المقاميّة والثقافيّة والاجتماعيّة)،وبهذا يصبح النصّ بؤرة العمليّة التّعليميّة بكلّ أبعادها.

وهناك بعض الدّارسين واللّغويين من يقابل **مصطلح المقاربة النّصيّة** بمصطلح آخر هو**الدراسة اللّغويّة للنص**ّ،والسؤال الذي أطرحُه هنا،هو كيف تكون دراسة النصّ مقاربة؟.

وللإجابة على هذا السؤال يقول منذر عياشي:« تكون دراسة النصّ مقاربة عندما تحاول «ملامسة سطحه» و«الدنوّ منه بصدق» دون الحكم المسّبق عليه،أيْ بجعل الدراسة اللّغويّة المُنْغلقة أساسا لذلك»[2].

ومن هنا أستنتج أنّ المقاربة النّصيّة حسب هذا الجواب تعني الدنوّ من النصّ والصّدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبّق عليه.

---

(1) المناهج والوثائق المرافقة : السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 66 .
(2) الكتابة الثانية وفاتحة المتعة : منذر عياشي،المركز الثقافي العربي ط 1، 1988 ،ص 148 .

وقولنا بالبنية الدّلالية يقتضي لا محالةَ اعتبار كلّ التّخصصات انجازات نصيّة،تكون الإحالة إلى نظمها المعرفية من خلال النظم اللّغويّة نفسها[1].

إنّ فرضية كهذه تسعى لإثراء الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم،هذا الرصيد الذي يتمّ اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التّحليليّة السابقة وجعل النصّ حقلا خصبا لها،دون البحث عن الحقيقة خارجه،طالما أنّ المعرفة العلميّة الدّقيقة بالنسبة للمتعلّم مسألة،معقّدة كما أنّ الهدف من القراءة ذوطابع لغوي تواصلي بالدّرجة الأولى.

إنّ القراءة التي أقصدها هي قراءة العنوان باعتباره عتبة النصّ،وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النصّ،ومعها تتزامن خطوة أخرى هي القراءة الأولى للنصّ،وفيها يطرح المتعلّم احتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة، يسعى بذلك إلى تجميع شتى الاختيارات والانحرافات المبثوثة داخل النصّ.

ثم تلي هذه المرحلة،مرحلة الحّفر في طيّات النصّ:حيث تعدّ أهمّ من المرحلة السابقة وفيها يدخل القارئ وهومسلّح بكفاءته اللغويّة والأدبيّة والعلميّة سعيا إلى إثبات فرضيّاته وتأكيدها من خلال

دلالات النصّ التي تتأسّس على علاقات منطقيّة بين داله ومدلوله وتتكوّن هذه المرحلة من مستويات متنوّعة:دلاليّة ونحويّة وصرفيّة وإيقاعيّة[2].

حرصا على الأداء الحسن لهذه المستويات،سأحاول تناولها مختصرة مع تمييز خصائص كلّ مستوى بما يخدم الوظيفة التّعليميّة.

---

(1) الكتابة الثانية وفاتحة المتعة : منذر عياشي،ص 156 .

(2) ينظر : دليل الأستاذ : السنة الثالثة من التعليم الثانوي،اللغة العربية وآدابها (جميع الشعب)،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص 05 .

أ/ المستوى الفونولوجي – الصّوتي –:

فالدراسات الصّوتية في مجملها ترتكز على آلية الأداء اللّغوي (الكلام) أوالتمثيل للمنظومة اللّغوية الجماعيّة،وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصّوتية الفرديّة:غير أنّ الدراسة العلميّة لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أيّة مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقيّة بعينها.

ب/ المستوى النّحوي – التّركيبي –:

من المعلوم أنّه يقصد بالمستوى النّحوي الجانب التّركيبي لوحدات النصّ التي تشكّل بدخولها في هذا التّجانس نسقا إعتدنا على تسميته «الوظائف النّحوية».

إنّ الدّراسات اللّغويّة العربيّة استوفتْ دراسة الجملة حقّها،وتمكّنت من خلال النّحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة،تمكنت من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات،غير أنّه، وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أي مجال لتقف عليه،مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحوالنصّ،خاصة بعد ظهور جهود **هاريس** الذي قدّم من خلال تحليل الخطاب« نماذجا تجاوزت نحوالجملة»[1].

(1) علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق :د/ صبحي إبراهيم الفقي،دار قباء،ط1، 2000، ص 51 .

ج/المستوى الدلالي:

لقد تأسّس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحوّلاتها عبر التاريخ ليضع أسسا لنظريّة المعنى،وتفرّع عنه دراسات مختلفة(تاريخية ووصفية ومقاربة) ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية التّرادف اللّغوي التي لم تحض بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أنّ ظاهرة التّرادف مسألة غير موضوعية[1].

ومن هذا المنظور يبدأ التّأسيس لمفهوم الدّلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن وجهة نظر اللّسانيات المعاصرة فإن الدّال لا يشكّل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثّل الصورة الذهنية،وهو بذلك يختلف عنه تماما إذْ لا نلاحظ أيّة علاقة حتميّة أو طبيعية بين الدّال والمدلول،وتظلّ السّمة التواضعية أساس العلاقة.

ومن هذا المبدإ يمكننا اعتبار الشّرح الترادفي نقلا لرمز لغوي(سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر،بدل استحضار الصورة الذهنيّة التي لا يمكن لها أنْ تتهيّأ إلاّ بالتّوظيف السّياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثيل الفكرة.

إنّ أوّل ما يثير انتباه الملاحظ في كتاب النصوص للسنة الثالثة ثانوي هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق (شرح الكلمة من خلال السياق).

ولذلك نجد في كتاب النصوص: أثري رصيدي اللغوي،في الحقل المعجمي،في الحقل الدلالي.

وهوعمل مهمّ جدا كونه يرسّخ الكلمة كمدلول ومفهوم،ومن الأداء الحسن للمدرّس أنْ يصاحب هذه النظريّة في عمليته التربويّة عند تعرّضه للكلمات الغامضة التي تحتاج إلى تدليل،وذلك بأنْ يوظّفها في جمل تعبّر عن محيط المتعلّم الذي يتطلّع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال ومنه يتوصّل إلى التركيبة المفهوماتية للدّليل اللّغوي (الكلمة).

---

(1) ينظر : الوجيز في فقه اللغة : د/ محمد الأنطاكي، دار الشروق – بيروت – (د - ط)،(د - س) ،ص 399 .

روافد فهم النصوص وتحليلها:

إنّ النصّ من منظور المقاربة النصيّة، هو بنية كلية ونظام محكم مترابط،وأنّ دراسته تكون من هذا المنطلق،ومن هنا لابدّ أنْ تتوجه عناية المربين واللّغويين، إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنصّ،وكذا العناية بمستوى النصّ ككلّ،لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدتْ على إنتاجه،فجعلته محكم البناء،متوافق المعنى،ولتحقيق هذا الهدف، يكون المتعلّم في حاجة إلى التحكّم في **روافد**، لفهم النصّ تحليلا ونقدا، ومن هذه الروافد **قواعد النحو والصرف**،التي أأكّد على أنّها لا تدرّس لذاتها،بل هي وسيلة لغايات تربويّة وفكريّة وثقافيّة، باعتبارها أدوات تساعد المتعلّم على فهم خصائص البنية اللغوية ونظام التراكيب اللغوية ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي،فيتدرّب على التعبير الفصيح،والاستعمال السّليم للّغة، ويتجنّب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدّلالة المقصودة،ولا يتأتى كل هذا إلاّ عندما يتّخذ النصّ منطلقا لشرح الظاهرة النحويّة أو الصّرفيّة[1].

إنّ قواعد اللّغة العربيّة حتى وإنْ كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغويّة فإنّ لها أثر في تكوين شخصية المتعلّم وتهذيب ذوقه الفني وتمكينه من بعض طرائق التفكير،ولا شكّ في أنّ المتعلّم في

هذا المستوى من التّعليم الثانوي في حاجة إلى تنمية تفكيره،وإلى الاستخدام السّليم للّغة وهذا ما **سيهيّئه** للمرحلة الجامعية والحياة العمليّة والمهنيّة فيما بعد.

فهذا المتعلّم هو ذخر الأمّة في الغد،فقد يصبح معلّما،أوأستاذا في التعليم الثانوي..إلخ،فإنْ لم يكن مزوّدا بالملكة اللغوية السليمة ومتمكّنا من الاستخدام الصّحيح لها،فحتما ستأتي على يده أجيالا من المتعلمين قد لا تفقه شيئا في اللّغة العربيّة.

وتجسيدا لأهميّة ووظيفة هذا النشاط الهام،الذي أصبح الآن يسمى رافدا لغويا بتبني المنظومة التربوية الجزائرية منهج المقاربة بالكفاءات واتخاذها لطريقة المقاربة النصيّة في تدريس اللّغة العربيّة سبيلا،فإنّه يدرس من خلال دراسة النصّ الأدبي أو التواصلي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقى أحكام النشاط أوالرافد مفصولة عن دراسة النصّ[2].

---

(1) ينظر: المناهج والوثائق المرافقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)،ص 10 – 11 .

(2) ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي (العام والتكنولوجي)،ص 26 .

أهميّة المقاربة النّصيّة:

لقد بُنيَ المنهاج الجديد في تدريس أنشطة اللغة العربية،على المقاربة النّصيّة لما لها من أهمية بالغة في العمليّة التّعليميّة / التعلميّة،ومنها ما يلي:

1- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي «الملاحظة والاكتشاف».
2- التدرّب على دراسة النصّ دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات:(المعجمية، التركيبية، الدلالية، البلاغية، الذوقية).
3- يتفتّح المتعلّم على مبادئ النقد،وإبداء الرأي،ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور(مناقشة معطيات النص، تحديد بناء النص،تفحّص الاتّساق والانسجام ...).
4- تُقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره،ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.
5- تعتبر المتعلّم أساس العمليّة التربويّة،وترتكز على التعليم التكويني وتعزّز المشاركة والحوار.
6- الإفادة من رصيد المتعلّم وخبرته السابقة،والعمل على تطويرها،والبناء عليها انطلاقا من كون عمليّة النموّ متكاملة.
7- اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

فإذا كانت هذه هي أهمية المقاربة النصيّة في منظومتنا التربوية، فما هي **أهداف تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة النّصيّة؟**

إنّ تدريس قواعد النّحو والصّرف من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا النشاط على أنّه يمكّن المتعلّم من الملكة اللسانية الصحيحة ومنه فالهدف من تدريس هذا **الرافد اللغوي** يتحقق بإكساب المتعلم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة،وإدراكا لهذا المبدإ يدرّس هذا الرافد ليجعل المتعلم قادرا على:

1- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو والصيغ وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب .

2- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا .

3- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام .

وهكذا تتلخص وظيفة قواعد اللغة في ثلاث قدرات هي:

القدرة اللسانية والقدرة التواصلية والقدرة التعبيرية .

وهذه القدرات إنما تتحقق بالأهداف الآتية:

أ- الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدّرس.

ب- تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية .

ج- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة.

د- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية الفصيحة في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها .

هـ - تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية .

و - زيـادة قـدرة المتعلمـين علـى تنظـيم معلـوماتهم ونقـد الأسـاليب اللغويـة يسمعـونها أو يقـرؤونها،لأنّ دراسـة النحـو تقـوم علـى تحلـيل الألفـاظ والجمـل والأسـاليب وإدراك العـلاقـات بـين المعـاني والـتراكـيب اللغـويـة والفـروق بينـها[1].

---

(1) ينظر : المناهج والوثائق المرافقة : السنة الثانية من التعليم الثانوي،ص 36 - 37 .

ز- تزيل ما علـق فـي أذهـان المتعلمين مـن أن قواعـد النحـو صـعبة، باقتصـارها علـى الأحكـام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة[1].

«وبهـذا الأسلوب في التعامل مع قواعـد النحو،يتخلص المتعلّمون من عناء حفـظ الأحكـام النحـوية والصـرفية الكثيـرة التـي لا يجنـون منهـا إلا تعبـا وإرهاقـا، والتـي حفلـت بهـا منـاهج البيـداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هـو ضروري منها وما هو غـير ضروري بالنسبة للمتعلم.

وعلى العمـوم،يتنـاول نشاط قواعد النحو والصرف،كغيره من النشاطات الرافدة في ظلّ المقاربـة النصيّة، خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى»[2].

وللإشارة هنا أنّ **التّدريس وفق المقاربة النّصيّة** يندرج ضمن تعليمية اللّغات فقط دون غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء وعلوم الطّبيعة والحياة وغيرها...

(1) ينظر : منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 27 .

(2) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ص 27 .

رابعا : طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

تمهيد:

إنّ قواعد النّحو والصّرف من بين فروع اللغة العربية التي نالت اهتمام المتخصصين بأصول التّدريس وطرائقه،وذلك لما لها من أهمية بالغة اكتسبتها من أهمية اللغة نفسها.

فطريقة التدريس هي: النمط أو الأسلوب الذي يختاره المدرّس في سبيل تحقيق أهداف الدّرس، ففي درس القواعد النحوية مثلا: يختار المدرّس الطريقة القياسية أو طريقة النص الأدبي... إلخ.

ولقد كانت **الطرائق القديمة** تقضي معظم وقت الحصة في الاستماع للمدرّس أو العمل في أوراق منفصلة،أما **الطرائق الحديثة** فإنها تعتمد على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلم، بتوجيه وإرشاد من المدرّس،لأنّ التّعليم يكون أبعدَ أثرا وأعمق،إذا توصّل إليه المتعلّم بنفسه.

ولقد **تعدّدت طرائق التدريس** وتنوعت،ويرجع سبب ذلك إلى تأثّرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم من حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية.

وأشير هنا إلى أنّه ليس هناك طريقة مناسبة وطريقة غير مناسبة لأنّ الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة المتعلّم من حيث طبيعته وخصائصه، ودوافعه، وحاجاته،وخبراته السابقة (المكتسبات القبلية)،«**والطريقة في التدريس** وسيلة لتحقيق الهدف،ولقد اشتغل المربون والفلاسفة منذ محاولة الإنسان التعلّم بالبحث في طرق التعلّم،وأكدّ تاريخ البحث في الطرائق أنّ الحكم على طريقة ما،هو أمر شائك،ومتشابك وخاضع للنقاش والأخذ والردّ»[1].

ولكنّ المشكلة الأساسية في طريقة التدريس هي: الاختيار،فعلى المدرّس أنْ يختار المحتوى التعليمي أو النمط التنظيمي،والأنشطة فالوسائل التعليمية،وكل ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف،وقد يكون سوء الاختيار أحد أسباب نفور المتعلم من الطريقة والمعلم معا، بل من النشاط نفسه.

---

(1) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي،الدار المصرية اللبنانية، ط1 1423 هـ 2002 م،ص 64 .

ومن هنا يمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات هي:

1- طرائق قائمة على جهد المدرّس:

وتنقسم إلى قسمين هما:

أ/ الطّريقة الإلقائيّة (المحاضرة):

ترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة،ثم انتهجها العرب والمسلمون أيام النهضة العلمية (في الدولة العباسية وما بعدها) ويقصد بها قيام المعلم بتزويد تلاميذه بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين،وهذه الطريقة تصلح ربما في التدريس للكبار الراشدين أو الطلاب ذوي الأعداد الكبيرة،مثل الجامعات،وهي أسهل استراتيجيه للتدريس في وصفها،وتحديدها،مادام أن دور المحاضر هو نقل المعلومات،ولكن لها عيوب من أبرزها :

- أن دور المتعلم سلبي،كما يصعب اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها مثل احترام آراء الآخرين،والمشاركة النشطة،والإصغاء .

وهذا ما جعل العلامة ابن خلدون يثور ضد هذه الطريقة في التعليم ويقترح طريقة أخرى رآها مثلى وأكثر فائدة وايجابية حيث يقول:«اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا،وقليلا قليلا،يلقي عليه أولا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوّة عقله،واستعداده لقبول ما يُورد عليه،حتىّ ينتهي إلى آخر الفنّ،وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم،إلاّ أنّها جزئيّة وضعيفة،وغايتها أنّها هيّأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله،ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها،ويستوفي الشّرح والبّيان،ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما

هنالك من الخلاف ووجهه،إلى أنْ ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته،ثم يرجع به وقد شدا،فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا،إلا وضّحه وفتح له مُقْفله فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته،هذا وجه التّعليم المفيد،وهوكما رأيت إنّما يحصل في ثلاث تكرارات،وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسّرعليه...»[1].

---

(1) مقدمة ابن خلدون : عبد الرحمن بن خلدون – تح- درويش الجويدي،المكتبة العصرية – صيدا – بيروت ،(د - ط) – 2005 م،ص 531 – 532 .

واللاّفت للانتباه في هذا النصّ أنّ ابن خلدون عالج قضيّة هامة جدّا في عصره وهي مرتبطة بعلم النّفس والتربيّة وطرق الّتدريس وقدّم لنا تصوّرا رائعا حول الطّريقة التّربويّة الصّحيحة وإبداء رأيه فيها حيث أنّ التّدرّج في التّعليم مهمّ وضروري لذلك فإنّنا نلمحُ في النصّ حديث ابن خلدون عن ثلاث مراحل تمرّ بها العمليّة التّعليميّة حتىّ تكون مفيدة وهي:

أ- المرحلة الأولى:ويقدّم فيها المدرّس الأصول العامة التي يدرّسها،فيراعي في ذلك مستوى المتعلّمين وقدراتهم العقليّة ومداركهم وسنّهم مستعينا بالشّرح،والمقصود بالأصول العّامة في النصّ هي المحاور والنقاط العامة للنشاط أوالمادة أوالدّرس،بهدف إعداد المتعلّم وتهيئته لتقبّل ما سيلقى عليه.

ب- المرحلة الثانية :وهي مرحلة التّفصيل ،فبعد الإجمال والعموميات والمبادئ العامة،يتلقى المتعلّم المادة أو الدّرس بالشّرح والتّفصيل.

ج- المرحلة الثالثة:ويتمّ فيها الارتقاء إلى مستوى المقارنة والتّحليل والتّعميق في مسائل المادة أو الفنّ المدروس حتىّ تكتمل المعلومات لدى المتعلّم ويزيد استيعابا لها.

هذه هي مراحل التّعليم لدى المتعلّم العادي في نظر ابن خلدون،أمّا بالنسبة للذكي أو المتفوّق فإنّه يمكن اختصارها وفق ما لدى المتعلّم من قدرات،فطريقة التّعليم المثلى هذه التي حدثّنا عنها ابن خلدون تعود إلى ما كان سائدا في عهده،حيث لاحظ أنّ المدرّسين قد سلكوا طريقة مخالفة تماما للطّريقة السّليمة المقترحة لذلك،وألفينا أنّ ابن خلدون في هذا المقتطف ناقدا لهم مبرزا لخطورة الطّريقة التي انتهجوها حيث كانوا يبدؤون بإعطاء المسائل الصّعبة للمتعلّمين،علما أنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى تحليل ومقارنة ومجهود ذهني كبير،وهو يَفُوقُ قدرات المتعلّم العادي إلاّ إذا كان ذو قدرة عقليّة فائقة وهؤلاء المدرّسين كانوا يظنّون أنّ تقديم الصعوبات في بداية

المحور أو المادة أو النشاط يجعل المتعلّم أكثـر ذكـاء وأكثر استعدادا لاستيعاب مـا سيقدم لـه بعد ذلك.

وممّـا تقدّم أستنتج أنّ نظـرة ابـن خلـدون الثّاقبـة التـي انتقد فيهـا الطّريقـة التّربويّـة السـائدة فـي عصره،فوقف منهـا وقفـة الرّافض لها،والمستاء من عناصـرها،كما وضـحّ خطورتهـا المتمثلـة فـي ظـنّ المتعلّم أنّ الصعوبة تعـود إلى العلم فيهجره،ويبتعد عنه وبذلك تصبح هذه الطّريقة سببا من أسباب نفور المتعلّمين خصوصا الناشئة عن العلم كالقواعد مثلا.

ب/ الطّـريقـة القـياسيّة:

وهي التي تبدأ بعرض القاعدة على السبورة،ثم يؤتى بالأمثلة التـي تؤيّد القاعدة وتوضـحها،وتعتمد هـذه الطريقة على حفـظ المصـطلحات النحويـة أو الصـرفية من قبـل المتعلم،وترديـدها فقـط،وأول الكتب التي تم تأليفها بهـذه الطريقة هو كتاب « ألفية ابن مالك».

وألفتُ الانتباه هنا أنّ هـذه الطّريقة لا تستخدم الآن في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عمليّا، لأنّهـا لا تساعد في تكوين السّلوك اللّغوي الصّحيح لـدى المتعلّم،ولـذلك ظهرت بعـدها طريقـة أخـرى هـي الطريقة الاستقرائية.

- كما أنّها تعدّ أقدم الطرائق المتّبعة في تـدريس النّحو،وتقوم فلسفتها علـى انتقـال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي،أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي ونعلم أنّ القيـاس أسلـوب عقلـي يسير فيه الفكـر من الحقائق العامة إلى الجزئية.

«والطريقة القياسية في الواقع صورة موسّعة لخطوة التّطبيق من الطّريقـة الاستقرائية يقدم المعلّم فيها إمّا الأسس العامة والقواعـد والقوانين جاهزة إلى الطلبة لتطبّق على الأمثلة والحقـائق الجزئيـة التـي تصـدق عليهـا تلـك القوانين والقواعد،وإمّا أنْ يفسّر ويشـرح القواعد والحقـائق التـي سبق أنْ ألقيتْ على المتعلمين»[1].

وهذه الطّريقة تتطلّب عمليات معقّدة لأنّها تبدأ بـالمجرد،أيْ بـذكر القاعدة كاملـة وفـي هـذا مخـالفة لسـير النموّ اللّغـوي لدى المتعلّمين،ومخالفة لطبيعة اللّغـة المتعلَّمـة نفسـها،ففي الواقـع أنّ الجزئيـات أقرب إلى مـدارك المتعلّمين من الكليات،ومن أمثلة الكتب التي أُلفّتْ وفق هـذه الطريقة أذكر كتـاب جامع الـدروس العربية لمصطفى الغلاييني وكتاب النحـو الوافي لصاحبه عباس حسن.

(1) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه حسين الدليمي،د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،الطبعة العربية الأولى – الإصدار الثاني 2005 – دار الشروق رام الله – المنارة – ص 182 .

وأشير هنا إلى بعض **مزايا هذه الطّريقة:** فهي تمتاز بسهولة السّير فيها على وفق خطواتها المقرّرة،فالمتعلّم الذي يفهم القاعدة فهما جيّدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضّح له قبل ذكرها،وهي طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتا طويلا،وتساعد المتعلّمين على تنمية العقل على عادات التّفكير الجيّد،وسبيل ذلك الحفظ،فحفظ القاعدة هوالذي يعين على تذكّرها،وأنّها تصلح بعد ذلك للتّدريس في المرحلة الثانوية .

كأن يحفظ متعلّم السنة الثالثة ثانوي(شعبة آداب وفلسفة) مثلا قول ابن مالك:

- بالجرّ والتنوين والندا وأل **** ومسند للاسم تمييز حصلْ

- بتا فعلت وأتتْ،ويا افعلي، **** ونون اقبلن- فعل ينجلي

- سواهما الحرف كهلْ وفي ولمْ **** فعل مضارع يلي لم كيشمْ[1].

وما يستنتجه المتعلّم من خلال هذه الأبيات هو ما يلحق الأسماء وما يميّزها عن الفعل والحرف وما يتّصل بالأفعال من اللّواحق كتاء الفاعل وتاء التأنيب الساكنة ونون التوكيد الثقيلة وهذا ما يميّزها عن الاسم والحرف إلى أخر ما في هذه الأبيات من قواعد نحوية.

وعلى الرّغم من هذه المزايا فإنّ هذه الطريقة لا تخلومن **بعض المآخذ** أوجزها فيما يلي: فهي بتركيزها على الحفظ المسبّق للقاعدة قد لا تضمن فهم القاعدة وتطبيقها في مواضع مختلفة،ومن ثم فهي قد تساعد على إعمال عقل المتعلم،وأنّها تؤكّد المحاكاة والتّقليد ولا تشجّع على الابتكار والتّخمين فلو طلبنا من تلميذ السنة الثالثة ثانوي مثلا إعراب كلمة **الشّرّ**ُ في قول الشاعر:قومٌ إذا **الشرُّ**ُ أبدى ناجذيه لهم *** طاروا إليه زرافات ووحدانا.

فقد يعربها مبتدأ،وهو بذلك أسرع للخطإ على أساس أنّ الجملة الاسمية هي كل جملة تبتدئ باسم،والأصحّ أنّ الشرّ،فاعل لفعل محذوف يفسره الذي يليه.

(1) شرح ابن عقيل على ألفية الإمام ابن مالك : يوسف الشيخ محمد البقاعي،دار الفكر – بيروت – لبنان – المجلد الأول -1- 2- (د - ط)،2003،ص 20 – 25 – 26 .

2- طرائق قائمة على جهد المدرّس ونشاط المتعلّم:

وتنقسم إلى عدة طرائق منها:

أ/ الطّريقة الاستقرائيّة:

لقد ارتبطت هذه الطريقة بظهور المفكر الألماني فردريك هاربارت(1776 / 1844)،وهي تقوم على نظرية في علم النّفس الترابطي تسمى نظرية (الكتل المتآلفة) « والتّفسير التّطبيقي لها أنّ الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة»[1]، وفيها يقوم المدرّس بتدوين الأمثلة على السبورة ثم شرحها بمشاركة المتعلّمين بطريقة حوارية،ومن ثمّ استنباط القاعدة وتدوينها على السبورة وهي تسير في خطوات خمس وهي التمهيد – العرض – الربط – الموازنة والاستنتاج والتطبيق، ومن أهمّ الكتب النحويّة التي تبنّت هذه الطّريقة وأشهرها هو كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين.

وهي الطّريقة السائدة في تدريس القواعد النّحوية والصّرفية في المرحلة الثانوية.

وتحقق هذه الطريقة كثيرا من الممارسات التربوية منها:

أ- إيجابية المتعلّم واستثارة دوافعه نحو التعليم،إذْ أنّ استثارة دوافع المتعلّم تؤدي إلى سرعة الاستجابة والفهم والتعلم.

ب- تحقق كثيرا من التفاعل بين المدرس والتلاميذ،يؤدي ذلك إلى إشاعة روح البهجة والسرور والحيوية والديناميكية التربوية المنظمة،وروح التنافس بين المتعلمين داخل القسم،خصوصا إذا عرف المعلم كيف يوزع الأسئلة الهادفة لتلاميذه،ويتحكم في القسم،ويقوم بالتحضير الجيد للدرس،ويطلب من التلاميذ تحضير الدرس مسبقا في المنزل ... وكم يبتهج السادة مفتشي مادة اللغة العربية وآدابها حينما يلاحظون ذلك التفاعل بين المعلم وتلاميذه وتلك الحيوية لدى التلاميذ خصوصا في الزيارات الرسمية كزيارات التثبيت وغيرها..

ج- تعمل على حفظ تفكير المتعلمين،وتوصل إلى الحكم العام تدريجيا،وذلك يجعل المعنى واضحا جليا فيصير التطبيق عليه سهلا.

(1) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ظبية سعيد السليطي،ص 67 .

وبعدما تعرّضت لأهمّ النقاط التي تحققها هذه الطريقة أريد طرح السؤال الآتي:هل حقا أنّ هاربرت هو مكتشف هذه الطريقة،وهل ارتبطت فعلا بظهوره؟.

إنّ الحقيقة التي لا يمكن لمنصف حقّ أنْ يجحدها هي أنّ علماء العربية القدماء وفي فترة التقعيد نظروا في النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة أوالشواهد الشعرية والنثرية وخرجوا من بحوثهم الطويلة وعن طريق الاستقراء هذا بالقوانين النحوية « التي رصدوها بالملاحظة والمشاهدة والتحليل والتركيب والمقارنة،وعليه فإن العلماء المسلمين كانوا روادا في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة والتجربة والقياس»[1].

وأعود إلى هاربرت ثانية والذي تعرّضتْ طريقته هذه ومذهبه العقلي لنقد من الباحثين ومن علماء النّفس ورجال التّربية،فهم يرون أن هاربرت لم يوضّح حقيقة العقل ولا كيفية الأفكار فيه،وأنّه لم يوضح عمليّة الإدراك العقلي المؤتلف والمختلف من الأفكار،ولا القوّة الحقيقيّة التي على أساسها استنبط القواعد العامة والقوانين،فهم يرون أن رأيه هذا يكتنفه الغموض والإبهام ومن سلبياتها أيضا أنّ هاربرت أهمل الناحية الايجابية بالعقل والمتصلة بالغرائز والميول الفطرية الدافعة التي تحمل الإنسان على العلم والنشاط،وهي أيضا لا تتفق وطريقة العقل في إدراك الحقائق،فالعقل لا يسير خطوة خطوة في عملية التفكير مثلما افترض هاربرت وإنما يظفر غالبا نحو الاستنباط قبل أن تقوى دعائمه أي قبل إتمام مرحلة العرض[1].

ويمكن الجمع بين الطريقتين القياسية والاستقرائية تحت اسم الطريقة الاستدلالية

فما **الطّريقة الاستدلاليّة؟**:

وهي الطريقة التي يتم فيها استنتاج الكليات من الجزئيات،والجزئيات من الكليات،والمعلم الناجح هو الذي يلجأ إلى استخدام هاتين الطريقتين في الوقت المناسب فبعد أن ينتهي المعلم من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس،وذلك لتزويد المتعلمين بالمادة التي يدور حولها تفكيرهم وليثبت ما انتهوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة،ويكون هذا بمثابة التّقويم التّحصيلي.

(1)، (2)اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/طه علي حسن الدليمي – د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 189.

ج- طريقة النّصوص الأدبيّة المعدّلة:

وقد ظهرت هذه الطريقة في نهاية الأربعينات في كتاب (تيسير النحو) للمرحلة الابتدائية 1949 م من تأليف عبد العزيز القوصي وآخرين وقد اعتمد مؤلفوا الكتاب على القصة المسلسلة الأجزاء واهتموا في كل جزء منها بإبراز تشكيلة لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة،فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التمرينات،وتعتمد عموما بالإتيان بنص متكامل بدلا من الأمثلة،ثم تسير خطوات الدرس بالطريقة الاستقرائية لأنها متأثرة بها.

ويعتبر كتاب (النحو الجديد) لعبد المتعال الصعيدي للصف الأول الإعدادي عام 1959 م أول كتاب مدرسي يمثل هذه الطريقة .

« ولقد لقيت هذه الطريقة رواجا في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية كما أنها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي ويجري الآن التدريس بها في بعض البلدان العربية مثل جهورية مصر العربية »[1].

وأنّ لهذه الطريقة أساسين أحدهما **لغوي** ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

والآخر **تربوي**:لأنّ أصدق أنواع التعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده.

«وهكذا يبدو أنّ هذه الطريقة لا فرق بينها وبين الاستقرائيّة من حيث الأهداف العامة، ولكن الفرق في النصّ الذي تعتمد عليه»[2].

ومن هنا وتمشّيا مع أهداف النصّ وطريقة تدريسه ألّفتْ نصوص في النّحو اعتمدت كتب القواعد المقررة في المراحل الدراسية المختلفة،وقد رُوعي فيها تضمنها القيم السامية والمعاني التهذيبيّة والمفاهيم الوطنيّة والقوميّة والتوجيهات التّربويّة.

---

(1) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ظبية سعيد السليطي،ص 68 .

(2) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/طه علي حسن الدليمي – د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 196.

وما تمتاز به هذه الطريقة هو مزجها للقواعد باللغة نفسها ومعالجتها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل،وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو،وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب زيادة على أنّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.

وعلى الرغم من هذه المزايا لطريقة النص إلا أنها لا تخلو من مآخذ وأهمها:

- صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله،لأنّ كاتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

- ثم إذا كان الهدف من النص هو تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين فيتصف هذا النص بالتكلف والاصطناع و يخلو من أدبيته .

- ثم أنّ المدرّس قد لا يستوفي خطوات طريقة النصّ جميعها خصوصا النصّ المطوّل فقد يضيع وقت الدرس،ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة،زدْ على ذلك قد تدفع هذه النصوص المتعلّمين إلى التّركيز على القراءة وإهمال القواعد لأنّ الوقت اللاّزم لها يتوزّع على أنشطة أخرى فيقلّ نصيبها من الدّرس.

د/ طريقة الاكتشاف[1]:

تعدّ هذه الطريقة من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعليم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة،ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونر Broner سنة 1961م والشرط الأساسي لحدوث التعلم بالاكتشاف هو معالجة المتعلم للمعلومات التي يتلقاها وتمثله لها،وإعادة بنائها.

ويغلب استخدام هذه الطريقة عندما يتعلّق موضوع الدرس بقضية أو مشكلة ما، وأساس هذه الطريقة أنّ المتعلّم في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق،ويحتفظ بها لمدة طويلة،وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة.

وفي هذه الطريقة يوجه التلميذ من قبل المعلم لكي يكتشف المبدأ أو القاعدة أو يكتشف بنفسه وفي هذه الطريقة يكون التلميذ نشطا،وايجابيا لأنه محور العملية التعليمية والمعلم يتمثل دوره

---

(1) ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي،ص69.

في التوجيه والإرشاد (منشط للدرس)،وهناك ثلاثة أنواع للتعلم بالاكتشاف وهي:

أ- الاكتشاف الاستقرائي،والاكتشاف الاستدلالي.

ب- الاكتشاف القائم على المعنى والاكتشاف غير القائم على المعنى.

ج- الاكتشاف الموجه،والاكتشاف غير الموجه.

هـ- الطّريقة الإستجوابيّة[1]:

ويقصد بها الطريقة التي تعتمد على سؤال المتعلمين وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الذي يأخذونه في واجبات منزلية .

وهي طريقة لا تحتاج إلى علم غزير أو اطلاع واسع أو جهد كبير،أو بحث من قبل المعلم وهي كذلك تفيد المعلم الذي يجيد توجيه الأسئلة على تلاميذه،وهي تساعد المعلم في إكمال البرنامج والمنهاج،وهي تصلح للموضوعات النحوية والصرفية التي تقتصر على العد والتي ليست في حاجة إلى التفصيل والإفاضة في الشرح مثل حروف الجر، إن وأخواتها،كان وأخواتها،مصدر الفعل الثلاثي المزيد ... الخ.

كأن يكتفي المعلم بتدريس كان وليس وصار وأصبح ويترك بقية أخواتها التسعة كواجب منزلي يقوم به التلاميذ ثم يركز المعلم في حصة التطبيقات على حل تمارين حول بقية أخوات كان التسعة.

ومن أبرز **عيوبها**: أنّه أثناء تحضير المتعلّمين لهذه الواجبات قد لا يولونها الأهميّة الكبرى أولا يحضّرونها تحضيرا دقيقا،أولا تكن حصة التطبيقات كافية لإتمام حل التمارين.

و-الطّريقة الإقتضائيّة[2]:

يرجع سبب تسميتها بذلك لأنّ القواعد فيها تدرّس وقت اقتضائها (أي عرضا أثناء دروس القواعد أو النصوص أو البلاغة أو العروض) تدريسا بخطوات عملية دون أنّ تخصّص حصص لذلك، مثل: الضمائر التي تشترك في النصب والجر وهي الياء والهاء والكاف أو ضمائر الرفع المتحركة كأن يقول المدرّس للتلاميذ – إذا اتصلت الضمائر : الياء والهاء والكاف بالأفعال تعرب في محل نصب مفعولا به والفاعل يؤخر وجوبا مثل سابقني زيدٌ وسابقك زيدٌ وسابقها زيدٌ وإذا اتصلت بالأسماء تعرب في محل جر مضاف إليه مثل هذا كتابي وهذا كتابك وهذا كتابها ...إلخ.

---

(1)،(2) ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي، ص70

وبعضهم يرى أنّها الطريقة المناسبة لتدريس القواعد في المرحلة الثانوية خصوصا لتلاميذ المرحلة النهائية لأنّهم يدركون المعاني المجردة والكلية للأشياء.

كأنْ يقول المدرّس لتلاميذه كل المفعولات تأتي منصوبة.

ولذلك إذا ما واجه المتعلّم الخطأ في القراءة أوالكتابة يستطيع تمييز نوعه،وسببه والرجوع إلى القاعدة بمفرده أوبتوجيه المدرّس.

كما يمكن اتّباع هذه الطريقة في حال المراجعات النحوية والصرفية،لموضوعات سبق دراستها،وهذه الطريقة متّبعة أيضا في الكليات والمعاهد بالجامعات.

3- طرائق قائمة على نشاط المتعلّم[1]:

نتيجة للصّيحة التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام والتركيز على نشاط المتعلم وفعاليته وايجابيته،ظهرت مجموعة من الطرائق تسمى أحيانا بطرق «الفاعلية» أوالنشاط .

وبها يتمُّ التعلّم بسرعة فائقة وبشغف أعظم مما لو ظلّ التعلم قائما على طرائق فنيّة في أصول التدريس خالية من الفاعلية ومن هذه الطرائق ما يلي :

أ- طريقة النّشاط[2]:

وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلّمين وفاعليتها وفيها يقوم المدرّس بتكليف المتعلّمين بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدّرس من القرآن الكريم والأبيات الشعرية والأحاديث النبوية الشريفة ومن موضوعات القراءة والنصوص،ثم يطلب منهم أنْ يقوموا بعمل جماعي على شكل أفواج مثلا على فهم موضوع الدرس،واستنباط القاعدة.

كأن يطلب منهم التعاون على العمل الجماعي حول موضوع الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب وهودرس مقرر على تلاميذ الأقسام النهائية.

---

(1)،(2) ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي، ص71

ب- طريقة حلّ المشكلات:

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق الجيّدة،وتصلح لتدريس كثير من المواد الدراسيّة كالقواعد مثلا،ويطلق عليها «الطريقة العلميّة للوصول إلى النتائج» وهذا ما أظهرته بعض الدراسات كدراسة (حازم محمود راشد سنة 2000) التي استهدفت التحقق من فعالية استخدام مداخل: التعلم

التعاوني وحلّ المشكلات والتعلم للإتقان في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وانتهت إلى تفوق مدخلي التعلم للإتقان وحل المشكلات على مدخل التعلم التعاوني في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء المتعلّمين[1].

وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم،وذلك بمتابعة المدرّس لأعمال المتعلّم اللّغويّة من قراءة وكتابة وتعبير،فيقوم المدرّس مثلا بملاحظة كتابات المتعلّم من خلال موضوعات التعبير أو الكتابة على السبورة،فيجمع الأخطاء اللغوية،ويناقش المتعلّمين في نوع الخطإ،وأسباب الوقوع فيه،وبهذا يتبيّن للمدرّس جهل المتعلّمين بالقاعدة في الموضوعات التي سبق دراستها أو عدم المعرفة بالقاعدة،أو نسيانها،وهي موضوع الدراسة،فيقع المتعلّم في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطإ أو تصحيحه ككيفية كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة،أو همزة القطع والوصل،أو كسر همزة إنّ أوفتحها ... وما إلى ذلك من الأمور النّحوية والصّرفية،وهنا يتدخّل المدرّس لمساعدة المتعلّمين، وذلك بتوضيح القاعدة سواء أكانت نحوية أو صرفية.

ولذلك فإنّ نجاح هذه الطريقة يعتمد على:

أ- مدى فاعلية المتعلّمين من جهة.

ب- مدى مهارة المدرّس في إشعار المتعلّمين بما وقعوا فيه من أخطاء،وكيفية معالجتها.

ويتمثل دور المدرّس في تفويج المتعلّمين إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكلّ مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة لها.

---

(1) ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ظبية سعيد السليطي،ص 71 .

طريقة تدريس قواعد اللغة بأسلوب تحليل الجملة:

وتعتمد هذه الطريقة أسلوبا جديدا في تدريس قواعد اللّغة يقوم أساسا على تحليل الجملة، وهي تعتمد فهم المعنى أساسا،ومعنى ذلك أنْ يحلّل المتعلّم بمساعدة مدرّسه النص،سواء أكان آية قرآنية أم حديثا نبويا شريفا أم بيتا من الشعر ... تحليلا يقوم على فهم المعنى لأنّ فهم المعنى يُيسّر على المتعلّم الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أوالجملة من الإعراب،وهذا التحديد يتوصل به المتعلّم

إلى الاستنتاج الصحيح للقاعدة النحوية أو الصرفية،كما أنّ التحليل يجعل المتعلّم دقيقا في فهم النص،وإعمال الفكر فيه،وتحريك قدرة النقد فيه.

ومن هنا يستطيع المتعلّم أنْ يُركّبَ الجمل تركيبا صحيحا،ويتذوق النصوص ويكتب بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء.

و«أنّ ما ينبغي أنْ تنصرف له عناية الدّرس اللغوي الحديث درس معاني النحو،وكشف ما وراء تلك الظواهر التي استقلّتْ بالنحو،بل استبدّت به وحجبتْ الكثير من حقائقه وجوهر مادته ومعناه عن الدّارسين،وقعدت بوظيفته عند الظواهر والأغراض»[1].

ومثال ذلك قوله تعالى:« إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاء»[2].

فلو تركنا لفظتي اللَّهَ والْعُلَمَاء،دون شكل أواخرهما وطلبنا من التلميذ إعرابهما،فحسب ما تعلمه من قواعد،فيعرب حتما : اللَّه : لفظ جلالة فاعل نظرا لأنه جاء بعد الفعل يخشى،وفي هذا خطأ كبير والْعُلَمَاء : مفعول به لأنه جاء بعد الفعل والفاعل،وهنا لابدّ من تحكيم المعنى،فطبعا،اللَّهَ : لفظ جلالة مفعول به لأنه هو من وقع عليه فعل الخشية،والْعُلَمَاء : فاعل مؤخر لأنّ العلماء،هم من يخشون الله وهم من قاموا بفعل الخشية.

- ثم أَليس عدم فهم المعنى الصحيح هو من جعل قارئ قوله تعالى:« أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ »[3] يعطف (رسوله) على المشركين ويقرأها بالكسر: والأصحّ في المعنى أنّ لفظ (رَسُولُهُ) يقرأ بالرفع.

ومنه فإنّ لهذه الطريقة أهميّة كبيرة في فهم المعنى الصّحيح وبالتالي الإعراب الصّحيح للّفظ أو للجملة.

---

(1) أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية:د/ طه علي حسين الدليمي،د/كامل محمود نجم الدليمي،ص83/ 84.

(2) سورة فاطر:الآية/28.

(3)سورة التوبة:الآية/03.

طريقة تدريس قواعد اللغة بالأسلوب التّكاملي:

يرى بعض المربيّن ضرورة المحافظة على تدريس اللّغة العربيّة وحدة متماسكة،والغاية من ذلك ترمي إلى خدمة القراءة والتعبير واستعمال اللّغة استعمالا وظيفيّا تطبيقيّا.

ويمكن تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة من خلال النصوص الأدبية أوالنصوص التواصلية وتكون محور الدراسات النّحوية والصّرفية في المرحلة الثانوية،لأنّ الفصل بين فروع اللغة

العربيـة لا يعتمـد أساسـا علميـا،ولا يخضـع لمنطـق سـليم،وأرى أنّ تـدريس اللّغـة العربيـة بأسـلوب التكامل هوالطريق الطبيعي في الحياة.

«إنّ مؤيـدي الأسـلوب التكـاملي يجـدون فـي الـنص وحـدة متكاملـة يـدرّب مـن خلالـه علـى القـراءة والتعبيـر والإمـلاء والقـواعد وغيـر ذلـك، وفـي ذلـك إدراك للحقـائق فـي الانتقـال مـن الكـلّ إلـى الجزء،والمعالجـة التّكامليـة تبعـث النشـاط والحيويّـة لـدى الطلبة،وتوطّـد العلاقـة بـين فنـون اللغـة العربية من خلال الوحدة»[1].

إنّ التّكامل في تـدريس فروع اللغة العربية يـزيح ذلك الحـاجز بين فروعهـا،من قـواعد وبلاغـة وعروض ونقد ... إلخ،« فالتحدث والاستماع والكتابة هي جزء من منهج اللّغة،ولا حاجـة لـدروس منفصلة في تعليمها»[2].

إنّ لهذا الأسلوب فـي تـدريس قواعـد اللّغـة العربيّـة أهميّـة قصـوى تكمـن فـي« أنّـه هـو الأسـلوب الأساس الـذي به نفهم اللّغة في حياتنا العمليّـة والوظيفيّـة فلـيس مـن الأهميّـة بمكـان حفـظ القـواعد وسـردها وحشـوّ الـذّهن بها،بـل المهمّ تـدريب الطالـب وتمرينـه علـى القـراءة الصّـحيحة،والكتابة الصّحيحة،وما القـواعد إلاّ وسـيلة من الـوسائل للتّوصل بها إلى النتيجة المتوخاة»[3].

أمّا مآخذ هـذا الأسلوب فتنحصر في ما يلي: - لا يساعـد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة،- صعوبة إعـداد كتاب مدرسي يحيط بكل فروع اللغة العربية إحاطة تامة عادلة،- يستلـزم وجود قـدرات وكفايات لـدى المدرّسين والمتعلّمين من الصعب تـوافـرها.

- صعـوبـة اختيـار نصـوص تصلـح لكـلّ سـنّ ولكـلّ مسـتوى تعلـيمـي.

---

(1) أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي ، د/كامل محمود نجم الدليمي،ص112.

(2) أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي ، د/كامل محمود نجم الدليمي،ص 113.

(3) أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي ، د/كامل محمود نجم الدليمي،ص112.

بعد هـذا الملخّص لأهـمّ طرائق تدريس قواعد اللغة العربية وإظهـار مميّزات وأهـداف وأسس ومآخذ بعض منها.

أقرُّ أنّه لا توجد طريقة أفضل من أخرى،فالمدرّس الناجح والجادّ،هو الذي يستطيع اختيار الطريقة المناسبة ويكيّفها حسب مستوى المتعلّمين فـي الموقف المناسب،وبما أنّ بحثنـا هـذا يخصّ مرحلـة التّعليم الثانوي،فالمدرّس يستطيع:

- أنْ يجمع بـين الطريقتين القـياسية والاستقـرائية إذا كـان موضـوع الـدّرس جديدا علـى مـدركات المتعلّمين أيْ أنّ المتعلّم لم يتناوله من قبل،وليس له مكتسبات قبلية حول هذا الدّرس مثل:إعـراب

لـو ولـولا ولومـا ومعانيهـا **أو**، إذا وإذْ،وإذنْ ومعانيهـا **أو** كـمْ وكـأيّن وكـذا ومعـانيهـا أوأمَّـا وإمـّا ومعـانيـها أو: أيّ،أيْ،إِي ومعـانــيها ...

- أو يستخدم طـريقة النص:إذا سـبق وأنْ تنـاول المتعلّمون موضـوع الدّرس مثل:أحكـام التمييز والحال ما بينهما من فروق واتّفاق.

أو مـوضوع:الإعراب اللفظي والتقديري،أوإعراب : المتعدي إلى أكثر من مفعول.

- أو يستخـدم الطريقة الإقتضائية في المراجعـة النّحويـة والصّرفية لأحد المواضيع المقرّرة مثل: نـون الـوقاية من خلال دروس النصوص الأدبيـة أوالتـواصلية أو المطالعة ...

كما يمكن أنْ نستنتج أن **طريقـة تـدريس قواعد اللّغة بأسلوب النصّ هـي عينهـا طريقـة المقاربـة النصية**.

كما أنّ طريقة تدريس قواعد اللغة بالأسلوب التكاملي قريبة جدا من طريقة المقاربة النصية،وعليه يمكـن الإجــابة الآن علـى السؤال المطـروح ســابقا حـول المقاربـة النصـية أَهِـيَ منهج بيداغوجي تربـوي أم هـي طريقـة بيداغوجيـة تربويـة،وها قـد ألفينـا الإجابـة واضـحة أمامنـا بعـدما تعرضـنا لطرائق التّدريس،ومنه **فالمقاربة النصية هي طريقة بيداغوجية تربوية**.

خـامسا:أسـس تـدريـس قواعـد اللّغـة العربيّة في المـرحلة الثـانوية:

إنّ عمليّـة التّــدريس بصـفة عامـة هـي عمليّـة شاقة،مضنية،وليسـت بســيطة أوسـهلة كمـا يظنّهـا البعض،فما بالنا بتدريس قـواعد اللّغة العربيّة التي تعـدّ العمود الفقري للّغـة العربيّـة ككلّ، إذْ يجـب أنْ تتضـافـرَ فيها مجمـوعة من الأسس التّربـويّة والنفسيّة واللسـانيّة حتـى تـؤدي وظيفـتها،ويكـون تـدريسها نـاجحا وفعـّالا،ومن بين هـذه الأسس ما يلي:

أ/ اختيار المحتـوى[1]:

ممـا لاشـكّ فيـه أنّ مكونـات قواعـد اللّغـة العربيّـة كثيرة،وبالتـالي لا يمكـن تدريسـها دفعـة واحـدة لمتعلّمـي هـذه المرحلـة،وإنّما نختـار منهـا مـا يناسـب هـذه الفـئة،وذلك بتحديـد الغايـات البيـداغوجية،والمستوى اللّغوي المطلوب،ومعارف المتعلّمين السّابقة،والحجم السـاعي المخصـص لهـذا الرافـد اللّغوي،وغير ذلك ممّا يجعل تدريس قواعد اللّغة العربيّـة يحقّق أهدافـه المنشـودة لهذه الفئة.

فمتعلّم المرحلة الثانوية ليس بحاجة ماسّة إلى معرفـة المبتدإ والخبـر وأزمنـة الفعل،والاسم الجامـد والاسم المشـتق،والفعـل الصّحيح وأقسامه والفعل المعـتلّ،والفعل اللاّزم والفعـل المتعـدي،والفعـل المبني للمجهـول ونائب الفـاعل[2] ... إلخ فكـل هذه الموضوعات قد تناولها في المرحلة المتوسّطة. فهذه الموضوعات وغيرها إنّمـا تعـدّ بالنسبة لمتعلّمـي المرحلـة الثانويـة وخاصّـة السنة الثالثـة من التعليم الثانوي مكتسبات قبليّة،يعتمـدها المدرّس نقطـة انطـلاق،لموضوع جديد يلبـي حاجـات هذه الفئـة ولـذلك« ينبغـي البحـث عمّـا يحتاجـه هـذا المـتعلّم مـن عناصـر لغويّـة محدّدة،وهـذا مـا يـدفع المدرّس والجهات الوصيّة إلى التفكير بجدّية في الألفاظ والتراكيب الملائمـة للمتعلّم فـي أيّ طـور مـن الأطـوار الدراسيّة،إنّ الجهـات الوصيّة مخوّلـة بإعداد جيّد لتحديد متطلبـات كـلّ مرحلـة من المراحل وكلّ مستوى من المستويات،والمعلّم مطالـب أن ينفـّذ لكلّ مرحلـة متطلباتها وصـولا إلـى الأهداف المحددة لديها»[3].

---

(1) ينظر : مقاييس بناء المحتوى اللّغوي : د/ عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، ط1،2010،ص 08 .
(2) ينظر : كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط،ص 286 – 287 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني، ص 09 .

«حيث ينبغي أنْ يكون المحتوى المعـرفي متّصـلا بخبـرات الدّارسين وأغراضـهم،وذلك لأنّ تنميـة الميـول والاحتفاظ بها يتطلب أنْ يكـون المحتـوى ذا معنى ودلالـة بالنسبة للدّارسين،وأنْ يتحـرّك مـن المـألوف لهـم،وأنْ يتّصـل بمـا يعرفـون أو يـودّون معرفتـه حتّـى يُمْكـنهم فهمـه وتصديقه،واستخدامه.

كمـا ينبغـي أنْ تكـون المعـارف كافيـة للاستخـدام،والكفاية هـنا تعنـي كـمّ المحتـوى وفائدتـه للدارسين،ومناسبته لخلفيـاتهم العلميّـة،وخبراتهم الثقافيّـة،وفي هذا السّياق يجـب أنْ تُقدّم المعـارف بشـكل واضـح ودقيق،فطريقـة العـرض ونمطـه ضـروريتان للوضـوح والقبـول مـن الـدّارس،هـذا بجـانب مراعـاة عـوامـل الـدّقة والحداثة في المعلـومات»[1].

«وهـذا كلّـه يـدفعنا إلـى القول أنّ الكتـب المدرسيّة والمقرّرات التربويّـة يجب أنْ تكون من الدّقـة بمكان،بحيـث تؤسّـس وفـق خطّـة علميّـة واقعيّـة محكمـة،وإلاّ أصـبح الاضـطراب هـو سـيّد المـوقف،وبناء عليه فـإنّ المقرّر الدراسي ينبغي أنْ يكون بنيانا متسلسلا،يتكامل صعـودا نحـو دعم الملكـة اللّغويـة للمتعلّمين،بحيث لا يمكـن أنْ تخـلّ بترتيـب الكتـب الدراسيّة دون أنْ تخـلّ بمجمـل العمليّـة التربويّة،وهـذا الشـرط يغيـب فـي المقـرّرات المدرسيّة فـي أغلـب المراحـل الدراسـية مـن الابتدائي إلى الثانوي»[2].

وأرى أنّه من الضـروري أنْ تكون المقـرّرات الـدراسيّة بمثابـة البنيـان المتسلسل خـلال المراحل الدراسـية جميعهـا،مع عـدم الفصـل بينهـا،ولو نظرنـا علـى سـبيل المثـال لا الحصـر،بين مقـرّرات المرحلة المتوسطة،والمرحلة الثانوية،لألفينا هـذا الاضطراب في مواضيع قواعد اللّغة العربيّة.

ويعود هذا – فيما أرى– إلى قلّة التنسيق بين واضعي البرامج الدراسية للمرحلتين،فكلّ لجنة تضـع برنامجا دراسيا قد يكونُ مستقلا عن اللجنة الأخرى.

- كما يجب أيضـا علـى مـدرسي المرحلتين المتوسطة والثانـوية مثلا التنسيق فيمـا بينهم،لمعرفـة المواضيع المقرّرة،لتفادي الاضطراب.

---

(1) اللغة العربية إلى أين ؟ مقال : أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها : محمود كامل الناقة،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 2005،ص 12 .

(2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 09 .

والوقوف على نقاط الضّعف لدى متعلّمي المرحلة المتوسّطة ومعالجتها من طرف مدرّسي التّعليم الثانوي،خصوصا فـي الدّروس المكرّرة بين المرحلتين كموضـوع الحـال والتمييز،والبدل،والفعل المضارع المنصوب والمجزوم ...إلخ.

ومن واجب مـدرّس اللّغة العربيّة أنْ يفكّـر مـنذُ البدء في العناصر اللّغوية التي يمكـن لـه تـدريسـها في مستـوى معيّن مـن مستويـات التّعليم،وذلك بالكيفيـة الآتـية:

1- ليست كلّ ألفاظ اللّغة وتـراكيبها تلائم المتعلّم في طور معيّن من أطوار نموّه اللّغوي.

2- ليـس بالضـرورة أنْ يكـون المـتعلّم فـي حاجـة إلـى كـلّ مكونـات اللّغـة المعينـة للتعبيـر عـن أغراضه،واهتمـاماته التّواصـلية داخـل المجتمع،وإنّمـا قـد تكيفـه الألفـاظ التـي لهـا صـلة بالمفـاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التّواصل[1].

3- قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه،فالمعرفة التي يتلقّاها في درس من الدروس يجب أنْ تكون محدودة جدّا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلّم،حتىّ لا يصاب بالإرهاق الإدراكي،وهوالأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للّغة[2].

إنّ الهدف من اختيار المحتوى هو جعل المتعلّم يكتسب مهارة معيّنة في استعمال اللّغة بجميع مستوياتها في الظروف والسّياقات المناسبة« وللوصول إلى هذه النتيجة فهوفي حاجة إلى الألفاظ الأساسيّة والتراكيب الوظيفيّة التي تعدّ القاعدة الأوليّة التي تتميّز بها لغة من اللّغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعيّة،والقواعد التّحويليّة التي يمكن اكتسابها لاحقا بالتدرّج المطلوب»[3].

وبناء على ما تقدّم فإنّ اختيار المحتوى نجده يبنى على رافدين اثنين[4]:

أحدهما: دور المربي ووعيه العميق بأهميّة إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلّم في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه(مرحلة التّعليم الثانوي مثلا)،والسّعي من أجل تحديدها

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليميّة اللغات – أحمد حساني – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – (د - ط)،2000، ص 143 .

(2) مجلة اللّسانيات:مقال: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح، العدد الرابع ،جامعة الجزائر،1973،ص 44 .

(3)، (4) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني،ص 144 .

تحديدا علميا دقيقا،وقد يعزّز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات الطفل المتعلم في مرحلة زمنية من عمره،والمفاهيم التي تقدّم له بالفعل في البرنامج التّعليمي المجسّد في الكتاب المدرسي،والنّصوص الأدبيّة،والوثائق المدعّمة لعمليّة التّحصيل.

والأخر: دور المربي واللّساني معا،ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحيّة الألفاظ المقدّمة بالفعل،والمقرّرة في برنامج الدّراسة،ثمّ الإضافات أو التّعديلات التي يمكن لها أنْ تقترح لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانيّة ونفسيّة.

- ولقد جرت العادة عند أصحاب الطّرق التقليديّة أنْ يكون اختيارهم للمادة اللّغوية على النحو التّالي:

1/ من حيث الكمّ: فقد كان يقدّم للمتعلّم حشدٌ هائل من قواعد اللغة العربيّة مطّردها و شاذها دون انتقاء أو تخطيط أو تدرّج محكم وهذا ما لاحظناه في عصرابن خلدون الذي اقترح منهجا جديدا لمعالجة التّعليم آنذاك.

2/ من حيث الكّيف:فقد قدّمتْ للمتعلّم مادة لغويّة لا يحتاجها في الغالب،فهي مادة قلّ استعمالها،ولا تستجيب لمتطلبات الحياة اليوميّة،فقد حاولوا إخراج المكتوب إلى المنطوق وهذا غير ممكن لأنّ المستوى الثاني يجب أنْ يتميّز بالاسترسال،والعفويّة،والخفّة[1]،لكن في التعليميّة الحديثة لا يتمّ تحديد المضامين بالمحتويات اللّغوية إلاّ بناء على معايير خارجيّة وأخرى داخليّة تخصّ اللّغة[2].

فأمّا **المعايير الخارجيّة** فترتبط بالمحيط الذي يتعلّم فيه المتعلّم،وبالأغراض التي يهدف إليها من تعليمه،وتتمثل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرّر والوقت المخصّص للتّدريس ونوعيّة التّدريس (مكثّف أو ممتد).

أمّا **المعايير الداخليّة** التي تتّصل باللّغة ذاتها لا بخصائص المتعلّمين فتتمثل في:

1- تحديد النّمط أوالمستوى اللّغوي(لغة وظيفيّة– لغة علميّة– لغة أدبيّة ...).

---

(1) ينظر : اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح،ص 46 .
(2) ينظر : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية : د/ عبده الراجحي،دار المعرفة الجامعة الإسكندرية،مصر 1996، ص 61 – 77 .

2- تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي(قوائم المفردات الشائعة).

3- تحديد قوائم التراكيب الأساسيّة[1].

وذلك بناء على معايير لغويّة تتمثل في المعيارالدّلالي والاستعمالي واللفظي[2]،وأخرى نفسية في قابليّة التّعلّم[3]،وقابليّة التّعليم ثم توزّع بعد ذلك هذه المحتويات توزيعا على المستويات المختلفة حسب المادة المخصّصة لها وعدد الدروس بحيث تتدرّج بانسجام من درس لآخر.

« ويضع المهتمون بهذا الموضوع جملة من المبادئ لاختيار المحتوى التّعليمي،ومن ذلك: - أن يرتبط المحتوى بالأهداف التّربويّة التي ننشدها من خلال العمليّة التّعليميّة،والأمم تختلف في ذلك بالطبيعة،باعتبار أنّ اللّغة قبل أنْ تكون ألفاظا وأساليبا،فهي محتوى ثقافي قبل ذلك.

- مراعاة المحتوى التّعليمي لمستوى المتعلّمين واستعداداتهم وقدراتهم،وتوجهاتهم،فقدرات المتعلّمين على أصنافهم تتفاوت من مستوى إلى آخر،ولا ينبغي أنْ يعطى المتعلّم أكثر مما لا يستوعبه،حرصا على سلامته الفكرية،وتماشيا مع مبادئ المنطق السّليم.

- ارتباط المحتوى بواقع المجتمع وثقافته ومعتقداته وقضاياه المختلفة ليجد المتعلّم نفسه غير مفصول عن الواقع الذي يعيش فيه،فكمْ من نصوص لغوية وأمثلة في بطون كتب مدرسيّة لا علاقة لها بواقع المجتمع وأصالته وهذا مُنافٍ للمطلوب.

- مواكبة المحتوى للتقدم العلمي،والتغير الاجتماعي والثقافي الحاصل في المجتمع تحقيقا لمسايرة الواقع والتعرّف عليه،لأنّ المعارف في تقدم مستمر، والحركة العلميّة والاجتماعية تتطوّر يوما بعد يوم، لذا ينبغي التطلّع إلى المستقبل بعناية،بغية استشراف المستقبل والتطلّع إليه،شريطة أنْ يكون هذا التغير والرؤى المستقبلية في خدمة الأهداف التربوية وفي خدمة المجتمع برمّته.

---

(1) ينظر : وثيقة «مشروع الرصيد اللغوي» دليل تعريفي : د/ عبد الرحمن الحاج صالح، نشرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،1981،ص 08 .

(2) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح،ص 46 – 53 .

(3) ينظر : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة : د/ عبده الرّاجحي، ص 69 – 70 .

- تحقيق مبدإ التكامل بين الخبرات التّعليميّة السّابقة والحاضرة،قصد إيجاد علاقة بين السّابق واللاّحق،أيْ ما يريد المتعلّم أنْ يتناوله،بحيث تكون كلّ خبرة لاحقة مبنيّة على السّابقة،وفي خدمتها،إلى غيرها من شروط أخرى تحقّق النجاعة أكثر للمحتوى التّعليمي اللّغوي شكلا ومضمونا،وتزيده قوّة ودعما»[1].

ب/ عرض المادة اللّغويّة:

«إنّ الأمر المؤكّد لدى جميع المهتمين بالتّعليميّة،هو أنّ لعرض المادة اللّغويّة دورا مركزيا في إنجاح العمليّة التّعليميّة،وأستاذ اللّغة العربيّة مؤهّل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان(العرض،والتقديم)»[2].

ومن هنا فإنّ العرْضَ الجيّد لمادة قواعد اللّغة العربيّة،يتوقّف على **المدرّس الكفء،والمتمكّن** من مادته اللّغويّة،و« لذلك فعرض المادة يتوقف على أمرين اثنين هما:

1- كفـاءة المـدرّس والفنيـات التـي يتمتّـع بهـا،والتي تساعـده علـى تحقيـق الهـدف،وهي مسـألة ذاتيّة،لها علاقة بتكوينه ورغبته في العمل،وخصائصه الجوهريّة التي يتمتّع بها.

2- ومـن ناحيـة أخـرى الوسـائل الممكنـة التـي تعينـه وتسـهّل عليـه القيـام بـالمطلوب،ومن ذلـك : - ضرورة اختيار الـوسيلة المناسبة لعرض الموضوع،فقـد يكـون الكتـاب المدرسـي هـو الأنجع،وقد تكون التسجيلات الصوتية،.. أو مطبوعات خاصّة بين أيدي المتعلّمين،أو غيرها من وسائل أخرى تكون وسيلة مناسبة.

- ضـرورة مـراعاة الجوانـب اللّسانيّة،كالعـناصر اللّغـويّة المطلوبـة،التي يجـب التركيـز عليهـا،أو الأمثلة الـدقيقة التي تيسّر الموضوع أكثر،وكذا الجوانب النفسيّة المـؤثّرة في عرض المادة.

- مراعـاة الآليـات اللّغويّـة المناسـبة أثنـاء العرض،فقـد يكـون الحـوار هـو الأسـلوب المناسـب أو الكتابـة،أو السـؤال والجـواب المباشـر،أو غيـر ذلـك ممـا يناسـب الموضـوع المقدّم وهـي مسـألة يختارها المدرّس تمليها عليه خبرته بالعمل»[3].

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 11 - 12 .
(2) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – احمد حساني،ص 146 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 12 – 13 .

و«من هنا،فـإنّ منهجيّة عرض المادة اللّغـويّة حتى تكون ناجعة يجب أنْ تتـوافر فيهـا العناصـر الآتية:

- مراعاة مراحل التدرّج في تدريس قـواعد اللّغة العربيّة.
- مراعاة المقاييس اللّسانية والنفسيّة لترتيب هذه المراحل.
- ضـبط الـوحـدات الأسـاسيّة المكـوّنـة للعـرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات»[1].

ولـذلك فـإنّ«عـرض المـادة اللّغويـة عرضـا جيّدا،عمليّـة نفسيّة تشدّ التعلّم للمدرّس ويجعلـه يتعلّق بالموضـوع بطريقـة أكثـر فاعليـة،فكمْ مـن طـرق وعـروض أفسـدت المـادة اللغويـة،لأنّ طـريقة العرض لم تكن مناسبة،أو لأنّ المدرّس يفتقـد إلى الآليات المناسبة للعرض الجيّد المناسب»[2].

ج/ التدرّج في تـدريـس قـواعـد اللّغـة العـربيـّة:

يعدّ التدرّج آلية تربوية معلومة،وهو أمر طبيعي يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي،ولـذلك وجـب أخذُ هذا العامل بعين الاعتبار،أثناء وضع البرنامج التّعليمي لرافـد قواعد اللّغة العربيّة.

لذلك ينبغي مراعاة القضايا الآتية في تدريس قواعد اللغة العربية:

1/« ضرورة البدء بالسهل قبل الصعب بحيث تفتح شهية الدّارس بالمسائل السّهلة التي يمكن له استيعابها ببساطة ثمّ المرور إلى غيرها مما يصعب عليه فهمها أو إدراكها لتعقّدها أو لتجرّدها حيث تتطلّب نضجا أكبر من حيث مستواه العقلي»[3].

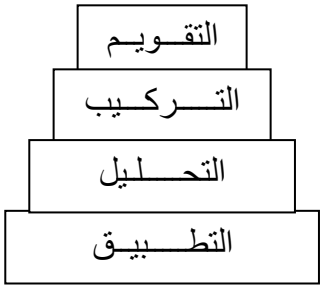
«ويجب الارتكاز هاهنا على ما يقدّمه علم النّفس اللّساني وعلم الاجتماع اللساني،والدراسات اللّسانيّة بعامة»[4].

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني،ص 146 .
(2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 13 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 14 .
(4) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني،ص 145 .

ومن هنا فإنّ الانتقال من المرامي إلى الأهداف العامة،يتطلب عملية تصنيف تنظم بفضلها الأهداف،وقد حدّد الباحثون كيفية التصنيف،باعتماد (صنافات) للأهداف نذكر منها: صنافة(بلوم) في المجال المعرفي،وصنافة(كراثوول) في المجال الوجداني،وسنقتصر على ذكر هاتين الصنافتين لرواجهما.

صنافة بلوم: مصنّف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي(1956) ،وهو ترتيب هرمي لمستويات المجال المعرفي ابتداء من السهل في(القاعدة) وانتهاء بالصعب في (القمة)، وقسّم هذا المجال إلى ستّة مستويات،ويعتبر من المقترحات الموفّقة،لأنّه عمل جماعي شارك فيه أكثر من ثلاثين باحثا،وممّا ساعد على انتشاره،مرونته وقابليته للتطبيق، خاصّة في تعليميّة اللّغة والأدب،وأول هدف يقوم بدراسته هو:



أ) المعرفة واكتساب المعلومات:

والقدرة على تذكّرها « فالمطلوب من المتعلّم في هذا المستوى هوتذكّر الحقائق التي تعلّمها سابقا مثل: البنيات والرموز

اللّغويّة تبتدئ بالأصوات وتنتهي بالجمل المعقّدة»[1].

فيطلب من المتعلّم مثلا:« أنْ يذكر شروط بناء الفعل المضارع»[2].

الفهـم و الاستيعـاب
التـذكـر أو المعـرفـة

ب) الفهم والاستيعاب:

مصنف بلوم

وذلك بمقدرة المتعلّم على إدراك معنى خطاب لغوي، أو يكون قادرا على شرح أو تلخيص نتاج لغوي،أو قادرا على إدراك أبعاد واتجاهات المعلومات، وتأويل مضامينها مثل:أنْ يعلّلَ سبب غلبتْ نمط من الأنماط النصيّة على الأخرى (حجاجي أو تفسيري أو وصفي ... إلخ) معتمدا على الخصائص اللّغوية لكلّ نمط نصيّ.

مثل: كثرة حروف الجر والعطف وأما التفسيرية ... إلخ .

ج) التطبيق:

الذي يقتضي تذكّر علاقات مجرّدة وتطبيقها في حالات خاصة ملموسة حيث يقوم المتعلّم بتطبيق قاعدة في مقامات متعدّدة ومختلفة وفي هذا المستوى يبرز نشاط التّدريب اللّغوي وذلك بأنْ يطلب من المتعلّم المفاهيم التي درسها مثل:

(1) تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها:د/مصطفى بن عبد الله بوشوك، مطبعة النجاح الجديدة، ط3،2000،ص 219.
(2) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية : د/ جودت أحمد سعادة، دار الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 1986،ص 110

1) أنْ يطبّق قواعد النّحو الصّحيحة عند الحديث مع الآخرين في ضوء قراءاته لقواعد اللّغة.

2) أنْ يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة المعطاة في ضوء القواعد التي تعلّمها.

3) أنْ يعرب الكلمات التي تحتها خطّ في العبارات الواردة في إحدى صفحات الكتاب المقرّر[1].

د) التّحليل:

تمثل نواتج التّعليم في (التّحليل) مستوى ذهنيا أعلى ممّا هو عليه في التّطبيق أو الفهم بحيث يطلب من المتعلّم تفكيك عناصر الناتج اللّغوي المدروس مع التدرّج في الأفكار وفي هذا المستوى أيضا يبرز نشاط التّمرين اللّغوي ويتمثل في:« أنْ يحلّل،أنْ يقارن،أنْ يوازن،أنْ يفرّق»[2].

كأنْ يدرك العلاقة بين عناصر خطاب لغوي أو أنْ يبحثَ عن أسس النظام من حيث التّسلسل والبناء،وإبراز الأدوات أو الوسائل اللّغوية.

هـ) التّركيب:

أنْ يطلب من المتعلّم وضع أجزاء المادة التّعليميّة، مع بعضها في قالب أو مضمون جديد من بنات أفكاره، وهو على العكس تماما من التحليل،وتؤكد نواتج التّعلم في هذا المستوى على السلوك الإبداعي للمتعلّم،وتتمثل الأفعال السّلوكيّة في:(أنْ يركّب،أنْ يؤلّف،أنْ يربط،أنْ يصوغ جملة ...)

ومثال ذلك صياغة جملة مفيدة تحتوي على صفة وحال في آن واحد نحو:

أقبلَ التلميذُ المجتهدُ مسرورا.

- أو أنْ يؤلّف قصّة قصيرة تحتوي على مجموعة من المواضيع النّحويّة والصّرفيّة كتوظيف « لو ولولا » و« البدل » وصيغ منتهى الجموع ... إلخ.

ز) التّقويم:

وهذا المستوى هوأعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي،لأنّها تتضمّن في الغالب عناصر من جميع المستويات السابقة،وفي التّقويم يدرّب المتعلّم على اكتساب الحسّ النقدي وإصدار الأحكام انطلاقا من معايير ومناهج مناسبة،ويتدرّج في مستويين:

---

(1) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية : د/ جودت أحمد سعادة،ص 123 .

(2) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية : د/ جودت أحمد سعادة،ص 129.

1) النقد الداخلي:

وهو تقويم مدى صحة نتاج لغوي،ومطابقته لقواعد اللغة ومن حيث خصائصه الأسلوبيّة ومن حيث ترابط المعاني والأفكار وانسجامها بإنتاج تعبير شخصي.

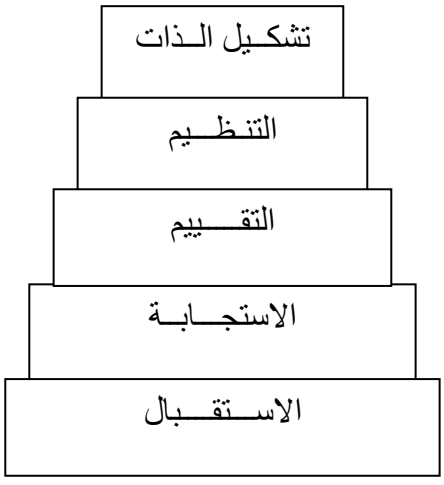
2) النقد الخارجي:

«يعتمد فيه التلميذ على معايير خاصة أثناء إصداره الأحكام النقدية»[1] أمّا الأفعال السّلوكيّة فهي مثل:(أنْ يحكم،أنْ يختار،أنْ يبدي رأيا،أنْ يقّرّر ...) ومثاله:أنْ يبدي المتعلّم رأيه في أبيات قصيدة " فتح عمورية " من حيث الجمال واللّغة ... أو أنْ يحكم على الدور الذي قام به " ابن يعيش " في " شرح المفصّل" لتسهيل قراءته في ضوء المعلومات التي قرأها عن الكتاب[2].

وفيما يلي أوردُ أهمية المجال الوجداني في اكتساب اللّغة حسب (مصنّف كراثوول) في مجال الأهداف الوجدانيّة.

- أهميّة المجال الوجداني في اكتساب اللّغة:

صنف كراثوول سنة (1964م) خمسة أهداف وجدانية متدرّجة في شكل هرمي يبدأ من السهل في (القاعدة) وينتهي إلى المستوى الوجداني العالي في (القمة) « والمطلوب من المتعلم أن يتعامل مع ما في وجدانه من مشاعر وقيم تؤثر في سلوكه و أنشطته المختلفة»[3] وتبدأ الأهداف من المستوى



الأول وهو:

1- الاستقبال:

أو التّلقي(الحضور الوجداني) ويقصد به جعل المتعلّم يتحفّز وينتبه لتلقي المعلومات والتهيّئ لها: كأنْ يهتمّ بحضور محاضرة أو ينتبه إلى مدرّسه الذي يسرد عليه رواية تدور مثلا حول:ظاهرة لغوية،كالرواية المعروفة عن أبي الأسود الدؤلي وابنته.

---

(1) تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها : د/ مصطفى بن عبد الله بوشوك،ص 220 .
(2) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية : د/ جودت أحمد سعادة،ص 143 .
(3) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية : د/ جودت أحمد سعادة،ص 166 .

2- الاستجابة:

وفي هذا المستوى الثاني يتعدى اهتمام المتعلّم من الانتباه إلى المشاركة الفعليّة،وهنا نجد " جون ديوي " يلحّ على إثارة نشاط التلميذ وأهميته في نمو التعلم،ويمكن الاعتماد على الطّريقة الحواريّة والاستنباطيّة أو الطّريقة الاستقرائية أو القياسيّة أو المشاريع وحلّ المشكلات [1] ومن أمثلة الاستجابة: أنْ يتذوّق قراءة نص «أنا» لإيليا أبي ماضي،ويقف عند أدوات الشّرط غير الجازمة مثل: «إذا» الشرطية،أو«كمْ» الخبرية وغيرها من القضايا النحوية والصّرفية،ويحاول قراءتها قراءة شعرية معبّرة،ولا يُخطِئُ أثناء القراءة الجهريّة.

3- التّقييم:

وهو شعور المتعلّم أن ظاهرة أو سلوكا يتضمن قيمة في حدّ ذاته فيثمّنه ويوليه اهتماما،فيتبنّاه ثم يرغب في تطويره أو محاكاته أو الدّفاع عنه ومثاله في اللّغة العربيّة: أنْ يقيّم جهود (سيبويه) في تطوير اللّغة وعلم النّحو العربي أو أنْ يقدّر دور (مجامع اللّغة) في الوطن العربي،أو أن يقدّر أهميّة اللّغة العربيّة في الحفاظ على هوية الأمة.

4- التّنظيم:

عندما يصبح المتعلّم قادرا على استنباط مجموعة من القّيم من خلال تعامله مع النصوص وتفاعله مع النتاجات اللّغوية يجد نفسه في مواقف تستلزم اختيار أكثر من قيمة،فيعمل على ترتيبها وانتقاء أكثرها عمقا ورجاحة ومثاله،أنْ يلتزم المتعلّم بالدفاع عن الأفكار العاطفية النبيلة التي وردت في قصيدة «هنا وهناك» للشاعر القروي.

5- تشكيل الذات:

أو(التطبع بقيمة) وهو أعلى مستويات المجال الوجداني بحيث يتكوّن لدى المتعلّم نظام من القيّم،تتحكّم في سلوكه وتشكّل أسلوب الحياة عنده ومن معايير تقويم مدى تحقيق هذا المستوى لدى المتعلّم:تطوّعه لإنجاز محاضرة مثلا،تتعلق بتحليل مجموعة من المشاكل،واقتراح حلول لها،أو أنْ يثق بقدرة اللّغة العربيّة على استيعاب المفاهيم العلميّة الحديثة.

---

(1) تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها:د/ مصطفى بن عبد الله بوشوك،ص223

«وهكذا يلتقي ما هو وجداني في التّعليم بما هو عقلاني ومنطقي للمساهمة في تحقيق تكوين علمي سليم،وبالتّالي في تحقيق ملكة لغويّة متينة»[1].

2/ « ضرورة تناول القواعد العامة التي تدرك بسهولة،قبل تناول القواعد الخاصة التي ترتبط بإجراءات أخرى أكثر تعقيدا والتواء»[2].

فمثلا: تدرس «إذا»،الشرطية التي تختصّ بالدخول على الأفعال ثم نتناول القواعد الخاصة بمجيء الاسم المرفوع،أوالمنصوب،أوضمائر الرفع المنفصلة التي تأتي بعدها.

- أو ندرّس الجملة كوحدة متكاملة لأنّها تدرك بسهولة،ثم نتناول التفصيلات الخاصة بها.

3/ « ضرورة البدء بالألفاظ التي يكثر تداولها في الأوساط العلميّة أثناء الكلام،وبالأكثر تواترا بين المتخاطبين على الألفاظ التي ينذر ذكرها»[3].

ومن هنا تأتي أهميّة المعاجم المتخصّصة لكلّ مستوى من المستويات التّعليميّة التي تضمّ مفردات أساسيّة يحتاجها المتعلّمين في كلّ مرحلة من المراحل[4].

« إذ يراعي فيها مستوى فهم المتعلّمين،وقدراتهم،وسنّهم،وظروف نفسيّة أخرى كثيرة،ولابدّ أنْ تكون المقرّرات الدراسيّة ملائمة لمستواهم،وإلاّ فسدت العمليّة كلّها بتقديم ما حقّه التّأخير،وتأخير ما حقّه التّقديم،وتنمية مهارات التلميذ ترتبط بنوعية المناهج المقرّرة،و ملاءمتها لمستويات النّاشئين العقليّة،وتلبيتها لحاجاتهم العمليّة»[5].

ويعدّ ابن خلدون واحدا من المهتمين الأوائل بقضية التّعليم وهذا ما جاء في مقدمته،حينما تحدّث عن التّعليم،وتعرض لمسألة التّدرّج،حيث حدّدها في مراحل ثلاث،ولكلّ مرحلة هدفها وغايتها،وهي تتماشى مع حقائق علم النّفس وعلوم التّربيّة فيما يتعلّق بالتّعلّم في العصر

الحديث،حيث يقول:«اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا،إذا كان على التّدريج،شيئا فشيئا،وقليلا قليلا ...»[6].

---

(1) تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها : د/ مصطفى بن عبد الله بوشوك،ص 226 .
(2)،(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 14 .
(4) ينظر : مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 15 .
(5) الحصيلة اللغوية : أحمد المعتوق،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،عدد 212،1996،ص 159 .
(6) المقدمة : عبد الرحمن بن خلدون،ج2،ص 695 .

د/ التّرسيخ:

« وهو عمليّة تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلّم،عملا على أنْ تتمثل له اللّغة أثناء عملية الممارسة،أوهي عمليّة المحافظة على المعلومات وتقويتها في الذّهن لاسترجاعها عند الحاجة،أوهي عمليّة انتقال المعلومات من الذاكرة اللحظيّة إلى الذاكرة الدائمة،حتى يتوقّف نجاحها على مدى محاكاة المتعلّم من نماذج لغويّة،لذلك تظلّ الممارسة الفعليّة للّغة هي الضمان الأكثر لتحقيق التّرسيخ،والتي ينبغي أنْ تستغرق وقتا أطول»[1].

إنّ عمليّة ترسيخ وتثبيت المعلومة حول موضوع معين من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة في ذاكرة المتعلّم،ليس بالأمر الهيّن،بل يتطلّب جهدا فكريا ومهارة لغويّة من طرف المدرّس الكفء،ويمكن تثبيت هذه المعلومات خلال درس من دروس قواعد اللغة في الحصة نفسها، كأن يعرض المدرّس عنصرا من عناصر درس القواعد،ويقوم **بالتّقويم الفوري** على ذلك العنصر قبل الانتقال إلى العنصر الموالي ليتأكّد من ترسيخه في أذهان المتعلّمين.

وذلك بطرح سؤال شفهي،أو كتابي،وينتظر بعد ذلك إجابات المتعلّمين،وهذا مثال توضيحي لكيفية التّرسيخ وهو موضوع الخبر وأنواعه:

- فبعدما يعرض المدرّس تعريف الخبر مرورا بالمراحل الأولى،يطلب من المتعلّمين، **شفهيا**،الإتيان بخبر مماثل،أو **كتابيا**،بملأ الفراغات نحو: - التلميذُ .....،أكمل بخبر مناسب.

- ثم ينتقل إلى أنواع الخبر،ويبدأ **بالخبر المفرد**،ويرسّخ في أذهان المتعلّمين الخبر المفرد، ولماذا سمي خبرا مفردا،وذلك بنفس الكيفية السابقة .

وبعدما ينهي الخبر المفرد،ينتقل إلى **الخبر جملة**،ويبين للمتعلّمين كيف يأتي الخبر جملة فعلية،وجملة اسمية،معتمدا في ذلك على **التدرّج في تقديم عناصر الموضوع**،ومهارته وفنياته في

التّدريس،ثم يقوم بترسيخ هذه العناصر بنفس الكيفيّة الأولى،وله الاختيار في طرق ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلّمين،ثم الخبر شبه جملة ويقوم بنفس طريقة التّرسيخ السابقة،إلى أنْ يُنهيَ الدّرس،حينها يقوم **بالتّقويم الختامي** للحصّة.

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 18 .

وقد يكون الترسيخ لموضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية وتثبيته في أذهان المتعلّمين عن طريق تكرار هذا الموضوع كلّ ما لزمتْ الضرورة مستعملا في ذلك **الطّريقة الاقتضائيّة**،مثلا: واو الحال،أو واو المعية ... وغيرهما من المواضيع التي تقتضي التّكرار بين الفينة والأخرى حتىّ ترسّخ في أذهان المتعلّمين.

ولكي تتمّ عمليّة التّرسيخ بطريقة ناجحة،ينبغي الأخذ بما يلي[1]:

أولا : حفظ بعض النصوص النموذجية،لتكون زادا للمتعلم يحتاج إليه أثناء استعماله للّغة العربية،فهذه النصوص،سواء كانت شعرية أو نثرية،أو آيات قرآنيّة،أو أحاديث نبويّة شريفة،فهي نماذج جاهزة يستخدمها المتحدّث في وظائفها المناسبة،فيتعوّد على النّطق الصّحيح،والكتابة الصحيحة،الخالية من الأخطاء النّحوية،والصّرفية،بناء على ما حفظه من تلك النصوص فالمتعلّم يقيس على هذه النماذج الجاهزة،وبالدربة والمران،ترسّخ قواعد اللّغة،ويكتسب ملكة لغويّة،تساعده على الاستخدام والاستعمال الصحيح للّغة العربيّة .

ثانيا:«الاشتغال باللّغة بواسطة عمليات مختلفة،ومن خلال تمرينات متعدّدة،ومتنوّعة،فإجراء الحوارات حول مختلف الموضوعات،وفتح مجال النقاش فيها ودفع المتعلّم للتّعبير عن أرائه،تجعله يبدع في التعبير،ويمارس اللّغة واقعا بنفسه ... إنّ ما ينقص متعلّم اللّغة اليوم هو الممارسة الفعليّة للّغة،.. إنّ الضّروري هو التّجسيد العملي للّغة عن طريق ممارستها في الخطاب الفعلي ... كما ينبغي وجود بعض الأنشطة المناسبة والمصاحبة للمنهاج،وبعض الموضوعات العلميّة الخاصّة بالأنشطة التجاريّة،والصناعيّة،والزراعيّة،بحيث لا يقتصر المنهاج على الجوانب الفكريّة والتربويّة فحسب،بل ينبغي إدراج القوانين والحقائق المجرّدة وغيرها،كلّ هذه الأمور والقضايا تُعين المتعلّم على التّعبير والإدلاء برأيه،وجودة التّعبير فيها .

إنّ المدرّس داخل القاعة يجب أنْ يفرض على المتعلّم الالتزام باللّغة العربيّة السّليمة،ويعينه على الالتزام بها عندما يخطئ،ولا يسمح له بالتحدّث بغيرها،إلاّ للضرورة القصوى،وعندها يصحّح له المدرّس بما ينبغي أنْ يقوله في مثل هذه الحالات التي تصعب على المتعلّم»[2].

---

(1) ينظر : مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 18 .
(2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 19 .

ومما لا شكّ فيه أنّ هذا الإجراء ضروري لاكتساب الملكة اللغويّة الصّحيحة وأشير هنا،إلى أنّه ينبغي على كلّ مدرسي المواد الأخرى،كالتاريخ والجغرافيا،والفلسفة،والعلوم الإسلاميّة،والرياضيات،والفيزياء،والعلوم الطبيعيّة أن يلزموا المتعلّم على الاستخدام والاستعمال الصّحيح للّغة.

إذْ أنّ مدرّس اللّغة العربيّة وحده لا يكفي،لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الصّحيحة،وهذا ما يسمى تربويا **بالكفاءة الأفقيّة**،وهي تضافر جهود جميع المدرّسين،وفي مختلف المواد التّعليميّة لإكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الصّحيحة،وإلاّ أصبح المتعلّم يستعمل اللّغة العربيّة فقط في هذه المادة.

ثالثا:« الإكثار من المطالعة باللغة العربية،ولمختلف النصوص والموضوعات،والاستماع المستمر لها،لامتلاك القدرة على حسن النّطق بها،وجودة الأداء بمختلف تراكيبها**»**[1].

لأنّ قراءة ومطالعة النّصوص المختلفة بكثرة وتكرار هذه العمليّة تكسب المتعلّم مهارة الكفاءة اللغويّة،التي يستطيع من خلالها أن يواجه عوائق اللّغة العربيّة نطقا أو كتابة فغالبا ما يخطئ المتعلّمون في كتابة همزة الوصل والقطع،والهمزة وسط الكلمة أَتكتبُ على الألف أم على النبرة؟ .. كما يخطئون في كتابة الفعل معتل الآخر مثل : دعا – قضى... إلخ.

هذا على سبيل المثال لا الحصر،بعض القضايا التي غالبا ما يخطئ المتعلّمون في كتابتها،نظرا لنقص القراءة والمطالعة.

- كما أنّ المتعلّم غالبا ما يكون قاصرا على تبليغ فكرته إلى الآخرين،لأنّه لا يملك الذخيرة اللّغوية الكافية،ولا يستطيع في أغلب الأحيان أنْ يعبّرَ شفهيا عن موضوع في نشاط التّعبير الشفهي،« وعلى العموم فإنّ الاستمراريّة في القراءة، وتكرار العمل بها يثبّت القضايا اللّغويّة، ويكسب الملكة اللّغويّة**»**[2].

(1)، (2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 20 .

و/ التّقويم اللّغوي:

يعدّ التّقويم أهمّ آلية من آليات العمليّة التّعليمية ككلّ،فهو مرتكز بيداغوجي،لأنّه يسمح للمتعلّم بالوقوف على أهمّ نقاط الضّعف التي يعاني منها المتعلّم،وهو أساسها الّذي تقوم عليه،عمليّة تدريس قواعد اللّغة العربيّة ولذلك فلا بأس أنْ أشير إلى تعريف هذا المصطلح في اللّغة وفي الاصطلاح التّربوي .

1/ التّقويم لغة:

فهومن «ق . و. م»،جاء في لسان العرب : « قوم الأمر،أزال عوجه وأقامه،وقوام الأمر نظامه وعماده،وقوم السلعة،قدرها والقيمة ثمن الشيء بالتقويم،و**التقويم** الاستقامة والاعتدال»[1].

وفي منجد اللغة والأعلام :« قوّم الشيء عدّله،يقال قومته فتقوّم : أي عدّلته فتعدّل،وقوام الأمر قيامه: نظامه،وعماده،وما يقوم به،وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.»[2].

ومن خلال ما سبق يتّضح جليّا أنّ المفهوم اللّغوي للتّقويم يفيد:« إصلاح اعوجاج الشيء وفي نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه،وقد ظهرت عدة مصطلحات في هذا الشأن،ومن ذلك:القّياس،والتّقييم،بجانب **التّقويم** الذي نحن بصدد دراسته»[3].

فالتقويم هو كما أسلفتُ الذّكر،الإصلاح والتّعديل وإعطاء القيمة.

أمّا **القّياس**:« فهو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميّا عن طريق استخدام وحدات رقميّة مقننّة»[4].

أمّا **التّقييم**: فهو:« معرفة المظهر العام للمتعلّم،أي تثمينه،وجعل له قيمة معلومة»[5].

(1) لسان العرب : ابن منظور،ص 498 – 500 .

(2) منجد اللغة والأعلام : مادة – قوم – دار الشروق – بيروت – لبنان ط 28،1986،ص 663 .

(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 20 .
(4) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة،ص 267 .
(5) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 21 .

ومصطلح **التّقويم**: أشمل وأعمّ من القياس والتقييم معا،لأنّه يشمل القياس مضافا إليه حكم معين مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة،و«التّقويم أشمل وأعمّ من مصطلح "التقييم" إذْ أنّ الكلمة الأولى تتعدى قيمة الشيء إلى تصحيحه وإصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه»[1].

أمّا التّقويم في الاصطلاح التّربوي: فيعرّف:« بأنّه العمليّة التي تستخدم فيها نتائج عمليّة القياس الكمي والكيفي،وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة،في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلّم،أو على جانب من جوانب المنهج،واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم،أو عنصر المنهج،كما أنّه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العملية التربوية،وتعرف بمواطن القوة والضعف لدى الطلبة كما يعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم،وتزويد الطالب وولي الأمروأصحاب القرار بالتغذية الراجحة عن مستوى التحصيل»[2].

« كما يذكر "بلوم" أن التقويم : مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا أجرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده،ويعرفه "جرولاند" بأنه : عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية»[3].

ومن خلال التعاريف السابقة يتّضح لنا جليا بأنّ التقويم :« هو إصدار حكم شامل وواضح بعد القيام بعملية منظّمة بعد جمع المعلومات،وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتّخاذ القرارات بشأنها،وفي مجال التربية يُعرّف التقويم بأنّه العمليّة التي يحكم بها على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة،وعليه يتّضح أنّ التقويم عمل تربوي،الهدف منه إجراء فحص عام يتبيّن من خلاله صلاح الأمر من عدمه،ومدى استفادة المتعلم من العمل الذي قُدّم له،أو العمل الذي يعمل على تحصيله»[4].

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 21 .
(2) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة،ص 267 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 21 .
(4) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 22 .

الأسس والمعايير التي ينبغي توفّرها في عمليّة التّقويم:

قبل الشروع في عملية التقويم ينبغي توفر مجموعة من الأسس والمعايير حتى تكون هذه العملية ناجعة ومؤدية للهدف المرجوفي عملية تدريس قواعد اللغة العربية،ومن بين هذه الأسس والمعايير[1].

1- أن يكون التقويم هادفا،وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها ،وارتباطها بأهداف المنهج،ورافد قواعد اللغة العربية.

2- أن يكون التقويم مستمرا وملازما لرافد قواعد اللغة،بمعنى أن يراعي كل مستويات التقويم،فالعمل الناجح يحتاج دوما إلى المتابعة المستمرة.

3- أن يكون تعاونيا: يشترك فيه كل من المدرس والمتعلم،والمشرف الفني لكي يتخلص من القرارات الفردية.

4- أن يكون التقويم علميا وموضوعيا،يتميز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها.

5- أن يكون التقويم مميزا بين التلاميذ ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة.

6- أن يكون التقويم شاملا لكل عناصر موضوع قواعد اللغة،وذلك حتى لا تأتي المعلومات التقويمية جزئية وغير متكاملة.

7- تنوع أدوات التقويم،فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر.

8- أن يتصف بالعدل:« والمقصود أن يكون التقويم ذا طابع يراعي الجوانب الإنسانية المختلفة تحقيقا للعدل،ويأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج سلبا أو إيجابا،وقد تصعب ملاحظتها بسهولة،كالعوامل البيئية المختلفة بين المتعلمين من قساوة الطبيعة أو عوامل طارئة مانعة أو غيرها،أو عوامل نفسية كالخوف والاضطراب والقلق،أو اجتماعية لها علاقة بطبيعة المجتمع وتقاليده وما أكثرها في حياة المتعلمين،ما

لا يمكن حصره بحال»[2].

---

(1) ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة، ص 267 .

(2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 24 .

أنــواع التّقــويم:

يصنف التقويم إلى أنواع لعلّ أهمّها ما يلي:

1- التّقـويم التّشخيـصي évaluation diagnostique أو التّقـويم القـبلي:

ويطبق في بداية كل درس،أو مجموعة من الدروس،أوفي بداية العام الدراسي،وهو نقطة الانطلاق التـي ينطلـق منهـا المـدرس لاكتشـاف المكتسبات المعرفيـة القبليـة لـدى المتعلم،قصـد الوقـوف علـى نقاط القوة والضعف في أداء المتعلم أثناء المرحلة الموالية المقبل عليها،حيث يكشـف هـذا التقويم مهـارات المتعلم الضـرورية والمعرفـة لـديه حتـى يتسنى للمدرّس الوقـوف علـى الوضـع الحقيقـي لتلامـيذه،وللتوضيح أكثر سأتناول هـذا المثـال حـول رافـد قـواعد اللغـة العربيـة بالنسبة لتلامـيذ السنة الثالـثة من التعلـيم الثانوي : ففي موضـوع «الجمل التـي لا محـل لهـا من الإعـراب» ينبغـي علــى المــدرس أن ينطلــق مــن موضــوع ســابق وهــو«الجمــل التــي لهــا محــل مــن الإعــراب» للتهيئة،والوقوف علـى معـارف ومكتسبات التلميذ القبليـة كطـرح بعض الأسئلة الاختباريـة للتذكر نحو: ما المقصـود بالجمل التي لها محل من الإعراب ؟ولمـاذا سميت كذلك ؟ من يذكر لنـا هـذه الجمل ؟، هات مثالا على الجملة الواقعة حالا أو نعتا أو مفعولا به ... الخ .

وهكـذا ينبغي على المدرس أن يولي أهمية بالغة لهـذا التقويم،لأنه القاعدة الأولى التي ينطلق منهـا لبناء مهارات وخبرات ومعارف جديدة لتلاميذه .

2- التّقـويم التّكـويني évaluation formative أو التّقـويم البنـائي:

وهذا النوع يستخدم أثناء عملية التدريس،فهويساهم فـي تزويد التلميذ بمعلومـات ومهـارات ملائمـة بغرض ضبط تعلماته،« ويتضمن مراقبة تقدم تعلم التلميذ أثنـاء التـدريس ويستفاد من نتائجـه فـي العلاج المبكر وتوفير التغـذية الراجحة للتلميذ فهو يزود المـدرس بالمعلومـات الكافيـة عن طـريقة وأسـاليب التــدريس والأنشـطة والوسـائل التعليميـة المسـتخدمة،ومن أدواتـه الأسـئلة الصفـية أثنـاء التدريس،والاختبـارات القصيرة،والتمارين والملاحظات والمناقشات»[1].

« وكمـا أن هـذا التقويم يمكـن المتعلم مـن اكتسـاب المعرفـة بشـكل دقيق ومتكامل،وهـدف التقويم التكويني : - تعديل التعلم أثناء المرحلة التكوينية .

---

(1) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة، ص 268 .

- تقويم مستوى التّحكم في المستويات.
- التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.
- يكتسب كلّ من المعلّم والمتعلّم التّغذية الرّاجعة»[1].

ومن هاهنا ينبغي على المدرّس أنْ يولي أهميّة بالغة أيضا لهذا التّقويم،لأنّ المدرّس أثناء الدّرس يُكَوِّنُ ويبني معارف جديدة لدى المتعلّم،فعن طريق هذا التّقويم يستطيع أن يغيّر الطّريقة إنْ لمْ تكنْ مناسبة أو الأسلوب إنْ لم يخدم أهداف الدّرس ...

كما ينبغي على المدرّس أنْ يستعمل **التّدرج** في المعارف،ويعمد إلى **ترسيخ** كل معرفة جديدة يقدمها للمتعلّمين،حتىّ يتمكّن المتعلّم من اكتساب معارفه بشكل دقيق ومتكامل .

وللتوضيح أكثر نأخذ المثال السابق حول موضوع : «الجمل التي لا محل لها من الإعراب»،فبعد أنْ ينهي المدرّس التّقويم التّشخيصي،يبدأ في الدّرس الجديد لإعطاء معارف جديدة للمتعلّمين،فيسلك طريقة«**المقاربة النصية**»لتحقيق **بيداغوجيا الكفاءات**.

حيث ينبغي على المدرّس أنْ ينطلق من النصّ الأدبي المقرّر في المنهاج وهو «منشورات فدائية لنزار قباني»[2]،وذلك لاستخراج الأمثلة المناسبة، وللمدرّس الحريّة في اختيار أمثلة أخرى من المصادر والمراجع التي يراها مناسبة لخدمة هذا الدرس،لأنّ النّصّ الأدبي لا يتوفر على جميع الشواهد النحوية فيما يخص«الجمل التي لا محل لها من الإعراب»،وبعد أنْ يقرأَ المدرّس هده الأمثلة قراءة نموذجيّة،يطلب من بعض تلاميذه قراءتها قراءة سليمة،مع تصويب الأخطاء إنْ وجدت،ثم ينطلق بعدها في **التّدرّج** لبناء المعارف الجديدة لتلاميذه،مع مراعاة **التّقويم التّكويني** لكل عناصر الدّرس مع تنويع **أدوات التّقويم**،والتّركيز على التّرسيخ،ومراعاة الوقت المخصص للحصة.

3- التّقويم التّحصيلي évaluation sommative أو التّقويم النهائي(الختامي):

ويحصل غالبا بعد نهاية كلّ درس أو مجموعة من الدّروس،أو محور دراسي،أو وحدة دراسيّة محدّدة « ويتمّ فيه التّركيز على معرفة ما تمّ تحصيله من المتعلّم،وقياس مستوى التّلاميذ ونتائج التّصنيف»[3].

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 26 .
(2) ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – للشعبتين : آداب /فلسفة ولغات أجنبية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص 94 – 95 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 26 .

وفي المنهاج الجديد،أيْ التّدريس بالكفاءات أُدْرِجَ أسبوع كامل في التّوزيع السّنوي يسمى «نشاطات التّقويم والإدماج» يعالج من خلالها المدرّس التّقويم التّحصيلي لثلاثي كامل،أو يستغلّه في تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخّر في النصّ الأدبي وروافده .

ويهدف إلى « تحديد المدى الذي تمّ من خلاله تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة مثلا،وتقدير درجات التّلاميذ وتصنيفهم،و**يرتبط** التّقويم التّحصيلي بأهداف المقرّر الدّراسي،ومن **أدواته**،الاختبارات التحريريّة والشفهيّة والعمليّة،والتقارير والأبحاث،وهو يمدّنا أيضا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرّر وفعالية التّدريس»[1].

4- التّقويم الذّاتي:

هذا التّقويم يجريه المتعلّم الناضج نفسه على مدى اكتسابه لمعارفه،وتدرجه في التّدريس ليتعرّف على نقاط ضعفه لتقويمها،والبّحث عن السبل التي من شأنها أنْ ترفع من مستواه الدّراسي،وتشجّعه على بذل الكثير من الجهد حتىّ يتحصّل على درجات أعلى.

وهذا التّقويم هو خاصّ بالمتعلّمين ذوي المستويات الناضجة،الذين يمثّلون نخبة القسم فنجدهم يتنافسون،ويغارون من بعضهم حول الدرجات الممنوحة لهم من طرف المدرّس فيثيرون جوا تنافسيا في القسم . ويفلجون صدر المدرس أحيانا،حين يستقبل منهم إجابات علمية دقيقة مقنعة تدل على مثابرتهم،وبحثهم الدائم نحوالأفضل وما أحوجنا إلى مثل هؤلاء، خاصة في ظل بيداغوجيا الكفاءات،والمقاربة النصية.

- أدوات التّقويم:

للتقويم أدوات ووسائل عديدة ولعلّ أهمّها:التّمارين والاختبارات.

أولا:التّمارين اللّغويّة:

فالتّمرين **لغة**:« من مرن مرانة ومرونة ومرونا :لاَنَ في صلابة،ومرّنْته تمرينا:ليّنْته،ورمح مارن:صلب لاَنَ،ومَرنَ على الشيء:تعوّده،ومرنه تمرينا:درّبه فتدرّب»[2].

---

(1) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة،ص.268

(2) القاموس المحيط : الفيروز أبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب)،د/ عبد الله إسماعيل الصوفي،دار الجيل – بيروت – لبنان الجزء الرابع – ص 273 .

وفي الخصائص جعله ابن جني (ت 392) في باب:تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني«فالمرن:كالحلف والكذب،والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه،وهو أيضا عائد إلى أصل الباب،ألا ترى أن الخليقة والنحيتة،والطبيعة والسجيّة،وجميع هذه المعاني تؤذن بالألف والملاينة والإصحاب والمتابعة ... وهي كلها رياضات وتدريب واحتمالات وتهذيب»[1].

أمّا **التّمرين في الاصطلاح التّربوي** فهو:«نوع من أنشطة التّعلم المنظمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنميّة أو تثبيت مهارة معيّنة،أو أحد جوانب المعرفة»[2].

وهو أيضا:«التّدريب المنظّم الذي يتعدّل به السّلوك وتتحوّل به القاعدة اللّغويّة عادة لسانيّة سليمة،تهدف إلى تنميّة القّدرة الاتّصالية بكفاءة ودقّة،وتنمية التعابير الإبداعيّة»[3].

ولقد أعطى المربون التّمرين اللّغوي أهميّة بالغة لأنّه عندما تعطى الأولوية للاستعراض النّظري،والتفاصح بالمصطلحات الحديثة،ذات البريق،سوف تنصرف نفوس المدرّسين عن التّطبيقات وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التّلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضروريّة سواء عن قصد أو غير قصد[4].

أهميّة التّمرين اللّغوي:

يعدّ التّمرين اللّغوي مرتكزا بيداغوجيا هاما في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،«من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي،وذلك بإدراك النماذج الأساسيّة للنظام اللّساني المراد تعليمه»[5].

والتّمرين اللّغوي هو من صميم دراسة قواعد اللّغة،لأنّ فيه يتجلى إبداع المتعلّم في الممارسة الفعليّة للّغة العربيّة،وفيه يبرز التمثّل اللّغوي الحقيقي ويظهر الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين بكلّ وضوح.

---

(1) الخصائص : ابن جني،ج2،ص 474 – 475 – 476 .

(2) معجم التقنيات التربوية (عربي - انجليزي)،د/ عبد الله إسماعيل الصوفي،دار المسيرة – عمان – الأردن – ط2 – 2000 م،ص 241 .

(3) الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي –مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان العربي- إعداد الطالب : محمد مدور – جامعة الحاج لخضر – باتنة،السنة الجامعية : 2006 – 2007،ص 31 .

(4) ينظر : اللغة العربية إلى أين ؟ مقال : ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية،عبد الجليل هنوش، ص 194.

(5) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات- د/ أحمد حساني،ص 147 .

وقد أثبتت الدراسات في تحليل الأخطاء«أنّ نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ،وقد يكون من المفيد التّركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا،وجعل العمليّة التّعليميّة ذات أهداف سلوكيّة لغويّة محدودة وواضحة»[1].

إنّ التّدريب هو وسيلة لتحويل القاعدة النّحوية إلى مهارة لغويّة،« فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإنّ التّدريب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة والوسائل التي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي»[2].

والتّمرين هو تكوين عادة،ولهذا فالتّكرار هنا مهمّ لترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة،ثم إنّ التّمرين يُكَوّنُ الملكة،« ولا يصل الدارس إلى التّمثل اللّغوي إلاّ بعد تدريبات ترسّخ لديه القواعد المنشودة حتىّ تتحوّل اللّغة لديه إلى ملكة»[3].

أنواع التّمارين اللّغويّة في الطّرائق الحديثة:

لقد تطوّرت التّدريبات اللّغويّة في الطّرائق الحديثة في تعليميّة اللّغات،ويتمثّل هذا التّطور في اكتشاف المختصّين لتمارين حديثة،تمثّلت في التّدريبات البنيويّة،والتّدريبات التّواصلية التّبليغيّة والتّدريبات الوظيفيّة،فما هي طبيعة هذه التّدريبات؟.

أ/ التمارين البنيوية (Les exercices structuraux) :

وهي تمارين تهدف إلى إكساب المتعلم العناصر اللغوية الصوتية،أو النحوية عن طريق الاستعمال المنظم في سلسلة من الجمل والأنماط قياسا على المنوال المقدم ليبني جملا وفق النموذج المقدم نماذج أخرى بغرض الترسيخ،ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الايجابية،بتوجيه من المدرس، في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية،لعدد من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال (Phrase Tupe) .

وهذا على سبيل المثال لا الحصر،أنموذج من التمارين البنيوية حول رافد قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

---

(1) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: د/ رشدي طعيمة، دار الفكرالعربي – القاهرة – مصر، ط2 ،2000م، ص 105 – 106.

(2) البحث اللغوي: د/ محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،(د - ت)،ص131-133.

(3) البحث اللغوي: د/ محمود فهمي حجازي،ص 136 .

ابنِ جملا وفق النموذج الآتي:

يقول تعالى:« لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ»[1].

وذلك لترسيخ موضوع : « نونا التّوكيد مع الأفعال»

إنّ أهمّ وظيفة حدّدها اللّسانيون للتّمارين البنيويّة هي:الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة يصبح فيها قادرا على إنتاج جمل جديدة،قياسا على الأنماط التي حذفها دون حاجة إلى حشْو ذهنه بالقواعد النظريّة ومصطلحاتها الكثيرة.

فالتّمارين البنيويّة«مكمّل ضروري لعرض حواري،من حيث أنّها تسمح بواسطة تطبيق مكثّف ومنظّم بتثبيت التّراكيب اللّغويّة التي تظهر في الحوار»[2].

ب/ التّمارين التّواصليّة:

« يعطى هذا النّوع من التّمارين من أجل أنْ يتدرّب التّلميذ على حسن التّواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفهي،أوالكتابي في مختلف المناسبات قصد التّواصل مع الآخرين)»[3].

والتّمرين التّواصلي يطلق على اكتساب التّلقائية في التّعبير عن المقامات،والهدف منه حفظ اللّسان من خطإ استعمال المقالِ في غير مقامِه.

ج/ التّمارين الوظيفيّة:

« يتمثّل هذا النّوع من التّمارين في تدريب التّلميذ على حسن استعمال العناصر اللّغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة،وهي وسيلة فعّالة لتحليل الأخطاء ووصفها،وتفسيرها،ثم تصويبها وعلاجها.

ولا ينبغي الوقوف عند هذه الأنواع فحسب،بل يجب أن نبحث عن كلّ نوع نستطيع أن نصل به إلى تمكين المادة اللّغويّة للدّارسين،ولا يتوقف الأمر عند هذه الأنواع المذكورة»[4].

- مصادر التّمارين اللّغويّة:

إن مصادر هذه التمارين يعود إلى مرجعيات مختلفة:

حيث ينبغي أن تكون أعدادا منها موجودة في كتاب التلميذ،وهي المُعَدَّة من طرف الهيئة الوصيّة (وزارة التّربيّة الوطنية)،حيث يستطيع التلميذ انجازها بمفرده في المنزل.

---

(1) سورة يوسف : الآية/ 32.

(2) Linguistique appliquée et didactique des langues : Denis Girard . Armand Calin – paris 2 éme ed 1972 – p 63.

(3)،(4) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني، ص34

لترسيخ المعارف،وقد يستغلها المدرس داخل القاعة للتصحيح الفردي والجماعي لتقويم مستوى المتعلّمين

- ونوع آخر موجود في كتاب المدرس،حيث يستغلها المدرس لتدريب تلاميذه على ما درسوه في رافد قواعد اللغة العربية مثلا .
- وهناك تمارين من إعداد المدرس،وهي مهمة جدا لأنها تعكس اجتهاد المدرس وتحضيره الجيد للدرس،وفق متطلبات المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية بشرط مراعاة الدقة والعلمية والموضوعية،وموافقة المقرر الدراسي،والمنهاج .
- وهناك تمارين موجودة في الكتب والمراجع الموازية،بشرط موافقتها للبرنامج الدراسي والمنهاج،حيث يرشد إليها المدرس تلاميذه للعودة إليها للاطلاع عليها ومحاولة إنجاز ما ورد فيها من تمارين وتطبيقات مختلفة ومتنوّعة،دعما للمكتسبات المعرفية التي ينبغي أنْ يطّلع عليها المتعلّم[1].
- ومن بين المراجع الموازية والمفيدة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي على سبيل المثال : كتاب الجديد في الأدب – قواعد – بلاغة – عروض لـ ع.عبد المطلب و– أ حبيلي،وكتاب قصة الإعراب – لأحمد الخوص بجميع أجزائه،وكتاب الواضح في الأدب العربي – الأعمال التطبيقية في قواعد وبلاغة اللغة العربية وفق البرنامج الجديد لـ محمد موزاوي،كتاب النحو الوافي بأجزائه لعباس حسن،كتاب في علم النحو بأجزائه لـ أمين علي السيد،كتاب الكامل في النحو والصرف والإعراب لأحمد قبش .
- كتاب المفصل في النحو والإعراب لعزيز خليل محمود،كتاب الشامل في الأدب العربي لـ بشير ضيف الله،كتاب الممتاز في قواعد النحو والصرف لصبري موسى العجاوي،كتاب قواعد النحو بأسلوب العصر للدكتور : محمد بكر إسماعيل،كتاب المفصل في النحو والصرف لعزيز خليل محمود وغيرها من المراجع التي تفيد التلاميذ لتنمية ملكاتهم اللغوية.

---

(1) ينظر : مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 34 .

ثانيا: الاختبارات:

يعدّ الاختبار من أهمّ وسائل التقويم،فبواسطته نتوصّل إلى معرفة تحصيل المتعلّمين وتمكّنهم من المعارف،وهو الذي يكشف على المستوى الحقيقي الذي وصل إليه التلميذ،كما أنّه يزوّد المدرّس

ويساعده على بناء العملية التدريسية من خلال مستوى التلاميذ،ومن خلاله يقوم المدرس بتعديلات وفق ما يساعد تلاميذه لنجاح سير العملية التعليمية[1].

فالاختبار:طريقة منظمة،ونشاط ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة،تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم [2]،وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة يختارها المدرس أثناء الاختبارات الفصلية أوعن طريق مجموعة من الأسئلة التي يختارها الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات أثناء الاختبارات الرسمية كشهادة البكالوريا مثلا .

والتي يطلب من المتعلم انجازها،بهدف قياس مستواه،في مهارة لغوية معينة،وهو جهد عملي تطبيقي يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات،أو مهارة من المهارات ،في مدة زمنية معينة،وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراسته[3].

أسس وقواعد بناء الاختبار:

إنّ وضع أيّ اختبار ينبغي أن يبنى على أسس وقواعد علمية وموضوعية ومنهجية،حتى يؤدي أهدافه المنشودة،ومن ذلك[4]:

- تحديد الأهداف: إن أول ما ينبغي عمله،قبل الشروع في وضع الأسئلة،توفر الوضوح التام فيما نرغب أن يتمكن منه الطالب كنتيجة لخبرة التدريس،فينبغي تحديد المفاهيم والمعلومات والمهارات التي نرجوأن يكتسبها التلميذ أثناء عملية التدريس،ومن هنا ينبغي أن يكون السؤال واضحا غير قابل للتأويل وخالي من الغموض والإبهام.
- تحليل المادة الدراسية[1]: وهنا يقوم المدرس بتصنيف وتبويب المحتوى العلمي المراد قياسه،ومن هنا يتحصل على الشمول والتوازن في الاختبار.

---

(1) ينظر : مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 34 .
(2) ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية : د/ صالح بلعيد،دار هومة،الجزائر،ط3 (د - ت)،ص 167 .
(3) ينظر : خصائص العربية وطرق تدريسها،نايف معلوف،دار النفائس،لبنان ط1 (د - ت)،ص 240 – 241 .
(4) مقاييس بناء المحتوى الغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 40 .

- تحديد الوزن النسبي للوحدات : وهنا يضع المدرس جدول مواصفات،تربط فيها الأهداف بالمحتوى،ويتحدد فيه الوزن النسبي لكل موضوع،وجدول المواصفات يمثل مخططا تفصيليا،يتحدد فيه المحتوى على شكل عناوين للمواصفات مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان يمثله عدد الأسئلة الخاصة به،وعليه ينبغي ضبط الوقت الكافي لإنجازه ليتناسب مع الأسئلة المطلوبة .
- تقدير عدد فقرات الاختبار : ينبغي على المدرس أوواضع الاختبار أن يقدر عدد الفقرات بما يناسب الوقت المسموح به للإجابة،كما ينبغي أن يكون مجموع الأسئلة كافية لتمثيل معظم الأهداف[2].

ومن بين الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار أيضا:

1- صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار،أن يقيس الاختبار ما صمم من أجله.

2- ثبات الاختبار: ويقصد بذلك،إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف،ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية.

3- الموضوعية: ويقصد بالموضوعية،إخراج ذاتية المصحح أو حكمه الشخصي أو عدم وجود فوارق كبيرة لعلامة التلميذ،إذا اختلف المصححون (مثل شهادة البكالوريا).

4- التمييز:ويقصد به،أن تصاغ الفقرات بحيث نميّز بواسطتها بين التلاميذ فلا فائدة في اختبار يتحصّلون فيه على نفس العلامة.

---

(1) مقاييس بناء المحتوى الغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 40 .

(2) مقاييس بناء المحتوى الغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 41 .

5- التدرج: فعند إعداد الاختبار ينبغي التدرج بالأسئلة من السهل إلى الصعب.

لأنّ البداية بالسؤال الصعب يضع المتعلم في جوّ نفسي صعب منذ البداية وهذا سيعود على أدائه وإجابته في باقي الأسئلة بالسلب.

6- التنوع في شكل الأسئلة: فمن الأفضل أن يحتوي الاختبار على أنواع مختلفة من الأسئلة فمنها : أسئلة التذكر والحفظ ،ومنها أسئلة قصد التحليل وأخرى قصد التركيب[1].

أهداف الاختبارات:

تحقق الاختبارات مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي :

- قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي،ومعرفة مستوى تقدمهم وتحصيلهم في المادة،وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم،وبالتالي تصنيفهم في مجموعات.
- التنبؤ بأدائهم في المستقبل وذلك من خلال درجة تحصيلهم في الفصل.
- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب،ودليل ذلك العلامة المحصل عليها،فيبرز منهم المتفوقون،العاديون،والضعفاء.
- تنشيط واقعية التعليم،ونقل الطلاب من صف إلى آخر،ومنح الدرجات والشهادات.
- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية[2].
- تمكن المعلم من تحليل مضامين البرامج التعليمية قصد تحديد ما ينتظر من المتعلم.
- كشف ورصد مواطن التعثر لدى المتعلمين،ويتوفر لدى المعلم المرجعية الملائمة لتنظيم عملية التعديل في إطار إستراتيجية ملائمة للدعم والعلاج[3]

- أهداف التقويم:

إنّ للتقويم أهدافا متعدّدة الجوانب المجالات،خاصة فيما يتعلق بالعملية التربويّة،فهو يمكّن من:

- التأكّد من مصداقيّة الغايات التّربويّة،والأهداف التّعليميّة التي تتبناها المؤسّسة ومدى موافقتها لنموّ الفرد،وحاجات المجتمع .

(1) ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية : د/ راتب قاسم عاشور،د/ محمد فؤاد الحوامدة،ص 270 – 271 – 272 .

(2) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 42 .

(3) ينظر: أهمية العمليات التحصيلية في التعليم،المركزالوطني للوثائق التربوية،الجزائر،العدد 23،2007 ،ص 8.

- التعرّف على نواحي القوة والضّعف في جميع أركان العمليّات التّعليميّة التطبيقيّة،ومعرفة مدى نجاح طرق التّدريس المعتمدة .
- إعطاء الفرصة للمدرّس قصد التّعرف على قدرات المتعلّمين،ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم.
- معرفة مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة.
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية،وتحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين.
- دفع التلاميذ للمراجعة المستمرة وانجاز الواجبات.
- تسهيل مهمات الإدارة المدرسية والتوجيه والإرشاد المدرسي[1].

هـ/ خصائص المدرّس والمتعلّم وأثرهما على التّدريس:

أ) خصائص المدرّس وأثرها في التدريس:

- يعدّ المدرّس أحد أهمّ أركان العمليّة التّعليميّة،بل هو حجر الزّاوية في هذه العمليّة،ومن هنا ينبغي أن ينصبّ الاهتمام الأكبر إليه،و« لابدّ أن يوضع في بؤرة اهتمام من يريد تطوير العمليّة التّعليميّة،وتمكينها من تلبية حاجات الأمّة والمجتمع،ذلك للدّور الذي يؤدّيه في حياة الأمة،وإعداد الجيل»[2].

ومن هذا المنطلق ينبغي إعداده إعدادا جيّدا حتىّ يقوم بهذه المهمّة الشّاقة،المقدّسة في آن واحد.

ولكي ينجح مدرّس اللّغة العربيّة في ضبط الغايات البيداغوجيّة التي يسعى إلى تحقيقها،ينبغي أنْ تتوافر فيه شروط منها:

---

(1) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 22 – 23 .

(2) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان-الأردن،ط1،2007 م،ص 25 .

- الكفاية اللّغويّة:

يتّفقُ جميع المربين على أنّ نجاح المدرّس في مهنته«لا تكمن في الطريقة العادية لتأدية واجبه،ولكنّها كامنة في قدرته على القيادة،عن طريق تأثير شخصيته العقليّة والخلقيّة،وعن طريق قدوته الحسنة»[1].

والكفاية اللّغويّة هي:« تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللاّزمة لأداء مهمّة ما أوجملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعليّة»[2].

ومن هنا ينبغي على مدرّس اللّغة العربيّة امتلاك هذه الكفاية اللّغويّة التي تسمح له باستعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا وسليما حتى يتمكّن من تدريسها،وتحقيق الأهداف المنشودة منها كما ينبغي عليه أن يكون على دراية ومعرفة تامة بكلّ مصطلح أومفردة أوعبارة يخاطب بها تلاميذه.

فعلى سبيل المثال - لا الحصر – إذا قال المدرّس لتلاميذه : **اللام المزحلقة** تلحق خبر إنّ، دون غيرها نحو: إنّ التلميذَ لَناجحٌ.

ينبغي عليه أن يعرف لماذا سميت كذلك،وما هي أهميّتها؟.

أو أن يقول لتلاميذه: لو: هي حرف امتناع لامتناع،ولولا : حرف امتناع لوجود.

فينبغي عليه أن يعرف ما المقصود بحرف امتناع لامتناع،وما المقصود بحرف امتناع لوجود ؟ ... وغيرها من المصطلحات والمفردات التي يجب على مدرّس اللّغة العربيّة معرفتها وفهمها حتى يتمكّن من إفهامها للمتعلّمين.

2- متانة المادة اللّغويّة وإلمامه بها:

« والمقصود بها معرفة قضايا اللّغة التي يقوم بتدريسها معرفة علميّة دقيقة،تناسب الزمن الذي نعيش فيه،بحيث يعرف صغيرها وكبيرها،وما ذلك إلا لتكون للمدرّس القدرة على أن يؤسّس ثقة قلوب التّلاميذ بمادته ...»[3].

---

(1) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : د/ رشدي طعيمة،ص 66 .
(2) التربية وطرق التدريس : صالح عبد العزيز،وعبد العزيز عبد المجيد،دار المعارف –مصر-ط12،ص 159 .
(3) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،مطبعة مزوار، ط1 – 2010 – ص 36 .

كما ينبغي على مدرّس اللّغة العربيّة أنْ يكون على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللّساني،وعلى ما توصّل إليه عصرنا من أساليب وطرق حديثة في التّدريس،واتّباع المنهج المعمول به حاليا في منظومتنا التّربوية وهو منهج التّدريس بالكفاءات،و**تدريس قواعد اللّغة العربيّة** على أساس أنّها **رافد لغوي** ينطلق من النصّ الأدبي، وفق **المقاربة النّصيّة**.

كما ينبغي عليه« التعرّف على ما توصّلت إليه النّظرية اللّسانيّة في ميدان وصف اللّغة وتحليلها»[1].

كما ينبغي عليه أنْ يتّصف بالتّكوين المستمر، سواء ذاتيا أومن الجهات الوصيّة أوبهما معا،حتىّ يُلِمَّ بمادته،ويتمكّن منها جيّدا.

فالمدرّس المُلِمُّ بمادته العلميّة،والمتمكّن منها،وقدرته البارعة فيها،يعطيه مكانة مرموقة لدى المتعلّمين، وتقديرا خاصا،فيُقبلون على الدّرس بكلّ حماسة ورغبة وطمأنينة،لأنّهم متأكّدون من أنّهم سوف يستفيدون،ويتزوّدون بمعارف جديدة تفيدهم في تحصيلهم المعرفي،كما يُجْلَبُونَ جلْبًا إلى هذا الدّرس عن وَعْيٍّ واقتناع وبذلك لا ينفرون من درس قواعد اللّغة العربيّة،لأنّ المدرّس جعل من صعوباتها أَمْرا سهلا،بسيطا،ويسيرا.

و- طبعا- هذا الأمر لا يَتَأَتَّى إلاّ للمدرّس الماهر، الكفء،المحبّ والمتقن لعمله.

3- الإلمام بقواعد التّدريس:

وهنا ينبغي على مدرّس اللّغة العربيّة أنْ يكون ملِمًا بقواعد التّدريس التي هي معرفة طريقة تطبيق ما سيدرّس للمتعلّم داخل القاعة،وهذا يتطلّب منه إعدادا جيّدا لما سيقدّمه من مادة علميّة للمتعلّم،ودُرْبَةٍ على مهنة التّدريس،لأنّها ليست أمرا هيّنا،ومعرفة إمكانيات المتعلّمين واستعداداتهم،ومعرفة أهداف تدريس اللّغة العربيّة وقواعدها،والإحاطة بأساليب التّدريس وطرائقه لوضعها موضع التّطبيق أثناء عمليّة التّدريس.

« كما ينبغي عليه أنْ يتأقْلَمَ مع جميع المستويات،وأنْ يكون على وعْيٍّ تامّ بهذه المعارف والخصائص اللّغوية،وأنْ يملك القدرة على التّجاوب مع الآخرين وفي جميع المستويات»[2].

---

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – د/ أحمد حساني،ص 141.

(2) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 39.

- كما ينبغي عليه « الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم»[1].
- وفي هذا الشأن يرى الدكتور «عبد الرحمن الحاج صالح»،أن المدرس لكي يكون قادراعلى أداء مهمة التدريس يجب أن تتوفر فيه ثلاثة شروط وهي[2]:

أ– أن يكون صاحب ملكة لغوية أصيلة تم له اكتسابها من ذي قبل.

ب– أن يملك أدنى كمية من المعلومات للنظرية اللسانية،وتصورا سليما حولها وذلك عن طريق اطلاعه على اللسانيات العامة،واللسانيات العربية.

ج- وأن يكون ذا ملكة تمكنه من تعليم اللغة التي تعد الهدف الأسمى لديه.

وأنه لا يتم له تحقيق هذا الشرط إلا بتوفير الشرطين السابقين ...

وبعدما تعرّضت لبعض خصائص المدرس وأثرها في التدريس،أنتقل إلى ذكر بعض خصائص **المتعلم** وأثرها في عملية التدريس .

ب) خصائص المتعلّم وأثرها في التّدريس :

يعد المتعلم الركن الثاني في العملية التعليمية بعد المعلم،وهوالمستهدف في هذه العملية،فبناؤه بناء جيدا،يقود إلى نجاح العملية،والعكس إذا أهملناه فتكون النتائج وخيمة،لأنه أمل الأمة،ومصباحها الذي يضيء بنوره عليها مستقبلا .

إن **المتعلم** الذي أقصده هاهنا هو**متعلم مرحلة التعليم الثانوي**،الذي يختلف جسميا و نفسيا واجتماعيا ومعرفيا عن متعلم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

فما طبيعة تلاميذ المدرسة الثانوية ؟.

إنّ الثانوية في وقتنا الحاضر تضم تلاميذا تتراوح أعمارهم بين السادسة عشر والثامنة عشر وهذه الفترة الزمنية في التلاميذ هي في غاية الأهمية،لأنها فترة المراهقة والبلوغ التي تحدث فيها ضغوط كثيرة فمنها الضغوط النفسية،والاجتماعية وغيرها...

« فالقلق،والاضطراب وعدم الاطمئنان وفقد الثبات الانفعالي» [3] كل هذه الأمور تؤثر في المتعلم،وبالتالي تؤثر في من يتعامل معهم كالمعلم مثلا.

---

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية ،ص 27 .

(2) مجلة اللسانيات،مقال:أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية:د/عبد الرحمن الحاج صالح،ص41-42

(3) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 24

كما « أن التغير الصناعي له تأثير كبير في حياة الشباب ذلك أن ذاتية الفرد لا تكتسب من فراغ،ولكنها تأتي فقط من تفاعل الفرد مع العناصر المادية والإنسانية للنظام الاجتماعي،الذي يعيش فيه ... وكل هذا يجعل مهمة واضع المنهج ليست سهلة إذ أن عليه أن يلم هذه الظروف التي تحيط بالمتعلم والتي تؤثر في جهده لتحصيل تكامله الذاتي .»[1] .

كما يظهر على تلاميذ هذه المرحلة شيء من عدم التوازن بين النمو الجسمي والعقلي، ويصبح وكأنه رجل في جسمه،طفل في عقله،إلا أنني لا أغفل أن هناك تلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بنوع من التوازن بين النمو الجسمي والعقلي،فنجده ناضجا،متزنا وذو شخصية قوية .

كما تتميز هذه الفئة بالتمرد والتحرر من السلطة،كالمعلم مثلا،ويشد عندهم الشعور بالذات،والتطلع إلى من يقدر هذا الشعور،ويرون أنهم أصبحوا أعضاء في المجتمع ،وأن من حقهم أن يفهم هذا المجتمع قضاياهم وانشغالاتهم،واهتماماتهم،وآرائهم،وميولاتهم وغيرها .

وقد تتعدد عندهم نواحي القوى العقلية:«من قدرة عالية على التذكر،والتخيل والاستنتاج،والاستدلال،والتجريد،وإدراك القضايا،والاتجاهات،والفنون،والأحاسيس،والنقد، وفهم الدلالات،ومواجهة المواقف،واستخدام المكتبة،والانفتاح على المراجع،وجمع المادة»[2]،

ومن هنا ينبغي أن **ندرس قواعد اللغة العربية لهذه الفئة** اعتمادا على الجانب الوظيفي مع الإكثار من التعليل والاستنباط،و« الاهتمام بالإعراب مع عدم الإغراق في التفاصيل،ومع التدريب على الأمثلة،وصياغة الجمل، وباستخدام الطريقة الغرضية القاصدة»[3].

إن **الشخصية المتزنة** لدى المتعلم،وما تتصف به من ايجابيات تلعب دورها الإيجابي في إنجاز العملية التعليمية .

---

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 25 .
(2) التدريس في اللغة العربية : د/ محمد إسماعيل ظافر،ود/ يوسف الحمادي،دار المريخ –الرياض- (د - ط)، 1984،ص 84 .
(3) طرق تدريس اللغة العربية : د/ زكريا إسماعيل – دار المعرفة الجامعية – (د - ط)،(د - س)،ص 227 .

كما تعدّ **الشجاعة الأدبيّة** لدى المتعلم عنصرا هاما وإيجابيا في نجاح هذه العملية،إذْ بواسطتها يتعرف المتعلم على أخطائه،والعقبات التي تواجهه،ودور المدرس تقويم هذه الأخطاء،وتسهيل هذه العقبات لان المتعلم الذي لا يملك الشجاعة الأدبية ولا المغامرة داخل القسم أو خارجه تظل الأخطاء تتراكم في ذهنه،وتستمر،وبذلك تعيق له تحصيله اللغوي .

إنّنا ندعو التلاميذ داخل قاعات الدراسة للمشاركة الدائمة أثناء تقديم الدروس،ونطلب منهم الإجابات عن الأسئلة الشفاهية أو الكتابية،ولا يهمّ إن كانت صحيحة أم خاطئة،المهمّ والأهمّ أنهم يشاركون أثناء تقديم الدرس،وأثناء نشاط التمارين،ليتصفوا بصفة الشجاعة الأدبية،لأننا ندرك تلك الضغوط النفسية والاجتماعية التي يعانون منها .

كما يعدّ **طبع المتعلم**،عاملا مهما في هذه العملية،فهناك التلاميذ ذو والطبع **المنبسط**،وذوو الطبع **المنطوي** .

وللإشارة هنا أن كثيرا من التلاميذ ذوي الطبع المنبسط،يخفقون في نتائجهم الدراسية، لأن هذا يعود – فيما أرى – إلى عدم التركيز،أو عدم الانتباه أواللاّمبالاة وغيرها،وفيهم من يتحصل على نتائج جيدة .

في حين نجد بعض التلاميذ ذوي الطبع المنطوي،يتحصّلون على نتائج جد ايجابية خصوصا أثناء الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية،وكثيرا ما يكون هذا النوع من التلاميذ منقضا للمدرس،حين لا يستقبل إجابات صحيحة ودقيقة من التلاميذ حين يطرح بعض الأسئلة،خاصة

أثناء الزيارات المفاجأة لمفتش المادة أومدير المدرسة وغيرهم ... وفي بعض الحالات يكون العكس تماما لما ذكرته حول هذا النوع من التلاميذ.

كما تعد **صفة الدافعية** : مفتاحا لنجاح العملية التعليمية لان المتعلم الذي يمتلك هذه الصفة يسهل على المدرس عملية التدريس فهي من يدفع المتعلم نحو تحسين سلوكه تحصيله اللغوي .

ومن هنا ينبغي تحضير هؤلاء التلاميذ،ومكافأتهم ماديا أو معنويا كي لا تتلاشى هذه الصفة أو تنقص،من طرف المتعلمين .

أما **الاستعداد** : فهو عامل نفسي مهم أيضا لنجاح العملية التعليمية « فالإستعداد القبلي للمتعلم،يتطلب تشخيص العوامل التي تشجّع المتعلم ليكون **راغبا** وقادرا و**مستعدا** للتعلم،وهنا يجب التركيز على عملية التنشيط،وعملية التوجيه،فالمتعلم يجب تنشيطه ودفعه للاستمرار في العمل، والمحافظة عليه وتوجيهه الوجهة الصحيحة»[1].

لأنه من غير الممكن أن نقدم درسا في موضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية مثلا،والتلميذ غير مستعد نفسيا لذلك.

« فالاستعداد قد يكون موجودا،ولكن صاحبه يجهل كيف ينميه،أوانه لا يريد أن ينميه أوانه لا يجد الفرصة لتنميته،ولعل الاستعداد يكون محدودا،وربما يكون عند فرد اقل مما هوعليه عند فرد آخر،وهذه كلها عوامل تجعل التفاوت ظاهرا والفروق إذن بين الأفراد واضح»[2].

وأشير هنا إلى أن استعداد المتعلم لاكتساب مهارة ما،أوتحصيل معرفة معينة مرتبط ارتباطا وثيقا بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي،فتضافر هذه الجوانب جميعها يشكل أرضية الاستعداد في العملية التعليمية[3].

وهناك خصائص أخرى لدى المتعلم،ينبغي الاهتمام بها لأنّها تساعد على إنجاح العملية التعليمية وهي **الخصائص المعرفيّة**،ومن بينها:

- الذّكاء:

و«هوالقدرة على اكتساب المعرفة أوالقدرة على التعلم كما يعرّف على أنّه قدرة الفرد على التوافق الجديدة،هذا وقد تمّ تحديد مفهوم الذّكاء على انه قدرة عامة عند الفرد تساعده على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها،و**الذكاء** كما استخدمه **المتخصصون في علم النفس** هوما يصف الفروق الفردية في السلوك المعرفي عند الأفراد وهو مفهوم فرضي»[4].

- الأوضاع الاجتماعيّة الصّعبة:

وتعدّ عاملا مهما في التّحصيل المعرفي إذ نجد أنّ هناك فرق شاسع بين متعلّم أسرته فقيرة لا تقوى على لقمة العيش ومتعلّم أسرته ذات خلفيّة اجتماعيّة واقتصاديّة راقيّة.

(1) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص83 .
(2) علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية :عبد العلي الجسماني،دار العربية للعلوم،بيروت – لبنان،ط1، 1994،ص89 .
(3) ينظر : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – د/ احمد حساني،ص 53 .
(4) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 60 .

- الخصائص الشخصيّة:

وتكمن في الفرق **البيولوجي** بين **جنس** الذكور و**جنس** الإناث،فيما يتعلق بعملية التّحصيل المعرفي.

وما يمكن أن نخلص إليه من خلال ما تقدّم،« هوأنّه من الضروري مراعاة الخصائص النفسيّة والقدرات العقليّة والمعوقات الطارئة للمتعلّم،وذلك من خلال مجموعة من الفروق في الإعداد والتّكوين وأهمّ ما ينبغي مراعاته:

- إعداد خبرات تعليميّة متنوعة يستطيع كل متعلم استيعابها حسب السرعة التي تناسبه والذكاء الذي يملكه .

- استخدام عدد من الوسائل التعليميّة المختلفة التي تناسب مختلف المتعلّمين وما يتميزون به من فروق في أسلوب التعلم.

- التوسط في شرح الأفكار بغية أن يفهمها جميع المتعلمين.

- إعداد مجموعة متفاوتة من التدريبات اللغوية،بحيث يناسب كلّ منها فريقا من المتعلمين وتنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من المتعلمين ما يناسبها.

- تقدير الحالات الخاصة بالأفراد ومراعاتها دفعا للإحراج ولما من شأنه أن يثبّط من عزيمة المتعلّم وينفره من التّعليم كوجود الحبسة والسرعة المفرطة أوتأتأة معيّنة أوغير ذلك مما له علاقة بالنّطق على وجوه الخصوص نظرا لخصوصيات المناطق الجغرافيّة في المجال الصوتي ...»[1].

- وبما أنّ المنهج هوثالث أركان العملية التعليميّة ينبغي أن نبيّن أسس هذا المنهج.

و) أسس منهج تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

بادئ ذي بدء ينبغي أن نعرف مفهوم المنهج حيث تعددت تعريفاته لدى المهتمين بتعليمية اللّغة ومن بين هذه التعاريف أنّ المنهج هو:« الخطط الموضوعة لتوجيه التّعلّم في المدرسة ويتمّ تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي،كما يعيشها المتعلّمون تجريبيا وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليميّة تؤثر بدورها فيما يتعلّم»[2].

(1) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 67 .
(2) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص21 .

أمّا " تايلور" فيرى أنّ المنهج هو« الخبرات التّعليميّة جميعها التي تكون مخطّطة وموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليميّة»[1].

ومنهج تدريس قواعد اللّغة العربيّة هوصورة من منهج اللغة « ولابدّ أن يتمشى مع سيكولوجية المتعلم من حيث المستوى ومن حيث الحاجات والميول ومن حيث القدرة على الاستنتاج والتّعميم والتّطبيق ولذلك يجب أن يوضع المنهج للمرحلة الثانوية في ضوء هذه المفاهيم»[2].

فالقدرة على هذه النواحي تكون قد اكتملت لذا تلاميذ المرحلة الثانوية ومن هنا يمكن مناقشتهم في كل ما يقعون فيه من أخطاء نحوية أو صرفية أو ما يحلل لهم من أساليب أثناء القراءة أو الكتابة،كما يعدّ علم الصرف في بناء منهج تدريس النحو ضروريا،ومهما لأنّ بعض أبوابه ضرورية في السيطرة على الكلمة ومعرفة أوجه الاشتقاق اللغوي وغير ذلك «ويتّفق المنهجيون على أنّ هذه الأسس هي أسس فلسفيّة ونفسيّة واجتماعيّة ومعرفيّة»[3].

ومن بين الأسس الفلسفيّة لبناء منهج تعليمي ما يلي[4]:

1- اهتمام المنهج باحترام شخصية المتعلّم وبيان أهميّة دوره في المجتمع.
2- الاهتمام بذكاء المتعلّم وفكره بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التّفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعيّة التي تواجهه.
3- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد من خلال تعلمه كيف يفكر وكيف يتأمل وضرورة تدريبه على استخدام الطرق العلمية في حل مشكلاته .
4- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلّم،ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.
5- الاهتمام بحرية التعبير بالسماح لكلّ متعلم في التعبير عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة مع احترام وجهات نظر الآخرين.

(1) اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص21 .
(2) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 378 – 379 .
(3) – (4) اللغة- العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص22 – 23 .

6- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل وفي احترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسيّة التي تساعد المتعلّم على تحقيق ذلك.

ومن **حيث الأسس النفسيّة لبناء المنهج التعليمي** أذك:

- دراسة طبيعة المتعلّم،لأنّه الرّكن الثاني في العمليّة التّعليميّة،ومعرفة خصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته.

- التعرّف على أغراض المتعلم،وواقعه كي يتعلم بشكل أفضل.

- ينبغي على المنهج أن يعمل على تنمية الميول التي تؤدي إلى مصلحة المتعلم والمجتمع.

ومن هنا يمكن أنْ« نخلص من هذا إلى أنّ الأسس النفسية للمنهج تعني الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس،وبخاصة علم النفس التعليمي،وأن هذه الأبحاث تؤدي دورا مهما في بناء المناهج وتحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتيجيات تطبيقاتها»[1].

أما الأسس الاجتماعية فتتلخص فيما يلي[2]:

1- أصول الثقافة العربية والتراث العربي الإسلامي.

2- واقع الأمة العربية والتحديات المعاصرة التي تواجهها.

3- واقع التربية والمشكلات التي تعاني منها.

4- الحضارة العالمية المعاصرة وما تتميز به من علوم وأفكار إنسانية.

- أما الأسس المعرفية فيمكن أن أذكر منها ما يلي[3]:

1- ينبغي الربط بين المنهج وخصائص المجال المعرفي التي أقصد بها المعلومات وطريقة البحث واكتساب المعرفة.

2- ينبغي على المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها المتعلم بعناية.

3- الأخذ بعين الاعتبار بنية المادة الدراسية.

(1) اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص24.
(2) اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص27.
(3) ينظر: اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص30

4- ينبغي أن يهتم بالمفاهيم،وهي أفكار مجردة تتكون من خبرات أومواد دراسية متتابعة.

5- وينبغي على المنهج أن يصمم بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنتظم لدى التلميذ.

6- أن يؤكد المنهج على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحويؤدي إلى تنمية التراكيب لدى الدارسين.

هذا باختصار شديد الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها منهج تدريس قواعد اللغة العربية.

إن أركان العملية التعليمية (المدرس،والمنهج والمتعلم) بحاجة شديدة إلى وسيلة ينساب من خلالها المنهج،ألا وهي **طريقة التدريس** ومن هنا ينبغي علينا التعرف على الأسس التي وضعها المربون **لنجاح طريقة التدريس ومن هذه الأسس**[1]**:**

1- إسناد الطريقة إلى علم النفس،لدراسة الميول ومراحل النموّ والقابليات وطرائق التّفكير.

2- مراعاة صحة الطالب العقليّة والبدنيّة مثل عدم التخويف،وتنمية الانضباط الذاتي وإيجاد رغبة في العمل بالتعاون.

3- مراعاة الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها في التدريس.

4- مراعاة طبيعة مادة الدرس وطبيعة الموضوعات الدراسية.

5- استخدام وسائل الإيضاح.

6- القدرة على التكيف (المرونة).

7- شخصية المدرس وإبداعه وابتكاره،فشخصية المدرس تتجلى في طريقته وفي أعماله الأخرى .

ز) نظريات تعليم وتعلّم اللّغة وأثرها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ تفسير نظام اللغة،وطريقة تدريسها يمكن أن أقول انه تأثر بالنظريات اللغوية وفق الاصطلاحات الحديثة وهي المعروفة،بالنظرية البنيوية،والنظرية السلوكية،والنظرية المعرفية لا أودّ هنا التعريف بتلك النظريات ولا بأسسها،وإنّما ما يعنيني،هو كيف نستفيد من هذه النظريات في تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟.

(1) اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائ

وماذا أمدّت هذه النظريات لتدريس قواعد اللّغة العربيّة؟، وللإجابة على هذين السؤالين يمكن أن أعرض – بشكل مختصر- أهمّ ما قدّمته هذه النظريات لتدريس قواعد اللّغة العربيّة.

أ/ النظريّة البنيويّة:

لقد ارتبط اسم هذه النظريّة بالعالم السويسري (دي سوسير 1858 - 1913)،بمراجعة تاريخ الفكر اللّغوي،وبمناقشة القضايا اللّغويّة التي سبقت عصره،وضمن آراءه في كتابه (cour de l'inguistique générale) ،الذي جمعه بعض تلاميذه بعد وفاته،ويتفق الدارسون على أن هذا الكتاب هوأهم عمل بدأ تحديد الأسس التي صدر عنها علم اللغة الحديث[1].

لكن ارتباط هذه النظرية بالعالم دي سوسير،يرى فيه الباحث « علي احمد مدكور»،نوع من الإجحاف في حق الإمام عبد القاهر الجرجاني(ت 741 هـ) يقول: «أن " البنيويّة " اسم حديث نسبيا لطروحات قديمة،بدأها الإمام عبد القاهر الجرجاني – المتوفي سنة 741 هـ - فيما يسمى بنظرية « النظم » التي تناولها بالتّفصيل في كتابه « دلائل الإعجاز » ثم أعاد طرحها – بشكل أوبآخر- دي سوسير تحت اسم البنيويّة،ثم أعاد الحديث عنها تشومسكي في الستينات من القرن العشرين تحت اسم النظرية « التّحويليّة التّوليديّة» أو «النحوالتوليدي»،الذي ظن كثير من الباحثين أنها ثورة في كيفية تعلم اللغة غيرمسبوقة»[2]،ثم قدم بعد ذلك الباحث أدلّة تؤكّد ما ذهب إليه،ولكن ما يهمّني هنا ماذا قدمتْ هذه النظريّة لتدريس قواعد اللّغة؟ كما أسلفت الذكر.

- البنيويّة وتدريس قواعد اللّغة العربيّة:

« إنّ المدخل في تدريس اللّغة – وفقا لهذه النظرية – هوشرح النظام النّحوي والصّرفي (البنية العميقة)،ثم الانطلاق من هذه المعاني النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغويّة الأخرى والتّطبيق عليها،من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة والشواهد والنّصوص ...إلخ،وهو ما نسميه حاليا بالطّريقة « القياسيّة » في تعليم اللغة العربية ..»[3].

---

(1) ينظر : النحوالعربي والدرس الحديث بحث في المنهج : د/ عبده الراجحي،دار النهضة العربية،بيروت – لبنان- (د - ط)،1986،ص 26 .

(2) طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1،2007،ص 81 .

(3) طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،ص 89 .

وما يلاحظ هنا،هوأنّ هذه النظريّة،أفادت تدريس قواعد اللّغة العربيّة،في أنّها تشرح المعاني النّحوية والصّرفية وقواعدها ثم التدريب على المهارات اللغوية الأخرى،وتنتهي بالتطبيق،وذلك باستعمال «الطريقة القياسية» في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،وهي الطريقة المعروفة بانتقال الفكر من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية بناء على القاعدة.

- طرائق التّدريس وفقا للنظريّة البنيويّة[1]:

الطرائق المتّبعة في تدريس اللّغة العربيّة وفقا للنظريّة البنيويّة كالطّريقة القياسيّة،وطريقة النّحو والتّرجمة، تسير غالبا على النّحو الآتي:

1- يلمّ الدّارس (المتعلّم) بقواعد اللّغة العربيّة ويتعرّف على أصواتها وقواعدها وخصائصها أوّلا.

2- تقدّم القواعد النّحويّة حسب الترتيب المنطقي لها،ثم يتمّ القياس عليها عن طريق الشواهد والنّصوص.

3- تقدّم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللّغة وقواعدها،فالألفاظ تابعة للمعاني النّحوية،والمتعلّمون– بمساعدة المدرّس– يردون الفروع إلى الأصول، ويطبّقون القواعد على النصوص.

4- ضبط النّصوص والأمثلة والشواهد،مرتبط بمعرفة النّظام اللّغوي والقواعد النّحويّة والصّرفيّة.

إنّ هذه النظريّة ترى أنّ تدريس قواعد اللّغة يرتكز على ما يلي:

- تكون البداية في العمليّة التعليميّة بالأنماط الصّرفية النّحويّة الأكثر شيوعا.
- تأكيد أهميّة المكوّنات المختلفة للّغة (صوت – صرف – نحو- دلالة) عند وصف المستوى اللّغوي،أوعند اختيار المقرّر التّعليمي،أوأثناء التدريبات اللّغويّة.
- الأداء اللّغوي هوالاستخدام الفعلي للّغة في مواقف محددة.
- قواعد اللّغة تمثّل المعرفة العقليّة الكامنة وراء النّصوص.

---

[1] طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي أحمد مدكور،ص 89 .

كما أنّ لهذه **النظرية** دور كبير في التّمارين اللّغويّة،إذ أنّها أظهرت التمارين البنيويّة،التي تعدّ حديثة،وتهدف إلى إكساب البنية اللّغويّة،عن طريق الاستعمال المنظّم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدّم،وتقدّم في مرحلة التّرسيخ.

ب/ النظريّة السّلوكيّة:

« ظهرت النظريّة السلوكيّة التي تزعمها ليونارد بلومفليد في الثقافة اللسانيّة الأمريكيّة منذ أنْ ظهر كتابه «اللّغة» إلى الوجود عام 1933،وهوالكتاب الذي مهّد للدّراسات الأمريكيّة منهجا جديدا يقوم على مبدإ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات»[1].

كما عرّف عدد آخر من السّلوكيين ومنهم واطسن،وسكينر.

«ويعتبر السّلوكيون أنّ اكتساب اللّغة عند الطفل لا فرق بينها،وبين أيّ سلوك آخر لأنّ اللّغة عندهم شكل من أشكال السلوك،و**يدور محتوى النظريّة السلوكيّة** حول أنّ السلوك اللّغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي،مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعيّة أو اجتماعيّة أو غيرها»[2].

وقد شنّ تشومسكي هجوما عنيفا في مقالة له عام 1959 ينقد فيها كتاب – سكينر- « السلوك اللغوي » الذي أصدره عام 1957.

« وبعد الستينات انتقل الاهتمام إلى المتعلّم ذاته باعتباره عاملا أساسيا وفاعلا في عمليّة تعلّم اللّغة،ومن ثمّ بدأ التّركيز على المتعلّم وحاجاته والأغراض التي يتعلّم اللّغة من أجلها»[3].

النّظريّة السّلوكيّة في التّدريس:

- إنّ النظريّة السلوكيّة ترى أنّ عمليّة التّدريس التي يقوم بها المدرّس للمتعلّمين،هي عبارة عن استقبال مثير،وإصدار استجابة،وأنّ تعزيز استجابات معينة يؤدي إلى تكرارها حتىّ تتكوّن العادات اللّغويّة على حدّ تعبير سكينر وأنصاره.

---

(1) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 87 .
(2) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 86 .
(3) طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،ص 91 .

- كما ترى أنّ اللغة نظام صوتي كلامي،وليست كتابة،والمتعلم يتعلم اللغة بالاستماع أولا،ثمّ نطق أصواتها،قبل أنْ يتعرض لشكلها المكتوب .

- كما ترى أنّه ينبغي تدريب المتعلم على الممارسة اللغوية وليس على تعلم القواعد.

- اللغة تعلم للمتعلم من خلال ذاتها،وليس من خلال لغات أخرى،فالمتعلم لابد أن يفكر باللغة التي يتعلمها من خلال منهجها الفكري ونظامها الدلالي.

- كما تدعوإلى اصطناع بيئة لغويّة طبيعيّة،حيث تدرّس النّصوص والأمثلة والشواهد في مواقف طبيعيّة ترتبط بمدلولات النّصوص،وذلك بتعلّم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة التي يوجد فيها المتعلّم.

- تدعو إلى **تدريس القواعد اللّغويّة** بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات المحكمة والنصوص الجميلة،التي يتمّ تكرارالاستماع إليها وممارستها[1].

كما ترى هذه النظرية«أنّ **المعلّم** هو السند الحقيقي،والرّكن الأساس،لذلك فهو يحتلّ المكانة المرموقة في العمليّة التّعليميّة،وهو محورها ويتمثل دوره في تهيئة بيئة التعلّم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب ويعمل على تعزيزه»[2].

« أما **المتعلّم** فتظهره النظريّة السلوكيّة بطابع المستجيب للمؤثرات،فهو في نظرهم خزّان ينبغي أن يملأ ويعز،والأسس التي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللّفظ،قد ظهرت في نظريّة التعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما»[3].

لكنّ المناهج الحديثة (المقاربة بالكفاءات) تدعو إلى أن يكون المتعلّم عنصرا نشطا في العمليّة التّعليميّة، أما المدرّس فهو منشط العمليّة التّعليميّة،وهذا عكس ما تدعو إليه هذه النظريّة.

---

(1) ينظر : طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،ص 100 .
(2) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 93 .
(3) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 94 .

ج/ النظريـة المعرفيّة:

« تشير النظريّة المعرفيّة إلى تصوّر نظري لتعليم اللّغات ... يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللّغة كشرط لإتقانها،وأنّ الفهم اللّغوي سابق على الأداء اللّغوي،وشرط لحدوثه»[1].

ومن هذا المنطلق ينبغي على المتعلّم أن تتوافر لديه درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للّغة،حتىّ تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسير في مواقف طبيعيّة.

« فتعلّم اللّغة وفقا لهذه النظريّة هو عمليّة ذهنيّة واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصّوتيّة والنّحويّة والمعجميّة للّغة،وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا»[2].

ومن هنا فإنّ التعلّم وفق هذه النظريّة هو عبارة عن نشاط ذهني يعتمد على قدرة المتعلّم الإبتكارية في استخدامه لذلك المخزون أوالمكتسب القبلي الذي تعلمه في مواقف تعلمية جديدة،هذه هي وجهة نظر تشومسكي فيما يخصّ «النحو التّحويلي التّوليدي».

ومن منطلقات هذه النظريّة ما يلي:[3]

1- اللّغة الحيّة محكومة بقواعد أو نظم ثابتة،واستخدام اللّغة يعتمد على قدرة المتعلّم على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أواستخدامها.

2- إنّ قواعد اللّغة ثابتة في نفوسنا،فيكون إتقانها إنْ تعلّمناها في مواقف طبيعيّة يمارس فيها بالفعل هذه القواعد.

3- تولي هذه النظريّة اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللّغويّة الأربع في وقت واحد.

4- تعتمد هذه النظريّة على عنصر الفهم،الذي يعني أن تكون الممارسة اللغويّة ممارسة واعية،وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية مكررة .

أثر النظريّة المعرفيّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

1- يتحتّم على المتعلّم الإلمام بالنظام الصّوتي والنّحوي والصّرفي والمعجمي حتىّ يتمكّن من ممارسة اللّغة العربيّة،وهو على وعي بنظامها.

---

(1) طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،ص 101 .

(2) المرجع في تعليم اللغة : د/ رشدي طعيمة،ص 399 .

(3) ينظر : طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي احمد مدكور،ص 102 .

2- يسير الدرس وفق الطريقة الاستنباطية،أووفق ما يسمى « بالمنظم المتقدم » ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات،والوضوح،وربط المادة التعليمية (قواعد اللغة العربية) بالخبرات السابقة للمتعلم،وتهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التدريس ذا معنى،وتسهل مهمة نموالمفاهيم الوظيفية،وإيضاح المفاهيم الغامضة،وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم .

3- تقدم النصوص في مواقف ذات معنى لدى المتعلم،وتحتوي على المفاهيم المراد شرحها،وعن طريق شرح هذه النصوص يتم عرض المفاهيم والقواعد اللغوية،مع توضيح أبعاد النظام اللغوي للغة العربية،ثم يأتي التطبيق والتمارين اللغوية في مواقف تشتمل على نصوص وحوارات وغيرها .

4- إن الهدف ليس هوحصر المواقف التي يمكن أن يمر بها المتعلم،ثم التدريب عليها كما في النظرية السلوكية،لكن الهدف هوتدريب المتعلم على الاستخدام الواعي للقاعدة النحوية أوالصرفية في مواقف جديدة يصعب توقعها أوالتنبؤ بها أوحصرها،وهنا تلتقي النظرية المعرفية مع نظرية النظم،ونظرية النحوالتوليدي .

5- التركيز في تدريس قواعد اللغة العربية،وفقا لهذه النظرية على تنمية القدرة الذهنية عند المتعلم،وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء،وعلى مبادئ التعميم والتطبيق، لأنّ فهم قواعد اللغة العربية لابد أن يسبق التطبيق عليها.

6- بما أنّ التّعليم في هذه النظريّة يبدأ بالفهم الواعي للمفاهيم النحوية والصرفية والممارسة عليها،فإنّ الكتاب المدرسي المقرر على التلاميذ يسير على المنهج الاستنباطي أوالقياسي،الذي يبدأ بعرض المفاهيم ثم التدريب عليها[1].

سادسا:أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية:

لتدريس قواعد اللّغة العربيّة أهداف عامة بعيدة المدى لا تتحقّق بدرس واحد،إنّما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسيّة كاملة وهناك أهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

---

(1) ينظر : طرق تدريس اللغة العربية : أ . د/ علي أحمد مدكور،ص 102 - 103 .

أمّا الأهداف العامة فهي واحدة لجميع الدّروس في المرحلة الواحدة،ولا موجب لتكرارها عند تصميم خطّة التّدريس لكلّ درس نحوي أوصرفي إنّما يكتفي المعلم بتثبيتها في كراس التخطيط لتدريس القواعد عند بدء العام الدراسي،أمّا الأهداف الخاصة فهي تختلف من درس إلى آخر،ويجب تحديدها بدقّة،وصياغتها بعبارات سلوكيّة،قابلة للملاحظة والقياس.

والأهداف العامة لتدريس القواعد في المرحلة الثانوية مثلا يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

1- تمكين المتعلم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحووالغة.

2- تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التراكيب والجمل.

3- تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والجمل والصيغ والألفاظ .

4- تمكين المتعلم من تذوق ما يسمع ويقرأ من خلال معرفة الضبط الصحيح للكلمات والتراكيب والصيغ .

5- تعويد المتعلم دقة الملاحظة والموازنة،والتحليل،والربط،والاستنباط.

6- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.

7- تمكين المتعلم من تفهم صيغ اللغة واشتقاقاتها .

8- ترويض عقل المتعلم،وتنمية قدرته على التفكير .

9- توسيع ثقافة المتعلم العامة من خلال ما تتضمنه النصوص والشواهد من معلومات.

وإضافة إلى هذه الأهداف وكما جاء في المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجميع الشعب :

« إنّ أكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو إكسابه الملكة اللغوية،التي لا تتحقق إلا بالدربة والممارسة،ولعل هذا هو السرّ في كون المنهاج اعتمد تدريس قواعد اللغة في إطار المقاربة النصيّة،ولهذا المسعى جملة من المزايا منها:

1- تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى وفهم السياق ومتطلبات المقام.

---

(1) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية،ص 271 – 272 .

2- تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة .

3- تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة»[1]

« وسعيا إلى تنشيط درس قواعد النحووالصرف،فعلى الأستاذ أن ينظر إلى المتعلم على انه محور أساسي وطرف فاعل في عملية التعلم مع التنويع في الطرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدرس فمن الاستقراء إلى القياس إلى الحوار،والمهم أن يدفع المتعلم إلى المشاركة البناءة في الدرس،وإلى البحث والاكتشاف ويحفزه على بذل الجهد للوصول إلى الحقائق بنفسه»[2].

ويرى الباحثان:د/طه علي حسين الدليمي،ود/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي أنّ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية تكمن فيما يلي:

1- استكمال دراسة القضايا الأساسية في النحووالصرف،التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة والمتطلبات الأساسية) . وهما عندنا في المنظومة التربوية الجزائرية مرحلتي المتوسط والابتدائي .

2- تنمية ثروة التلاميذ اللغوية عن طريق ما يدرسونه من الشواهد والأمثلة والأساليب.

3- إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون.

4- توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها التلميذ في مراحل تعلمه في حياته العِلْمِيّة والعَمَلِيّة.

5- التمييز بين الخطإ والصّواب،ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التّحليل،والتذوّق.

6- تعرف المصادر والمشتقات في اللّغة ودلالة كل منها في النصّ وعمل المصدر والمشتقات الأخرى.

7- تعرف بعض أدوات اللغة والمعاني التي تستعمل لها.

8- التعمّق في فهم بعض القضايا النحويّة والصّرفية على نحو تفصيلي متكامل[3].

---

(1) المنهاج والوثائق المرافقة : السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جميع الشعب،ص 11 .

(2) المنهاج والوثائق المرافقة : السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جميع الشعب،ص 11 .

(3) ينظر : اللغة العربية- مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص181.

ويرى الباحث " محمد صالح سمك " أنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة يهدف إلى:« إدراك مقاصد الكلام،وفهم ما يقرأ أويسمع أويكتب أويتحدث به فهما صحيحا،تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أوالمتلقي،وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه،ولا لبس،وإبهام لدى المتحدث أوالمستمع أوالقارئ أوالكاتب»[1].

ويلخّص أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في مجموعة من النقاط أهمّها:

1- تقويم ألسنة المتعلّمين،وعصمتهم من الخطإ في الكلام وتكوين عادات لغويّة صحيحة لديهم،وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلّف ولا جهد،وتعويدهم التّدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتىّ تكون خالية من الخطإ النّحوي والصّرفي الذي يذهب بجمالها،وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للمتعلّم عند مراجعته ما يكتب،وبالنسبة للمدرّس حينما يقوم بتصحيح تعبير المتعلّم كتابيا أوشفهيا.

2- تنمية ثروتهم اللّغويّة،وصقل أذواقهم الأدبيّة بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيّدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

3- تعـويدهم صـحّة الحكم،ودقّـة الملاحظة،ونقـد التراكيـب نقـدا صـحيحا،والتمييز بـين الخطـإ والصّـواب فيمـا يقـرؤون ومـا يسمعون،وذلك نتيجـة لتحليل الألفـاظ والأسـاليب،ومراعاة العلاقـات بينها وبين معانيها.

4- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة.

5- شحذ عـقولهم وتدريبهم على التّفكير المتواصل المنظّم،لأنّهم أثنـاء تعلّمهـا يفكّرون فـي الألفـاظ والمعـاني المجـرّدة لا في الأشـياء المحسـوسـة.

6- تعينهم على ترتيب المعلومات اللّغويّة وتنظيمها في أذهانهم.

7- تساعـدهم علـى فهـم التراكيـب المعـقّدة والغامضة،وتبيـّن أسباب غموضـها وتفصـل أجزائهـا تفصيلا يساعـد المتعلّمين على تركـيبها من جـديد تركيبا واضحا لا تعـقيد فيه ولا غموض.

---

(1) فن التدريس للتربية اللغوية،وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية : د/ محمد صالح سمك،ص 515 .

8- توقـفهم علـى أوضـاع اللّغـة وصـيغها،لأنّ قواعـد اللّغـة العربيّـة إنمـا هـي وصـف علمـي لتـلك الأوضاع والصّيغ،وبيان التغييرات التي تحـدث فـي ألفاظهـا،وفهم الأسالـيب المتنوّعـة التـي يسير عليها أهلها.

9- تساعد المتعلّمين الذين يـدرسون لغات أجنبيـة أخـرى إلـى جانـب اللّغـة العربيّـة،على فهـم اللّغـة الأجنبيّــة وقواعــدها،لأنّ بــين اللغــات قــدرا مشــتركا مــن القواعــد العامة،كأزمنــة الأفعــال والتعجب،والنفي،والاستفهام والتوكيد وغيرها[1].

ومن خلال ما تقـدّم من عرض لآراء بعض الباحـثين حول أهميّة تـدريس قـواعد اللّغة العربيّـة فـي المرحلة الثانوية،ألـفيت أنّهم يتّـفقون إلى حدّ بعـيد حول الأهـداف السامية، والمرامـي المرجـوة من تدريس هـذا الرافد اللّغوي المهمّ في تدريس أنشطة وروافـد اللّغة العربيّة جميعها.

وللإشارة هنا،فإنّ أهداف تدريس هـذا الرّافد اللّغوي ترمي إلى غايـات أهمّ من التّعليم،وهـي تربيـة المتعلّم على تنمية الـذّوق الفني،حين يتعامل مع النصوص المتنـوعة،وكيف يكتسب الملكـة اللّغويّـة الصّحيحة،وكذلك الخصال التي تولّد عنده،خلال عمليّـة الـتّدريس، فالأهـداف المرجوة أعلى من تلك المعلـومات التي يقدّمها المدرّس للمتعلّمين،وأسمى من المعـارف التـي يكتسبونها،لأنّها تصبو إلى بلوغ الحقيقة عن طريق المشاركة بين المدرّس والمتعلّم في عمليّة الـتّدريس،أيْ عمليّة الأخـذ

والعطاء والتّفاعل والحوار والنقاش المثمر،وليس تدريس الحقيقة فحسب،وبهذا فأهداف التدريس أشمل من التّعليم[2].

إنّ التدريس النّاجح الذي يهدف إليه المربون والمتخصّصون في التّدريس يشمل قدرة وكفاءة المدرّس على تنظيم مجموعة من المتعلّمين وإدارتهم،وضبطهم بأقلّ قدر ممكن من التخبط والفوضى[3].

كما يشمل طرائق وأساليب ومناهج حديثة تتماشى وحاجيات المتعلّم واهتماماته،وواقعه الاجتماعي،والاقتصادي لأنّه ليس بمعزل عن هذا الواقع،فهو يتفاعل معه باستمرار.

---

(1) فن التدريس للتربية اللغوية،وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية : د/ محمد صالح سمك،ص 516 .

(2) ينظر: تحليل عملية التدريس : احمد أبو هلال،مكتبة النهضة الإسلامية،عمان– الأردن– (د -ط)،1979،ص09.

(3) ينظر : أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ كامل محمود نجم الدليمي،ص35.

الفصل الثاني

محاولات التّجديد في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي

المبحث الأول : جهود المحدثين في تيسير قواعد اللّغة العربيّة

المبحث الثاني : واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي

المبحث الثالث: الآفاق العلميّة المطلوبة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة

المبحث الرابع : مذكرة أنموذجية لحصة قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي

تمهيد :

إنّ الإنسان بطبعه توّاق إلى التجديد وتذليل الصعوبات التي تواجهه في حياته،حتىّ يسهل عليه فهمها،وممارستها ممارسة مجديّة فعّالة.

ولعلّ موضوع التّيسير والتّبسيط في قواعد اللّغة العربيّة من أهمّ المواضيع التي أولى لها النحاة واللّغويين أهميّة بالغة قديما وحديثا.

إذْ من الواضح أنّه ليس وليد الساعة،بل هو قديم قدم النّحو ذاته،إذْ ما فتئ علماء النّحو ينتهون من البحث في القضايا النّحويّة والصّرفيّة والتقعيد لها،حتىّ وُوجهوا بمشكلة تعليمها وتدريسها للناشئة والمبتدئين،و« لقد أحسّ النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه،وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا،فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة

المضطربة،وتنبّهوا إلى ضرورة التّيسير على المتعلّمين من الناس العاديين والصغار النّاشئين»[1].

ومن هنا يتّضح أنّ كثرة تلك التّعقيدات والتّأويلات والخلافات في المسألة الواحدة بين المدارس النّحويّة وكثرة الشّروح والحواشي ... أدّت إلى نفور المتعلّمين من قواعد اللّغة العربيّة فلجأ النّحاة واللّغويين إلى التّيسير والتّبسيط « وكان من نتيجة ذلك أنْ أُلّفَتْ قديما مختصرات كثيرة في النّحو بدأتْ بالكسائي الذي ألّف كتابا للمبتدئين اسمّاه " المختصر الصّغير"ثم توالت المختصرات،كمختصر الزجاج،وأبوحيان الأندلسي،وأبوعليّ الفارسي وغيرهم»[2].

وهذا ما يؤكّده الدكتور عبد المجيد عيساني يقول:« فكرة تيسير النّحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض،بل هي فكرة قديمة قدم هذا النّحو ذاته، حيث نادى بها القدماء،كما ينادي بها المحدثون اليوم الذين يرغبون في أنْ يستمر هذا النّحو استمرار الحياة،وذلك بديهي لأنّ الإحساس نفسه الذي يحسّ به المحدثون اليوم من تعقيد بعض القواعد النّحويّة أو الصعوبة التي تكتنف تعليمها هي الصعوبة نفسها التي أحسّ بها القدامى من النّحويين وغيرهم بعد أنْ تأسّس النّحو وخطا خطوات جبارة نحو التّأليف

---

(1)، (2) تدريس فنون اللغة العربية: د/علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي-القاهرة-مصر-(د- ط)-2000-ص 284 .

والتّقعيد»[1].

والواضح من خلال رأي د/عبد المجيد عيساني أنّ إحساس المحدثين بصعوبة تدريس قواعد اللّغة العربيّة،إحساس قديم،قدم النّحو ذاته،ويعود هذا – فيما أعتقد– إلى طرق وأساليب تدريسه زيادة إلى كثرة التّأويلات والتّخريجات.

- كما أنّ تعقيد بعض القواعد النّحويّة أدى إلى ضرورة التّيسير والتّجديد.

فمثلا : الاسم المرفوع بعد إذا الشّرطية،يعرب

- فاعلا لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

- نائب فاعل لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

- اسما لناسخ (كان وأخواتها) لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه.

مثل: قول الشاعر:

وإذا المنيّةُ أنبشتْ أظفارَها *** ألْفَيْتَ كلَّ تميمة لا تنفعُ.

- وقوله تعالى : « وَإِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ»[2].

- وإذا المعلّم كان حاضرا أتيتُ.

وهذا على سبيل المثال لا الحصر،إذْ أنّ بعض المدرّسين يجدون صعوبة في تقديم هذا العنصر من درس إعراب (إذا ومعانيها) لتلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الثانوي،والدّليل على ذلك أنّ بعض المتعلّمين يعربون كلّ من (المنيّة والموؤُودة والمعلّم) في الأمثلة السّابقة: مبتدأ، على أساس أنّ الجملة الاسمية، هي كلّ جملة تبتدأ باسم.

ولكنْ هذه ليست جملة اسمية،بلْ فعلية،لأنّ الجملة الشّرطية جملة فعلية ومن هنا وجب على المدرّس اللّجوء إلى التّأويل والتّقدير،واستهلاك وقت ليس بالقليل لإفهام المتعلّمين هذا الدّرس.

وعلى هذا الأساس فلقد تنبّه النحاة الأوائل إلى ضرورة التّجديد والتّيسير في قواعد اللّغة العربيّة،ولجأوا إلى التّأليف في مصنفّات النّحو التّعليمي،« فلقد ألّف النحاة الأوائل نوعين من المصنّفات،تعرف الأولى بمصنّفات النّحو العلمي،وتعرف الثانية بمصنّفات النّحو التّعليمي أو النّحو التّربوي... والمقصود بالصّنف الثاني هي الكتب المختصرة قياسا على

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد،دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية : د/ عبد المجيد عيساني،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان ط1 – 2008،ص 78 – 79 .

(2) سورة التكوير : الآية 08 .

النوع الأول،والتي أراد منها مُؤلّفوها أنْ تكون في أيدي المتعلّمين،يستعينون بها على تقويم ألسنتهم،ويعودون إليها وقت الحاجة،وهي التي اختصرت فيها قواعد النّحو بأسلوب واضح وبعبارات دقيقة...»[1].

كما أنّ« المؤشّرات الزّمنيّة في النحو التّعليمي توضّح أنّ المحاولات الأولى فيه قد وضعها أولئك النّحاة الذين كانوا يمارسون فعلا مهنة التّعليم لتلاميذ من أبناء الصّفوة العليا في المجتمع،من خلفاء وأمراء ووزراء وقادة،إذ تحت إلحاح الحاجة العمليّة التي أوقفتهم عليها العمليّة التّعليميّة،أدركوا ضرورة وجود مستوى من المؤلّفات النّحويّة المختصرة من ناحية،والميسّرة من ناحية أخرى،حتىّ يتمكّنوا من تقديم قواعد اللّغة لتلاميذهم،دون عنت أو إرهاق،وهكذا خلت مؤلّفاتهم من الإسراف في التّفصيل والتّقسيم،والولع بالاحتجاج والاستشهاد والتّعليل»[2].

وأشير هنا إلى أنّ النحاة الأوائل قد وضعوا،ونهجوا مناهجا مختلفة في التّأليف النّحوي،وأنّ «الباحث المستقرئ ظواهر مسيرة التّأليف النّحوي في الحقبة الزّمنية الممتدّة بين سيبويه وابن هشام الأنصاري(ت 761 هـ) تستوقفه ظاهرة لابدّ من تأمّلها،والتّفكير في أسبابها،وهي تعدّد

اتّجاهات النّحويين في عرض الموضوعات النّحوية،واختلافهم في طرائق تبويبها،وتباينهم في صياغة أساليب عرضها،الأمر الذي جعل تآليفهم النّحوية تسلك سبلا كثيرة،وتنهج مناهج مختلفة...»[3].

ويوضّح الدكتور عبد الصبور شاهين مفهوم المنهج قائلا:«المنهج في أبسط معانيه هو الخّيط الذي يتّخذه مؤلّف معيّن ليسلك فيه موضوعات تفكيره أو دراسته،ويراد بكلمة المنهج عمليّا الخطّة التي اتّبعها مؤلّف الكتاب في علاج المشكلة التي اختارها موضوعا له وقياما على أساس المنطق،أومن الاستقراء،أو منهما معا»[4].

---

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 79 .
(2) تعليم النحوالعربي عرض وتحليل : د/ علي أبوالمكارم،ض 44 .
(3) مناهج التأليف النحوي :أ-د/ كريم حسين ناصح الخالدي،دار صفاء للنشر، عمان،الأردن،ط1 ،2007،ص07.
(4) مجلة كلية الآداب والتربية مقال الدكتور عبد الصبور شاهين،عنوانه (المنهج اللغوي في كتاب سيبويه)، جامعة الكويت،العدد 4،3 سنة 1973،ص 60 .

ومن أبرز المناهج التي انتهجها النّحاة العرب الأوائل في التّأليف النّحوي نجد:

أ/ المنهج الوّصفي:

وهو الذي:« يكتفي بوصف أيّة لغة من اللّغات عند شعب من الشعوب أو لهجة من اللّهجات في وقت معيّن أيْ أنّه يبحث اللّغة بحثا عرضيا لا طولياً،ويصف ما فيها من ظواهر لغويّة مختلفة،ويسجّل الواقع اللّغوي تسجيلا أمينا...»[1].

والمنهج الوصفي قد اتّبعه سيبويه ومن سار على نهجه من العلماء الأوائل ذلك أنّ «تاريخ النّحو العربيّ يدلّ على اتخاذه منهج الوّصف في تحليل الظّواهر اللّغوية بدءا بالاستقراء كما هو ملاحظ بصورة جليّة في كتاب سيبويه»[2].

ويتّخذ المنهج الوّصفي ثلاثة طرق متكاملة في تحليل الظّاهرة اللّغوية بغية الوصول إلى تقعيدها وهي« استقراء المادة اللّغوية مشافهة،ثم تقسيمها أقساما وتسمية كلّ قسم منها،ثم وضع المصطلحات الدّالة على هذه الأقسام لنصل بعد ذلك إلى وضع القواعد الكليّة،والجزئيّة التي نتجت بالاستقراء ...»[3].

ب/ المنهج التّعليمي:

لقد اتّخذ النحاة الأوائل هذا المنهج لتعليم ما توصّلوا إليه من نتائج البّحث في النّحو إلى المتعلّمين فقد« ارتبط النّحو بالتّعليم ارتباطا وثيقا على مدى العصور التي عرفت التّأليف في النّحو فمنذ ظهور كتاب سيبويه وحتىّ يومنا هذا كان التّعليم في مقدّمة الأغراض التي يضعها النّحاة نصب أعينهم عند وضعهم لمؤلّفاتهم النّحويّة»[4].

ومن بين الدّوافع التي حفّزت النّحاة على اتّباع هذا المنهج في التّأليف النّحوي ما يلي:[5]

1- رغبة عدد كبير من المسلمين الذين ينتمون إلى قوميات غير عربيّة في تعليم اللّغة العربيّة لأنّها لغة القرآن الكريم حتىّ يتسنى لهم فهمه فهما صحيحا زيادة على ارتباطها بمصالحهم وعبادتهم وأمور حياتهم.

---

(1) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي:د/ رمضان عبد التواب،مطبعة المدني،القاهرة،ط1-1982،ص181.
(2) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث:د/علي زوين،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1-1986، ص11 .
(3) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث : د/ علي زوين،ص11 .
(4) مناهج التأليف النحوي : أ.د/ كريم حسين ناصح الخالدي،ص 49 .
(5) مناهج التأليف النحوي : أ.د/ كريم حسين ناصح الخالدي،ص 50 - 51 .

2- ظهور عدد كبير من المدارس التي يدْرس فيها الفقه والنّحو والتّفسير والحديث النّبوي الشّريف وغيرها من العلوم،الأمر الذي استوجب وضع كتب نحويّة يعتمدها الشّيوخ في تدريسهم.

3- رغبة عدد من الخلفاء والأمراء والوزراء في وضع كتب نحويّة مبسّطة للدّارسين كما هو الحال في كتاب الحدود الذي وضعه الفرّاء تنفيذا لرغبة المأمون في تأليف كتاب يجمع به أصول النحو.

4- الرغبة في تبسيط التّآليف النّحويّة وجعلها قريبة في متناول الناس ولا سيما المتعلّمين المبتدئين،وتسهيل حفظها .

ولا بأس في هذا المقام من ذكر بعض الكتب التّعليميّة التي ظهرت في ذلك الوقت المبكّر،وهي عبارة عن مختصرات نحويّة مُيسّرة « ومن تلك المختصرات المتعدّدة التي سايرت مرحلة النّحو العربيّ عبر حقبه المتتالية نذكر ما يلي على سبيل التّمثيل لا الحصر:

- مقدّمة في النّحو لخلف الأحمر (ت 180 هـ)
- الموجز في النّحو لابن السّراج (ت 316 هـ)
- التّفاحة في النّحو لأبي جعفر النّحاس (ت 338 هـ)
- الواضح في النّحو للزبيدي (ت 379 هـ)

- اللّمع لابن جني (ت 392 هـ)،- العوامل المائة للجرجاني (ت 471 هـ)
- المصباح في علم النّحو لناصر بن أبي المكارم المطرزي (ت 610 هـ)
- الفصول الخمسون لابن معطي (ت 628 هـ) ،- المقرّب لابن عصفور (ت 669 هـ) – قطر الندى وشذور الذّهب لابن هشام (ت 761 هـ)

ومن المتون والمنظومات النحوية نذكر: متن الآجرومية لابن آجروم،نظم الألفية لابن مالك...»[1].

ج/ المنهج المعياري(العقلي):

إنّ هذا المنهج هو بخلاف المنهج الوصفي،فهو قائم على فرض القاعدة،أيْ يبدأ بالكليات وينتهي إلى الجزئيات،ومن هنا فالمنهج المعياري يعتمد القاعدة أساسا وينأى عن

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 81 .

الوّصف،و« يتأوّل لما خرج عن القواعد التي يصوغها بأحكام شتى التّأويلات،ويحكم عليها بالشّذوذ والقلّة إنْ لمْ يجد فيها تأويلا مناسبا ولو كان بعيدا أو مستغربا.

وعرفت المعياريّة في الدّراسات اللّغويّة الأوربيّة واستخدم لها عبارة اللّغة المعياريّة Standar Language أو عبارة (المعياري) Prescriptive حينما توصف اللّغة أو النحو أو القواعد عامة»[1].

لقد نشأ النّحو العربيّ نشأة وصفيّة باعتماد الاستقراء كما لاحظنا،وبعدها اتّجه النّحاة به صوب المعياريّة بعد أنْ وضعوا القواعد والأصول وتوقّفوا عن استقراء المادة اللّغوية المستجدة وبذلك برزت اللّغة الرّسمية ممثّلة بهذا النّحو، معتبرة قواعده ومقاييسه فيصلا في الصّحة و الخطإ،ولقد بيّنْتُ فيما سبق أنّ الهدف من هذا العمل الذي قام به النّحاة كان منصبّا في الغالب على تعليم النّاشئة والمبتدئين وغيرهم من المثقّفين والمتخصّصين ولذلك نراهم يتّجهون بالنّحو العربيّ وجهة تعليميّة« والتّعليميّة أداة المعياريّة إذْ بواسطتها يمكن المحافظة على المستوى الصّوابي لمعياريّة اللّغة»[2].

غير أنّ الغرض التّعليمي لمْ يكن هو السّبب الوحيد في معياريّة النّحو العربيّ بلْ تأثّر النحو بالمنطق الأرسطي،« ومن آثار المنطق في الدّرس اللّغوي عند العرب هو القول بالقياس والبرهان والعّلل،وقد شغل النّحاة ولا سيما في القرن الرّابع الهجري وما تلاه بهذه المبادئ واعتبروها أصولا للنّحو»[3].

وهنـاك ملامـح بـارزة للمنهج المعيـاري تبيّن ظهوره بشكل أو بـآخر فـي التّـآليف النّحويّـة التـي ظهرتْ بعد كتاب سيبويه منها:

أ/ اتّباع أساليب الحوار والجدل والحجاج:« وقـد بدأ هـذا الأسلوب يشيع منذ بدء القّرن الـرّابع الهجري حيث ظهـرتْ معـالمه في أساليب الزجاجي (ت 337هـ) والسّـيرافي (ت 368هـ)»[4].

حيث يقول الدكتور مازن المبارك:« وأمّا السّيرافي فقد تأثّر أسلوبه بأساليب المتكلّمين في الجدل ومحاولة الإقناع كما تأثّر بأساليب الفقهاء في بسط الموضوع واستقصاء مسائله،

(1) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث : د/ علي زوين،ض23 .
(2) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث : د/ علي زوين،ص24 .
(3) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث : د/ علي زوين،ص26 .
(4) مناهج التأليف النحوي : أ.د/ كريم حسين ناصح الخالدي،ص 83 .

أي أنّ السّـيرافي كـان فـي نحـوه متأثّـرا بثقافتـه الكلاميّة،وهـومن علمـاء الكـلام وبثقافتـه الفقهيّة،وهوفقيه شغل منصب القضاء خمسين سنة»[1].

ومـن الـذين اتّبعـوا هـذا الأسلوب فـي تـآليفهم النّحويـة أبوالبركـات عبـد الـرحمن بـن محمـد بـن الأنباري(ت 577 هـ)،ويتجلى ذلك بصـورة واضحة في كتابيه(أسـرار العـربيّة) و(الإنصـاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين) حيث كان أسلوبه في هذين الكتـابين « يقوم علـى الجدل والحوار في عرض الآراء النّحويّة وتفسيرها ومقارنتها وتحليلها،ودحض مـا لا يقبلـه،أوما لا يتّفق مع أراء هـذه المدرسة أوتلك،وربّما يفصل القـول في الردّ على هذا النّحويّ أوذاك ...»[2].

وعلى سبيـل المثال لا الحصر، إثباته أنّ (كَـيْفَ) اسم،نجـده « يلجأ إلـى محـاورة جـدليّة افتراضـيّة بعيـدة عـن الوّصـف والتّقرير،يفتـرض فيهـا أنّ (كيـف) حـرف فـي بـادئ الأمـر،ثم يثبـت بالبّرهـان بطلان ذلك،ويفـترض بعد ذلك أنّها فعل ماض ثم يدلّل على بطلان ذلك كذلك،ثم يفترض أنّهـا اسم ولكنّه سرعان مـا يـذكر أنّ شـروط الاسميّة لا تنطبق عليها،وبعد أن يفرغ مـن هذه الافتراضـات العقليّة والردّ عليها يصل إلى ما يريد أن يقرّره قائلا:»[3] « فإنْ قـيل:فعلامـة الاسـم لا تحسن فـيه كما لا يحسن فـيه علامة الفعل والحـرف فلِمَ جعلتموه اسما ولا تجعلوه فعلا أوحرفـا ؟، قيل: لأنّ الاسم هو الأصل والفعل والحرف فرع فلمّا وجب حملـه علـى أحد هذه الأقسام الثلاثـة كـان حملـه على الاسم الذي هوالأصل أولى من حمله علـى مـا هوفرع»[4]،إلاّ أنّ هـذا الأسلوب – فـيما أرى – يزيـد مـن تعقـيد قـواعد اللّغـة العربيّـة علـى المتعلّمـين خصوصـا،الناشـئة والمبتدئـين،ويجعلهم ينفـرون منها ظنّا منهم أنّ الصعوبة تكمن في العلم ذاته.

هذا باختصار شديد،الملمح الأوّل وأردتُ توضيحه بمثال لابن الانباري لأبيّن وضوح صورة المنهج المعياري في التّآليف النّحويّة أمّا بقية الملامح فسأكتفي بذكرها باختصار.

ب/ العناية بالحدود،ج/ الاهتمام بأوجه الخلاف في الآراء، د/ التعليل،هـ/ كثرة ورود الألفاظ المنطقيّة.

(1) الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه : د/ مازن المبارك – مطبعة جامعة دمشق – ط1 – 1963 ص 44.
(2)،(3) مناهج التأليف النحوي : أ.د/ كريم حسين ناصح الخالدي،ص 84 .
(4) أسرار العربية : أبوالبركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الانباري،تحقيق محمد بهجة البيطار،مطبعة الترقي،دمشق،1973،ص 16.

كما« ألّف ابن مضاء القرطبي النّحوي الأندلسيّ كتابه (الردّ على النحاة) دعا فيه إلى إلغاء نظريّة العامل،والعّلل الثّواني و الثّوالث،و أبطل فكرة التّقدير،لأنّه يرى فيها أنّها لا تتمسّك بحرفيّة القرآن،وذهب إلى أبعد من ذلك،إذْ دعا إلى أنْ يحذف من النّحو كلّ ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم»[1].

ومن الواضح أنّ ثورة ابن مضاء القرطبي (ت 592 هـ) إنّما كانت منصبّة نحو محتوى المادة النّحويّة نفسها،إذْ انتقد النّحو العربيّ والنّحاة الأوائل،وهذا ما نستنتجه من خلال كتابه (الردّ على النحاة) « والكتاب تضمّن ثلاثة فصول تتعلّق كلّها بالمجال النّحوي، **أولها**:إلغاء نظريّة العامل وما يتعلّق بها من تقديرات مختلفة،**ثانيا**:الدّعوة إلى إلغاء القياس،**وثالثها**:دعوته إلى إلغاء التّمارين غير العمليّة، وجميع هذه القضايا تمثّل جوهر النّحو العربيّ وأسسه التي بَنَى عليها النّحاة الأوّلون جميع أبوابه،خصوصا (نظريّة العامل) و(القياس)»[2].

كما نراه يرفض أيضا كلّ ما لا يفيد نطقا أيْ ما يستغني عنه المتعلّم أثناء عمليّة الكلام لأنّه من الخلافات الكبيرة بين النّحاة أنفسهم وبين مدارسهم،وهي لن تفيد المتعلّم في شيء بلْ ستزيد من صعوبات فهم واستخدام واستعمال قواعد اللّغة العربيّة،وتزيدها تعقيدا.

وأشير هنا إلى أنّ المجهودات التي قام بها النّحاة القدماء في مجال تيسير قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين،تعدّ كثيرة وعظيمة،لا يمكن حصرها،وإنّما تعرّضتُ لجزء ضئيل ويسير منها ليكون تمهيدا لجهود المحدثين في هذا المجال، كما وَدِدْتُ أنْ أبيّنَ قِدَمَ هذا العمل الجّليل، الذي قام به نحاتنا القدماء،فجزاهم الله خير جزاء على ما قدّموه من بحث،وجمع،وتقعيد،ووضع،وتبويب،وتصنيف وتيسير،رغم قلّة الإمكانيات والوسائل في عصرهم، غير أنّ حرصهم الشديد على تعليم قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين عامة و النّاشئة

والمبتدئين خاصّة،دفعهم للبحث عن أيسر الطّرق والأساليب والمناهج التي تسهّل فهم واستعمال واستخدام هذه القواعد الاستخدام الصّحيح والسّليم.

وبما أنّ سُنّةَ التّجديد والتّطوير مستمرّة،ما دام استمرار الحياة فَمَا المجهودات التي قام بها النّحاة واللّغويون والباحثون المحدثون لتيسير قواعد اللّغة العربيّة على المتعلّمين؟.

---

(1) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ كامل محمود نجم الدليمي،ص28 .

(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 108 .

ففي العصر الحديث« وفي أوائل القّرن العشرين ألّف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائيّة والثّانوية سار فيها على نفس الرّوح التي اتّبعها ابن هشام في القرن السّابع،ثم جاء عليّ الجارم بكتابه الشهير « النّحو الواضح » مغيّرا في الطريقة،ومستخدما للنّصوص الأدبيّة بروح الأديب الشّاعر،وظلّ الأمر على ذلك حتىّ جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور« إحياء النحو»عام 1937 م،وطبّقت طريقته،وهي طريقة « المسند والمسند إليه » في المدارس حتىّ نهاية الخمسينيات»[1].

« وجرت محاولة أخرى بتيسير النّحو قامت بها لجنة تيسير قواعد اللّغة العربيّة في مصر عام(1938 م)،ووجدت هذه اللّجنة أنّ أهمّ ما يعسّر النّحو على المعلّمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء هي : الإسراف في التّعليل والافتراض،والإسراف في الاصطلاحات،والإمعان في التعمّق العلمي،ممّا باعد بين الأدب والنّحو، وفي ضوء ذلك اقترحت اللّجنة إلغاء الإعراب التّقديري والمحلي،لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان»[2].

و« أمّا أمين الخولي فقد طالب عام (1942 م) بتيسير النّحو، وذلك بأنْ ندع النّحاة وآراءهم،ونتّجه إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد،مع الأخذ بنظر الاهتمام تقليل الاستثناء،واضطراب القواعد،وأنْ يكون اختيارنا ممّا هو مناسب للغة الحياة والاستعمال،مع ضرورة التخلص من الإعراب وعلاماته»[3].

كما ظهر في **العصر الحديث صراع بين أنصار الأصالة وأنصار التّجديد،فيما يخصّ تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة**،وكان صراع على أشدّه،خاصة بين دعاة العاميّة،ودعاة التّمسّك بالنحو العربي كما ورثوه من تراثنا العربيّ القديم.

فإنّ« النتيجة الطبيعيّة التي كان لابدّ أنْ تولّدها المواقف المتطرّفة لدعاة العامية،هي ظهور التّيار الأصيل متمثلا في حماة اللّسان العربيّ،والمتمسّكين بأصالته كما ورثوه من التراث العربيّ القديم،فقد هبّ فريق من ذوي الغيرة على اللّسان العربيّ الفّصيح يردّون على الآراء المتطرّفة

يدحضون حججهم ويفضحون نواياهم السيّئة التي كشفوا عنها بالتّلميح تارة وبالتّصريح تارة أخرى»[4].

(1) تدريس فنون اللغة العربية: د/علي أحمد مدكور، ص 184 .
(2) – (3) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ كامل محمود نجم الدليمي، ص28 .
(4) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 119 .

إنّ دعاة الأصالة لا يمكن حصرهم،ولذلك سأكتفي بذكر بعضهم على سبيل المثال والتّوضيح،و«إذا أردنا تتبّع ردود بعض الشّخصيات الأدبيّة المعروفة على الساحة الأدبيّة واللّغويّة،والتي تجنّدت للدّفاع عن الفصحى والتي تندرج في إطار الرّأي العام فلتكنْ البداية **بمصطفى صادق الرافعي** الّذي خَصَّ كتابه « تحت راية القرآن » لهذا الغرض بشكل عام،ويربط الكاتب ردوده القويّة على دعاة العاميّة عموما وعلى **لطفي السيد** خصوصا انطلاقا من النظرة الدّينيّة والعقائديّة،حاسبا أنّ المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم لأنّ الفصحى هي الإطار اللّغويّ لهذا الذّكر الحّكيم. ..»[1].

فمن خلال ما تقدّم به الدكتور عبد المجيد عيساني حول دفاع مصطفى صادق الرافعي عن اللّغة العربيّة الفصيحة،وردّه على دعاة العاميّة وخصوصا لطفي السيد،إذ يربط الرافعي المساس باللّغة بالضرورة مساس بالقرآن الكريم،وهذا انطلاقا من نظرة القداسة لهذه اللغة الفصحى التي يصبغها عليها القرآن الكريم لأنّه ارتبط بها،ونزل بها،والتعرّض لها يعدّ تعرّضا للقرآن الكريم،نجد من هنا أنّ موقف الرافعي يعدّ موقفا دينيّا يرى ألاّ فرق بين من يحارب اللّغة العربيّة الفصحى وبين من يحارب القرآن الكريم،وبالتّالي يجب محاربته والتصدّي له.

كما نجد أنّ الرافعي يتصدى ويردّ على من يدعو إلى تمصير اللّغة العربيّة الفصحى،ويربط ذلك بتمصير الدّين الإسلامي وهو أمر مستحيل وهذا تعجيز لهم،«وهو حين يردّ على هؤلاء في تمصير العربيّة،فإنّه يكشف لهم عن المآل الذي يمكن أنْ تَؤُول إليه الفصحى لو أخذنا بما ينصحوننا به،ولو أخذت الأقطار الأخرى بالنّصيحة نفسها»[2].

يقول الرافعي:« ولعلّ هذا الرّأي أنْ يشيع من ناحيتنا نحن المصريين،ويطمئن في كلّ أمّة عربية فتأخذ مأخذها في عاميتها،وتنزع إلى ما نزعنا إليه،فإذا أمكن أن يتّفق ذلك وأن تتوافى عليه الأمم كان لعمري أسرع في فناء العربيّة ومحوها...»[3].

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 123 .
(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 124 .
(3) تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي،المكتبة العصرية،بيروت – لبنان- (د - ط) 2001،ص 44 .

إنّ الرافعي يبيّن لنا من خلال هذا التصدي لدعاة العاميّة من خلال تمصير لغة القرآن الكريم إلى أمر في غاية الخطورة وهو، لو يأخذ كل قطر عربي بالفكرة التي يدعو إليها هؤلاء لأضحتْ اللغة العربية الفصيحة أطلالا بعيدة عن تفكير شعوبنا العربية،يصعب فيما بعد لَمَّ شملها حسب ما يريده لها أعداؤها المتربّصون،ولكن هيهات لِمَا يطمحون ويرغبون فتصدي الرافعي وأمثاله من الغيورين على هذه اللّغة حال دون ذلك.

وللإشارة أنّ الرافعي،وهو يتصدّى ويهاجم هؤلاء،يرى أنّ اللغة العربية في حاجة إلى إصلاح إذ يقول:« نحن لا نماري في وجوب الإصلاح اللّغوي،ووجوب أنْ يكون للّغة في هذه النهضة مجمع يحوطها .. ولا نقول أنّ هذه العربيّة كاملة في مفرداتها،ولا أنّه ليس لنا أنْ نتصرّف تصرّف أهلها»[1].

ما يلاحظ من خلال قول الرافعي أنّه لا ينكر بأيّ حال من الأحوال الإصلاح اللّغوي بلْ هو ضرورة وذلك لِمَا تتطلّبه مستجدّات الحياة لكنْ ليس بطريقة من يريدون هدمها أو تمصيرها أو إلغاء قواعدها،بل عن طريق المختصين،العارفين،والقادرين على وجود حلول ممكنة فعّالة لتيسير فهمها واستعمالها الاستعمال الصحيح، ويكون هذا عن طريق مجمع أمين يحوطها ونطمئن إليه.

« تِلْكُمْ هي أهمّ الرّدود التي واجه بها الرّافعي خصوم العربيّة الفصحى،وتلك قناعته العميقة بضرورة الإبقاء على هذا اللّسان العربيّ الفّصيح،ولكنْ دون رفض منه القيام بما يقتضيه المقام من إصلاح في سبيل حفظ هذه اللّغة وتمكينها من القيام بأدوارها الأدبيّة الحقّة والعلميّة الصّحيحة،مسايرة العصر وما يحمله من تكنولوجيات ومعارف حديثة، فاللّغة هي صورة الأمّة،ولا ينبغي بحال فصل الأمة عن صورتها...»[2].

ومن هذا المنطلق جاز لنا أن نقول أنّ إصلاح أو تيسير قواعد اللّغة العربيّة يكون على مستوى طرائق وأساليب تدريسها،فَمَنْ أراد التّجديد والتّيسير فليتّجه إلى المناهج التّربويّة يعالج نقائصها،لا إلى قواعد اللّغة في حدّ ذاتها.

ويطالعنا **عبّاس محمود العقاد** أيضا بآرائه في الردّ على دعاة العاميّة « انطلاقا من النّظرة الأدبيّة الموضوعيّة»[3] .

(1) تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي،ص 45 .
(2) ،(3) النحو والعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 131 .

وخلاصة رأي العقاد حول موضوع الفصحى والعاميّة،أنّ حجج الدّاعين إلى العاميّة،وإحلالها محلّ الفصحى،هي حجج ضعيفة وغير موضوعيّة بحيث أنّ العاميّة غير قادرة في مجال التّأليف والأدب والعلوم،لأنّ للعاميّة مجالها وإطارها،الذي يكمن في الخطابات الشّعبيّة وشؤون الحياة العامة المختلفة كدور السينما والأسواق غيرها فمثلا لو اتّجهت إلى بائع الخضر والفواكه وقلت له: زنْ لي كيلوغرام موزا،ورطلا كرزا فقد لا يفهمك،أو أنّك اتّجهتَ إلى بائع الملابس وسألته : بكم هذه التّنورة؟، فقد لا يفهمك أيضا!.

وللّغة العربيّة مجالها وإطارها الذي يمكّن العالم والأديب من تدوين علمه وإيصاله إلى المتلقي،ثم إنّ هذه اللّغة الفصيحة هي حضارة أمّة وتاريخها،وأحد مقوّماتها الأساسيّة،وهي « اللّسان الذي تعبّر به الحضارة العربيّة الإسلاميّة في كلّ مظاهرها وشؤونها»[1].

ومن هنا فلا مجال للمقارنة أو المساواة بين اللّغة العربيّة الفصيحة وبين العاميّة وفي هذا يقول العقاد:« في كل أمّة لغة كتابة ولغة حديث»[2].

« أمّا أن تكون العاميّة لغير ذلك فليس ذلك من صالح الأمّة وليس من صالح لغتها الفصيحة أنْ تنزويَ تاركة المجال لغيرها وهي أحقّ به»[3]، وهذا أمر في غاية الأهميّة فإذا كانت اللّغة العربيّة محصورة في القسم أو الفصل،أوفي التقارير الرّسميّة أو بعض المناسبات، فسيجعل أعداؤها يتربصون لها،زدْ على ذلك إذا كان مدرّس هذه اللّغة من أشدّ أعدائها،وهو من يرميها بالقصور والعجز هذا ما يزيد من كارثة التطاول عليها.

ومن الرّافضين إلى ما يقوله ويروّج له دعاة العاميّة،والمدافعين عن اللّغة العربيّة الفصحى الباحث **(عباس حسن)** في كتابه « اللّغة والنّحو بين القديم والحديث »

فهو يرفض فكرة إيجاد نحو يقارب العاميّة،فأقاليم الأمّة العربيّة كثيرة،فكيف يمكننا إيجاد لكلّ إقليم نحو خاص به يقارب العاميّة في ذلك الإقليم؟، ففي الإقليم الواحد نجد عدّة عاميات،وهذا ما يؤدي إلى تعدّد النّحو وتشتيت الرّأي وضرب وحدتنا القوميّة والإسلاميّة،ويقطع صلة المجتمعات العربيّة بتراثها اللّغوي والديني والثقافي والأدبي والعلمي[4]

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 127 .
(2) المجموعة الكاملة : عباس محمود العقاد،دار الكتاب اللبناني – بيروت - لبنان- ط1 1984،م 26،ص 164 .

(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 132 .
(4) ينظر: النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 139 - 140 .

ويتلخّص ردّ الكاتب في النقاط التالية في تخطئته لهذا الرّأي بقوله:[1]

1- إنّ هذا النّحو المقترح يعدّد اللّهجات الرّسميّة وينوّعها فيعمل على تفرقة الشّعب الواحد.

2- يقطع الصّلات الأدبيّة والماديّة بين تلك الشّعوب ويجعلها معزولة عن بعضها البعض.

3- تمزّق شمل قوة الأمّة الواحدة إلى شعوب وقبائل.

4- عدم استقرار وثبات هذا النّحو لاعتماده على ظروف قصيرة المدى ومعطيات تتغيّر بتغير الزّمن والأجيال.

- كما يرفض الكاتب بشدّة فكرة دعاة العاميّة الرّامية إلى« اصطناع العاميّة لغة للتّفاهم كتابة ومشافهة ولجميع مناحي الحياة علميّا وأدبيّا وفنيّا،أو إلى الّذين يقترحون الاستغناء عن الإعراب واعتماد تسكين أواخر الكلمات ...»[2].

إنّ رفض الكاتب لهذه الفكرة يعود إلى أنّ العاميّة تفتقر إلى الضوابط والقواعد اللّغويّة،زيادة على أنّ العاميّة ليس لها الأثر والوقع النّفسيّ في نفس المتلقي مثلما نجده عند الفصحى،فبلاغة اللّغة العربيّة الفصحى لا تضاهيها لغة،لِمَا لها من سحر وجمال فنيّ،لا ترقى إليه العاميّة،ومنه فالعالم والأديب والفنّان لن يجدَ ضالته في توصيل إبداعه إلى المتلقي أوالسامع إلاّ بهذه اللّغة الفصيحة.

أمّا فيما يتعلّق بالاستغناء عن الإعراب واعتماد تسكين أواخر الكلمات،فهذا أمر مرفوض جملة وتفصيلا،فكيف يمكن لنا قراءة القرآن الكريم،وفهمه،إذْ من المعلوم أنّ البحث في التّأليف النّحوي والتّقعيد للّغة العربيّة إنّما وضع لغرض قراءة القرآن الكريم قراءة خالية تماما من اللّحن،وفهمه فهما صحيحا،وهكذا يصعب على الأجيال فهم التراث الدينيّ،وهذا سيخلّف عندهم مشاكل نحن في غنى عنها.

ثمّ ما رَأْيُ هؤلاء الدّاعين إلى تسكين أواخر الكلمات،والاستغناء عن الإعراب،في إعراب« أواخر الكلمات التي لا تقف في آخرها على حركات وإنّما تعرب بالحروف كالأسماء الستة»[3] نحو: مررت بأخيك،وهذا أخوك ..،والأفعال الخمسة نحو: التلاميذ يكتبون الدرس ...

---

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 140 .
(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 141 .

(3) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 144 .

والمثنى نحوقوله تعالى:« قُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ»[1].

فلا أثر للسّكون في هذه الكلمات، ونفس الشيء يقال مع الفعل المبني للمجهول نحو: قوله تعالى:«يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ »[2].

إنّ النحو العربي هو بحاجة إلى التّيسير والتّجديد في كيفية تعليمه وتدريسه للنّاشئة والمتعلّمين وليس لمثل هذه المحاولات لهدمه أوالإنقاص من شأنه.

وبعدما تعرّضتُ لأراء بعض دعاة الأصالة حول موضوع تيسير قواعد اللّغة العربيّة، ووُجهات نظرهم الدّاعية إلى رفض مقترحات وادّعاءات دعاة العاميّة.

أودّ عرض أراء بعض دعاة التّجديد حول هذا الموضوع،مع الإشارة إلى أنّ آراءهم مختلفة،فمنهم طائفة المجدّدين الذين أرادوا أنْ يجعلوا من العاميّة سبيلا للتّطوير والتّيسير،وطائفة قصدت محتوى المادة النّحوية ومضمونها،وطائفة المجدّدين في الطّرق والأساليب والمناهج التي يجب أنْ تسود في الدّرس النّحوي والصّرفي[3].

إلاّ أنّني أرى أنّ أراء الطائفة الأولى لا تخدم هذا البحث،لذلك سأتعرّض لأراء بعض المجدّدين فيما يخصّ الطّرق والأساليب والمناهج،لأنّهم يمثلون الباحثين المعتدلين،وكذلك المجدّدين في محتوى المادة النّحوية ومضمونها.

فمِنَ المدافعين عن التّجديد – **إبراهيم السامرائي** – في موضوعه " تعريب الوسائل وتيسير تعلّم العربيّة "[4]،فهو يرى ألاّ نمسّ بجوهر اللّغة العربية الفصحى لأنّها تمثّل صلة الرّحم بين تراثنا العربيّ الأصيل وحاضرنا.

« وأهم الاقتراحات التي يقدمها الكاتب في هذا المجال عملا على التجديد :

أولا : أن نزيل عنه الفث البالي ليتجرد منه ويظهر على حقيقته.

ثانيا : ضرورة دراسة هذه العلوم بمنظورعلمي نزيه تماشيا مع متطلبات الحياة العصرية»[5].

(1) سورة البقرة : الآية 35 .

(2) سورة البقرة : الآية 183 .

(3) ينظر: النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 165 .

(4)– (5) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 194.

إنّ هذه الاقتراحات تستدعي عملا مضنيا جبّارا،شاقا،وصبرا طويلا من الباحثين،لتنقية ما علق بنحونا العربيّ من الشوائب ككثرة الحواشي،وتعقيد الأساليب والاختلافات حول المسألة الواحدة ..إلخ[1].

ومن القضايا التي تحدّث عنها في موضوعه[2]:

- أولا : المادة التّعليميّة التي يجب أنْ يعرفها التلميذ أوّلا في بداية حياته التّعليميّة مركّزا على عمليّة (القراءة) لدورها في تنمية قدرات التلميذ قبل عمليّة الكتابة .

- ثانيا : المرحلة التي يجب أن يكلّف فيها التلميذ بتأليف بعض الجمل القصيرة عن طريق الدّربة والمران،والأمثلة التي ينبغي استعمالها .

- ثالثا:متى تبدأ مادة القواعد وبأيّ جانب تكون البداية هل بالصّرف أم بالنّحو ولماذا؟،منتقدا بعض الكتب المدرسيّة التي لا تتّبع نظاما معيّنا في توزيع الموضوعات الصّرفية تناسبا مع المادة النّحوية.

- رابعا:الخلوص إلى ما ينبغي على الطالب في الجامعات ومختلف الكلّيات في تعامله مع المادة النّحوية .

إنّ القضايا التي تحدّث عنها **إبراهيم السامرائي** تعدّ بالفعل قضايا ومقترحات في غاية الأهميّة،خصوصا فيما يخصّ النّاشئة في المرحلة الابتدائية والتي تمثل الأساس الأوّل في العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة كلّها،إذْ يجب على واضعي البرامج التّعليميّة،دراسة هذه المرحلة دراسة علميّة دقيقة،مبنيّة على أسس نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة صحيحة.

«ومن المهتمين المعاصرين بقضايا التجديد الباحث**(صالح بلعيد)** في كتابيه « اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة » و« في قضايا فقه اللغة العربية »،وفي مختلف محاضراته في عدد من الملتقيات...»[3].

« ويطرح الباحث**(صالح بلعيد)** عددا من الاقتراحات والملاحظات يراها جديرة بالاهتمام إذا أردنا الجدّية في حلّ المسألة النّحوية:

أولا:ضرورة الاهتمام بالبثّ في قرارات معتدلة دون إسراف لكي تجد مكانها للتّطبيق الفعليّ.

(1) ينظر: النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 195 .

(2) مجلة : التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي: إبراهيم السامرائي،مركز دراسات الوحدة العربية،ص 443 إلى 448

(3) ينظر: النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 200 .

ثانيا : التّبسيط بقدر حاجتنا إلى تطبيق المنهج العلمي ودراسة اللغة ونحوها على أسس علميّة سليمة.

ثالثا:ضرورة مسايرة الواقع من حيث استغلال الوسائل الحديثة في تجديد النّحو،ومن ذلك الاهتمام(بالنحو المُحوْسَب)فنقتدي في ذلك باللّغات الأجنبية.

رابعا : الاهتمام بلغة الشّارع كلغة الورشة والحرفي والشرطي والصحفي ... والرفع منها إلى أنْ تكون متقاربة مع الفصحى العصرية،ولا يكون ذلك إلاّ بأن نقيس على لغة المبدعين المعاصرين،وعدم الحلم باسترجاع لغة العصور الأولى»[1].

خامسا : تشجيع البحوث التّعريبيّة وضرورة توحيد التّشجيع لتعريب التّعليم باللّغة العربيّة[2].

سادسا : الخروج من الأمثلة المكرّرة، نحو: ضرب زيدٌ عمرا،وخرج زيدٌ وما مسافرٌ إلاّ خالد،ويا غافلا تنبّه،فهل نتنبّه الآن بعد مرور 13 قرنا على تكرار نفس الأمثلة،ونغلق باب الخصام[3].

هذه بعض الاقتراحات التي يراها الباحث (صالح بلعيد) حلولا من شأنها أن ترقي بمتعلم قواعد اللغة العربية إلى المستوى المطلوب بالرغم من كثرة التوصيات في عقد الملتقيات والنّدوات على كثرها ولكنّها لم تأت أُكلها في واقعنا اللّغوي.

ويطالعنا **الباحث عبد الفتاح الدجني** في كتابه « الجملة النحوية » بمجموعة من الاقتراحات والحلول يراها مناسبة لما آل إليه واقع تدريس قواعد اللغة من صعوبات ونفور لدى المتعلّمين ظنّا منهم أنّ هذه الصعوبة تكمن في قواعد اللغة في حدّ ذاتها.

ولقد رأى أنّ محاولات واقتراحات المجامع اللّغوية لم تنجح في نظره ولذلك تقدّم بجملة من النّصائح والحلول تتمثل في:

- أنّ نحونا العربي ليس بحاجة إلى إصلاح لأنه علم مرتبط بتاريخنا وديننا وحياتنا فهو كامل البناء.

- أنْ يدرس النحو العربي دراسة جديدة لا تمس الجوهر إنما تحاول التسهيل في الأسلوب،

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 202 .

(2) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية : مقال: اللغة العربية والتعريب العلمي:صالح بلعيد –العدد الثاني-الجزائر-1999، ص 114 – 115 .

(3) أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23 – 24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة –مقال: شكوى مدرس النحو من مادة النحو: صالح بلعيد،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر – 2001 – ص 431 .

- وتعمل على حذف الآراء الانفرادية والشاذة التي لا تخدم النحو.

- إحياء التراث النحوي القديم وإخراجه إلى حيز الوجود في ثوب جديد.

- على أنْ يكتب تاريخ نحونا كتابة تاريخية علمية تقوم على ذكر الشواهد وتقترن هذه

الدراسة بالنواحي السياسية والاجتماعية التي طرأت على العالم العربي[1].

ما نلاحظه من خلال اقتراحات **عبد الفتاح الدجني** أنّه يرفض المساس بجوهر النحوالعربي، وأنّ الإصلاح والتّيسير في نظره يجب أنْ يمسّ الأساليب التعليميّة واستحداث أساليب حديثة علميّة تحبّب هذا النشاط التّعليمي إلى المتعلّمين،مع حذف الآراء الشاذة والانفرادية والتعقيدات والتقديرات، « إضافة إلى اقتراح مادة جديدة تؤرّخ لمادة النحوالعربي شريطة أن تكون الكتابة هذه علميّة دقيقة متبوعة بالشواهد مقرونة بالظروف التاريخية المختلفة التي مرّت بها البلاد العربية،وهذه المقترحات تعكس لنا توجّه الكاتب في قضيّة تجديد النّحو على أن يتعلّق التّجديد بالأساليب والطرائق دون مساس بجوهرالنحوومادته وهواتجاه شائع عند كثير من المصلحين»[2].

ومن الباحثين الذين حاولوا التجديد في قواعد اللغة العربية **الدكتور تمّام حسّان** في كتابه **(اللغة العربية معناها ومبناها)**، حيث يرى الاستغناء على نظرية العامل التي بُنِيَ عليها النحو العربي كلّه،وتعلّق بها القدماء من النحويين،والإتيان بالبديل الذي يبطل مفعول هذه النظرية وهوما يعرف بـ « تضافر القرائن»،وهي عنده ثمانية قرائن «ويدرج من بينها قرينة « العلامة الإعرابية » كقرينة أساسية في نظره،إلاّ أنّ الباحث وفيما أقدم عليه إنْ كان بذلك تيسيرا فلا نتصور ذلك حاصلا في كتابه،إلاّ إذا أراد الكاتب تغييرا لطبيعة النحو وأسسه،ولكن بعيدا عن أيّ تيسير وتبسيط.

إنّ عملية التجديد إذا لم ترتبط بعملية التّيسير في هذا العمل النحوي،فلا يعني ذلك التّجديد شيئا،وحينها يكون العمل لذات العمل بدل أن يكون لتحصيل فائدة أو تحقيق مصلحة والمتمثلة في عصمة اللّسان من الخطإ ..»[3].

(1) الجملة النحوية : عبد الفتاح الدجني،مكتبة الفلاح،الكويت،ط1،1978،ص 82 – 83 .

(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 204 .

(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 213 .

وفيما يتعلّق بالعامل النحوي الذي ذكره القدامى يقول:« إنّ العلامة الإعرابيّة بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت اسم (تضافر القرائن) وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها سواء أكانت معنوية أم لفظية،وبهذا يتّضح أنّ (العامل النحوي) وكل ما أثير حوله من ضجّة لم يكن أكثر من مبالغة أدى إليها النظر السطحي والخضوع لتقليد السلف والأخذ بأقوالهم على علاتها»[1].

يتبيّن من خلال قول تمام حسان أنّه إنّما أراد بتضافر القرائن المعنوية واللفظية،تحقيق وتحديد المعنى الحقيقي،لأنّ نظرية العامل – حسب نظره – قاصرة وعاجزة على تحديد المعنى الحقيقي بدقة.

«أما الفائدة عنده في الاعتماد على هذه القرائن – خلافا لما ذهب إليه القدامى – هو تحقيق أمرين اثنين هما»:[2]

أولا : نفي كلّ تفسير ظني أو منطقي للظواهر السياقية.

ثانيا : نفي كل جدل من النوع الذي خاض فيه النحاة حول منطقية هذا العامل أو ذاك[3]

ويتعرض الدكتور علي أحمد مدكور إلى مختلف الدراسات الميدانية التي نشطت في هذا الموضوع ويحصرها في أربعة اتّجاهات:

أ- الاتّجاه الأول : وهو الاتّجاه الذي يعمل على حصر المباحث النحوية الشائعة على ألسنة الطلبة،والأخطاء الشائعة لديهم،وقياس مستوى التّحصيل وقد تجلى في تسع دراسات سأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1/ دراسة قام بها سمير استتية في الأردن بعنوان « التعرّف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية » و**هدف** هذه الدراسة هو التعرّف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة بالأردن.

لكن إذا كان الهدف هو التعرّف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة فحسب فهذا لا يكفي إذ لابدّ من البحث عن الأسباب الحقيقية لهذه الأخطاء لأنّ هذه الدراسة – فيما أعتقد - هي نتيجة وليست سببا.

---

(1) اللغة العربية معناها ومبناها : د/ تمام حسان،دار الثقافة،المغرب،(د - ط)،(د - ت)،ص 207 .

(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 214 .

(3) اللغة العربية معناها ومبناها : د/ تمام حسان،ص 232 - 233 .

فنحن نودّ البحث عن الأسباب الحقيقية لهذه الأخطاء الشائعة حتى نقوم بعلاجها،والبحث عن الحلول الناجعة والعلميّة لذلك .

2/ دراسة استطلاعية في الرياض بالمملكة العربية السعودية وذلك في عام 1984 بعنوان «قواعد النحو المقرّرة بين الواقع وما يجب أن يكون »،و**الهدف** منها: هو لفت الانتباه وتوجيه الأذهان إلى أنّ الأساس الذي يوضع عليه منهج النّحو هو أساس ذاتي قاصر،ينقصه الدليل العلمي والتثبيت الموضوعي.

ومن هنا حاول تحديد الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو و هو عمل جليل ومفيد إذ لم يمسّ جوهر قواعد اللغة العربية بل اتجه نحو التّجديد والتّيسير في المنهج، والأسس العلميّة والتربويّة والاجتماعيّة التي يجب أن نراعيها عند بناء منهج قواعد اللّغة العربيّة.

ب- الاتّجاه الثاني : ويتمحور حول طرائق تدريس القواعد النحويّة والصّرفية وكيفيّة تحسينها وتطويرها،وتمثل في ثلاث دراسات منها:

1/ دراسة قام بها محمود أحمد السيد عام 1969 م بعنوان:« دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية »،وهذه الدراسة قامت على أساس أنّ ضعف التلاميذ في قواعد اللغة العربية يعود إلى طرائق التدريس المتّبعة وهي الطّريقة القياسيّة،والاستنباطيّة والمعدّلة[1].

لكن ضعف المتعلّمين في قواعد اللغة العربية قد لا يعود إلى طرائق التدريس المذكورة وحدها، بل قد يعود إلى المنهج البيداغوجي المتّبع أو إلى المدرّس في حدّ ذاته أو إلى بعد هذه القواعد عن واقع المتعلّم ... إلخ .

ج- الاتّجاه الثالث : ويتمركز حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية،وتمثل هذا الاتجاه في دراستين هما:

1/ دراسة محمد صلاح الدين مجاور عام 1956،وتعدّ من أولى الدراسات في هذا المجال بعنوان « أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها » و**هدفها** هو مدى قدرة تلاميذ هذه المرحلة على استعمال تلك الأدوات،

---

(1) ينظر : تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي احمد مدكور،ص 285 – 288 .

ومعرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع اللغة،وكذلك معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى.

2/ دراسة حورية الخياط عام 1983 بعنوان«إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية»،و**هدف** هذه الدراسة هو كيفية إمكانية إعادة بناء النحو العربي في هذه المرحلة.

د- الاتّجاه الرابع : ويبحث في تحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو العربي خاصة،وظهر هذا الاتجاه في دراستين هما :

1/ دراسة صالح جواد الطعمة عام 1971 بعنوان « مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية »،و**هدفها** هو: الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النحو في هذه المرحلة من حيث المنهج والموضوعات المقرّرة خاصة.

2/ دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974،حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية،و**هدف** هذه الدراسة هو التعرّف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية،والمشكلات التي تواجهها[1].

« ولا شكّ أنّ الأستاذ إنّما حصر هذه الاتجاهات أو المحاور من خلال الواقع وما يستجد على الساحة اللغوية من بحوث جامعية ومدرسية مختلفة،وهي لا تتناقض بحال مع أيّ تقسيم آخر إلاّ على سبيل التفريع أو الجمع بين محور وآخر،وبشكل عام لا تخرج تلك التقسيمات عن المادة المطلوبة والطريقة المثلى التي ينبغي الأخذ بها لتحقيق الهدف المرجو الذي لا يختلف حوله اثنان والمتمثل في تقويم اللسان من الأخطاء والقدرة على الاستعمال الجيّد للغة العربية الفصيحة»[2].

وعلى الرّغم من هذا العرض لأهمّ الدراسات الميدانية حول هذا الموضوع والمجهودات المبذولة لتطوير منهج قواعد اللغة العربية مادة وطريقة،إلاّ أنّ الدكتور علي أحمد مدكور يراها غير كافية إذ أنها:« لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية،ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التي تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية الملكة اللسانية،التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية»[3].

(1) ينظر : تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي احمد مدكور،ص 288 – 289 .
(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 166 .
(3) تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي احمد مدكور،ص 289

ولذلك فهو يقترح حلولا يراها مناسبة للنهوض بتعليم قواعد اللغة العربية منهجا وطريقة – ومن بينها ما يلي:

« التوقّف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي،الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكلّ قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك،دون أن تترك أثرا يذكر في تربية الملكة اللسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ما قبل الجامعي،وعدم التركيز في هذه المراحل على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم ...

- إنّ فقدان الإعراب في لغة التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي وغير المتخصص ليس بضائر للغة،مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد ...

- إنّ اكتساب الملكة التي تصون اللّسان والقلم عن الخطإ،إنّما تكتسب بالتّعليم والدّربة والمران،من خلال دراسة أو حفظ النصوص الأصلية الرّاقية،والشواهد الحيّة المتطوّرة ...

- إنّ الملكة اللسانية لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون أنْ تفهم فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم،والتطبيق،والتحليل،والتفسير والنقد والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة.

- أنْ تتمّ دراسة الأساليب النحوية كما هي منطوقة في النصّ،دون التعرّض للحذف أو التّقدير أو العوامل.

- أنْ يتمّ التعرّف على موقع الكلمة في الجملة،فعلا كانت أم فاعلا،أم مفعولا أم مبتدأ .. إلخ،وأنْ يفهم ما إذا كانت مرفوعة،أم منصوبة،أم مجرورة،دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدّرة،وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي»[1].

- إنّ هذه الحلول التي قدّمها الباحث تعدّ حلولا في غاية الأهميّة خصوصا في **المرحلة الابتدائية** وبالأخصّ مرحلة **الطور الأول** منها لأنّ المتعلّم في هذا الطور، لا يحتاج إلى الإعراب،بل يحتاج إلى تنمية اكتساب الملكة اللسانية الصحيحة ،عن طريق انتقاء نصوص قريبة من واقعه.

أمّا أنْ يُعمّمَ الباحث هذه الحلول على جميع مراحل **التعليم قبل الجامعي**،وأقصد بها – مرحلتي **التعليم المتوسط والثانوي** – فهذا ما يؤخذ على هذه الحلول – على الأقل في رأي- على أنّها ما تزال قاصرة على وجود مخرج علمي سليم لهذه الأزمة .

---

(1) تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي احمد مدكور،ص 310 - 311 .

فكيف يُعقل عدم التركيز في هاتين المرحلتين خصوصا على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم؟ فعَلاَمَ نركّز إذن؟، وبأيّ وسيلة ننمي الملكة اللسانية؟،وكيف يمكن التعرّف على موقع الكلمة في الجملة،دون التعرّض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدّرة ؟.

- إنّ تلاميذ مرحلتي – التعليم المتوسط والثانوي – هم بحاجة ماسة إلى الإعراب،ومعرفة أواخر الكلم،وبمحاولة الاستغناء عن هاتين الظاهرتين سيفقد النحو العربي معناه،وبالتالي اللّغة العربية ككلّ .

إنّ الصعوبة – فيما أرى – لا تكمن في الإعراب أوفي معرفة أواخر الكلم،إنّما تكمن في كيفية تدريسه للمتعلّمين بأساليب وطرق حديثة،فكثرة الشروح والتأويلات وذكر اختلاف النحاة حول المسألة الواحدة ..وغيرها من هذه الأمور هي التي من شأنها أن تعقّد فهم القواعد وتعرقل اكتساب الملكة اللسانية،فالمدرّس الذي يشغل بال المتعلّم بهذه الأمور،قد يضيّع الوقت المخصّص للحصة دون الوصول إلى الهدف المنشود وهو تربية الملكة اللسانية لدى المتعلمين .

فمثلا في درس إعراب – لوْ ولولاَ ولومَا – ومعانيها،فقد يضيّع المدرّس أربع ساعات أو أكثر إذا اتّبع الطريقة التقليدية،أو أكثر من الشروح والتأويلات،والحالات الخاصة بهذه الحروف دون أن يفهم التلاميذ معاني هذه الحروف أو إعرابها،في حين أنّ الحجم الساعي المخصص لهذا الدرس،هو ساعة واحدة فقط،بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية – السنة الثالثة من التعليم الثانوي-.

وهذا مثال آخر حول ضرورة التّركيز على الإعراب وأواخر الكلم ففي درس: (إعراب إذْ،إذا،إذن،حينئذ ومعانيها)، المقرّر في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،فكيف سيقدم المدرّس هذا الدّرس للمتعلّمين، دون التّركيز على الإعراب وأواخر الكلم؟،وكيف سيفرّق للمتعلّمين بين الاسم المرفوع والمنصوب وضمير الرفع المنفصل،واسم الناسخ بعد (إذا) الاسمية التي تتضمن معنى الشّرط في الأمثلة الآتية:

1/ يقول أبو القاسم الشّابي:

إذا الشّعبُ يوما أراد الحياة *** فلا بدّ أن يستجيب القدر[1]

(1) ديوان أبي القاسم الشابي : تحقيق : د/ إميل أكبا – المجلد الأول – دار الجيل بيروت – لبنان- ط1-1997، ص 500 .

2/ يقول مفدي زكريا:

إذا الشّعبَ داهمته الرزايا *** هبّ مستصرخا وعاف الرّكودا[1]

3/ يقول المتنبي :

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته *** وإنْ أنت أكرمت اللئيم تمردا [2]

4/ إذا الشعبُ كان ثائرا استعاد حريته من الاستعمار.

- فلفظة -«الشّعب»- واحدة في المثال الأول والثاني والرابع

فكيف يمكن التفريق بينها إذا استغنينا عن الإعراب؟.

فالشّعب : الأولى : فاعل مرفوع لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

والشّعب : الثانية : مفعول به منصوب لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

والشّعب : الرابعة : اسم كان مرفوع لفعل محذوف يفسّره الفعل الذي يليه

- ونفس الشيء يقال في درس : إعراب لوْ ومعانيها .

فيما يخص الاسم المرفوع أ المنصوب بعد « لو»

مثل : أ- قول النبي (ص) : « التمسْ ولو خاتما من حديد».

ب- قول عمر رضي الله عنه : « لو غيرك قالها يا أبا عبيدة ... ».

ج- يقول تعالى : « وَلَو أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ »[3] .

فمعلوم أن – لو– في الأمثلة السابقة أداة شرط غير جازمة تدل على الامتناع تختص بالدخول على الأفعال .

لكن جاء بعدها اسم،فكيف نعربه ؟ .

- ففي المثال الأول : نعرب **خاتما :** خبر كان المحذوفة هي واسمها منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره يفسّره المذكور

والتقدير : ولو كان الملتمس خاتما من حديد .

- وفي المثال الثاني : غيرُ : فاعل مرفوع لفعل محذوف يفسره المذكور وهو مضاف،والكاف: مضاف إليه .

---

(1) اللهب المقدس : مفدي زكريا،موفم للنشر والتوزيع ط4 – الجزائر- 2000،ص 15 .

(2) العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب : للعلامة اللغوي : الشيخ نصيف اليازجي،راجعه : د/ يوسف فرج عاد، دار نظير عبود،ج2،ط2،1996،ص 710 .

(3) سورة الحجرات : الآية 05

والتقدير : لو قالها غيرك قالها يا أبا عبيدة ...

- وفي المثال الثالث : فعل الشرط محذوف تقديره : ثبت،والمصدر المؤول من أنّ واسمها وخبرها « أنهم صبروا» في محل رفع فاعل لفعل الشرط المحذوف.

والتقدير : « ولوثبت صبرُهم لكان خيرا لهم ».

وبعدما تعرّضتُ لآراء بعض الباحثين واقتراحاتهم المتباينة حول مسألة تيسير وتجديد قواعد اللّغة العربيّة، استنتجتُ أنّهم يؤكّدون جميعا على صعوبتها بما انتابها من شوائب، ككثرة العلل والتّقديرات والتّأويلات ... إلخ،إلاّ أنّ الحلول والبدائل التي قدّموها للخروج من هذه الأزمة تبدو متباينة، ويعود ذلك«لاختلافهم في طبيعة المشكلة وسبب الصعوبة التي تكتنفها»[1].

إنّ هذا الاختلاف في الحلول من طرف الباحثين يدلّ على الأهميّة البالغة التي تحتلّها قواعد اللّغة العربية بين فروع اللّغة العربيّة ككلّ،إذْ هي الوسيلة الأساسيّة لصون اللّسان والقلم من اللّحن،وجعل اللّغة العربية أكثر صلابة لاستمرارها مادامت الحياة مستمرة.

أمّا **المجامع اللغوية العربية** فقد أسهمت هي الأخرى في تيسير قواعد اللّغة العربيّة،وذلك بفضل المجهودات التي بذلتها فيما يخصّ هذا الموضوع : « باعتبارها المؤسّسة ذات الصلاحية الأساسيّة والقانونيّة للنّظر في المسائل المطروحة في المجال اللّغوي،ومنها القضايا

النّحوية العربيّة،إنّ المجامع اللّغوية العربية،تكاد تنتشر في أغلب الدول العربية ...

وأبرز المجامع اللّغوية العربيّة الموجودة اليوم هي:

- المجمع العلمي العربي بدمشق الذي تأسّس سنة 1919 م .
- المجمع العلمي اللّبناني الذي تأسّس سنة 1928 م .
- مكتب تنسيق التعريب بالرباط (المملكة المغربية) الذي تأسّس سنة 1962 م .
- مجمع اللّغة العربيّة بالأردن الذي تأسّس سنة 1976 م .
- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة (جمهورية مصر العربية) سنة 1938 م .
- المجمع الجزائري للّغة العربيّة سنة 1986 م .

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 251 .

ويلاحظ أنّ أبرز هذه المجامع هو المجمع اللّغوي المصري الموجود بالقاهرة،ذلك بالنظر إلى الأنشطة الكبيرة التي قام بها ..»[1].

ولذلك فسأعرض بعض مقترحات المجمع اللغوي القاهري والمجمع اللغوي الجزائري للّغة العربية على سبيل المثال لا الحصر:

أ/ المجمع اللّغوي القاهري:

- رفض تسمية ركني الجملة بالموضوع والمحمول،ويقترح تسميتها بـ(المسند والمسند إليه).
- الإبقاء على التقسيم القديم للكلمة على أنّها اسم وفعل وحرف كما هي عليه قديما.
- إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا،وضمائر الرفع البارزة التي تدلّ على العدد مثل: (قاموا) (قمن) (قاما) وعدّها لا محل لها من الإعراب.
- الاستغناء عن الصّيغ المألوفة في إعراب المبنيات،والأسماء التي تقدّر عليها الحركة،فمثلا: (جاء القاضي) يكتفي في كلمة (القاضي) بأنّه مسند إليه محله الرفع .
- الاكتفاء بألقاب الإعراب دون ذكر الحركة المفترضة.
- عدم تكلف المقدر المتعلق بشبه الجملة،فيقبل في جملة (زيد في الدار)،(في الدار): جار ومجرور مسند،دون تكليف بتقدير المتعلق به.
- الإبقاء فقط على ذكر (المفعول به) من التكملة،أما البقية فيكتفي بذكر أغراضها.

- حذف موضوعات يرونها ثقيلة على الناشئة وهي: الإعلال – الإبدال،وبيان الكلمة في موازين مختلفة عوضا عن تلك الدروس[2].

هذه بعض الاقتراحات التي اقترحها المجمع اللغوي القاهري عملا على تيسير قواعد اللغة العربية،والتي تعد – فيما أرى – في غاية الأهميّة خصوصا فيما يتعلّق بالاقتراح الأخير وهو حذف موضوعات يرونها ثقيلة على الناشئة وهي : الإعلال – الإبدال – وبيان الكلمة في موازين مختلفة عوضا عن تلك الدروس.

وأقصد بالنّاشئة هنا مرحلتي – التعليم الابتدائي والمتوسط – أمّا مرحلة التعليم الثانوي،- فأرى- أنّها ضرورية،ويعود هذا إلى طبيعة متعلّمي هذه المرحلة.

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 255 .
(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 260 – 261 .

- كما أرى أنّ بعض الاقتراحات مثل : إلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا،وضمائر الرّفع البارزة التي تدلّ على العدد مثل (قاموا)،(قمن)،(قاما) وعدّها لا محل لها من الإعراب،فيه نوع من القصور والإجحاف في حقّ قواعدنا النّحوية والصّرفيّة.

فهذا الاقتراح كان يمكن أنّ يخصّ مرحلة التعليم الابتدائي،لأنّه يشغل بال المتعلّم ،ويصرفه عن اكتساب الملكة اللسانية الصحيحة،أمّا في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي،فأرى أنّه لا ضرَرَ في ذلك،لأنّ الصعوبة لا تكمن في هذه الضمائر في حدّ ذاتها،بل تكمن في طريقة وأساليب تدريسها وفي اختيار المدرّس الكفء لذلك.

فما الصعوبة؟ في قولنا للمتعلّم في الأمثلة الآتية:

1- التّلاميذَ **كتبُوا** الدّرسَ.

2- التّلميذُ **كتبَ** الدّرسَ.

3- أنا **أكتبُ** الدّرسَ.

كتبُوا : فعل ماض مبني على الضمّ لاتّصاله بواو الجماعة .

واو الجماعة،ضمير متّصل مبني على السكون في محل رفع فاعل .

كتبَ : فعل ماض مبني على الفتح،و**الفاعل** : ضمير مستتر جوازا تقديره هو.

أكتبُ : فعل مضارع مرفوع،وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره و**الفاعل** : ضمير مستتر **وجوبا** تقديره أنا .

ولذلك فالتّيسير لا يعني الإلغاء أو الحذف بل يعني – فيما أرى – التّبسيط في طريقة وأسلوب تقديم المادة النحوية أو الصرفية بطرق وأساليب حديثة تتماشى والواقع التّربوي المعاش،كتبسيط

الأمثلة المقترحة،واستعمال طريقة الحوار مع المتعلّمين،وفسح المجال لهم للنّقاش،ونسج أمثلة من تعابيرهم،حتىّ يسهل تقديم الدّرس ... إلخ.

كما يعدّ " الفاعل" ركنا أساسيا من أركان الجملة الفعلية،فهو "المسند إليه"،ولا يمكن جعله "لا محل له من الإعراب" إذا ورد ضميرا من ضمائر الرفع البارزة الدّالة على العدد،نحو:

كتَبُوا – كتبْنَ – كتَبَا.

فكل هذه الضّمائر،ورَدَتْ في محلّ رفع فاعل،ولا يمكن الاستغناء عن ذلك .

- ثم كيف نفرّق بين الاسم المضاف إلى«ياء المتكلم» وبين الاسم الذي تكون «الياء» فيه أصلية؟ نحو:

- جاء القاضي.

- جاء صديقي .

فالقاضي : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على الياء منع ظهورها الثقل.

وصديقي : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلم منع من ظهورها اشتغال المحلّ بالحركة المناسبة والياء: مضاف إليه.

ومن هنا فلا أرى صعوبة في مثل هذا الإعراب،بل هو يوضّح المعنى أكثر،ويمكن للمدرّس أنْ يدرّب تلاميذه عليه عن طريق التكثيف من التّمارين الشفهية والكتابيّة،حتى تُنَمى الملكة اللّغوية عندهم.

وهذا هو المطلوب – فيما أرى -،أمّا أنْ نُفْرِغ قواعد اللغة العربية من محتواها،فهذا ما سيعقّد المشكلة أكثر،فأكثر.

ب/ أمّا المجمع الجزائري للّغة العربيّة:

ففي« ندوة اتحاد المجامع اللّغوية التي عقدت بالجزائر سنة 1976 م،نصّت على جملة من القرارات الهامة التي نراها كأنّها خلاصة أو جمعا لأغلب التوصيات التي صدرت عن المجامع اللّغوية العربيّة والندوات التي عقدت في هذا الشأن،وقد ظلّت جميعها حبرا على ورق وأهمها:

ما يتعلق بصلب المادة النحوية

- الرّبط بين علم النحو وعلم المعاني الذي فصل عنه.

- الاعتماد على القرآن الكريم والحديث النبوي كمصدرين هامين في اقتباس الشواهد،وكذا النصوص الأدبية الرائعة قديمها وحديثها.

- الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي،ولكن دون تعليل.

- دراسة موضوعات الأساليب دراسة دلالية لا نحوية،وعدم التّطرق إلى إعرابها،والاعتماد على التطبيقات،وهو ما أشارت إليه اللّجنة المصريّة والمجمع القاهري .

- الاستغناء عن بعض المواضيع كالتنازع والاشتغال وعدم إشغال التلاميذ بها والاكتفاء بما يستعملونه في حياتهم العملية،حرصا على إكسابهم النطق السليم.

- الإبقاء على المصطلحات القديمة المعهودة .

- إحداث دراسة الأصوات حرصا على إكساب التلاميذ النطق السليم،وضم بعض القضايا الصرفية إلى الدراسة النحوية .

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

- ما ينصب بأن مضمرة ينصب بالأدوات الظاهرة.

- إتباع كتب النحو بملحقات لتدريب التلاميذ على استعمالات الأساليب المختلفة كالتعجب والنفي والتفصيل ... إلخ.

- اعتبار جميع العلامات الإعرابية أصلية دون تمييز.

- ربط بعض القضايا الصرفية بالقضايا النحوية لإحداث اللحمة .

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

- عدم الخوض في مصطلحات الفعل المعتل والاكتفاء بأنّه معتل في أوّله أو وسطه أو آخره.

وغيرها من مقترحات أخرى »[1].

إلاّ أنّ هذه المقترحات – فيما أرى – مسّت جانبا مهما في المادة النحوية،كالمقترح الأخير مثلا،فما الصعوبة ؟ حينما ندرّس المتعلّم الفعل المعتل،ونذكر له أنّه مثال واوي أويائي إذا كان معتل في أوله،وأجوف واوي أويائي إذا كان معتل في وسطه،وناقص إذا كان معتل في آخره مثل : وصف – قال – دعا ...

وعموما فالسؤال المطروح هنا،هل كُتب النجاح لمقترحات هذه المجامع اللّغوية؟ أم أنّها فشلت في إيصال هذه الصيحات إلى أصحاب القرار والجهات الوصيّة.

«إنّ جميع المجامع اللغوية تؤكّد من خلال شهادات أعضائها أنّ النّحو مصاب بعلل كثيرة،وأنّه يعيش أزمة حادة،وأنّ هناك صعوبة تكتنف هذه المادة وتعقّد مسائلها،ويشهد بهذا جميع من تصدروا الحديث عن المشكلة»[2].

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 265 – 266 .

(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 267 .

فطه حسين يقول:« قد تغيرت الحياة،وتغيرت العقول،وأصبح النحو القديم تاريخا يدرسه الاختصاصيون،ولم يبق منه نحو ميسّر قريب لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ»[1].

ويقول أيضا:« وأنا أتصوّر إحياء النحو على وجهين : **أحدهما** أن يقرّبه النّحويون من العقل الحديث ليفهمه ويسيغه ويتمثّله ويجري عليه تفكيره إذا فكّر،ولسانه إذا تكلّم،وقلمه إذا كتب،**والآخر** أن تشيع فيه القوة التي تحبّب إلى النّفوس درسه ومناقشة مسائله،والجدال في أصوله وفروعه،ويضطرّ الناس إلى أن يعنوا به بعد أن أهملوه...»[2].

ما يلاحظ من خلال قول **الدكتور طه حسين**،أنّ قواعد اللغة العربية مازالت تكتنفها صعوبات كثيرة وعلينا تيسيرها على الناشئة خصوصا والمتعلمين عموما،ثم أنّ تكون هذه القواعد قريبة من واقع المتعلّم ليفهمها فهما جيّدا،ثمّ التّركيز على البحث حول الطّرق والأساليب والمناهج الحديثة التي تسمو بهذه القواعد إلى الهدف المرجو ّمن تدريسها.

ومن هنا « وبالرّغم من تلك المجهودات الجبّارة،والاقتراحات المختلفة والمتنوّعة،فإنّ تلك المجامع اللّغوية لم يكن لها من القوة ما يمكنها به أنْ تحقّق طموحاتها المختلفة...»[3].

إنّ مردّ فشل المجامع اللغوية يعود إلى مجموعة من الأسباب أهمها:

1- فقدان المجامع إلى سلطة القرار واقعيا من خلال المنظومات التربوية،بحيث يخوّل لها المباشرة في انجاز مشاريعها.

2- إنّ هذه المجامع بالرّغم من كلّ الاجتهادات التي قامت بها فإنّها غالبا تفتقد إلى الجوانب التّطبيقيّة التّفصيليّة التي يناسب القرارات المتّفق عليها.

3- فقدان المجامع القدرة على تجميع الآراء والمقترحات التي تصدر من شتى المجامع الأخرى عبر البلاد العربية والاجتهادات الخاصة التي يقوم بها الباحثون بصفة منفردة،وذلك لفقدانها هيئة مخصّصة لتجميع تلك الآراء والدراسات النظرية والميدانية الحاصلة في البلاد العربية،ليكون من مهامها تجميع الآراء المختلفة،بغية الوصول إلى تحديد المتّفق عليه من الاجتهادات بغية العمل على تنفيذها،وتحديد المختلف فيه من المقترحات للبحث فيه مجدّدا

---

(1) خصام ونقد : د/ طه حسين،دار العلم للملايين بيروت – لبنان،ط12،1986،ص 192 .
(2) خصام ونقد : د/ طه حسين،ص 192 .
(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 267 .

أملا في الوصول إلى حلول اقرب إلى الصواب[1].

إنّ ما يطمح إليه المربّون والمتخصّصون في مجال التّربية والتّعليم هو نجاح العملية التربوية ككلّ،وإيجاد حلول على أرض الواقع تخرج ما آل إليه التّدريس عموما وتدريس قواعد اللغة العربية خصوصا،فما الحلّ يا ترى؟، خصوصا إذا اطّلعنا على واقع تدريس هذا الرّافد اللّغوي،وانعكاساته السلبية على تدريس اللغة العربية وأنشطتها التعليمية.

وقد أكون مبالغا إذا قلت أنّ الحلّ هين وبسيط،وأنّه سيكون جاهزا لدى المربين في أيام معدودات،بل هو عمل يحتاج إلى تكاثف الجهود بين أصحاب القرار والمتخصّصين،والباحثين اللّغويين والمربين،ولا يتأتى هذا إلاّ بإعادة قرار الإصلاح إلى المتخصصين والباحثين اللغويين،وإلى المربين أنفسهم وإشراكهم في العملية لأنّهم طرفا فاعلا فيها.

« كما يكمن الحلّ في عدم الاكتفاء بإصدار القرارات وحسب ... بل إنّ الحلّ يكتمل حين تعزم السلطات المختصة على تنفيذ ما تصبوا إليه بعد أن تبيّنت الحلول إلى المختصين وذوي الرأي في الموضوع ... والأمر لا يتوقف على إعداد مادي فحسب بل يتعدّاه إلى توفير أجواء فكرية وتربوية ونفسية،ما يتعلق منها بالمدرس والدارس والمحيط،وكل هذا ليس بالأمر الهيّن الذي يمكن تحقيقه في أيام أو سنوات معدودة،إلاّ أنّ المبادرة هي أساس أيّ عمل ناجح،وإذا أردنا لقرارات المجامع اللغوية أن تنجح ينبغي أنْ تبادر السلطات المعنية بتهيئة ما يمكن تهيئته للشروع في الإصلاح المطلوب»[2].

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 268 .
(2) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 269 .

ثانيا : واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

تمهيد :

إنّ الحفاظ على اللغة العربية وحمايتها،والعمل على انتشارها،والتمكين لها في أوساط مجتمعنا،ليس عملا تعليميا تربويا،أو نشاطا ثقافيا أدبيا،أو وظيفة من وظائف وزارة التربية الوطنية والمجمع اللّغوي فحسب،ولكنّه عمل من صميم الدفاع عن مقومات شخصيتنا العربية،والذود عن خصوصية مجتمعنا العربي الإسلامي،وعمل في هذا المستوى وبهذا القدر من الأهمية،يدخل ضمن خطّة بناء المستقبل لأجيالنا ورسم معالمه،فاللغة العربية ركن أساسي من أركان الأمن الثقافي،والحضاري والفكري لأمتنا في حاضرها ومستقبلها.

وإذا اتّجهنا إلى **واقعنا اللّغوي الرّاهن**،ألفيناه استمرارا،للواقع اللغوي،التاريخي،الذي كان سائدا في فترة تكوين اللغة العربية الموحّدة في شبه الجزيرة التي اصطلح على تسميتها بالفصحى إلى جانب لهجات القبائل،فما زالت الازدواجية اللغوية على حالها،- بل أكثر- ومازال هناك مستويان لغويان يتميزان عن بعضهما بوضوح،**فالمستوى الأول :** هو المستوى الرّسمي الذي تمثّله اللغة العربية الفصحى بقواعدها المعروفة،في الأصوات،والنحو، والصرف،ويستخدم في التعامل الرسمي،والبحث العلمي،والكتابات الأدبية،والمحاضرات العلمية والعبادات،والإعلام،والتّدريس إلى حد ما .

و**المستوى الثاني:**وهو الذي نستخدمه في حياتنا اليومية،خارج نطاق التعامل الرسمي،ونستعمل فيه لهجتنا المحليّة التي تعلّمناها في البيت أو الشارع وهذا هو المستوى الذي تتمّ فيه عمليات التفاهم والتعامل فيما بيننا.

ومما لا شك فيه أن تعليم اللغة العربية في عصرنا يواجه مشكلات تربوية حادة،لعل أبرزها تعقيدا مسألة تدريس قواعد اللغة العربية إذ على الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ إلا أن القصور على تحصيلها لدى المتعلمين مازال مطروحا .

ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة ساهمت بنسب مختلفة في خلق أزمة تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا عامة،وثانوياتنا خاصة،ولعل أهمها يكمن في أركان العملية التعليمية بما فيها المدرس والتلميذ والمنهج والطريقة .

ومن هذا المنطلق سأتعرض إلى واقع هذه الأركان وما يحيط بها – باختصار- وأثره في عملية تدريس قواعد اللغة العربية .

أ/ واقع رافد قواعد اللّغة العربية ومدرّسها :

نظرا لمكانة قواعد اللغة العربية بين فروع اللغة،اتجه المعنيون بها إلى تشخيص حال هذا **الرافد اللغوي**،ومدرّسه،ومتعلميه،« فتعدّدت دراساتهم،وتشعّبت في هذا المجال وأخذت مناحي متعدّدة،ولكنّها جميعا أجمعت على حصيلة مفادها أنّ هناك تدنيا كبيرا في مستوى متعلمي العربيّة،ونسبة عالية من **مدرّسيها**»[1]،ومن هنا يمكن إجمال بعض ما توصّلت إليه تلك الدراسات فيما يلي:

1- أظهرت بعض الدراسات أنّ **مدرسي** اللغة العربية يستخدمون **اللغة العاميّة** فيما يتحدّثون به في تدريس قواعد اللغة العربية[2]،ومن هنا طغت عليهم العامية حتىّ في تدريس قواعد اللغة العربية،وهذا ما توصّلت إليه دراسة قام بها **الدكتور حسن شحاتة في مصر**[3]، ممّا يؤكّد أنّ حال مدرّس اللغة العربية وواقع درس قواعدها يكاد يكون عاما وواحدا في جميع أقطار الدول العربية وليس في الجزائر فحسب.

2- إنّ بعض مدرسي اللغة العربية لا **يخطّطون** لتدريس قواعد النحو والصرف ولقد قام الدكتور **محسن علي عطية** بدراسة حول هذا الموضوع:« إذ أظهرت أن مجال التخطيط للتدريس احتلّ أدنى مرتبة في أداء مدرسي اللغة العربية المتدني أصلا»[4]

3- وجود تدني في **أداء مستوى مدرسي** اللغة العربية بفروعها المختلفة،ومن هذه الفروع قواعد اللغة،ومهارة تدريسها.

4- ذهب بعض المعنيين باللغة العربية وطرائق تدريسها إلى أنّ **مدرسي** هذه اللغة لا يحسنون الإبانة عمّا في نفوسهم،بل هم يتبرّمون من اللغة العربية،مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها[5]، وبالتالي إلى قواعدها التي تحكمها،وهذا ما أكّده

---

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 39 .
(2) الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري،جامعة بابل ،العراق ،2002،ص 98 .
(3) أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي:د/ حسن شحاتة،الدار المصرية،القاهرة-مصر،(د - ط) 1993،ص128
(4) تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء : د/ محسن علي عطية،جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه،1994،ص82 – 119 – 142 .
(5) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 40 .

الدكتور: **سميح أبو مغلي** إذ قال:«إنّ الأسباب المعروفة للضعف في اللغة العربية ندرة الدرس الجيّد،إذْ أصبحت مهمة تدريس اللغة العربية في المراحل المختلفة تسند إلى مدرسين **غير أكفاء**»[1]

5- ضعف كثير من مدرسي اللغة العربية من تمكنهم من قواعد اللغة،وأهداف تدريسها.

6- اعتماد بعض مدرسي اللغة العربية على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة،على الرغم من وجود بعض الأخطاء الفادحة الواردة فيه، ونظرا لعدم إلمام بعض مدرسي اللغة العربية بالمادة،فقد يؤدي ذلك إلى تقديم ما ورد في الكتاب المدرسي من أخطاء علمية في رافد اللغة إلى التلميذ،ويرسخ هذا في ذهنه وهذا ما يزيد الأزمة في تدريس هذا الرافد اللغوي،وعلى سبيل المثال لا الحصر – ففي درس : (إذْ،إذَا،إذنْ،حينئذٍ)،المقرّر على متعلّمي السنة الثالثة من التّعليم الثانوي هناك مثال من بين الأمثلة المقترحة هو: إذا المعلّمُ كان حاضرا أتيتُ.

وفي الشّرح والتّحليل في الكتاب المدرسي أثبت ما يلي:« و" المعلّمُ": خبر لناسخ يفسّره الناسخ المذكور" كان" والجملة من الفعل المحذوف وما بعده في محل جر مضاف إليه ..»[2]

فبعض المدرسين لا يستعينون بالمراجع الموازية والمرافقة للبرنامج والمصادر العلمية،ولا حتى الإستعانة بزملائهم في نفس الثانوية من أجل التنسيق فيما بينهم،وتبادل الآراء والخبرات.

7- إهمال بعض المدرسين تهيئة المتعلمين للدرس الجديد،وعدم تكليف تلاميذهم بتحضير الدرس مسبقا في المنزل قبل تقديمه داخل القسم .

8- لا يوازن مدرسو اللغة العربية بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة)،ويشدّدون على الوضع أكثر من الاستعمال،وعلى الكتابة والقراءة أكثر من الكلام والاستماع.

---

(1) الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية : د/ سميح أبو مغلي،دار مجدلاوي للنشر،عمان- الأردن – ط2،1986، ص 108 .

(2) اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – للشعبتين آداب – فلسفة لغات أجنبية – وزارة التربية الوطنية، ص 75.

9- إن بعض مدرسي اللغة العربية لا يتابعون أخطاء المتعلمين في الحديث والكتابة ولا يسعون إلى وضع خطط لتصحيح تلك الأخطاء،خاصة أثناء الإجابات الشفهية أوالكتابية،والفروض المحروسة،والاختبارات،والتطبيقات .. وحتى في تصحيح شهادة البكالوريا لا يكون التركيز على الأخطاء المكتوبة بقدر ما يكون التركيز أكثر على المعلومات (صحيحة أم خاطئة).

10-إنّ كثيرا من المدرسين لا يحثون المتعلمين على حفظ المزيد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة،والشعر العربي،ولتنمية الملكة اللغوية الصحيحة .

11- الكثير من المدرسين لا يمسكون سجلات لتقويم أداء المتعلمين،ولا يحسنون أساليب التقويم الملائمة[1].

12- إنّ الكثير من المدرسين لا يحرصون على وحدة اللغة العربية،وتكامل فروعها،فمثلا عند تدريس نشاط النصّ الأدبي أوالنصّ التواصلي،أوالمطالعة الموجّهة،يغفلون قواعد اللغة معتبرين أنّها نشاط قائم بذاته،في حين أنّها أصبحت وفق المنهاج الجديد،تدرّس **وفق المقاربة النصية**،أي رافدا لغويا،متصلا اتصالا وثيقا بالنصّ المحوري.

وكذلك عند تدريس رافد قواعد اللغة قد يغفل المدرّس،نشاط التعبير الشفهي أو الكتابي أو نشاط البلاغة وغيرها.

ومن هنا ينبغي على المدرّس أن يحرص على تدريس اللغة العربية وحدة متكاملة .

13- أنّ الكثير من خرجي أقسام اللغة العربية،الذين سيتولون تدريس اللغة العربية في الثانوية يرتكبون أخطاء نحوية وإملائية وعلمية،فيما يقرؤون وما يكتبون،وهذا ما هو ملاحظ جليا لدى الأساتذة المتعاقدين،والأساتذة المجازين،وهذا من خلال النقاشات المباشرة معهم أثناء الملتقيات التكوينية والندوات وغيرها،وهو نفس الشيء أيضا في البلاد العربية الأخرى،وهذا ما أظهرته دراسة الدكتور : محسن علي عطية في العراق عام 1998[2] .

---

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 41 .

(2) الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية : د/ محسن علي عطية،مجلة جامعة باب – العدد الثالث،2000 .

ونفس الدراسة قام بها **أحمد حسين السعدي**،والتي أجريت في العراق عام 2001 على طلبة خريجي أقسام اللغة في كليات التربية،إذ أظهرت أن أولئك الطلبة وقعوا بأخطاء نحوية في عشرين موضوعا نحويا جاء في مقدمتها الفعل المضارع المرفوع،إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 99 % في عينة الدراسة وجاء آخرها المفعول معه،إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 12 % من عينة الدراسة[1].

«وأظهرت دراسة أخرى أجريت على طلبة قسمي اللغة العربية في كليات الآداب وكليات التربية أنّ طلبة القسم في الكليتين وقعوا بأخطاء نحوية في موضوعات نحوية عديدة جاء في مقدّمتها موضوع النّداء،إذ بلغت نسبة المخطئين فيه 69 % من طلبة القسم في كلية التربية و86 % من طلبة كلية الآداب،وهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا المجال في أكثر من بلد عربي ...»[2].

ومن خلال هذا العرض الموجز حول واقع رافد قواعد اللغة العربية ومدرسها.

استنتجت أنّ **تدني مستوى أداء بعض مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي** أثّر سلبا على تدريس قواعد اللغة العربية وبالتالي على العملية التعليمية.

ومما تقدّم يمكن استخلاص حقيقة مفادها أنّ مدرسي اللغة العربية هم بحاجة ماسة وضرورية إلى تطوير أدائهم التدريسي،والاهتمام بهم كي يكونوا فعّالين،وفي مستوى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

« وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول: إنّ للمعلم دورا كبيرا في العمليّة التّعليميّة يستدعي وضع المعلّم وإعداده في مركز اهتمام الساعين إلى تطوير التّعليم،واللّحاق بركب التطوّر العلمي والتكنولوجي في العالم .

وإذا كان للمدرس أو المعلم بشكل عام هذه الأهمية،وهذه المكانة فإنّ هذه الأخيرة تتقدم لمدرس اللغة العربية عن غيره من المدرّسين»[3].

---

(1) الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية : احمد حسين السعدي – جامعة بابل- العراق – رسالة ماجستير،2001،ص 79 .

(2) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 41 - 42 .

(3) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 35 .

وذلك لسبب واضح وهو أن مدرس اللغة العربية « ومكانته تتأسس على أهمية اللغة العربية ومكانتها وما تحققه للفرد والأمة،فمدرس اللغة العربية حامل لواء لغة القرآن الكريم التي وصفها الله تعالى بالإبانة في أكثر من موضع في كتابه العزيز»[1].

إذ قال تعالى:« لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ »[2].

وفي تمييزها عن سواها قال الفراء:« لقد وجدنا للغة العرب فضلا على لغة جميع الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها»[3].

ومن بين أبرز المتغيرات التي تشكل القاعدة التي تقوم عليها الحاجة إلى تطوير أداء مدرس اللغة العربية:

أ- التّقدّم العلمي والتكنولوجي:لأنّه من المعروف أنّ العالم اليوم سريع التغير تتفجّر فيه المعرفة،وتتطوّر فيه التقنيات بشكل لم يسبق له مثيل،فعملية التّقدم هذه لا يمكن بلوغها بمجرد امتلاك المعرفة،ومصادرها،إنّما بامتلاك القدرة على استخدام المعرفة في عمليّة التغيرات المتلاحقة.

ب- التّقدّم في مجال الاتّصالات:لأنّ ما توصّلت إليه تكنولوجيا الاتّصال في مجالات مختلفة أدى إلى خلق بيئة تعلّم أفضل مما كانت عليه.

ج- التكتّلات الاقتصاديّة : من المعلوم أنّ الدعوة إلى عولمة الاقتصاد،وحرية التجارة أدى إلى بلورة حاجة ملحّة بالمجتمع إلى تطوير مؤسساته لمواجهة هذا التغير،ومن بينها المؤسسات التربوية التي يشكل المدرس ركنا رئيسا فيها[4].

وبعدما تعرّضتُ لواقع وحال مدرّس اللغة العربية،وأثره في تدريس قواعد اللغة.

أودّ أن أعرض – باختصار- حال وواقع المتعلّم وأثره في تدريس قواعد اللغة العربية.

ب/ واقع المتعلّم:

يعدّ المتعلم الرّكن الثاني في العملية التعليمية بعد المدرّس،وهو المستهدف الأوّل منها.

لكنْ هل هو مستعدّ للتّحصيل العلمي لهذا الرافد اللّغوي؟،وهل له قدرات تؤهّله ليكون رجاء هذه الأمّة في تقدّم هذه اللغة؟، وهل له القدرة على صقل لسانه وقلمه من اللحن؟.

---

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 35 .

(2) سورة النحل : الآية 103 .

(3) فقه اللغة المقارن : د/ إبراهيم السامرائي،دار العلم للملايين،بيروت- لبنان - ط2،1978،ص 10 .

(4) ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 43 .

وللإجابة حول هذه الأسئلة سأعرض – باختصار- ما آل إليه حال المتعلّم اليوم.

تجمع أغلب التحليلات،التي تناولت مسألة تدريس قواعد اللغة العربيّة،في مرحلة التعليم الثانوي،على **ضعف المستوى اللّغوي للمتعلّمين**،وعلى وجود ثغرات وعيوب في هذه المسألة،واختلفت التّحليلات بعد ذلك،في كشف أسباب الضّعف،وفي تحليل مظاهره،وفي اقتراح أساليب معالجته.

ولهذا قام بعض الباحثين،والمهتمين بمجال التدريس،بدراسات شخّصت واقع المتعلم في الثانوية،ويمكن اختصار،ما توصّلت إليه تلك الدراسات فيما يلي:

1- وجود ضعف واضح لدى متعلمي اللغة العربية،كلاما وكتابة وقراءة واستماعا[1].

2- إنّ العديد من الدراسات عزت حالة تدني المتعلمين في اللغة العربية إلى كلّ من المناهج، والمدرسين،وطرائق التدريس،وهذا ما توصلت إليه دراسة أحمد مدكور في السعودية، ودراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية[2].

3- عدم استعانة المتعلمين بمصادر خارجية،والاعتماد على الكتاب المقرر فقط[3].

إنّ هذا الضعف الواضح والمتفشي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يعود – فيما أرى – إلى ضعف قاعدي من المرحلتين السابقتين،وهما المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وهو أمر واضح في مكتسباتهم القبليّة،والخلط البيّن أحيانا بين المواضيع النحوية والصرفية،إذْ أنّ هناك بعض المتعلمين من لا يفرّق بين أقسام الكلمة،كالاسم،والفعل،والحرف،فيعربون الفعل اسما والاسم فعلا،وكثيرا ما يعرب المتعلمون مثلا : التلميذُ كاتبً الدّرسَ : كاتبُ : اسم فاعل مرفوع،أو: الدّرسُ مكتوبٌ : مكتوبٌ: اسم مفعول مرفوع،وغير ذلك،وهذا ما لاحظته ميدانيا،أثناء تدريسي لهذا الرافد اللغوي،بمقتضى مهمتي في التدريس في المرحلة الثانوية.

---

(1)، (2): تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 39 .

(3) أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي : د/ حسن شحاتة،ص 129 .

- كمـا لاحظـتُ أنّ بعـض التلاميذ،يتّصـفون باللاّمبالاة،وعـدم تقـديرهم للمسـؤولية فـي عمليـة تعلمهم،ونفورهم مـن هـذا الرّافـد اللّغوي،ظنّـا مـنهم أنّ الصـعوبة تكمـن فـي قواعـد اللغـة فـي حـدّ ذاتها،ويعود هذا – فيمـا أرى- إلـى سنّهم الحرجـة (سنّ المراهقة)،وظـروفهم النفسية،وضـغوطات اجتماعية،وحالات القلق والاضطراب،وما يحيط بهم من تغيرات سلبية في المجتمع،لأنّهم يعيشون داخله،فهم يتأثرون به.

كما أنّ هناك بعض التلاميذ من ينظرون إلى اللّسان العربـي الفصيح،نظرة ازدراء ودونيـة،ذلك أنّ اللغة العربية – حسب رأيهم – لا تواكب التقدّم العلمي والتكنولوجي فـي وقتنـا الحـالي،وإذا بهم لا يتقنون لا اللغة العربية ولا اللغات الأخرى!.

- إنّ هذا الضعف الواضح لدى متعلمـي اللغـة العربيـة ليس موجـودا فـي الجزائـر فحسب بـل يكـاد يكون عاما وواحدا في الأقطار العربية جميعا.

فالدكتور: **شكري فيصل** يقول عن تدريس اللغة العربية في الوطن العربي ككلّ:« من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات – وهل عليّ من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات – أنّه لا يتقن لغة ما حتى العربية أحيانا – لقراءتها قراءة تدبّر .. ولذلك فهولا يقرأ .. وإذا قرأ فهولا يفهم،وإذا فهم فهولا يعقل،وإذا عقل فهولا يتفاعل .. لأنّ الشّرط الأوّل في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة»[1].

وعبّر عن ذلك بصورة أخرى،اللغوي: **نهاد الموسى** حيث قال:« إنّ الطالب العربـي المتخرّج مـن المدرسـة بـل المتخـرج مـن الجامعـة لا يقـرأ كمـا ينبغـي أن يقـرأ .. ولا يكتـب كمـا ينبغـي أن يكتب،فهو كثير الخطإ في الإملاء،كثير الخطإ في النحو.. وهو كذلك لا يسمع كما ينبغي لـه أن يستمع»[2].

فالمسألة إذن عامة في الوطن العربـي كمـا أسلفت الذكر،وضـعف المتعلّمين فـي الأداء اللغوي المنطوق والمكتوب مسألة مقرّرة لا خلاف فيها.

---

(1) تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي،في اللغة العربية والوعي القومي : د/ شكري فيصل،مركز دراسات الوحدة العربية،ط2 – بيروت – لبنان – 1986،ص 402 .

(2) مقدمة في علم تعليم العربية،في : أشغال ندوة اللسانيات في خدمة العربية : د/ نهاد الموسى،نشر : الجامعة التونسية،سلسلة اللسانيات،عدد 5،1983،ص 152 .

ج/ واقع منهاج تدريس اللّغة العربيّة:

يعدّ المنهاج الدراسي،أحد أهمّ أركان العملية التعليمية/ التعليمية،فهو وثيقة رسمية يعتمدها مدرس اللغة العربية أثناء عملية التدريس« والمنهج الدراسي هو أداة تربوية رسمية تضم مجموع الأهداف،والمعارف وأنشطة التعلم،والتقييم التي يتبناها المجتمع لنمو الناشئة ورعاية حاجات بقائها،والتقدم كأفراد فاعلين في الاجتماعات المدنية للناس بدء من الأسرة والحي والمدرسة،وانتهاء بالمؤسسات العامة والخاصة...»[1].

ولكنْ هل هذا المنهاج يتوافق مع الواقع التربوي؟،وهل للمدرس دور في بنائه والتخطيط له؟.

فلقد « أجريت دراسات كثيرة بحثت في واقع مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي .. ومن هذه الدراسات،دراسة (الطعمة)،التي أجريت في العراق،بتطبيق استبانة على معلمي اللغة العربية للتعليم العام،وقد هدفت دراسته إلى استطلاع آراء المعلمين حول أهداف تعليم العربية ومناهجها،ومشكلات تعليمها،ومقترحاتهم لعلاج تلك المشكلات وقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها:

1- رغب عدد كبير من المعلمين في أن يكون لهم دور في وضع مناهج اللغة العربية واختيار كتبها.

2- تباينت فروع اللغة العربية من حيث الحاجة إلى تغيير مناهجها،وكانت أكثر الفروع التي طالب المعلمون،إعادة النظر في مناهجها هي : أ- القواعد، ب- المطالعة،ج- البلاغة والنقد، د- النصوص الأدبية.

3- دعا عدد كبير من المعلمين إلى التغيير في المناهج للأسباب الآتية :

أ- تأكيد المناهج على الكمّ لا سيما النحو و الأدب.

ب- احتواء المناهج على موضوعات قليلة الاستعمال،أو معقدة،لا تراعي مدارك التلاميذ، وبخاصة النحو.

ج- ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرّس في السنوات المختلفة .

د- الطّرائق الجافة أو الجامدة التي تعالج فيها محتويات الكتب المقررة»[2].

---

(1) أساسيات المنهج الدراسي : أ-د/ محمد زياد حمدان،دار التربية الحديثة،(د- ط)،2000،ص 5 .

(2) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 64.

مـا نسـتنتجه مـن خـلال هـذه الدراسـة أنّ المنـاهج الدراسـية لا يشـترك المـدرس فـي بناءهـا وتخطيطها،واختيـار الكتـب المدرسية التـي تعدّ المقرّر الدراسـي الـذي من خلالـه ستتجسّد أهداف ومرامي المنهاج.

كما أظهرت دراسة أخرى« أجرتها (إدارة التربيـة بالمنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم) التي اهتمت هـي الأخرى بدراسـة واقـع منـاهج تعليم اللغـة العربيـة فـي الـوطن العربي،وذلك سنة 1975،وقد طبقت فيها استبانة اشتركت في الإجابـة عنهـا خمس عشـرة دولـة عربية،وقد أجمعت هذه الـدول علـى أن تعليم اللغـة العربيـة فـي الـوطن العربـي يعـاني مـن مشكلات أدت إلـى ضـعف المتعلمين في لغتهم القومية بشكل عام»[1].

« ونتيجـة لهـذه الدراسات،ودراسـات أخـرى مماثلـة أجريـت فـي أقطـار مختلفـة مـن الـوطن العربي،فإنّه قد أعيد النظر في مناهج اللغة العربية منذ ستينات القرن الماضي»[2].

وليست المنظومة التربوية الجزائرية بمنأى عن هذا التغيير والتطوير في منـاهج التربيـة،إذْ عرفت تغييرا من بيداغوجيا المعـارف إلـى بيداغوجيا الأهداف،إلى بيداغوجيا الكفـاءات (منـهج التـدريس بالكفاءات).

ولقد ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولـوجي أنّـه تـمّ:« بنـاء المنـاهج السـابقة بالاعتمـاد علـى المقاربـة بالأهـداف،والغرض منهـا إكسـاب التلاميـذ معـارف وسـلوكات عدة،ورغم ضـبط هـذه الأهداف بشـيء مـن الدقـة .. إلا أنـه تـم الوقـوف علـى جملـة مـن السـلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

- التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.
- تعدّد هذه الأهداف،بحيث أصبح من الصّعب تحقيقها كلية،وتقييمها تقييما صحيحا.
- تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قـادرا علـى تعبئتهـا وتجنيدها،واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.

إنّ هـذه السـلبيات أدّت بـذوي الاختصـاص إلـى التفكيـر فـي مقاربـة جديـدة لأسـاليب الـتعلم والتعليم،واعتمادهـا فـي بنـاء المنـاهج والتـدريس مسـتقبلا،إذ تقـوم هـذه المقاربـة علـى بيـداغوجيا الإدماج .. وتسمى هذه المقاربة الجديدة « المقاربة بالكفاءات »»[3].

(1) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 65.

(2) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها : د/ طه علي حسين الدليمي،د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،ص 65.

(3) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية–مارس2005،ص4–5

وما يستنتج من هنا أنّ دواعي التّجديد في المنهاج تعود إلى تلك السلبيات التي أُحصيت في بيداغوجيا الأهداف الإجرائية.

والسؤال المطروح هنا،أليس لبيداغوجيا الكفاءات نقائص وسلبيات؟.

فالملاحظ من خلال هذا المنهاج الجديد،أنّه قدّم مصطلحات جديدة – قديمة قد لا يستوعبها كلّ المدرّسين في الميدان التربوي إلاّ بعد مدّة زمنية من الممارسة في ميدان التدريس،وعلى هذا الأساس ورد في المنهاج أنّه:« بناء على الدواعي السابقة صيغت المناهج الجديدة في التعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات،وكونها مقاربة جديدة،فإننا نتوخى من زملائنا الأساتذة الخوض في هذه المقاربة تدريجيا ومحاولة فهمها مع مرور الوقت فهما صحيحا...وعليه فالاجتهاد الذاتي لكلّ عنصر من عناصر الفريق البيداغوجي في كل مؤسسة،وتبادل الخبرات والمعارف العلمية،واستغلال مصادر الإعلام والاتصال،والحوار البيداغوجي العلمي الموضوعي من شأن كل ذلك أن يذلل من صعوبة تبني المفاهيم الجديدة التي جاءت بها أدبيات المقاربة بالكفاءات»[1].

إنّ المنهاج الدراسي يوجز أهمية درس النحو والصرف في مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،بتحقيق المتعلم للملكات الآتية[2]:

- **الملكة اللّغويّة:**حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية،ذات بنيات متنوعة ومعقدة،في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

- **الملكة المعرفية:**وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية،يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

- **الملكة الإدراكية:** وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

- **الملكة الإنتاجية :** وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف.

---

(1) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 5 .

(2) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – اللجنة الوطنية للمناهج،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس 2006،ص 8 .

ومن هنا « يتناول درس النحو والصرف من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب،وأداء الغرض وترجمة الحاجة فهو جدّ ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة،ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب،مطردها وشاذها،ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين»[1].

- إنّ ما يطمح إليه المنهاج حول أهمية درس قواعد اللغة العربية في هذا المستوى،وفق المقاربة بالكفاءات – بتحقيق الملكات المذكورة سابقا،ليس بالشيء الجديد على المتعلم،إذ أننا نجد أن هذه الملكات قد يحققها بالمناهج السابقة (منهج التدريس بالمعارف- ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية)،ومن هنا فالتدريس بالكفاءات لم يضف جديدا بالنسبة للمتعلم في تحقيق الملكة اللغوية أو المعرفية أو الإدراكية أو الإنتاجية.

كما أن منهج التدريس بالكفاءات يطمح أثناء تقديمه لرافد قواعد اللغة العربية إلى أهداف تعليمية تتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول الأنشطة التعليمية منفصلة عن بعضها البعض فقواعد النحو والصرف في **مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي** « يجب أن تعزز المعرفة العملية والتطبيقية،بالحرص على الإكثار من الممارسة **بهدف** التثبيت والترسيخ،حيث أن **الغرض الأسمى** من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح،وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية،وأن تساعده على تحليل النص،وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه،والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها .هذا وقد **رسم المنهاج** – وفق منطق المقاربة بالكفاءات – تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها وبنياتها،انطلاقا من النصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته»[2] .

إن ما جاء في المنهاج من أهداف مرجوة قد لا يتحقق بسهولة وفق ما خطط له من أهداف مرجوة في الوقت الحالي نظرا لوجود **نقائص عديدة**،لا تزال مطروحة أثناء تطبيق هذه الأهداف في الواقع المدرسي،أي أثناء تقديم المدرسين لهذا الرافد اللغوي للمتعلمين ويعود

---

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – ص 09 .

(2) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – اللجنة الوطنية للمناهج – مديرية التعليم الثانوي - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس 2006،ص 8 .

ذلك إلى: - عدم تناسب بعض المواضع مع قدرات التلاميذ مثل:«البدل وعطف البيان» [1]

ولقد تقدم هذا الحكم عن طريق **استبيان** قدمته لتلاميذ **الأقسام النهائية** للشعب (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية،وعلوم تجريبية،تقني رياضي،تسيير واقتصاد،رياضيات) على مستوى ثانويات دائرة المغير وعددهم (400) **أربعمائة متعلم**،ولقد وجّهت إليهم الأسئلة الآتية:

- ما هي مواضيع قواعد اللغة العربية التي تجدون فيها صعوبة؟.

- أين تكمن الصعوبة،أفي طبيعة الموضوع،أم في أسلوب المدرس أم في الطريقة المتبعة؟.

- ولقد جاءت معظم إجابات تلاميذ الشعب الأدبية (80 %) أنّ المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر على موضوعي : « معاني حروف الجر» وموضوع«البدل وعطف البيان» أمّا تلاميذ الشعب العلمية (70 %) أنّ المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر على موضوع « البدل وعطف البيان » باعتبار أنّ موضوع (معاني حروف الجر) غير مقرر على تلاميذ هذه الشعب.

كما ورد في إجابات التلاميذ في مختلف الشعب من خلال هذا الاستبيان أن الصعوبة تكمن في طبيعة الموضوعين سالفي الذكر وذلك بنسبة (80 %)، أمّا بقية التلاميذ،فقد أرجعوا هذه الصعوبة إلى أسلوب المدرس وطريقة تناوله للموضوعين.

- ثمّ إنّ (الحجم الساعي) لا يتوافق مع بعض المواضيع،مثل:« إعراب إذ – إذا – إذن - حينئذ» أو موضوع:« إعراب لو– لولا - لوما » أو موضوع :« كمْ – كأيّن – كذا» أو موضوع :« ما معانيها وإعرابها » .

- **وهذا جدول يبين** مدى ملائمة مواضيع قواعد اللغة العربية مع الفئة العمرية،والحجم الساعي المخصص للحصة (ساعة واحدة) والأهداف الخاصة بكل موضوع حول هذا الرافد اللغوي .

---

(1) اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 166 – 167 .

المحتوى التعليمي	ملاءمته للفئة العمرية		ملاءمته للفترة الزمنية		تحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع	
	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم

* الإعراب التقديري	X		X		X	
* إعراب المعتل الآخر	X		X		X	
* معاني حروف الجر		X		X	X	
* معاني حروف العطف	X		X		X	
* المضاف إلى ياء المتكلم	X		X		X	
* نون الوقاية	X		X		X	
* إعراب إذ،إذا،إذا،حينئذ	X			X	X	
* الجمل التي لها محلّ من الإعراب	X			X	X	
* الجمل التي لا محل لها من الإعراب	X		X		X	
* إعراب المسند والمسند إليه	X		X		X	
* أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	X			X	X	
* الفضلة وإعرابها	X		X		X	
* صيغ منتهى الجموع وقياسها	X			X	X	
* جموع القلة	X			X	X	
* البدل وعطف البيان		X		X	X	
* اسم الجنس ألإفرادي والجمعي	X		X		X	
* لو– لولا – لوما	X			X	X	
* أمّا – إمّا		X		X	X	
* الأحرف المشبهة بالفعل	X		X		X	
* اسم الجمع	X		X		X	
* أيّ – أيْ – إي	X			X	X	
* كمْ – كأيّنْ – كذا	X			X	X	
* نونا التوكيد	X		X		X	
* ما : معانيها وإعرابها	X			X	X	

- جدول رقم 01 -

- ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ المحتوى التعليمي لمواضيع قواعد اللغة لا تتلائم مع الحجم الساعي المقرر في المنهاج والوثيقة المرافقة له وهو كما أحصيته في الجدول (رقم 01) اثني عشر موضوعا.

- أمّا فيما يخص ملائمة هذا المحتوى للفئة العمرية فهو ملائم إلى حد بعيد وقد أحصيته في واحد وعشرين موضوعا،أما المواضيع الثلاثة (معاني حروف الجر،والبدل وعطف البيان،وأما – إما – إعرابها ومعانيها) فيعود إلى عدم استيعابها من طرف التلاميذ،وهي تفوق أحيانا قدراتهم العقلية،وعدم التفرقة بينها أثناء مراجعة هذه المواضيع أو طرح أسئلة في الفروض المحروسة أو الاختبارات الفصلية .

- أمّا فيما يخص تحقيق الأهداف الخاصة بكل موضوع على حده،فنجد أن هذا الأمر محقق إلى حد بعيد،لأنه يعود إلى مهارة وقدرة وكفاءة وشخصية كل أستاذ،وكذلك طبيعة المتعلمين وقدراتهم واستعدادهم للدرس . وقد لا تحقق هذه الأهداف عند الأستاذ الذي لا يملك كفاءة الأداء التربوي،أو غير الملم بالمادة،.. وغيرها .

ولقد تمّ بناء هذا الجدول والنتائج المتحصّل عليها عن طريق **استبانة** قدّمتها لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية والمقدّر عددهم **بخمسة وثمانين أستاذا** على مستوى المقاطعة الأولى لولاية الوادي.

وبعد دراسة وتفحص هذه **الاستبانة** خلُصْتُ إلى ما يلي:

- أنّ سبعين مدرسا أثبتوا : ملائمة مواضيع قواعد اللغة العربية للفئة العمرية ما عدا ثلاثة مواضيع هي : « معاني حروف الجر،والبدل وعطف البيان،وأمّا وإمّا » و**خمسة عشر** مدرسا أثبتوا ملائمة كلّ مواضيع القواعد للفئة العمرية.

- أمّا فيما يخصّ ملائمة هذه المواضيع للفترة الزّمنيّة (الحجم الساعي) فقد أثبتُ **ثلاثة وثمانون** مدرسا : ملائمة اثني عشر موضوعا للفترة الزمنية مقابل اثني عشر موضوعا،غير ملائم للفترة الزمنية.

- أمّا فيما يخصّ تحقيق الأهداف الخاصة لكل موضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية المقررة في المنهاج الدراسي فقد اثبت **واحد وثمانون** مدرسا تحقيق هذا الهدف .

ولقد ورد في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية) محاور قواعد النحو والصرف مرتبة كما يوضحه الجدول التالي :

محاور قواعد النحو والصرف [1] :

شعبة آداب / فلسفة	شعبة لغات أجنبية
الإعراب التقديري	الإعراب التقديري
إعراب معتل الآخر	إعراب معتل الآخر
إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	إعراب المضاف
إعراب المسند والمسند إليه	إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول
الفضلة وإعرابها	الجمل التي لها محل من الإعراب
أحكام البدل وعطف البيان	الجمل التي لا محل لها من الإعراب
أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	معاني الأحرف المشبهة بالفعل
أحرف الجر ومعانيها	الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجملة
أحرف العطف ومعانيها	أحرف الجر ومعانيها
نون التوكيد مع الأفعال	أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق
إذ،إذا،إذن،حينئذ	أحكام البدل وعطف البيان
لو، لوما،لولا	إذ،إذا،إذن،حينئذ
نون الوقاية	لو، لوما،لولا
إي،أي،أي	نون الوقاية
كم،كأين،كذا	نون التوكيد مع الأفعال
أما،إما	الهمزة المزيدة في أول الأمر
ما – معانيها وإعرابها	موازين الأفعال
الجمل التي لها محل من الإعراب	تصريف الأجوف
الجمل التي لا محل لها من الإعراب	تصريف الناقص
معاني الأحرف المشبهة بالفعل	تصريف اللفيف
جموع القلة وقياسها	اسم الجمع
صيغ منتهى الجموع وقياسها	اسم الجنس الجمعي والإفرادي
اسم الجمع	
اسم الجنس الجمعي والإفرادي	

- جدول رقم 02 -

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 16 .

وأمّا محاور قواعد النحو والصرف للشّعَبِ العلميّة فقد وردت في المنهاج الدراسي مرتبة كما يلي[1]:

الشعب : - الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي
- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول الجمل التي لها محل من الإعراب الجمل التي لا محل لها من الإعراب معاني الأحرف المشبهة بالفعل الخبر المفرد والجملة والشبيه بالجملة أحرف الجر ومعانيها أحرف العطف ومعانيها أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق أحكام البدل وعطف البيان إذ،إذا،إذن،حينئذ لو، لوما،لولا نون الوقاية نون التوكيد مع الأفعال الهمزة المزيدة في أول الأمر تصريف الأجوف تصريف الناقص تصريف اللفيف اسم الجمع اسم الجنس الجمعي والإفرادي موازين الأفعال

- جدول رقم 03 -

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – للشعب العلمية،ص 17 .

ما يلاحظ من خلال هذين الجدولين،أنّ ترتيب مواضيع قواعد النحو والصرف غير متطابقة،لِمَا ورد في الجدول (رقم 01) في خانة (المحتوى التعليمي)،وهو المقرر في الكتاب

المدرسي،والتوزيع السنوي،حسب ما ورد في (وثيقة تخفيف محتويات) مناهج التعليم الثانوي،لشعبة (آداب / فلسفة ولغات أجنبية)، والشعب العلمية.

وللإشارة هنا أن لجنة تخفيف محتويات مناهج التعليم الثانوي اقترحت حذف بعض المواضيع بالنسبة لشعبة (لغات أجنبية)،ونفس العمل بالنسبة (للشعب العلمية)،أما بالنسبة لشعبة (آداب وفلسفة) فأبقت اللجنة مواضيع قواعد النحو والصرف كما هي عليه دون تغيير.

ويعود هذا الأمر – فيما أرى – إلى عدم التنسيق بين لجنة واضعي المنهاج الدراسي،ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي،وأن كلا منهما تعمل على حده،وهذا ما ورد في وثيقة تخفيف محتويات مناهج التعليم الثانوي – السنة الثالثة الثانوية – حيث « إنّ ما حدث بالنسبة إلى **ترجمة منهاج** هذه السنة إلى كتاب مدرسي،هو أنّ **المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي**،حيث **لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج**،والنصّ التواصلي يرفق بالروافد اللغوية،وفي حين أن المنهاج **ينصّ** على أن نصا أدبيا واحدا يكون مدعوما بنص تواصلي يشرحه ويعمقه – في المرحلة التعليمية – نجد المؤلفين يوردون نصين أدبيين،ومن هنا وقعت **إشكالية**،نسبة النص التواصلي،وجدوى إيراد النص الأدبي الثاني،الذي طرح إشكالية تدريسه،حيث انه **نص زائد** بالنظر إلى مقرر المنهاج،غير أنّه لا يمكن الاستغناء عنه **لارتباطه برافد** من الروافد اللغوية المقررة،وفي انتظار مراجعة الكتاب،ورد محتوياته إلى جادة الصواب – أي موافقة المنهاج – وإبعادا للشعور بالحيرة،والاضطراب عن الأساتذة،فإن اللجنة تقترح التعديل في توزيع النشاطات تغطية لعجز تدريس النص الأدبي الثاني»[1].

ومن هنا فان اللجنة اقترحت التخفيف في أنشطة اللغة العربية بنسب متفاوتة فمثلا: بالنسبة للسنة الثالثة الثانوية (شعبة لغات أجنبية) تمّ حذف المواضيع الآتية في قواعد النحو والصرف[2]:

---

(1) وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية،جوان 2008،ص7 .

(2) وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي،ص 8 .

- إعراب المضاف،- الخبر المفرد والجملة وشبه الجملة،- حروف الجر ومعانيها،- حروف العطف ومعانيها،- نون الوقاية،- نونا التوكيد مع الأفعال،- موازين الأفعال،- تصريف الأجوف،- تصريف الناقص،- تصريف اللفيف،- اسم الجمع ،- اسم الجنس الجمعي و الإفرادي .

أمّا بالنسبة للسنة الثالثة الثانوية (الشعب : الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي) فقد تم حذف المواضيع الآتية في قواعد النحو والصرف[1]:

- معاني الأحرف المشبه بالفعل .
- حروف الجر ومعانيها .
- أحرف العطف ومعانيها .
- نون الوقاية .
- نونا التوكيد مع الأفعال .
- الهمزة المزيدة في أول الأمر .
- تصريف الأجوف .
- تصريف الناقص .
- تصريف اللفيف .
- اسم الجمع .
- اسم الجنس الجمعي والإفرادي .
- موازين الأفعال .

ومن هذا المنطلق وحسب ما تقدم ذكره حول ترتيب مواضيع قواعد النحو والصرف .

فأرى انه لو أخذ بالترتيب الوارد في المنهاج وحسب ما تم حذفه من مواضيع كما بينت سابقا،لتحقيق التناسب والتدرج،في مواضيع قواعد النحو والصرف إلى حد كبير،وبذلك يتحقق التسلسل المنطقي لهذه المواضيع لدى المتعلم ويستطيع بذلك ربطها ببعضها البعض،بكل سهولة ويسر .

لكن مع الواقع الحالي،وفي ظل هذا التذبذب والاضطراب الحاصل،بين المنهاج والكتاب المدرسي،فقد لا تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس قواعد اللغة العربية – على الأقل في المدى

(1) وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي،ص 8 .

القريب – ريثما تتمّ إعادة النظر في ترتيب المحتوى التعليمي لهذا الرافد اللّغوي في الكتاب المدرسي،ويصبح هناك تنسيق فعلي،بين لجنة بناء وتخطيط المنهاج الدراسي ،ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي،مع مشاركة فعّالة وفعليّة،لأصحاب الاختصاص والباحثين في ميدان التدريس،ومجموعة من المدرسين الأكفاء في الميدان المدرسي.

كما وردَ في المنهاج الدراسي،تنظيم التوقيت (الحجم الساعي)،وتوزيع النشاطات التعليمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لمختلف الشعب وفيما يلي أهم ما جاء في هذا التنظيم والتوزيع:

تنظيم التوقيت وتوزيع النشاطات[1]

أ) التوزيع الزمني (الشعبة آداب - فلسفة)

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب / فلسفة) هو سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو التالي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته،ونمط بنائه،وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في **النحو والصرف**،والبلاغة والعروض .
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع،ومناقشته وحصة لكتابته،وحصة لتصحيحه،وذلك على مدى ثلاثة أسابيع .
المشروع	01 ساعة	تنشط حصة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة للمطالعة،وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها .

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 03 .

ب) التوزيع الزمني (شعبة لغات أجنبية)[1]:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) هو خمس ساعات موزعة على النحو الأتي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت

الأدب والنصوص	03 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة نص،باكتشاف معطياته ،ومناقشته،وما يتعلق بنمط بنائه،وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتصل بتعزيز التعلمات القبلية في **النحو والصرف**،والبلاغة والعروض .
مطالعة موجهة أوإحكام موارد المتعلم وضبطها	01 ساعة	حصة للمطالعة الموجهة،بالتداول مع حصة لإحكام موارد المتعلم وضبطها،ذات ساعة واحدة .
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع،ومناقشته وحصة لكتابته،وحصة لتصحيحه،وذلك على مدى ثلاثة أسابيع .

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 04 .

ج) التوزيع الزمني (شعب الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي)[1]:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام للشعب المذكورة،هو ثلاث ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات وفق ما يلي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت

الأدب والنصوص	02 سا	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته،ونمط بنائه،وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام،ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في **النحو والصرف**،والبلاغة .
التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة	01 سا	حصة للتعبير الكتابي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول .
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة سادسة من نشاط التعبير الكتابي .	
إحكام موارد المتعلم وضبطها	تنشط هذه الحصة في كل حصة سابعة من نشاط التعبير الكتابي .	

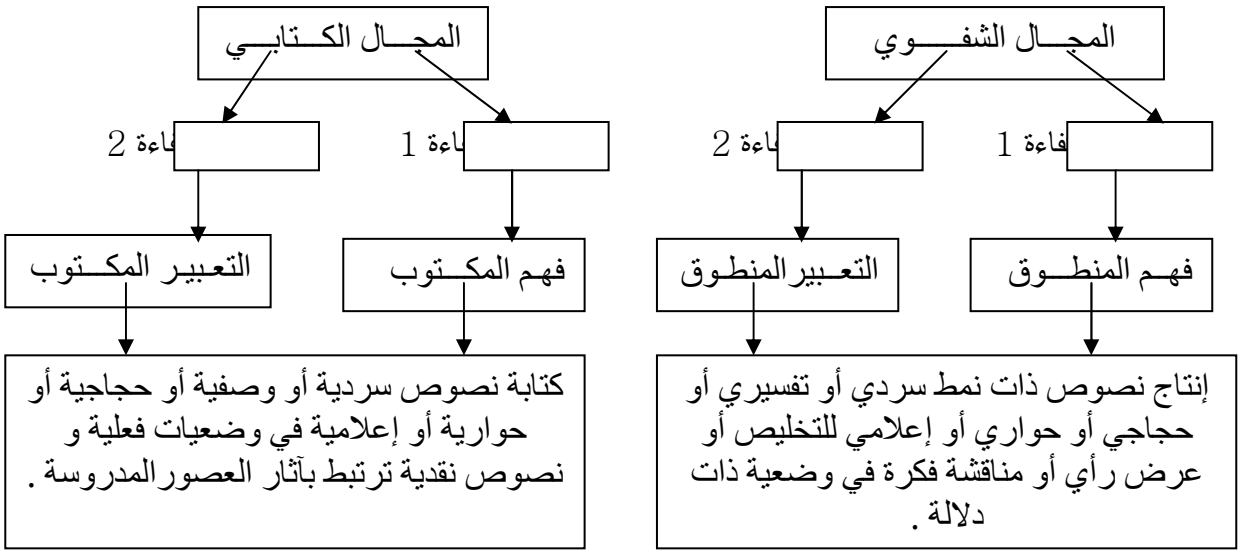
ما يلاحظ من خلال هذه الجداول الثلاثة أن الحجم الساعي،لا يلائم بأي حال من الأحوال مواضيع قواعد اللغة وخاصة الشعب الأدبية،لأنه ساعة واحدة في كل أسبوع،وهذا ما أثبته في الجدول (رقم 01) السابق .

- كما نلاحظ أيضا أن قواعد النحو والصرف،لم تعد كما في المناهج السابقة،نشاطا قائما بذاته،بل أصبحت وفق منهج المقاربة بالكفاءات رافدا لغويا،متعلقا بالنص الأدبي أو التواصلي المدروس في الوحدة التعليمية لتحقيق – المقاربة النصية - .

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعب : - الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي،اللجنة الوطنية للمناهج،ديوان المطبوعات المدرسية،مارس 2006،ص 03 .

كما يطمح المنهاج إلى هدف ختامي مندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – لجميع الشعب – والمخطط الآتي يبين ذلك[1]

في مقام تواصل دال،يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة و كتابة – أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة،أو التغيير عن موقف،أو إبداء رأيه،بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني .



وبتحليل هذا المخطط نلاحظ جليا أن الهدف الذي وضعه المنهاج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي،هو قدرة المتعلم على إنتاج وكتابة نصوص وفق الأنماط النصية المدروسة في وضعيات تعلمية فعلية ذات دلالة .

هذه الوضعيات هي وضعيات تعلمية جديدة،منطلقة أساسا من رافد قواعد اللغة العربية،لأنّ المتعلم لا يستطيع أن ينتج أو يكتب نصا،دون ضوابط وقواعد لغوية تؤهله لذلك،فالاستخدام الصحيح للغة وقواعدها هو من يمكنه من هذا العمل التربوي .

ولكن الواقع يثبت أن عددا كبيرا من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي يعانون ضعفا واضحا في أدائهم الكتابي أو الشفهي،وينتقلون إلى المرحلة الجامعية وهم يحملون هذا الضعف،وهذا ما يصرح به أساتذة الجامعة أنفسهم [2] .

(1) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – الشعبتان : آداب / فلسفة و لغات أجنبية ،ص 03 .

(2) ينظر: مجلة علوم إنسانية www. uLum.nl،مقال: واقع تدريس مادة النحو العربي في الجامعة الجزائرية- العقبات والحلول، فاتح زيوان،السنة 04،العدد29:يوليو2006،ص02 .

أمّا المندمجون في الوسط المهني فهم يعانون نفس الضعف وأكثر أحيانا.

د/ واقع الطرائق المستعملة في تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

تعدّ طريقة التّدريس أحد أهمّ أركان العمليّة التعليميّة،فهي الوسيلة أو الأداة التي يستخدمها المدرّس في معالجة النشاط التّعليمي،ليحقّق وصول المعارف،والمهارات إلى المتعلّمين بأيسر السّبل،وأقلّ وقت ممكن،وإذا استطاع المدرّس استعمال الطّريقة المناسبة لطبيعة رافد قواعد اللّغة العربيّة،وطبيعة المتعلّمين،عالج بذلك كثيرا من النقائص التي يمكن أن تكون في المنهاج التّربوي أو الكتاب المدرسي أو المتعلّم.

وقد أسلفتُ الذّكر بأنّه لا توجد طريقة تدريس أفضل من طريقة،أو أنّ هناك طريقة مثلى،بل المدرّس وحده،هو من يمكنه اختيار الطريقة المناسبة تبعا للموقف التّعليمي،ومن هنا ينبغي عليه أنْ يعرف أنّ خير وقت لتدريس قواعد اللّغة،هو الوقت الذي يشعر،ويستعدّ فيه المتعلّم لذلك.

ومما لا شكّ فيه أنّ طريقة التّدريس تتأثّر بعرض المادة وبنائها[1].

وواقعنا التّربوي داخل قاعات التّدريس يشير إلى عرض رافد قواعد اللّغة العربيّة يعاني من ضعف ونقائص،يمكن أنْ ينشأ عنها مشكلتان في طريقة التدريس:

أ/ تغليبُ المدرّس لأسلوب التّلقين المباشر:

ويعود هذا إلى طبيعة بعض مواضيع قواعد اللّغة،التي صيغت،صياغة نظرية،وامتزجت بالاتّجاهات اللّسانيّة،وعلى سبيل المثال لا الحصر – موضوعي : « معاني حروف الجرّ،ومعاني حروف العطف»[2]،فلن يكون أمام المدرّس إلاّ التلقين،ومطالبة المتعلّمين استظهار هذه المعاني في مواقف تعليميّة جديدة،ويعود هذا إلى ضيق الوقت،لأنّ الحجم الساعي المخصّص لكلّ موضوع من هذين الموضوعين ساعة واحدة فقط،والمدرّس مطالب بذكر معاني هذه الحروف الأصليّة والفرعيّة فمن غير الممكن أنْ يسلك أسلوبا غير التّلقين المباشر،أمّا إذا استعمل الحوار والمناقشة،فسيتطلّب منه ذلك أكثر من ساعة واحدة.

---

(1) ينظر : اللغة العربية إلى أين ؟ مقال : ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/عبد الجليل هنوش، ص 194 .

(2) ينظر : اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 34 – 35 – 36 - 43 .

كما يلاحظ(**بلومفيلد**)« أنّ الطرائق التّعليميّة الشديدة التباين في تصميمها النظري،قليلة الاختلاف من الناحيّة الإجرائيّة،أيْ عند التطبيق الفعلي لها داخل القسم»[1].

وتظهر هذه الحقيقة النسبيّة بوضوح على مستوى المنهجية المتّبعة في تدريس الموضوعات النّحوية،واستخلاص القواعد في مراحل التعليم العام[2] وعلى الرّغم من وجود عدة طرائق لتدريس قواعد اللّغة،إلاّ أنّ الطّريقة التي يستعملها أغلب المدرّسين لتبليغ هذا الرافد اللّغوي،تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائي[3].

أمّا الخطوات الأساسيّة لهذه الطريقة،فإنّها لا تخرج عن حالة من الحالتين الآتيتين:

- تمهيد ثم عرض النصّ ثم الأسئلة ثم الشّرح والمناقشة بطريقة حوارية بين المدرّس والمتعلّمين ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التّطبيق[4].

- تمهيد ثمّ الأمثلة ثمّ الشرح والمناقشة ثمّ استخلاص القاعدة ثمّ التطبيق في حالة ما إذا كان النصّ الأدبي لا يتوافر على الأمثلة الكافية لإنجاز بقيّة عناصر الموضوع المقرّر.

إنّ هذه الخطوات هي من صميم الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية المعروفة باسم " طريقة هاربارت "،والذي حدّد لها أربع مراحل تسير عليها وهي: المقدمة أو التّمهيد،الرّبط أو الموازنة،الاستنباط،ثمّ التطبيق،ثمّ جاء من بعده تلاميذه المربين فجعلوها خمسة خطوات،هي:المقدمة والعرض والرّبط والاستنباط والتطبيق،وهي تعدّ طريقة تقليديّة جدّا بالنسبة للدول المتقدّمة التي هجرتها منذ زمن بعيد،إلاّ أنّ التّدريس عندنا لم يتجاوزها بعد،ومازالت منتشرة وشائعة في واقعنا المدرسي[5].

ومن هنا تظهر في هذه المراحل أو الخطوات أهميّة الخطاب النّحوي للمدرّس ونوعيته[6]،فمن خلال سعيه المستمر لتقريب المعلومات النحوية أو الصرفية إلى أذهان المتعلّمين،وتكييفها بلغة سهلة واضحة،يكثر أحيانا من الشروح والتفاصيل والمصطلحات التي قد لا تنفع المتعلّم بقدر

(1) اللغة : بومفيلد ،عن:. polémique en didactique H.Besse/R.Galisson , p 114

(2) ينظر: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي : محمود أحمد السيد،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس ،(د - ط)،1987،ص 160 – 164 .

(3) اللغة : بومفيلد ،عن:. polémique en didactique H.Besse/R.Galisson , p 114 - 119

(4) ينظر : اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 62 .

(5) ينظر: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق : د/حسن شحاتة،مكتبة الدار العربية للكتاب،(د - ط) ،1998، ص 104 – 107 .

(6) ينظر: Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin ,CLE international , paris , 1998 , p 166 .

ما تجعل ذلك غامضا لديه ومختلف عن النص المكتوب الذي ورد في مذكرة المدرّس أو الكتاب المدرسي[1].

- كما أنّ لغياب الأسلوب العملي الإجرائي من طرف بعض المدرسين أثناء تدريس قواعد النحو والصرف أثر بالغ الأهميّة في ترسيخ وتثبيت هذه القواعد في أذهان المتعلمين واستعمالها واستخدامها الاستخدام الصحيح نطقا أو كتابة،مع العلم أنّ أفضل أشكال تدريسها هي التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات أو تحديدها أو حفظها،إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها في المنطوق والمكتوب،فهناك فرق بين أنْ يتدرب المتعلّم على أساليب الشّرط تدريبا عمليا عن طريق توجيهه من طرف المدرّس إلى طرح نماذج من هذا الأسلوب على شكل أسئلة دقيقة هادفة مثل:

- إذا نجحْتَ في شهادة البكالوريا ماذا تفعل؟.
- لولا اجتهادُك ومثابرتك كيف سيكون مصيرك؟.

- إذا أنت تكاسلْتَ في عملك،ماذا سيحدث؟.

وغير ذلك من الأسئلة حول هذا الأسلوب أو أساليب لغوية أخرى كالاستفهام والتعجب وغيرها من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة.

وبين أنْ نشرح له نظريا أسلوب الشرط وأدواته ومعنى كلّ منها ،ومجال استخدامها[2] ...إلخ،فهذه الأمور قد يعود إليها أثناء اطّلاعه على المراجع والكتب الموازية التي يوجّهه إليها المدرّس.

ومن هذا المنطلق فإنّ أسلوب التّلقين في حقيقة الأمر قد أثبت قلّة جدواه في عمليّة تدريس قواعد اللّغة وترسيخها في أذهان المتعلّمين لأنّه يقلّل من نشاطهم ومشاركتهم الفعّالة في الدّرس باعتبارهم محور العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة،كما يكبح إبداعهم،ويجعلهم خزّانا يملأه المدرّس بالمعلومات والمعارف،ويظهر هذا جليا في الخطاب النحوي الذي ينتجه المدرّس فهو يركّز أساسا على المعرفة النّظرية لقواعد اللّغة،ولا يعطي للتّدريب بقسْمَيْهِ الشفهي والكتابي ما يستحقّه من عناية،كما لا يعطي للمتعلّم فرصة كافيّة للتّدريب والممارسة،كما أنّ تقليل بعض المدرّسين من أهميّة التّرسيخ المنظّم والمستمر الذي يجعل المتعلّم يدرك بنفسه هيئات التّراكيب،وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون

---

(1) ينظر:. Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin , p165 - 166

(2)دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية د/رشدي احمد طعيمة،جامعة أم القرى، 1985،ص186

وساطة التعريفات المجردة[1]،لدليل واضح على التّأثير السلبي للطريقة التّعليميّة بالتصوّرات التّقليديّة[2]،التي مازال كثير من المدرّسين والمربين يحملونها على طبيعة اللّغة،بل عن طبيعة القاعدة النّحويّة والصّرفيّة والغرض من تدريسها[3] على الرّغم من أنّ منهج المقاربة بالكفاءات ينبّه إلى اعتماد الطرائق النّشطة،وهذا ما ورد في المنهاج حيث يبيّن أنّه« إذا كانت المقاربة بالكفاءات،توصي باعتماد التنّوع في طرائق التّدريس وتجعل من المتعلّم المحور الرّئيس في تفعيل النشاطات،فإنّ هذا المبدأ يزداد أهميّة في هذه السّنة لكون المتعلّم قد حصل على مكتسبات تسمح له،بأنّ يتوصّل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس،وإبراز أهميّتها في حياته،أضِفْ إلى ذلك درجة النّضج الفكري،التي أصبح يتمتّع بها ... وعليه فالطريقة الفُضلى في هذه المرحلة الختاميّة من تمدرس المتعلّم،إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي،وتجعله يفعّل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة»[4].

ب/ قلّة التطبيقات والتّمارين اللّغويّة:

ممّا لا شكّ فيه أن التطبيقات والتمارين اللّغوية وسيلة هامة لترسيخ المفاهيم لدى المتعلم،ونظرا لضيق الوقت المخصص لحصة قواعد اللّغة (ساعة واحدة) ـ فقد يلجأ المدرّس إلى استعمال تطبيق

واحد لكلّ درس ليقوم بالتّقويم التّحصيلي (الختامي) لذلك الموضوع،وهذا– طبعا– غير كاف،« لأنّه عندما تُعطى الأولويّة للاستعراض النّظري والتفاصح بالمصطلحات الحديثة ذات البريق،سوف تنصرف نفوس المدرّسين عن التطبيقات،وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التّلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضرورية سواء عن قصد أو غير قصد»[5].

وللإشارة هنا أنّ منهج التّدريس بالكفاءات اختار طريقة جديدة في ممارسة التطبيقات اصطلح عليها اسم « بناء وضعية مستهدفة » وأثناء عملية الإدماج،اصطلح اسم:« بناء وإدماج وضعية مستهدفة» وهذه الأخيرة تستعمل في ما يسمى" بالوضعية الإدماجية ".

(1) مجلة اللسانيات : مقال : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح، العدد 4،الجزائر، 1973 – 1974،ص 67 – 68 .

(2) Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues : W.F.Mackey , Paris , 1972 , p 26 .

(3) Le point sur la grammaire : claude Germaine / Hubert séguin , p199.

(4) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 18 .

(5) ينظر : اللغة العربية إلى أين ؟ مقال : ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/عبد الجليل هنوش، ص 194 .

وفيها يُدْمِجُ المتعلّم مجموعة من المعارف والمكتسبات الخاصة بكلّ وحدة تعليميّة.

(نمط النصّ – قواعد اللّغة – بلاغة ..) لينسج نصّا جديدا،وفق النّمط النّصيّ المدروس مستخدما الرّوافد اللّغوية المدروسة،وهو **هدف منهج التدريس بالكفاءات**.

كما أنّ منهج المقاربة بالكفاءات،اصطلح مفهوما جديدا هو: **إحكام موارد المتعلم وضبطها** بدلا عما كان يسمى في منهج الأهداف الإجرائية،**الأعمال التطبيقية**،وسيأتي الحديث حول هذا المصطلح حين أتعرّضُ **لواقع التّمارين اللّغويّة** في الكتاب المدرسي.

أمّا فيما يخصّ **بناء** المادة (رافد قواعد اللغة العربية)،فهي تعاني أيضا من نقائص يمكن أنْ ينشأ عنها ما يلي :

أ/ عدم مسايرة مستوى المتعلّمين:

فالكتب الدراسية المقرّرة في المرحلة الثانوية لا تتّصف بالتناسب ولا بالتّدرّج،لذلك فإنّ طريقة تدريسها، لن تراعي مستوى فهم المتعلّم،ولا حاجته الفعليّة من الناحيّة اللّغويّة،ولن تمكّن المدرّس من تتبّع المستوى الدراسي للمتعلّمين.

ب/ كبح القدرات الإبداعيّة لدى المتعلّمين:

فما دامت الحاجات الفعليّة للمتعلّمين من حيث القدرة على التعبير لم تراع،وحاجتهم الجمالية من حيث القدرة على التخييل لم تستثر فسوف يعمل ذلك على كبح وكبت القدرة الإبداعية لديهم.

وأشير هنا – إلى أنّ هذا الكلام ينطبق على مواضيع قليلة فقط،وليست كلّ مواضيع رافد قواعد اللّغة، وكمثال على ذلك – أحرف الجرّ ومعانيها،وأحرف العطف ومعانيها.

هـ/ واقع بيئة التّعلّم وأثرها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

يَعتبر الباحث « **محسن علي عطية** » أنّ البيئة التعلمية عنصرا هاما من عناصر العمليّة التّعليميّة،ويعدّها الرّكن الرّابع بعد المنهج والمدرّس والمتعلّم يقول:« إنّ الرّكن الرّابع من أركان العمليّة التّعليميّة هو**بيئة التّعلم**،وما **يتّصل** بها من تسهيلات إدارية،وتنظيم بيئة الدراسة،والغرفة والإنارة والتهوِئة،ومستوى النظافة،وتوافر الوسائل المعينة،والملحقات المطلوبة كالحدائق،وغيرها،والعلاقة بين المعلم والطلبة،والعلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة،والعلاقة بين المعلم والمجتمع،والعلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة،والعلاقة بين المشرف والمعلم والتعلم،وطبيعة النظام،

وأسس تطبيقه،ونظرة المجتمع للتعلم والتعليم،ومستوى تقديره للمتعلمين،والمردود المادي والمعنوي للتّعلم وغير ذلك ممّا يشكّل القاعدة النفسيّة التي يكون لها تأثير واسع في نتائج عمليّة التّعلّم»[1].

إنّ حديث الباحث « محسن علي عطية » عام يتعلّق بالعملية التعليمية ككلّ،ولذلك سأقتصر في هذا العنصر على **أثر واقع بيئة التعلم وما يتّصل بها** من تلك الأمور المذكورة سالفا على تدريس قواعد النّحو والصّرف.

وسأختصر الحديث على بعض الأمور المتّصلة ببيئة التّعلم على سبيل المثال فقط.

إنّ ما ذهب إليه الباحث يعدّ صائبا إلى حدّ معين،إذْ أنّ كلّ ما ذكره من أمور متّصلة ببيئة التعلم تؤثّر على التّدريس عامة،وتدريس قواعد اللغة العربية خاصّة .

ومنه ينبغي أن تكون الإدارة ذات علاقة وطيدة بجميع المدرسين والمتعلمين وبخاصة مدرس اللغة العربية،لأنّه يمثّل مثلا أعلى بالنسبة للمتعلمين ولبقية المدرسين،وكذلك الإدارة المدرسيّة،بما فيها مدير المؤسسة والمساعدون التربويون،وناظر المؤسسة،ومستشار التوجيه المدرس والمقتصد...،وهذا لأنّ مدرّس اللغة العربية هو المرجع الأساسي أثناء عمليّة صياغة التقارير،والإعلانات المدرسيّة،وأنشطة المؤسسة اللاّصفية،كالندوات والاحتفالات الدينية والوطنية... وغيرها.

كما أنّ لقاعات التّدريس وما تحتويه من طاولات وسبورة وتجهيزات كالتهوئة والإنارة والتدفئة،والموقع،أثر بالغ على عملية التدريس فينبغي أن تكون هذه القاعات بكلّ ما تحتويه من تجهيزات،ملائمة للتدريس فإنْ وقع خلل ولو كان بالنسبة للبعض بسيطا كالإنارة أوالتهوئة أو التدفئة مثلا،فسيعيق بالضرورة سير الدرس،ويعود بالسلب على المتعلم والمدرس معا وبالتالي على عملية التدريس.

وإنّ أشدّ ما يعانيه مدرّس اللّغة العربّية اليوم هو الاكتظاظ في عدد المتعلّمين داخل قاعات التّدريس،إذْ يبلغ عددهم في الفوج الواحد أحيانا **خمسة وأربعين تلميذا**،فكيف سيقوّم،ويقيّم المدرّس هذا العدد الهائل في حصة قواعد اللغة العربية؟،ذات حجم ساعي يقدّر بساعة واحدة وكيف له أن يوزّع الأسئلة بشكل عادل؟، ويمسّ بها أكبر عدد ممكن من المتعلمين.

---

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 26 .

كما أنّ لعلاقة مدرّس اللّغة العربيّة بالمتعلّمين أثر بالغ الأهميّة في عمليّة تدريس قواعد اللّغة فإذا ساءت هذه العلاقة،ترتّب عن ذلك نفور المتعلّمين من هذا الرافد اللّغوي،إذْ ينبغي أنْ يعمّ الاحترام المتبادل بينهما بحكم – الفئة العمرية – لهؤلاء المتعلمين وحالاتهم النفسية المضطربة والمتغيرة،إذْ ينبغي على مدرّس اللغة العربية أن يكون على دراية تامة بهذا الأمر كما أنّ نظرة بعض فئات المجتمع للّغة العربية نظرة دونية تؤثر كثيرا في تحصيل قواعد اللّغة لدى المتعلمين،لأنّ هذا المتعلّم فرد من هذا المجتمع،فهو يعيش فيه ويتأثر به ويتفاعل معه،فقد تتّرسخ في ذهنه هذه الرؤية السّلبية لقواعد اللغة العربية،ومن هنا تنشأ قطيعة لتقبّل وتحصيل هذا الرافد اللغوي .

هذه على سبيل المثال بعض الأمور المتّصلة اتّصالا وثيقا ببيئة التّعلم،وينبغي أنْ تُراعى وتولى أهميّة بالغة لمن أراد تحسين عمليّة تدريس قواعد اللغة العربية والسموّ بها إلى المنزلة اللاّئقة بها وعدم تجاهل أيّ من تلك العناصر« لأنّ لكلّ منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلم ومستوى اندفاعه نحو التعلم وتفاعله مع المحتوى التعليمي»[1].

أمّا فيما يخصّ **بيئة المتعلّم**،والتي أقصد بها محيطه الاجتماعي المتكوّن من الأسرة والمجتمع،فهي تلعب دورا رئيسيا في تكوين شخصية المتعلّم،وميوله ورغباته،وتأثّر تأثيرا مباشرا في عمليّة التّحصيل اللّغوي لديه.

وهذا الحديث يدفعنا إلى التّطرق إلى نقطة هامة وهي معرفة اللغة الأمّ التي يكتسبها الطّفل،**فما اللّغة الأم؟**.

لقد اختلف الباحثون حول **مصطلح اللّغة الأمّ**،لِمَا يحمله من تعدّد،مثل لغة المنشإ،واللّغة الوطنيّة،واللّغة القوميّة[2].

«وعلى العموم فهذه التعريفات إجمالا تؤكّد أنّ اللّغة الأمّ،يجب أنْ تكون طبيعيّة تتداول في البيت أو المحيط أو المدرسة،وقد تدرّس حسب نظرة البعض،ولها ميزة النظام الخطي،أيْ كتابية ورسمية بنصّ الدستور»[3].

ومن هذا المنطلق فما **هو حال اللغة العربية في الشّارع العربي عموما وفي الجزائر خصوصا؟**.

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 26 .
(2) ~~ينظر : اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية~~ : د/ عبد المجيد عيساني،ص 114 .
(3) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 116 .

إنّ الشارع العربي طغت عليه اللّغة العاميّة،فهي لغة الاتّصال اليومي في التعامل خارج المدرسة،وبالتالي فالطفل العربي أوّل ما سيتعلّمه هو العاميّة سواء في البيت أوفي الشّارع،يقول **الدكتور عبد الصبور شاهين**:« قد يكون من الطبيعي أن تجد للعربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها،لكن المفزع حقا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بينها،عن قصد،أو عن غير قصد .. ونحن نتطلّع إلى اليوم الذي يتحوّل فيه كلّ العرب إلى عشّاق مغرمين بلسانهم،ذائبين في حرفه،يحسنون درسه،ويجيدون نطقه،ويلزمون غرزه،فلا ينطقون على أرض العرب إلاّ بالعربيّة .. عندئذ سوف يكون لهذه الأرض احترامها،وسوف تعود لها مهابتها وعزّتها،ولسْنا في هذا بدعا فإن أمريكا – على سبيل المثال – لا تسمح بالدخول إليها إلاّ لمن يعرف الانجليزية »[1].

والجزائر ليست بمنأى عن هذا الاضطراب اللّغوي بحكم طبيعة واقعها الاجتماعي،والطفل الجزائري ينشأ مزوّدا « برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللغات المتباينة»[2]،فالعاميّة أنواع وهي تختلف من منطقة لأخرى،فعاميّة الوسط تختلف عن عاميّة الجنوب،والشرق والغرب في قضايا كثيرة،صوتيا وصرفيا،وتركيبا ودلاليا،وحتى في النّبر وغيرها.

أضف إلى ذلك أنّ الأمازيغية أنواع أيضا،فهناك أمازيغية القبائل وأمازيغية مناطق أخرى كمنطقة وادي ميزاب،ومنطقة الطوارق،وبعض مناطق الشّاويّة،فأطفال هذه المناطق تعدّ الأمازيغية عندهم هي اللغة الأمّ لأنّها أوّل ما يتعلمه الطفل،وهي لغة التّعامل اليومي.

ومن هنا سيجد المدرّس نفسه يواجه عائقا كبيرا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة خصوصا إذا لم يكن من أبناء تلك المناطق.

ومن هذا المنطلق فإن نسبة تحصيل قواعد اللغة العربية نجدها متفاوتة من منطقة لأخرى،فهي ليست نفسها بالنسبة للمتعلمين الذين يسكنون منطقة وادي سوف أو منطقة المغيّر أو تقرت مثلا عن نسبة المتعلمين الذين يسكنون منطقة تيزي وزو أو أرّيس أو تمنراست.

زيادة على ذلك أنّ نسبة التّحصيل والاستيعاب والفهم ليست نفسها بين متعلّم يسكن المدينة وآخر يسكن البادية،نظرا لطبيعة البيئة المختلفة.

(1) العربية لغة العلوم والتقنية : د/ عبد الصبور شاهين،دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع،السعودية،ط1، 1983،ص 08 .

(3) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 117 .

« لذلك فالواقع اللّغوي الجزائري صعب جدا،فالطفل قد يجد نفسه بين عدد من اللّغات،عربية دارجة،وعربية فصحى،وأمازيغية،وفرنسية،لذلك يجد نفسه،ثنائي اللغة،أوثلاثي اللغة»[1].

و/ واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة

يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة رسمية،ووسيلة هامة من الوسائل التعليميّة،إلى جانب الوثيقة المرافقة للمنهاج،ودليل الأستاذ،لأنّه يعدّ الوثيقة المترجمة للمنهاج الدراسي،وهو« يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج،وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ،و**أهميته** تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه،وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى قيم حقيقية،والكتاب يشتمل على نصوص أدبية ونصوص تواصلية »[2] إلى جانب قواعد اللغة والبلاغة والعروض والمطالعة الموجهة وإحكام موارد المتعلم وضبطها،والتعبير الكتابي،والمشروع .

وهو« وثيقة رسميّة تهيّئها الجهة الوصيّة،وتعّبر على رمز الدولة التي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياستها المستقبلية.

والكتاب المدرسي من أهمّ وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم،فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة،ويقدّم المواد الدراسية بشكل مبسّط،وفق منهاج محدّد،ويقدّم الحدّ الأدنى من المعارف المطلوبة»[3].

إنّ الكتاب المدرسي الذي سأتناوله في هذه الدراسة هو كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/فلسفة ولغات أجنبية)،وسأبين **مدى انسجام ما ورد فيه من نصوص أدبية وتواصلية**

مـع **مواضـيع قواعـد اللغـة العربيـة** المقـرّرة فـي المنهاج،وذلـك بغـرض تبيـين تحقيـق **الأهـداف المرجوة في المنهاج (التدريس بالمقاربة النصية).**

إنّ رافد قواعد اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات « يدرّس من خلال دراسة النصّ الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنّه يتلقى أحكامَ الرّافد مفصولة عن دراسة النصّ...

---

(1) اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية : د/ عبد المجيد عيساني،ص 119 .
(2) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 38 .
(3) مقاييس بناء المحتوى اللغوي : د/ عبد المجيد عيساني،ص 113 .

وعلى العموم يتناول رافد قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرّافدة في ظلّ المقاربة النصيّة خدمة لفهم النصّ وبناء المعنى»[1].

مدى انسجام النصوص الأدبية والتواصلية مع رافد قواعد اللغة العربية:

من منظور المقاربة النصية أصبحت قواعد النحو والصرف المقرّرة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تدرّس انطلاقا من النصّ الأدبي أو التّواصلي أيْ تدريس اللغة العربية كلّ متكامل.

ومـن هنـا يشـير المنهـاج والوثيقـة المرافقـة لـه،ودليل الأسـتاذ إلـى اسـتخراج الأمثلـة والشـواهد اللغوية من النصّ المدروس في الوحدة نفسها.

والسؤال الذي أطرحه هنا،هل يمكن أن نجد نصّا متكاملا يضمّ جميع الأمثلة والشواهد اللّغوية التي تخدم موضوع من مواضيع قواعد اللغة المقرر في المنهاج؟،وإذا لمْ نجد هذا النصّ المتكامل هل **تحققت المقاربة النصية** كما يهدف إلى ذلك المنهاج ؟،وما هو البديل أمام المدرّس حينما لا يجد هذا النصّ فيما يخصّ الأمثلة التي تخدم موضوع قواعد اللغة العربية؟.

سأحاول في هذه الدّراسة – المختصرة – أن أجيب على هذه التّساؤلات عن طريق **عرض بعض النّماذج من الكتاب المدرسي**،ثم جدول يوضّح هذه الدراسة.

أ/ - ففي وحدة : خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث:

/ نجد **النص الأدبي الأول**،هو: آلام الاغتراب – لمحمود سامي البارودي – وموضوع قواعد اللغة العربيّة المقرّر هو: المضاف إلى ياء المتكلّم.

- أمّا الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النصّ الأدبي لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[2]:

1/... أبقى الهوى من مهجتي ..

2/ ... رعتْ كبدي .

3/ ... لهمْ ودي وإشفاقي.

وهذه الأمثلة تخدم إلى حدّ كبير موضوع : المضاف إلى ياء المتكلم.

وهذا من منطلق المقاربة النصية،ومنه فالهدف منها قد تحقق في هذا الموضوع.

---

(1) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها – ص 26 - 27 .

(2) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين : آداب / فلسفة ولغات أجنبية – ص 58

و**النصّ الأدبي الثاني،**هو: من وحي المنفى – لأحمد شوقي – وموضوع **قواعد اللغة المقرّر هو**: نون الوقاية.

أمّا الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النصّ لمعالجة موضوع القواعد هي[1]:

1/ ... على اسم الله تكفلنا .

2/ ... أيّ هوى الأمين شاجينا ؟ .

ونفس الحكم الأول يقال حول هذا الدرس أيضا.

ب/ وفي وحدة : بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث:

نجد **النصّ الأدبي الأول،**هو: - أنا - « لإليا أبي ماضي »- وموضوع قواعد اللغة المقرّر هو**: إذْ – إذًا – إذنْ،حينئذٍ،إعرابها ومعانيها** .

- أمّا الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المدرس رفقة تلاميذه بطريقة المقاربة النّصيّة،لمعالجة موضوع قواعد اللغة هي[2]:

1/ و**إذا بصرت**َ به بصرت فأشمط و**إذا تحدثه** تكشف عن صبي

2/ إني **إذا نزل** البلاء بصاحبي دافعتُ عنه بناجذي وبمخلبي

3/ وألومُ نفسي قبله إنْ أخطأت و**إذا أساء** إليَ لم أتعتب

4/ **فإذا رآني** ذو الغباوة دونه فكما ترى في الماء ظلّ الكوكب

نلاحظ أنّ الأمثلة الأربعة المستخرجة من النصّ الأدبي كلّها تخدم معنى واحدا فقط وهو **إذا الشرطية التي تختص بالدخول على الأفعال.**

وبالتالي يمكن للمدرس أن يختار مثالا واحدا فقط لأنّ الأمثلة السابقة كلّها متشابهة من حيث معنى إذا الشرطية.

ومن هنا سيلجأ المدرس إلى الاستعانة بشواهد وأمثلة أخرى لاستكمال بقية عناصر الدرس وذلك بالرجوع إلى **المراجع والكتب الموازية** .

ومن هذا المنطلق أقول: إنّ هذه الأمثلة **غير كافية** لانجاز مثل هذا الموضوع،انطلاقا من النصّ الأدبي المدروس،كما يهدف إلى ذلك المنهاج التربوي،وبالتالي **تمّ تحقيق – المقاربة النصية - في هذا الموضوع نسبيا فقط.**

---

(1) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي - ص 62 .
(2) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – ص 75 .

- فعلى الرّغم من إدراج الكتاب المدرسي لمجموعة من الأمثلة المختارة لاستكمال عناصر هذا الموضوع،إلاّ أنها غير كافية.

ونجد في **النصّ الأدبي الثاني**: - هنا وهناك - «للشاعر القروي» - موضوع قواعد اللغة هو: **الجمل التي لها محل من الإعراب** .

- أما الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المدرس رفقة تلاميذه لمعالجة هذا الموضوع فهي[1]:

والفقر يزهر في صحرائه أملٌ خير من المال في جنّاته الفزع

إنْ كرّموا العجم ولوهم ظهورهم وملّكوهم رقابا **حقّها النّطع**

يرنوالإباء إليهم **دمعهُ برك**ٌ أنفاسه لهب،أحشاؤه قطع

وما يلاحظ على هذه الأمثلة أنّها تخدم جزءا فقط من موضوع القواعد وهو:

- الجملة الواقعة : خبرا
- الجملة الواقعة : نعتا
- الجملة الواقعة : حالا .

أمّا بقية الجمل التي لها محل من الإعراب وهي:

- الواقعة مفعولا به،أو مضافا إليه،أو تابعة لجملة لها محل من الإعراب.
- أو جوابا لشرط جازم،مقترنة بالفاء الرابطة،أو إذا الفجائية.

فلا يوجد في النصّ الأدبي ما يدلّ عليها،ولهذا سيلجأ المدرس إلى الاستعانة بمراجع موازية،لاختيار الأمثلة والشواهد المناسبة التي تخدم بقيّة الجمل التي لها محل من الإعراب،ومنه **فتحقيق هدف المقاربة النصية في هذا الموضوع كان نسبيا فقط** .

ج/ وفي وحدة : خصائص فن المقال شكلا ومضمونا.

نجد **النص الأدبي الأول :** منزلة المثقفين في الأمة – لمحمد البشير الإبراهيمي – موضوع **قواعد اللغة هو**: إعراب – لو– لولا – لوما ومعانيها.

واللاّفت للانتباه أنّ هذا النصّ لا يحتوي إلاّ على مثال واحد فقط هو[2] :

1/ **لو** دخلوا في عمل أفسدوه.

---

(1) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي - ص 79 – 80 .
(2) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – ص 18

- ولا أمثلة تذكر حول « لوْلاَ،ولوْمَا » في النصّ الأدبي المدروس وهنا سيلجأ المدرّس إلى الاستعانة بمراجع وكتب موازية،لاستخراج الأمثلة والشّواهد التي تخدم بقيّة عناصر الدّرس.

- ومنه يتبيّن أنّ تدريس هذا الموضوع (لوْ– لوْلاَ - لوْمَا) **وفق المقاربة النّصيّة تحقّق بنسبة ضئيلة جدّا**،لعدم توفّر الأمثلة الكافيّة لإتمام بقيّة عناصر الموضوع.

والجدول الآتي يوضّح مدى انسجام النصّ الأدبي مع قواعد اللّغة العربيّة المقرّرة وتحقيق المقاربة النّصيّة:

النّصّ الأدبي	قواعد اللّغة العربيّة	الانسجام		تحقيق هدف المقاربة النّصيّة	
		نسبي	محقّق	نسبي	محقّق
- في مدح الرّسول (ص)	- الإعراب التقديري		X		X
- في الزّهد	- إعراب المعتلّ الآخر		X		X
- خواص القمرو تأثيراته	- معاني حروف الجرّ	X		X	
- في الطّبيعة والنّفس االإنسانيّة	- معاني حروف العطف		X		X
- منشورات فدائيّة	- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب	X		X	
- حالة حصار	- إعراب المسند والمسند إليه	X		X	
- الإنسان الكبير	- أحكام التّمييز والحال وما بينهما من فروق	X		X	
- جميلة	- الفضلة وإعرابها				
- أغنيات للألم	- صيغ منتهى الجموع	X		X	
- أحزان الغربة	- جموع القلّة	X		X	
- أبوتمّام	- البدل وعطف البيان		X		X
	- اسم الجنس الإفرادي				

- خطـاب غيـر تـاريخي علـى قبـر صلاح الدّين - الصراع بين التّقليد والتّجديد - الجرح والأمل - الطّريق إلى قرية الطّوب	والجمعي - أمّا وإمّا - معـاني الأحـرف المشـبّهة بالفعل - اسم الجمع	X X X	 X X	X X X X	 X X
- من مسرحيّة شهرزاد - كابوس في الظّهيرة - لالة فاطمة نسومر«المرأة الصقر» - من مسرحيّة المغص	- أ – أيّ – أيْ – إي - أ َ– كمْ – كأيِّنْ – كذا - نونا التّوكيد مع الأفعال - ما معانيها وإعرابها	X X X	 X 	X X X	 X

مـا يُلاحـظ مـن خـلال هذا الجدول أنّ عدد مواضيع قواعد اللّغة العربيّة المنسجمة مع النصّ الأدبـي و**المحقّقـة للمقاربـة النصيّة** هـو تسـعة مواضـيع مـن بـين أربعـة وعشـرين موضـوعا،وأمّا الخمسة عشر موضوعا المتبقّية **فتحقيق المقاربة النّصيّة** فيها **هو نسبيّ فقط** .

وهذا ما يدفعني إلى القول،أنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي،**وفق المقاربـة النّصيّة** حسب مـا يهدف إليـه المنهـاج مـا **زال لـم يتحقّق بالصورة المرجوّة فـي الواقـع المدرسي**،ويعود هذا إلى ما يلي:

مادام الكتاب المدرسي يقترح أمثلة وشواهد تساعد المدرّس على إتمام بقية عناصر درس قواعد اللّغـة العربيّـة،لا علاقـة لهـا بـالنصّ الأدبـي أو التواصـلي المـدروس، ومـادام مـدرّس اللّغـة العربيـة يستعين بمراجـع وكتـب موازيـة لاستخراج الأمثلـة المناسبة،لإتمام عناصـر درس القواعـد،لأنّـه يجـد أحيانـا أنّ الأمثلـة المقترحـة فـي الكتـاب المدرسـي جافـة ومكرّرة،والشـواهد القرآنيـة غيـر مشكولة[1] ووجود بعض الأخطاء وغيرها.

وعليـه ينبغـي علـى مترجمـي المنهـاج إلـى كتـاب مدرسـي،مراجعة هـذه النصـوص،واختيار نصوص أدبيّة أقرب من واقع المتعلّم تخدم **المقاربـة النصية** إلـى حدّ بعيد،حتىّ تتحقّق الأهداف المرجوّة.

ن/ واقع تمارين قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

تعدّ التّمارين اللّغوية من أهمّ آليات ترسيخ وتثبيت المعلومات والمعارف والتّدريب على اكتساب المهارات لدى المتعلّم، وتستخدم لمعرفة مستوى التّحصيل،وحصر الصعوبات،واكتشاف الفروق الفردية،بالتّطبيق على العناصر اللّغوية المدروسة.

والسّؤال المطروح هو كيف ينظر المنهاج الجديد إلى تمارين قواعد اللّغة العربيّة؟ وما هي الأهداف المرجوّة منها؟.

(1) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي - ص 35 – 36 – 43 – 97 – 121 .

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات اختار مصطلحا جديدا هو **إحكام موارد المتعلّم وضبطها**،بديلا لِمَا كان يُسمى **بالأعمال التّطبيقيّة** في المناهج السّابقة.

و«إنّ المتعلّم يحصل على موارد (Ressources)،من خلال تفاعله مع الفعل التّربوي،و**الموارد** في الحقل البيداغوجي هي،المعارف،والمعارف الفعليّة،والمعارف السّلوكيّة وهذه الأنواع من المعارف هي التي يسخّرها المتعلّم في وضعية معيّنة ليبيّن تحكّمه في كفاءة ما،ومن هنا انْصبّ **التّقييم** – مبدئيا–على هذه الأنواع من المعارف عقب كلّ رافد للنصّ،بنيّة إحكامها لدى المتعلّم وضبطها،على أنْ تُسبق بنشاطات شفويّة ممهّدة لها»[1].

ما يُستخلص من خلال ما ورد في المنهاج أنّ التّمارين اللّغويّة تتدرّج في ثلاث مراتب،وتلك التّمارين تشكّل كفاءة المتعلّم وهي:**المعارف،والمعارف الفعلية،والمعارف السلوكية**.

- فالمعارف: هي مجموعة تمارين بسيطة،تمثّل أدنى رتب التّفكير،تتناول مبادئ المعلومات،وتستهدف التّحكم في لغة التّعبير،ومن أمثلتها: استخراج أدوات الشّرط غير الجازمة، أو وضع خطّ تحت جملة الشّرط أو جملة جواب الشرط أو الجمل التي لها محل من الإعراب،أوملئ الفراغ بحال أوتمييز مناسب...إلخ، وفيها يكون الانطلاق من نصّ غالبا.

- المعارف الفعليّة:وهي الرّتبة الثانية في سلسلة التمارين،وهي تستهدف عدّة مهارات،مثل: الاستعمال الصّحيح للتّراكيب والصّيغ الصّرفية وأدوات الرّبط،توظيف أزمنة الفعل،استخدام أسلوب الشرط أوالاستفهام أوالتعجب في التعبير ... إلخ.

- المعارف السلوكيّة:وهي الرّتبة الثالثة في سلسلة التمارين،وهي تمثّل أعلى درجة في الفهم ومهارة التّركيب،وفيها يُطلب من المتعلّم (غالبا) إنتاج فقرة ذات دلالة يوظّف فيها أحكام الدّرس، **كما يرى منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي**:«أنّ المتعلّم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقرّرة قد اجتمعت لديه **موارد** متنوّعة بتنوّع هذه النشاطات،وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل،وتفعيلها إنّما يكون مرّة كلّ خمسة عشر يوما ... وهذا التّفعيل إنّما

يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة،وهي وضعيات تقييميّة،ولكنْ وفق منظور المقاربة بالكفاءات،حيث:

- يتعلّم التّلميذ إدماج مكتسباته.

(1) منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – وزارة التربية الوطنية- 2005 ،ص 29 .

- من خلال انجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.
- ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.
- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.
- الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية»[1].

أمّا **أهداف إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها** فهي[2]:

- تعوّد المتعلم الاعتماد على نفسه.
- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلّم.
- إكساب المتعلّم مهارة الإبداع،والقدرة على الإنتاج.
- تعكس انجازات المتعلّمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلّم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعليّة ومعارفه السلوكيّة.

ويُوصي المنهاج أنْ يُولِيَ المدرّس العناية اللاّزمة لهذه الحصّة لِمَا تكتسيه من أهميّة في بناء شخصيّة المتعلّم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.

إنّ مراتب هذه المعارف الثلاث مجسّدة في الكتاب المدرسي للمستويين الأولى والثانية الثانوية،إذْ أرفق كلّ موضوع من مواضيع قواعد اللّغة بحصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها،ويمكن أن نلمس هذا من خلال **تمارين وحدة تعليميّة**،وسأقتصر في تحليل الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي على مثال من التّمارين من خلال وحدة تعليميّة في **مقرّر السنة الثانية من التّعليم الثانوي (الشّعبة العلميّة)**[3] بعنوان:(لا النّافية للجّنس)،وذلك لكون جميع التّمارين على نمط واحد في كلّ الدّروس.

1 - المحتوى : محتوى التّمرين نحوي وهو(لا النّافية للجنس).

2 - مكوّنات التّمرين: يتكوّن من ثلاث أسئلة متدرّجة،وفي كلّ سؤال مطلب أو مطلبان مختلفان.

3 - صيغ السّؤال : تنوّعت صيغ الأسئلة وجاءت كالتّالي (بيّن – ميّز – أعرب – حرّر- علّل - وظّف).

(1)- (2) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي – وزارة التربية الوطنية،2006،ص 12 .
(3) الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – الشعب : العلمية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010 – 2011،ص97 .

- أ – في مجال المعارف:

1/ بيّن « لا » النافية للجنس واسمها وخبرها فيما يأتي:

- لاشكّ في إخلاص المؤمن.
- لاَ منافقَ محبوبٌ.
- لاَ عاملا خيرا مذموم.
- لاَ رفيقَ سوء محبوبٌ.
- « لاَ طاعةَ لمخلوق في معصية الخّالقِ » حديث شريف .

2/ ميز لا العاملة من الملغاة :

- لا مكثرَ مزاح مهيب .
- لا الرّجلُ كريم ولا ابنه .
- لا في القصيدة هجاءٌ ولا مديحٌ.
- لا زيدٌ قائم ولا عليّ.

- ب – في مجال المعارف الفعلية:

قال الإمام الشافعي :

فما كلّ من تهواه يهواك قلبه **ولا كلّ من** صافيته لك قد صفا.

إذا لم يكن صفوالوداد طبيعة **فلا خير في ودّ** يجيء تكلفا .

و**لا خير في خلّ** يخون خليله ويلقاه من بعد المودّة بالجفا.

- أعرب ما تحته خط.

- ج – في مجال إدماج أحكام الدّرس: (كتابة نصّ) حيث جاء في السؤال ما يلي:« كلفت مع زملائك في المدرسة بإنجاز أنشطة متنوعة للاحتفال بيوم العلم، حرّر نصّا فيه الأنشطة التي تشاركون بها مع تعليل سبب اختياركم لها معتمدا على النّمط المناسب،موظّفا لا النّافية للجنس»[1].

4- المصطلحات النّحويّة: جاءت المصطلحات النّحويّة واضحة ومناسبة للفئة العمريّة ولقدرات المتعلّمين،وليس معنى هذا أنّ كلّ المصطلحات النّحويّة أو الصّرفيّة واضحة ومناسبة لقدرات المتعلّمين وسنّهم في جميع التّمارين الأخرى بل هناك بعض منها يأتي

(1) الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – ص 97

غامضا ومضطربا.

5- نوعيّة الأمثلة: في هذه التّمارين مجموعة من الأمثلة منطلقة من جمل معزولة عن بعضها بالإضافة إلى طلب إنتاج نصّ دالّ.

6- التّرتيب: أمّا من حيث التّرتيب فإنّ أسئلة التّمارين جاءت مرتّبة ومتدرّجة من السّهل إلى الصّعب ومبوّبة حسب درجات الفهم.

7- من حيث الكمّ والكيّف: ما يلاحظ على هذه التّمارين، أنّها متنوّعة وكافيّة وأنّها تغطي كمّا كبيرا من المهارات، إلاّ أنّه يُلاحظ أنّ تمرين (في مجال إدماج أحكام الدّرس) كان يمكن طلب كتابة فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر مثلا،لأنّ كتابة نصّ تحتاج إلى وقت كافي،لإنجاز ذلك،فينبغي مراعاة الوقت المخصص للحصة، والمقدر بساعة واحدة.

هذا مثال توضيحي لخطة إنجاز التّمارين، في مستوى السّنة الثانية ثانوية،ونفس الشيء يقال على السّنة الأولى الثانوية.

لكنْ هل تمارين السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي لها نفس الخطوات في المستويين الأولى والثانية الثانوية؟.

وللإجابة على هذا السؤال سأقتصر على تحليل الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة الثانوية،وذلك من خلال تحليل مثالين لنشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها لوحدتين تعليميتين،لأنّ إدراج التّمارين الخاصّة بقواعد اللّغة العربيّة في هذا النشاط ليست على نفس النّمط لكنّها مبنيّة **على نفس الهيكل** في كلّ الوحدات.

لقد بُنِيَتْ الخطّة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي لهذا المستوى وفق خطوات مخالفة تماما لِمَا رأيناه في المستويين الأولى والثانية من التّعليم الثانوي ويعود هذا إلى طبيعة المستوى والمتعلّمين فهم يُعدّون مرشّحين لشهادة البكالوريا،وعلى هذا الأساس تمّ اختيار خطّة هذه التّمارين وفق الخطّة المقترحة في شهادة البكالوريا ليتعوّد المتعلّم على منهجيّة ونوعيّة الأسئلة،وكذلك طبيعة اختبار اللّغة العربيّة وآدابها في امتحان البكالوريا،**والوحدة التّعليميّة التي سأتناولها هي بعنوان** « مظاهر التّجديد في القصيدة العربيّة المعاصرة » [1] الشّعبة الأدبيّة.

(1) ينظر: اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبة الأدبية ،ص 161 .

1- هيكلة التّمرين (إحكام موارد المتعلم وتفعيلها):

وتتكون من جزأين:

أ/ الجزء الأوّل: ينطلق من سند شعري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي وهومقطوعة شعرية للشاعر " محمود درويش "

ويدرس من حيث:

- البناء الفكري: وتضمّن أسئلة ذات صلة وثيقة بمضمون النص وبعض القيم التي احتواها.

- البناء اللّغوي : وتضمّن الجوانب الآتية:

* دراسة ظاهرة نحوية (موضوع البدل).

* دراسة ظواهر بلاغية (الأساليب – الصورة البيانية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية).

ب/ الجزء الثاني:الوضعية الإدماجية: وهي مقسمة إلى وضعيتين على المتعلم أن يختارإحداهما.

2- صيغ السّؤال:

تنوعت صيغ الأسئلة وجاءت كالآتي (حدّد- اشرح - علّل - عيّن - أعرب - هات مثلا - أبرز – فسّر- حاول التعبير- أثبت...)

النصّ[1]:

عار من الاسم. من الانتماء.
في تربة ربّيتها باليدين.
«أيوب» صاح اليوم ملء السّماء:
لا تجعلوني عبرة مرّتين!
يا سادتي ! يا سادتي الأنبياء
لا تسألوا الأشجار عن اسمها
لا تسألوا الوديان عن أمّها
من جبهتي ينشقّ سيف الضّياء
ومن يدي ينبع ماء النّهر

(1) اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية،ص 179- 180.

كلّ قلوب الناس .. جنسيتي

فلتسقطي عنّي جواز السفر.

- محمود درويش -

الأسئلة :

1- البناء الفكري :

- ممّ يشكوالشاعر في هذا النصّ؟.

- لمَ جمع بين ضميري المتكلّم والمخاطبين؟

- ماذا يقصد بقوله : « كلّ قلوب النّاس .. جنسيتي ».

- هل وظّف الرّمز؟ أين تجلى ذلك؟

- للنصّ قيم متعدّدة،حدّد اثنين منها مع الشّرح والتّعليل.

2- البناء اللّغوي:

- في النصّ **بدل جملة**،عيّنه.

- **أعرب « لا تجعلوني »**

- تنوع الخبر والإنشاء في النصّ:هات مثالا لكلّ منهما مبرزا نوعه وغرضه،ومفسّرا سبب التنوّع .

- ما الصورة البيانية التي أثّرت فيك؟ أوردها مفسّرا موطن جمالها وقوّتها المعنويّة.

ثانيا : الوضعية الإدماجيّة :

- الوضعية الأولى: - حاول التّعبير بتوظيف الرّمز أو الأسطورة عن شعور انتابك أوموقف اعتقدت صحّته في ما تيسّر لك من اسطر منظومة على بحر الرّجز الحرّ.

- الوضعية الثانية: - الرّمز خيط ربط بين الشّعراء صلاح عبد الصّبور وأملْ دُنْقُلْ ومحمود درويش،وغيرهم من معاصريهم ومن جيل اليوم.

على ضوء مكتسباتك المتنوّعة في هذا المحور،أثبت أوانف هذا الرّأي موظّفا في تعبيرك « اسم الجّنس» بنوعيه وكذا « الإرصاد »

3- تمارين قواعد اللّغة في هذا النّشاط:

ما يُلاحظ من هذا النشاط أنّه مسّ وعالج موضوعين مقرّرين في هذه الوحدة التّعليميّة وهما: موضوع :« البدل وعطف البيان»،و« اسم الجنس الافرادي والجّمعي »

كما عالج موضوعا خارج الوحدة وهو: « نون الوقاية» ولكنّ المُلْفِتَ للانتباه هو عدم معالجة التمرين « لعطف البيان».

والاكتفاء بجزء بسيط جدا من موضوع « البدل»،وهو حالة – بدل الجملة.

ثمّ لماذا جاء سؤالا حول إعراب : نون الوقاية؟ أليس من الأحرى أن يدرج سؤالا حول إعراب البدل أو عطف البيان؟.

أضف إلى ذلك فقد جاء توظيف « اسم الجنس الافرادي والجمعي» في القسم الثاني من التمرين وهو **الوضعية الإدماجية،- مع العلم** – أنّها غير مدرجة حاليا في امتحان شهادة البكالوريا،وبالتّالي فالمدرّس حاليا غير ملزم بتدريب متعلّميه عليها،وبالتالي إهمال موضوع « اسم الجنس بنوعيه» ثمّ أنّ هذه التّمارين بُنيت وفق استراتيجية الإدماج،وبما أنّ الوضعية الإدماجيّة لم تُدرج إلى حدّ السّاعة في امتحان شهادة البكالوريا فلِمَ لا يُزوّدُ المدرّس بكتاب مدرسي جديد يبنى على ما هو واقع حاليا في الميدان التّربوي ؟،توظف فيه مواضيع قواعد اللّغة بشكل أوفر في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

4- من حيث الكمّ والكّيف:

ما يلاحظ من خلال هذا التّمرين أنّ أسئلة قواعد اللّغة متنوّعة نوعا ما فقط (عيّن – أعرب- وظّف) لكنّها ليست كافيّة،ولم تُغَطِ كمّا وافرا من المهارات.

وهذا مثال ثان لوحدة تعليميّة بعنوان« خصائص شعر المنفى لدى الشّعراء الرواد في العصر الحديث (البارودي وشوقي نموذجا)»[1].

1- هيكلة التّمرين:

وتتكوّن من جزأين،وهي ثابتة في جميع الوحدات التّعليميّة .

2- صيغ السؤال:

جاء بصيغة واحدة وهو« وظف».

النصّ[2]:

سند شعري "لأحمد شوقي" متكوّن من أحد عشر بيتا مطلعه:

اختلاف اللّيل والنّهار يُنسى *** أُذكرا لي الصّبا،وأيّام أنسي.

(1) ينظر : اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – ص 53 .
(2) اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – الشعبتان : آداب / فلسفة ولغات أجنبية،ص 68 .

الأسئلة :

1- <u>البناء الفكري</u>:

كلّ الأسئلة تعلّقت بمضمون النصّ وأفكاره.

2- <u>البناء اللّغوي</u>:

- في الأبيات 2،5،4،3 علاقة منطقيّة بين الجمل،بيّن هذه العلاقة،والأداة أو الأدوات التي حقّقتها،وأثر ذلك في المعنى،وتبيان الحالة الشعورية للشاعر.

- أدّت التشبيهات في النصّ وظيفتين جمالية ومعنويّة،بيّن ذلك مستشهدا بمثالين من النصّ.

- هل ترى أنّ لموسيقى القصيدة – وزنا وقافية – علاقة بالمضمون،والحالة النفسيّة للشاعر أم هي نتيجة لمحاكاة القصيدة القديمة ؟ ...

ثانيا : <u>الوضعية الإدماجيّة</u> :

- الوضعية الأولى : وأنت في بلاد الغربة،أكتب نصّا أدبيّا ... موظّفا مكتسباتك المعجميّة والنّحويّة والبلاغيّة التي تحتاج إليها .

- الوضعية الثانية : الحنين إلى الأوطان والأحبة أهمّ مضامين شعر المنفى.

تناول هذا الموضوع بالدراسة مبينا:

- عوامل وملابسات هجره الشعراء.
- علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان.
- مظاهر شعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

3- قواعد اللغة العربية من خلال هذا التمرين:

إنّ هذه الوحدة التعليمية ضمت موضوعين في قواعد اللغة العربية هما:« نون الوقاية» و« المضاف إلى ياء المتكلم»،والملاحظ من خلال **أسئلة البناء اللّغوي**،أنّه لا يوجد سؤال واحد حول هذين الموضوعين.

على الرّغم من أنّ النصّ يحتوي على ألفاظ كثيرة تخدم موضوع "المضاف إلى ياء المتكلم" مثل : أنسي – نفسي – وطني – جفوني ... كما أن هناك كلمة – نازعتني – التي تخدم موضوع "نون الوقاية".

أمّا **الوضعية الإدماجية**،فقد سبق وأن أشرت إلى أنها غير مدرجة حاليا ضمن التمارين لهذا المستوى .

وحتىّ ولو أُدرجت **مستقبلا**،**فالوضعيّة الأولى:** ورَدَ فيها سؤال **قواعد اللّغة مبهما**،و**غير محدّد**،ولا يركّز على **معرفة** بعينها.

أمّا **الوضعيّة الثانية:** فقد جاءت خالية تماما من أسئلة قواعد اللّغة العربيّة وبالتالي فهي لا تحقّق هدف الإدماج.

وممّا تقدّم من أمثلة حول تمارين قواعد اللّغة،نلاحظ أنّها حقّقت إلى حدّ بعيد أهدافها في المستويين الأولى والثانية من التّعليم الثانوي،أمّا **بالنسبة للسنة الثالثة** فقد ارتبط هيكلها باختبار شهادة البكالوريا،وتفاوتت بين محقّقة للأهداف،في تمارين وحدة تعليميّة،ونسبيّة فقط في تحقيق الأهداف في وحدة أخرى ويمكن حوصلة هذه الدراسة – المختصرة- في الجدول الآتي:

الوحدة التّعليميّة	إحكام موارد المتعلم وضبطها				
	تمارين قواعد اللّغة		مدى تحقيق هدف ترسيخها وتثبيتها لدى المتعلّم		
	كافية	غير كافية	محقّقة للهدف	نسبية	غيرمحقّقة للهدف
ظاهرة المديح النبويّ والزّهد في عصر الضّعف		X		X	
خصائص النثر العلمي في عصر المماليك	X		X		
مظاهر التّجديد في الشّعر العربيّ الحديث		X		X	
انشغال الشعراء المعاصرين بقضيّة فلسطين		X		X	
قيّم الثّورة الجزائريّة		X		X	
مظاهر الحزن والألم عند الشّعراء المعاصرين		X		X	
خصائص فنّ المقال شكلا ومضمونا		X		X	
الفنّ القصصي:نشأته وتطوره وخصائصه	X		X		
خصائص الأدب المسرحي العربيّ المشرقي مضمونا وأسلوبا		X		X	
بعض خصائص المسرح الجزائري	X		X		

يوضّح هذا الجدول **علاقة تمارين قواعد اللّغة العربيّة**،في وحدة تعليميّة مقرّرة في المنهاج التّربوي،بحصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها،ومدى تحقيق هدف ترسيخ وتثبيت هذه القواعد اللّغوية لدى المتعلّم.

وأشير هنا أنّ **كلّ وحدة تعليميّة** تتضمّن **موضوعين،من مواضيع قواعد اللّغة العربيّة**، وقد وضّحْتُ هذا من خلال المثالين السّابقين.

والمُلاحَظُ من خلال الجدول،أنّ **تمارين قواعد اللّغة العربيّة** في حصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها، غير كافية ولم تُغَطِ كمًّا وافرا من المهارات كما أنّها لم تحقّق إلى حدّ بعيد التّرسيخ والتّثبيت للمعارف لدى المتعلّم وهما يُعدّان من الأهداف الهامّة في التّمارين اللّغويّة.

ومن هذا المنطلق،فإنّه لمْ يبقَ أمام المدرّس،إلاّ اللّجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك لتزويد المتعلّمين بأكبر عدد ممكن من التّمارين اللّغوية لأجل ترسيخ وتثبيت هذه المعارف لدى المتعلّم،وتدريبه على اكتساب الملكة اللّغوية الصّحيحة،وإكسابه مهارة الإبداع ،والقدرة على الإنتاج،وتدريبه على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو**الغرض** من تدريس قواعد اللّغة العربيّة،والوقوف عند نقاط الضّعف لدى المتعلم ومحاولة **تقويمها**،وعلاجها،ومعرفة الفوارق الفرديّة لدى المتعلّمين .. وغيرها، أو اللّجوء إلى حصص أسبوع « تسيير النشاطات بما يدلّ على تدارك التّأخر في النصّ الأدبي وروافده»[1]، وهي حصص خصّصتها الوزارة المعنيّة في التوزيع السّنوي ليستفيد منها المدرّس في استدراك التّأخر في البرنامج،وتسمى أيضا: « نشاطات الاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج »،إلاّ أنّ هذه الحصص خاصّة بجميع الأنشطة التّعليميّة (النصّ الأدبي وروافده،المطالعة الموجّهة،التّعبير الكتابي، المشروع)،وبالتّالي قد تكون غير كافية أيضا لهذا الغرض،باعتبارها أسبوع واحد كلّ ثلاثي دراسي.

كما أنّ هيكلة وطبيعة بناء هذه الحصّة كما أشرتُ سابقا هي موافقة لطبيعة بناء اختبار شهادة البكالوريا،وينقصها تمرين "التّقويم النّقدي" المُدْرَج في اختبار شهادة البكالوريا "للشُّعَبِ الأدبيّة". ويبقى السّؤال مطروحا لِمَ لمْ يُدرج هذا التّمرين الهامّ في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها؟.

---

(1) ينظر : وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي – مواد التعليم العام – وزارة التربية الوطنية،جوان 2008،ص 56 .

علما أنّ سلّم تنقيطه أربع نقاط في اختبار شهادة البكالوريا أوالاختبارات الفصلية أثناء السنة الدراسية .

- وأودّ الآن أن أشير إلى ما ورد في دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا حول طبيعة هذا الاختبار لأبين مدى تقاربه من نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها،وقد اخترت لذلك مثالا حول هيكلة الاختبار في شعبتي "آداب / فلسفة ولغات أجنبية" .

طبيعة اختبار اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا[1] جميع الشعب:

آداب / فلسفة – لغات أجنبية - علوم تجريبية – رياضيات–تقني رياضي– تسيير واقتصاد

- اختبار اللغة العربية وآدابها يكون نوعيا خاصا بالنسبة لشعبتي الآداب والفلسفة،واللغات الأجنبية،ويكون مشتركا بين الشعب الأخرى (علوم تجريبية،رياضيات،تقني رياضي،تسيير واقتصاد) .

هيكلة الاختبار في شعبتي الآداب والفلسفة،واللغات الأجنبية:

تتكون الهيكلة من جزأين :

الجزء الأول : (14 نقطة)

ينطلق من سند شعري أو نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي،يطالب المترشّح بدراسته من حيث :

1- البناء الفكري : ويتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص،تهدف إلى تقييم استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية .

2- البناء اللغوي : ويتضمن الجوانب الآتية :

أ- دراسة الظواهر النحوية والصرفية في علاقتها بالبناء الفكري .

ب- دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية .

ج- دراسة الظواهر العروضية إذ كان النص شعرا .

3- التقويم النقدي للنص : يصدر المتر شح أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي .

---

(1) دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا،وزارة التربية،الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات،أكتوبر 2008،ص 05 .

الجزء الثاني : (06 نقاط)

يختار المترشح إحدى الوضعيتين الإدماجيتين الآتيتين :

الوضعية الأولى : وضعية ذات دلالة تمثل خصائص الأنماط التعبيرية المقدرة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي،يبرز فيها المترشح كفاءته الفكرية واللغوية .

الوضعية الثانية : وضعية ذات طبيعة فكرية أونقدية يستثمر فيها المترشح معارفه المتعلقة بنصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية المستعملة في السنة الثالثة ثانوي .

- علما أن الاختلاف في هيكلة الاختبار،بين الشعب الأدبية،والشعب العلمية يكمن في – سؤال (التقويم النقدي) الخاص بشعبتي (آداب /فلسفة ولغات أجنبية) وهو غير مدرج في أسئلة الشعب العلمية .

ك/ واقع الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

« تعد الوسائل التعليمية جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية،فهي كما تؤكد البحوث والتجارب،وسائط تربوية،وأدوات توضيحية مفيدة جدا،وبخاصة إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها » [1] . فبالإضافة إلى مساهمتها الايجابية في تثبيت وترسيخ المعلومات،وتسهيل عملية استرجاعها،فهي توضح المفاهيم،وتشخص الحقائق،وتوفر الجهد والوقت،فتجعل المفاهيم والمعارف المجردة لدى المتعلمين محسوسة،والمعقدة بسيطة ... ولذا يرى بعض اللسانيين « أن أحسن الطرق التربوية لتحصيل قواعد اللغة النظرية،هي التي تقدم معلوماتها وقواعدها،وقوانينها على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز»[2]،« والجداول والسهام والأقواس والمشجرات»[3]،والألوان وغيرها . وهي « لازمة لجميع المواقف التعليمية،لأنها تجلو الخبرة،وتوضحها،وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي،بل تبرزها في مجال من مجالات،العمل المباشر الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في اكتسابها وإدراكها ... فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم،وتجعله ينفعل بالخبرة،ويتفاعل معها،فيتم لديه الإدراك السليم لها،والاهتمام بها،

---

(1) أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة،المرحلة الأساسية الدنيا : د/ عبد الفتاح البجة،دار الفكر، عمان (دون طبعة)،2000،ص 594 .

(2) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية : د/ عبد الرحمن الحاج صالح،ص 72 .

(3) l'enseignement et la diversité des grammaires , Frédéric François , Hachette , Paris , 1974 , p 209 – 219 .

فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[1].

ولقد ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي « أن استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها بطريقة فعالة ومحكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذر

بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان،والوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلب ما يأتي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج – كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج .

- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ»[2].

والسؤال المطروح هنا،ما هو واقع الوسائل التعليمية المعينة،والمستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ .

إنّ الوسائل التعليميّة المستخدمة في تدريس قواعد اللغة في واقعنا المدرسي تقتصر على الكتاب المدرسي،والسبورة والأقلام،وقد يستعين بعض المدرسين بمراجع موازية وموافقة للبرنامج الجديد لتسيير درسه،وتقديم المعارف للمتعلمين .

لكن عدم توفر الكتاب المدرسي الجيد شكلا،وأحيانا مضمونا،قد يمثل صعوبة كبيرة يواجهها مدرس اللغة العربية في تدريس هذا الرافد اللغوي ولقد أشرت فيما سبق لواقع الكتاب المدرسي

إن النقص الواضح في استخدام الوسائل المعينة في تدريس قواعد اللغة لا يقتصر على الكتاب المدرسي فحسب،بل نلمس – أيضا – فقرا في التقنيات والوسائل على مستوى الفعل البيداغوجي داخل القسم [3]،وأمام هذا الفقر في الوسائل التعليمية فالحاجة والضرورة تحتم على المدرس باعتباره أهم العناصر في الوسط التربوي أن يبحث عن الوسائل التي تساهم في تسهيل وتبسيط تدريس هذه المادة،ليبلغ إلى الأهداف المرجوة التي خطط إليها ويرمي إليها المنهاج التربوي .

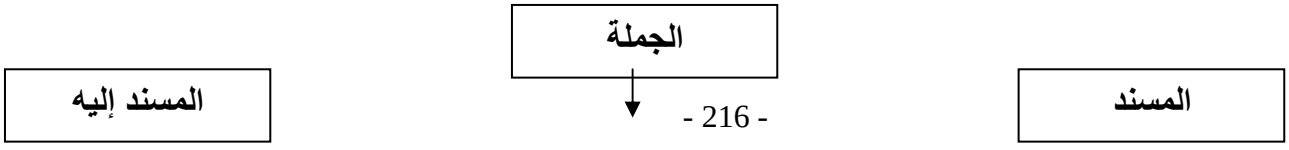
---

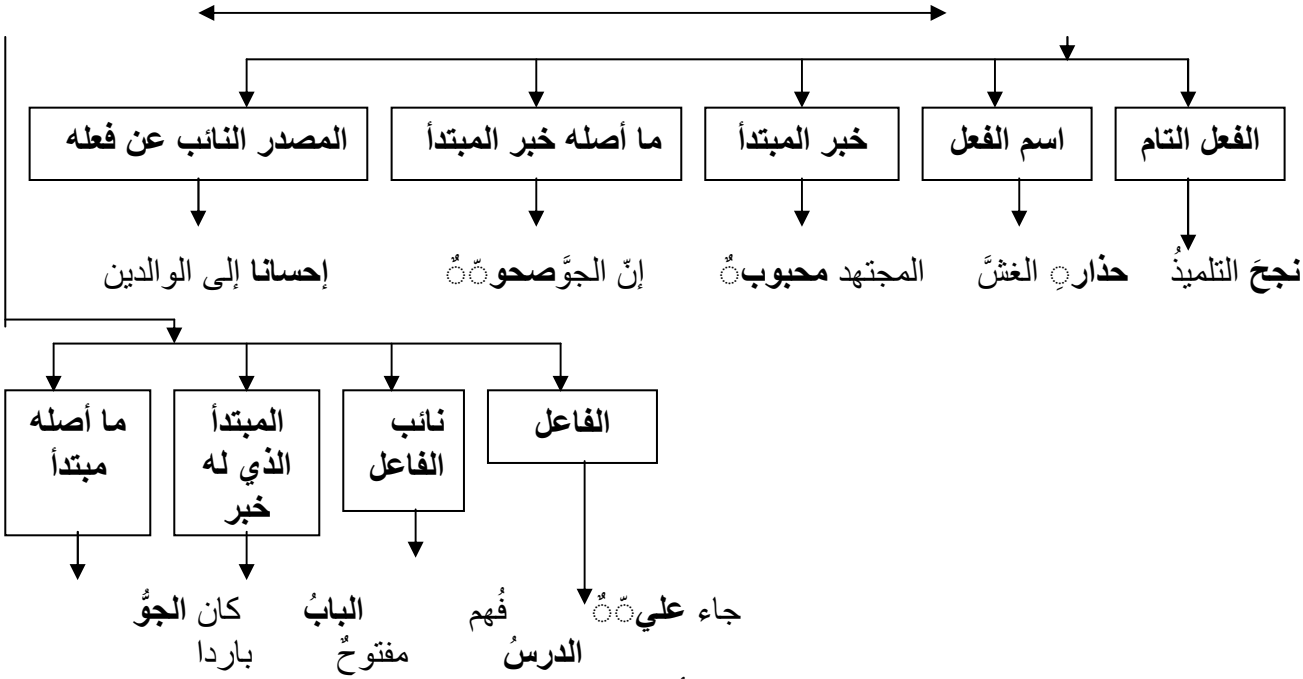
(1) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية : د/ محمد صالح سمك،ص 601 .

(2) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي - العام والتكنولوجي – (اللغة العربية وآدابها)،ص 21 .

(3) ينظر : – Marie ;l'enseignement de la grammaires en classe de français langue étrangère christiane fougerouse ; ELA ; Didier N° 122 , Paris , p 174 .

إنّ عنصر التّرسيخ والتثبيت لقواعد اللغة لدى المتعلم وإكسابه الملكة اللغوية الصحيحة وفتح المجال أمامه للإبداع والإنتاج تعد من بين أهم الأهداف المرجوة لدى المدرس،فماذا يمنعه من إعداد بعض الجداول البسيطة أو بعض الرسومات التي تلخص القاعدة النحوية أو الصرفية أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدرس،وتوضح الترابط بين العناصر،كأن يختم موضوع « المسند والمسند » بمخطط كالآتي :





مع تلوين المسند والمسند إليه في كل مثال من الأمثلة السابقة بلون واضح.

واعتقد أنها وسيلة تربوية بسيطة لا تحتاج إلى عناء من طرف المدرس،وتوفر الوقت وهي أكثر فعالية للترسيخ والفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من الطريقة التقليدية حول كتابة القاعدة على السبورة.

ومن هذا المنطلق،فإن مدرس اللغة العربية،هو بحاجة ماسة إلى وسائل تعليمية معينة تجعله يقدم هذا الرافد اللغوي بأقل جهد،وأوفر وقت،وأكثر فعالية . لا سيما في وقتنا المعاصر الذي سيطرت فيها التكنولوجيا والمعلوماتية،ووسائل الاتصال المحيطة بنا،من جميع الجوانب وفي جميع المجالات،فلم لا نفكر في استغلال هذه التقنية المعاصرة في واقعنا المدرسي؟.

وبعد هذا الملخص لواقع تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

فهل هناك آفاق علمية مطلوبة،نتوصل بها إلى الأهداف الحقيقية المرجوة من تدريس قواعد اللغة العربية ؟ .

ثالثا : الآفاق العلميّة المطلوبة والمرجوّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

من خلال ما تقدّم حول صعوبات تدريس قواعد اللغة،والاجتهادات المطروحة والمبذولة من طرف الباحثين،وواقع تدريسها في مرحلة التّعليم الثانوي.

أودّ التّطرّق في هذا المبحث،إلى أهمّ الآفاق العلمية المطلوبة والمرجوة من طرف الباحثين والمختصين في ميدان التدريس حول تدريس قواعد النحو والصرف لمستوى السنة الثالثة الثانوية .

1/ المحتوى النّحوي والصّرفي المطلوب في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ أبواب النحو والصرف عديدة،لا يمكن أنْ تدرّس كلّها لمتعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي،فجزء منها،قد تناوله في المراحل السابقة،وجزء آخر يتناوله في المرحلة الجامعية-وهذا طبعا- للمتعلمين الذين يوجهون إلى كليات الآداب واللغة العربية.

ومن هنا ينبغي أن يقدّم للمتعلم ما يتوافق مع سنّه وقدراته،وحاجاته ومعلوم أنّ متعلمي الأقسام النهائية فرعية: الفرع الأوّل وهو الفّرع الأدبيّ،والمتمثل في شعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية) وأمّا الفرع الثاني فهو الفرع العلميّ،والمتمثل في الشعب (الرياضيات،العلوم التجريبية،تسيير واقتصاد،تقني رياضي)،ومن هنا « يجب التمييز بين التخصصين،إلا أنه في كليهما لا يمكن لجوهر المادة أن يغفل إلاّ أنّ أصحاب التوجيهات الأدبية ينبغي أن يعمّق لهم في الدراسة أكثر من غيرهم من ذوي التخصّص العلمي المقابل،وفي هذه المرحلة ينبغي أن تكون التطبيقات النحوية والصرفية هي الأساس المعتمد أكثر من الدراسات النظرية لكلا التخصصين،إلا أنها تكون أكثر كثافة في التوجهات الأدبية مع إضافة حصة نظرية لذوي التخصصات الأدبية»[1].

وهذا ما أشرتُ إليه سابقا حين ذكرت المحتوى التعليمي الخاص بالشعب الأدبية،والشعب العلمية

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 297 .

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يراعي المنهاج والمقرّر الدراسي ما يحتاج إليه المتعلم لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللّحن،لأنّ قواعد النحو والصرف ليست هي الكلام نفسه،ومن هنا ينبغي أن تستخدم بقدر حاجة اللغة منها وفائدتها لها،فإن تحقق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلم،أما إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار والإفراط دون حاجة،فتكون حينها عبثا في ذاتها،حيث يصعب فهمها واستيعابها،وربما أدى الأمر إلى نفور المتعلمين من اللغة العربية نفسها[1]،لأن اختيار موضوعات قواعد النحو والصرف « لا يتمّ على أساس موضوعي،وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ،بناء على الخبرة الشخصيّة،والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»[2].

مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر وهذا ما وقع في مناهجنا المدرسيّة « فمنهج التدريس بالأهداف الإجرائية "احتوى على موضوعات في غاية الأهمية،كعمل اسم الفاعل واسم المفعول،وأسماء الأفعال،والاسم الموصول وصلته،وأسماء الاستفهام وغيرها من المواضيع التي حذفت،وحلت محلها مواضيع أخرى في " منهج التدريس بالكفاءات " مثل " نون الوقاية "،و" أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق" و" البدل وعطف البيان " وغيرها.

« لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو والصرف المقررة،بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا،لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها»[3].

وعلى سبيل المثال لا الحصر " فموضوع نون الوقاية " - أرى – أنّه ينبغي أنْ يقدّم في المستويين الأولى والثانية الثانوية بدل من تقديمه في مستوى السنة الثالثة الثانوية أضفْ إلى ذلك،كيف يُسوي المنهاج في الحجم الساعي بين هذا الموضوع و موضوع " إعراب إذ وإذا وإذن وحينئذ " أو" إعراب لو– لولا – لوما ومعانيها " أو موضوع " أحكام الحال والتمييز وما بينهما من فروق " وغيرها من الموضوعات؟، التي تحوي قواعد جزئيّة هامة يحتاج إليها المتعلّم.

---

(1) ينظر : تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 291 .
(2) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية : د/ محمود رشدي خاطر،دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،القاهرة،مصر، (د - ط)،1981،ص 235 .
(3) تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 292 .

شروط اختيار الأمثلة والشّواهد النّحويّة والصّرفيّة:

من المعلوم أنّ الأمثلة والشواهد هي جزء لا يتجزّأ من درس قواعد اللغة العربية،وأنّ لكلّ قاعدة نحوية أوصرفية مثال أوشاهد تقوم عليه،ومهما كانت الطرق المستعملة في تدريس قواعد اللغة،سواء أكانت قياسية أم استقرائية أم طريقة النص .. أم غيرها فهي لا تخلومن المثال أوالشاهد[1] لسير مراحل الدرس.

« والمتتبّع للأمثلة الواردة في صفحات أمهات كتب النّحو،وما ألّف بعدها في القرون التّاليّة للعهد الأوّل،سيقف على ما لا يدع مجالا للشكّ،أنّ الضرورة قد حانت لتجديد أغلب الأمثلة لدواع عديدة نذكر منها ما يلي:

- أنّ المثال ينبغي أنْ يكون ابن عصره ووليد بيئته عملا أن يتفاعل معه الدارس بالقدر المطلوب.

- كما ينبغي أنْ يكون ذا قيمة من القّيم التي ينبغي تحقيقها في أيّ مجتمع من المجتمعات سواء أكانت القّيم دينيّة أمْ أخلاقيّة،أم وطنيّة أم قوميّة أم إنسانيّة أم غير ذلك من القّيم الفاضلة.

- كما ينبغي أن يكون واضحا لا تعقيد فيه،يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب وهوإيصال الحكم والقاعدة إلى الدارس.

- وأنْ يكون مصوغا صياغة جيدة مشدودا إلى الواقع لا تصنع فيه »[2].

هذه بعض الشّروط التي ينبغي أنْ تتوفّر في اختيار الشّاهد أوالمثال في تدريس قواعد اللّغة العربيّة،فلنترك تلك الأمثلة المكرّرة نحو: (ضربَ عيسى موسى) أو(جاء عمرُ) أو(زيدٌ قائمٌ) ... وغيرها .

ولنستعنْ بالشّواهد القرآنية،أوالأحاديث النبويّة الشريفة أوشعرنا العربي أوالأمثلة القريبة من واقع التلميذ.

---

(1) ينظر : النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 313 .
(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 314 .

« إنّ المثال الذي ينبغي أنْ يُعتمد يجب أنْ يحقّق جملة من الأهداف في حياة الفرد والمجتمع وأن يحقّق فهم القاعدة فهما جيّدا بعيدا عن أيّ تعقيد،وذلك من خلال السياق الذي يرد فيه المثال المقصود،كما يجب أن يحقق المثال قيمة في نفس الدارس تساهم بشكل من الأشكال في تقويمه وإصلاحه وبنائه كفرد صالح للحياة وأن يحقق في التلميذ تنمية الذوق الفني الذي تتحلى به اللغة العربية ... »[1].

وهذا على سبيل المثال لا الحصر نموذج من الشواهد القرآنية والشعرية في درس «لو-لولا-لوما ومعانيها»

- يقول تعالى : « وَلَوكُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ»[2].

- يقول تعالى : « يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَويُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ »[3].

- يقول تعالى : « وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوأَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا »[4].

- قال عمر رضي الله عنه : « لوغيرك قالها يا أبا عبيدة ...»[5].

- وقال الشاعر : لولا المشقّة ساد الناس كلّهم *** الجودُ يفقر والإقدام قتّال[6]

فهذه شواهد قرآنية يستطيع بواسطتها المدرس الوصول إلى بعض معاني لوولولا وإعرابها،ونفس الشيء يقال على قول الشاعر،وقول عمر (ض) وهي في نفس الوقت ذات قيمة في نفس المتعلم .

وللإشارة هنا أن هذه الشواهد المتفرقة يلجأ إليها المدرس حينما لا يجد نصا متكاملا يستوفي المعاني الأساسية للوولولا .

ومن هذا المنطلق « فإن الذي **ينبغي أن يسود في الأمثلة والنصوص** التي تتخذ وسيلة لتثبيت القواعد النحوية وترسيخها هو:

- الاعتماد على الاستشهاد بالقرآن الكريم بجميع القراءات التي أقر العلماء صحتها،ولا بأس من التركيز على قراءاتي ورش وحفص بصفتهما القراءتين الأكثر انتشارا بين الأمم والأقوام .

- والاستشهاد بأحاديث الرسول (ص) الصحيحة التي ضبطها العلماء .

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 315 .
(2) سورة آل عمران : الآية 159 .
(3) سورة البقرة : الآية 96 .
(4) سورة البقرة : الآية 167 .
(5) – (6) ينظر : الجديد في الأدب – السنة الثالثة من التعليم الثانوي – احمد حبيلي،دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع،(د - ط)،2007،ص 119 – 124 .

- والاستشهاد بالشعر والنثر القديم والحديث منه،عندما يكون هادفا وذا صياغة جيدة .

- والاعتماد على النصوص الأدبية التي تعكس الواقع المعيش،وتصوره على أحسن حال لأن ذلك يضمن للدارس أن يتفاعل مع النص تفاعلا جيدا، وان يستثمره في حياته العملية.»[1]

ومن هنا ينبغي أن نراعي في اختيار قواعد النحووالصرف الأسس الآتية :

1/ إن الأساس في قواعد اللغة أن تكون وظيفية عملية،« إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها،فهي ليست غاية في حد ذاتها،بل إنها وسيلة وأداة للممارسة وتطبيق ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة،فلا فائدة من التعليم إذ لم ير أثر ذلك من خلال صحة نطقه وسلامة عبارته،وإدراكه للأمور،وحله للمشكلات التي تواجهه»[2].

« أمّا أن تنحوَ القواعد نحو الأحكام غير العملية التي تبحث في التعليلات والفلسفات،فإن ذلك لا يغني المتعلمين في شيء»[3] .

ومن هنا « فالأساس الأول في الاتجاه نحو المعالجة الصحيحة لقواعد اللغة أن يكون النحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج،ونعني بذلك أن نتخير من النحو ماله صلة وثيقة بالأساليب

ودلالتها على المعاني وما كان سهل الإدراك والفهم بالنسبة لأواخر الكلمات،ثم ربط ذلك كله بالأساليب الجارية في كتابات الناس وقراءاتهم في الصحف والمجلات والكتب وما إلى ذلك»[4].

2/ « إنّ الأمثلة والشواهد يجب أن تؤدي دورها الإيجابي في تكوين الناشئة ولا يكون ذلك إلا باحترام قيمة النصوص المختارة»[5].

3/ « إنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللغة العربية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا،وكلاما،وقراءة ،وكتابة،وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون،ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا هو الأسلوب الأمثل في تدريس قواعد اللغة»[6].

---

(1) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 316 .
(2) تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة : د/ ظبية سعيد السليطي،ص 114 .
(3) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 329 .
(4) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور،ص 403 .
(5) النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 329 .
(6) تدريس نون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور،ص 293 .

كما أنّ قواعد اللغة « يجب أنْ تسلك طريقها الطبيعي في تعليمها للناشئة وذلك بمختلف الأنشطة الأخرى التي يمارسها التلاميذ داخل الصفوف،وفي مختلف التحركات داخل المؤسسات التربوية»[1].

4/ إنّ المادة النحوية والصرفية« المطلوبة ينبغي أن تكون متكاملة غير مجزأة،شاملة لعناصرها غير منقوصة،وعليه وجب أن يعاد إليها علم المعاني الذي لا ينفصل بحال عن القواعد النحوية ... فكلّ القواعد النحوية دون استثناء إنّما هي في الحقيقة معاني محمولة في ألفاظ وتراكيب،وكلما اختلف تركيب عن آخر دل ذلك على اختلاف معنى عن آخر...»[2].

إنّ المحتوى التعليمي المطلوب في تدريس قواعد النحو والصرف لمستوى السنة الثالثة الثانوية،لا يمكن أنْ يحقق الأهداف المرجوة إلاّ إذا **أعددنا المدرّس** الكفء،القادر على تأدية هذه المهمّة على أكمل وجه،وعملنا على تطوير أدائه التربوي .

2/ واستجابة لما تقدم من دور مدرس اللغة العربية وحال أدائه،والحاجة الملحة إلى تطويره ظهرت اتجاهات عديدة في تطوير مدرس اللغة العربية وطرائق إعداده ومنها [3]:

1- اتجاه التّكامل وتواصل الإعداد قبل الخدمة وأثنائها :

فإعداد مدرس اللغة العربية وتطويره بموجب هذا الاتجاه،يجب أن يستمر مع المدرس مادام يمارس مهنته،ولا يتوقف على ما قبل الخدمة،وهو يتأسس على التربية المستمرة وظهر هذا الاتجاه في ستينيات القرن الماضي في المجال التربوي،وهناك دعوات في مجال التدريب بعد التخرج بحيث يمضي المدرس مدة في ممارسة المهنة تحت التدريب .

2- الاتّجاه القائم على الكفايات:

وقد ظهر هذا الاتّجاه في السبعينيات من القرن الماضي،رافضا كون المدرس القدير والكفء هو ذلك المدرس الذي ألّمَ بالمعلومات المراد منه توصيلها إلى المتعلمين،وهذا الاتّجاه يعتمد الكفايات أساسا لإعداد المدرس،وبموجبها أصبح مطلوبا منه تحديد المرامي التي يسعى إلى تحقيقها،ووضع الخطط الكفيلة بذلك .

---

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 329 .
(2) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 330 .
(3) ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 45 .

3- اتّجاه الإعداد القائم على أساس المهارات:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الكفايات المعرفية غير كافية للمدرس،إنما يجب أن تسند بكفايات أدائية،أي قدرته على ممارسة المعرفة داخل القسم.

ويستدعي هذا الاتّجاه تحليل عمليّة تدريس قواعد اللغة العربيّة بحيث تكون فعّالة وجيّدة،وتحقّق الأهداف المرجوّة،وذلك إلى مجموعة من المهارات أو الكفايات الأدائية التدريسية ثم يعد المدرس للتمكن من أداء كل كفاية أدائية،وممارستها ليكون ناجحا فعالا .

ولكن كيف ينجح هذا البرنامج ونستطيع تطبيقه على الواقع التربوي؟ تتطلب الإجابة على هذا توافر مجموعة من القضايا أهمّها[1] : أ – ربط مؤسسات الإعداد بالمدرّس التي يعمل فيها المتدرب بعد تخرجه وتبادل المعرفة بين تلك المؤسسات والمدرس حول ما تريده المدرسة من المدرس،وخصوصية قواعد اللغة العربية،وأهداف تدريسها،وتطلعها على المستجدات (طرائق - منهج) حول هذا الرافد اللغوي مثلا .

ب- ينبغي ربط برامج الإعداد قبل الخدمة،وبرامج الإعداد والتطوير في أثنائها .

ج- ينبغي الربط بين ما تلقاه المتدرب نظريا حول مادة اللغة العربية وبين تطبيقها عمليا داخل القسم .

ومن هنا ينبغي توفر **المعايير اللاّزمة لأداء مدرسي اللّغة العربيّة** فالمدرّس يعدّ حجر الزاوية في العملية التعليمية / التعلمية،فبتحسن أدائه وتطويره تتحسن هذه العملية،ومن بين المعايير التي ينبغي أن تتوافر في مدرس اللغة العربية ما يلي[2]:

1- أن يكون قادرا على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة،حتى تتم عملية التواصل اللغوي الجيد بينه وبين المتعلم.

2- أن يكون قادرا على تحبيب اللغة العربية وقواعدها للمتعلمين،وهذا يتطلب أن يكون هونفسه محبا لها،ومدافعا عنها ،معتزا بها،جاعلا كل صعب منها سهلا ميسورا،في متناول جميع المتعلمين،في قاعة التدريس،وخارجها .

كما ينبغي عليه أن يعد برنامجا مخططا له،لتقديم درس قواعد اللغة كما يلي :

---

(1) ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 46 .
(2) ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية،ص 183 .

أ- التّخطيط والإعداد لتدريس قواعد اللّغة العربيّة[1]:

- تحضير التوزيع السنوي،اعتمادا على المنهاج المدرسي،ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي،يوزع فيه مواضيع قواعد اللغة بين أشهر السنة الدراسية مراعيا رزنامة العطل والاختبارات الفصلية .
- يذكر ويحدد الأهداف العامة لهذا الرافد اللغوي في الخطة السنوية .
- تحضير مذكرة لكل موضوع من مواضيع قواعد اللغة يذكر فيها الأهداف السلوكية (الخاصة) المطلوب تحقيقها .
- تحديد الوسائل التعليمية المعينة التي يستعملها في الدرس .
- تحديد الطريقة أوالطرائق المناسبة لطبيعة الموضوع المعالج .
- يحدد أسلوب التقديم للدرس .
- يكتب القاعدة النحوية أو الصرفية مصوغة بإيجاز ووضوح .
- يضع خطة للتطبيقات الشفهية التي يمارسها أثناء الدرس .
- يضع خطة لحل التمارين،ويوزع الوقت المخصص للحصة بين خطوات الدرس .

ب- التّقديم :

- جلب انتباه المتعلمين بالبدء بالوضعية المشكلة .

- كتابة عنوان الموضوع بخط واضح،وقد يتركه بعد صياغة القاعدة حتى يشد انتباه المتعلمين،ويثير رغبتهم في التعرف على عنوان الموضوع المعالج .

- تقديم الدرس بطريقة نشطة فعالة يستعمل فيها أسلوب الحوار والمناقشة،والتحليل وغيرها،مع التزام اللغة العربية الفصحى فيما يتحدث به .

ج- العّرض والرّبط[2]:

ويتمّ ذلك حسب الطريقة التي يعتمدها ويسلكها مدرس اللغة العربية.

د- التّطبيق وحلّ التّمارين:

- يختار المدرس التمارين والتطبيقات التي تخدم موضوع القواعد المقرر في المنهاج كأن يطلب من المتعلمين تمييز الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة من بين جمل أو نصوص قصيرة يقدمها لهم،مثل : ميز بين الحال والتمييز فيما يلي:

(1) ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 206 - 207 .
(2) ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية،ص 207 – 208 .

ميّز بين الجمل التي لها محل من الإعراب،والجمل التي لا محل لها من الإعراب .. وغيرها .

- يحلّ مثالا أو مثالين من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي مع مشاركة المتعلمين في ذلك.

- تكليف المتعلمين بالواجبات المنزلية لبقية التمارين التي لم تعالج داخل الحصة،مع متابعتها وتصحيحها،ثم تقويمها،وتقييمها،وهذا على الأقل مرة كل شهر.

3- أن يكون مدرس اللغة العربية حافظا – على الأقل – جزءا من النصوص القرآنية،وبعض الأحاديث النبوية الشريفة،وبعض الأبيات الشعرية،وبعض الحكم والأمثال ليصقل بها لسانه،فتزيده حسنا وتأثيرا في نفوس المتعلمين .

4- أن يكون قادرا على الموازنة بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة).

5- أن يكون قادرا على الربط بين فروع اللغة في التدريس،وينحاز إلى تدريسها كلا متكاملا،وليست أجزاء منفصلة عن بعضها .

6- أن يكون قادرا على تقديم الأغراض الوظيفية لتعليم اللغة،بحيث يحدد مواطن الحاجة في الحياة اليومية،أي أنه يضع قواعد اللغة في خدمة الحياة،وأن يزود المتعلم بما يمكنه من مواجهة تلك المواقف [1] .

هذه بعض المعايير اللازمة لأداء مدرس اللغة العربية،والتي ينبغي أن تتوافر في كل مدرس لهذه اللغة إذا أردنا الارتقاء بها وبقواعدها إلى المستوى المطلوب والهدف المرجو.

3/ الكتاب المدرسيّ:

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة تربوية هامة يعتمدها المدرس في تحضير درسه،إذ هو ترجمة لأهداف المنهاج المدرسي،ومن هذا المنطلق ينبغي العناية به،وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف المنشود،فقد « تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المدرسين المهرة،والباحثين المختصين،وهم اللسانيون التطبيقيون،وكم يحسن أن يكونوا ممن اطّلعوا بمهمة التدريس،وهكذا يغدوا اللساني التطبيقي مسهما في عملية تعليم اللغات كليا،دون أن ينفرد بها،لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ التي تتحرك العملية طبقها»[2].

(1) ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية،ص 183 - 184 .
(2) اللسانيات وأسسها المعرفية : د/ عبد السلام المسدي،الدار التونسية للنشر، (د - ط)،1986،ص 142 .

فإنّ إعداد هذه المقررات ينبغي إن يراعي الأهداف المطلوبة،وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،وكذلك العثرات اللغوية،والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها . ذلك أن « تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة وبالمعجم،ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة،ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات»[1].

4/ كيفية معالجة ضعف المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح:

إنّ المتعلمين في هذا المستوى،كما أسلفت الذكر،يعانون من **ضعف الأداء** اللغوي الصحيح نطقا وكتابة .

وهذا ما يستدعي مزيدا من العناية بهذا الجانب،لأنّ اللغة كما هو معلوم « ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة » في المقام الأول،« ومن ثم ينبغي في تعليم اللغة وقواعدها النحوية والصرفية،الاهتمام بالتحدث بها،وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة»[2].

أمّا الشكوى من ضعف المتعلمين في **التركيب اللغوي** الصحيح،فينبغي أن يعتمد في معالجتها على « **النحو التربوي** »،حيث يستنبط قواعد اللغة من نصوص رفيعة المستوى،يراعى فيها واقع المتعلم،واهتماماته،أومن أمثلة واضحة متنوعة تمس جميع جوانب الموضوع المدروس.

« أمّا النحو النظري فيؤجل إلى مرحلة متقدمة،بعد أن يكون المتعلم،قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود،فيكون تدريس قواعد النحو والصرف مجرد تنظير لأنماط يستخدمها الدارس»[3].

- كما ينبغي ألا تقدم المعارف اللغوية للمتعلم معزولة عن سياقاتها التخاطبية،بل تدرس من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكن المتعلم من امتلاك المهارات الاستعمالية للغة في مواقف

(1) البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي،مكتبة غريب،القاهرة،(د - ط)،(د - س)،ص 122 .
(2) البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي،ص 137 .
(3) البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي،ص 138 .

مختلفة ذلك كما قال (بيث كوردر) :« لا نهتم فقط بتعليم المتعلم إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة،بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما،ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبة بها،أي تعليمه أداء ادوار بعينها»[1].

ولا شكّ أنّ إقدار المتعلم على امتلاك المهارات اللغوية الشفهية والكتابية سوف يمكّنه من تفتيق قدراته الإبداعية،وتفتيح إمكاناته التخيلية خصوصا،إذا تم دعم ذلك بقراءات من النصوص الأدبية الرفيعة سواء كانت من التراث الخالد،أومن الإبداع الحديث،فإن المتعلم قادر على ولوج عوالمها،والغوص في أعماقها،وثناياها،فكما قال المستشرق (كاشيا) : « إن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق،ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة،وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أن يعبر بها،إذا كان قادرا وطموحا،وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية،ويكون هذا السجل في متناوله .» [2] .ومن هذا المنطلق ينبغي أن نواجه هذا الضعف المتفشي لدى المتعلمين وذلك بتحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تدريس قواعد اللغة العربية بالمرحلة الثانوية،وخاصة مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي،ويمكن اختصارها فيما يلي:

1- دعم الملكة اللغوية للمتعلم،وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا .

2- تفتيح القدرة الإبداعية للمتعلم بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية .

3- تطوير القدرة التواصلية للمتعلم بتمكينه من أسباب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخاطبية مختلفة،وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم،والتعبير الأدبي القديم .

الاستعانة بالوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية :

إن المقصود « بالوسائل أوالمعينات التعليمية هي جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة،وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ،وعليه فإنه لا حدود

لأنواع الوسائل التعليمية،وهي ليست بالأمر المستحدث كلية لأنها استخدمت منذ أن كان هناك موقف تعليمي في الحياة ...

(1) مدخل إلى اللغويات التطبيقية: بيث كوردر- الفصل الثاني- ترجمة: جمال صبري،مجلة اللسان العربي، مجلد 16 ج1، 1978،ص 207 .
(2) الحصيلة اللغوية :د/ أحمد محمد المعتوق،سلسلة عالم المعرفة، الكويت عدد 212،1996،ص 107 .

ولكنّ الأمر المستحدث في هذا المجال هو تغيير النظرة للمعينات التعليمية والوعي بأهميتها ..»[1].

« فالوسائل المعينة لازمة لجميع المواقف التعليمية،لأنها تجلو الخبرة وتوضحها،وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي،بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر،الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في إكسابها وإدراكها .. فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم،وتجعله ينفعل بالخبرة،ويتفاعل معها،فيتم لديه الإدراك السليم لها والاهتمام بها،فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»[2].

ومن بين هذه الوسائل التعليمية المعينة:

1/ المختبرات اللّغوية:وهي « عبارة عن غرف مخصصة للتدريب في تعلم اللغات باعتبارها قاعات متخصصة،صنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقية المجموعة داخل القاعة.

وفائدة المختبرات اللغوية أن المدرس يستطيع من خلال الأجهزة المستخدمة أن يتحكم في سماع وإسماع جميع الطلبة فردا إن شاء أن يكلمه دون بقية الأفراد الآخرين ..»[3].

2/ الفيلم: ويعد وسيلة فعالة في ترسيخ وتثبيت القواعد النحوية والصرفية،عن طريقة التكرار المستمر.

« إنّ استخدام الفيلم في العملية التعليمية يزيد من قدرة التلاميذ على التعلم كما يزيد من حصائل الحقائق التي يتعلمونها،ويخفف العبء عن كاهل المدرس،ويعتبر الفيلم من الوسائل الطبية لإظهار الأخطاء في تعلم المهارات ويعين عونا كبير على تحاشيها»[4].

3/ الصحافة المدرسيّة: وهي« نشاط حر يقوم بتنمية الجانب المعرفي للطالب عن طريق تشجيعه على القراءة والاطلاع وجمع المعلومات»[5].

وتعدّ لغتها من مستوى المتعلمين الذين ينجزونها فهي بسيطة سهلة ولكنها عربية فصيحة.

(1) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 344 - 345 .
(2) فن التدريس للتربية اللغوية : د/ محمد صالح سمك،ص 601 .
(3) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 345 .
(4) فن التدريس للتربية اللغوية : د/ محمد صالح سمك،ص 609 .
(5) النحوالعربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني،ص 348 .

4/ استخدام التقنية المعلوماتيّة:من المعلوم أنّ الحاسوب دخل معظم المدارس،والبيوت ومع تقدم الأنظمة والبرمجيات التعليمية وظهورها باللغة العربية،بات من الضروري طرح قضية استخدام أنماط الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم،وذلك لانتشار المواقع العربية على شبكة الانترنت،فهذه فرصة لتسهيل البحث للمتعلم العربي،ولم لا نستغل هذه التقنية في تدريس قواعد اللغة العربية؟.

إنّ جهاز الكومبيوتر يفتح للمتعلم آفاقا جديدة،ونافذة على المعلومات والمعارف،ويجعلها في متناوله،وهذه التقنية تفعل عملية تدريس قواعد اللغة،وتجعلها أكثر دينامية .

ومن هذا المنطلق ينبغي أن يحتوي المنهاج الدراسي موضوعات،حول ثقافة الحاسوب وتقنية صناعة المعلومات،وكيفية استغلالها واستخدامها الاستخدام الصحيح .

ففي المنهاج ينبغي أن تتضمن دروس النصوص والمطالعة معلومات حول أهمية الحاسوب وشبكات المعرفة الالكترونية،وتقنياتها المختلفة،وشرح مصطلحاتها إلى غير ذلك مما يرسخ ثقافة الحاسوب[1].

وباعتبار أن الألفية الثالثة عالم جديد،بحيث تحتل فيه التكنولوجيا الصدارة،يصبح المتعلم قادرا على الحصول على المعلومات بسرعة ودقة،وخاصة مع اتساع رقعة **الانترنت** «باعتبارها مدرسة المستقبل والكتاب الحي المتجدد»[2].

ويرتبط هذا الموضوع بالتنمية البشرية،انطلاقا من التحديات والمتغيرات العلمية « حيث يجد المجتمع ضرورة التحول إلى مجتمع معرفي مستوعبا،لمضامين العولمة والمعلوماتية،وما تحمله من مظاهر الهيمنة»[3] بحيث « لم يعد الكومبيوتر تطورا تكنولوجيا فحسب،بل هو تطوّر اجتماعي»[4].

والمقصود بالمعلوماتية (Informatique) : هو« تقنية التعامل مع الإعلام بواسطة الحاسوب والذي يستعمل في مجالات كثيرة،ومنها المعلوماتية التربوية والتعليمية»[5].

(1) ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، دار الفكر العربي،

القاهرة – مصر- ط2،2004،ص 96 .
(2) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: د/ حسن شحاتة – الدار المصرية اللبنانية ،(د- ط) ،(د -س)،ص 195 .
(3) في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/ حامد عمار،مكتبة الدار العربية للكتاب – القاهرة-ط1،1999 م،ص 96
(4) حضارة الحاسوب والانترنت (كتاب العربي) : د/ سليمان العسكري،عدد 2000/40،ص 14 .
(5) L'exique de L'éducation , René la brodrie , ed/Nathan , Paris , 1998 , p 80 .

ومن هنا ينبغي أن **نتناول** هذه **التقنية** من خلال الدور **التعليمي للمعلوماتيّة** ومجالها في تدريس قواعد اللغة العربية،بطريقة تربوية منظمة وفعالة وهادفة وأن تختار المواضيع المقررة في المنهاج المدرسي المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.

وحول أهميّة هذه الوسيلة في التنمية اللغوية لدى المتعلم يقول الدكتور محمود فهمي حجازي « أن مستقبل اللغة العربية مرتبط أيضا بالإفادة الجادة من وسائل الإعلام في **التكوين اللغوي المنشود** ... وهي في المقام الأول أدوات للتكوين الاجتماعي،وللتكوين اللغوي،ولتكوين الوعي الجديد بالمعاصرة،ودورها يتجاوز دور المدرسة،ومن ثم تكون مسؤوليتها الكبيرة في التنمية اللغوية،ولا يمكن تصور مستقبل لغوي لا تقوم فيه وسائل الاتصال بدور كبير وحاسم،وعلى مراحل متدرجة وواعية[1] .

توظيف التكنولوجيا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

الكومبيوتر هوآلة لمعالجة المعلومات،وفق نظام الكتروني،نستطيع تنفيذ العديد من الأوامر المخزنة بها بسرعة فائقة،ومن هنا يمكننا الاستعانة به في معالجة مواضيع قواعد اللغة المقررة على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي،وكذلك معالجة التمارين اللغوية.

وبما أننا نعاني من عدم ملائمة بعض هذه المواضيع مع الحجم الساعي فقد « أثبت هذا الجهاز كفاءة وفرت الجهد والوقت،مما حث على الاستفادة بإمكاناته في ميدان التعليم .»[2] و« قد دلّت الدّراسات على زيادة التحصيل العلمي بمعونة الكومبيوتر،وعلى اختزال زمن التعلم،كما يساعد على الاكتشاف والاستمتاع بالتعلم وعدم السلبية،وأنه يساعد في التنسيق بين اليد والعين،ويشجع على الابتكار»[3].

ومعلوم أن هذه الأمور هي صعبة المنال باستعمال الوسائل التقليدية المعروفة (السبورة والطباشير) لكن بفضل هذه الوسائل الحديثة يمكن تجاوز كثير من الصعوبات في تدريس قواعد النحو والصرف،ولا بأس أن أذكر هنا بعض تجارب تطوير وتحديث تدريس اللغة العربية في كل من " الكويت " و" المملكة العربية السعودية "،و" سورية "،والاستعانة بالتكنولوجيا في تدريس اللغة العربية.

---

(1) علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة : د/ محمود فهمي حجازي،دار غريب – القاهرة – (د - ط)،(د - س) ص 95 .
(2) التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية : د/ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني،دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة

(د - ط)،(د - س)،ص 183 .
(3) التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية : د/ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني،ص 183 .

وللإشارة هنا أنّ هذه التجارب أجريت على الحلقة الأولى من التعليم الأساس **ففي دولة الكويت:** قام مجلس البحوث العلمية بالاشتراك مع جامعة الكويت عام (1981) بالبدء بمشروع حول الاستفادة من **الحاسوب** في تدريس اللغة العربية،حيث أتاح هذا المشروع إجراء بعض البحوث وإنتاج بعض البرمجيات المتواضعة في مجال التدريس.

وفي جامعة الملك سعود في **المملكة العربيّة السعوديّة** في الرياض،تم تطوير لغة برمجة حاسوبية عربية لتأليف الدروس authoring system تدعى (كاتب) وتتميز بإمكانية إخراج الرسوم التخطيطية الملونة والتخاطب الصوتي مع الحاسوب[1].

وفي **الجمهورية العربية السورية** نقف عند تجربة الدكتور " عبد الله الدّنان " (نظرية اكتساب المحادثة باللغة العربية الفصحى) بالفطرة والممارسة،التي تعتمد أسسا علمية ثابتة وتكون قابلة للتطبيق وهي (إتقان اللغة العربية) واكتسابها بالفطرة السليقية،حيث يكون اكتساب اللغة في سن السادسة سهلا دون عناء،ويتم عن طريق كشف الطفل للقواعد كشفا ذاتيا،فيتقن اللّغة لفظا وقواعد ومعاني وتطبيقا فتمتزج بدمه وفكره وعواطفه،وقد انطلق في تجربته لمحاولة حل مشكلة تدريس اللغة العربية في الوطن العربي،وقد اتخذ التطبيق العملي المذكور ثلاثة أشكال: الأول: تجربة باسل،والثاني: دار الحضانة العربية بالكويت،والثالث: روضة الأزهار العربية بدمشق ومن بين أهداف هذا المشروع:

- إتقان لغة المعرفة في المدرسة،وهي اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة دون الحاجة إلى إنفاق وقت طويل على التراكيب اللغوية.

- تعديل المنهج المدرسي بحيث تستغل الساعات الموفرة للنهوض بتعليم اللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم.

- يمكن أن يقدم المشروع نموذجا يؤدي إلى تطور تدريس اللغة العربية في البلدان الإسلامية وإمكانية معالجته على الحاسوب أمر سهل وواضح[2].

ومن هنا ينبغي الاستفادة من تجارب الدول العربية المذكورة سابقا في تطوير،وتحديث تدريس اللغة العربية وقواعدها،وجميع فروعها الأخرى بالتدرج في منظومتنا التربوية الجزائرية،ثم تعميم هذه التجارب في مراحل التعليم العام وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي.

(1) ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، ص 101 – 102 – 125 – 126 – 127 .

(2) ينظر : برنامج تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى : د/ عبد الله الدنان،مركز الضاد للتدريب،القاهرة – مصر-2006،ص 26 – 34 .

إنّ هذه الآفاق العلمية المطلوبة والمنشودة لتطوير عملية تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي،ينبغي ألاّ تغفل النظرة التكاملية،لمختلف جوانب هذا الموضوع،بحيث يتكامل المنهج الدراسي مع طريقة التدريس،مع تأهيل المدرس للوصول إلى نتيجة تربوية مثلى،فكما قال أحد الباحثين : « لا يؤدي تعليم اللغة نتائجه،ما لم يحصل مواءمة بين المعلم والمنهج،والكتاب والطريقة،ودوافع الدارس للتعليم بحيث يستطيع أن يفهم المسموع،ويفهم المقروء،ويستطيع التعبير عن نفسه بكلام عربي سليم»[1] .

ولا يمكن لكل هذه الأمور أن تبلغ مداها،وأن يأتي أكلها وثمارها إلا إذا تضافرت جهود الجميع،في المدرسة،والبيت،ووسائل الإعلام لدعم المستوى اللغوي والنهوض به نحو الأفضل لدى المتعلم،وتمكينه من ممارسة مهاراته اللغوية،وشحذها وتفتيقها وتطويرها،بما يعود بالنفع على التكوين العلمي،والنماء الاقتصادي للبلاد،ولا شك أن مراجعة،لمناهج تدريس اللغة العربية،وبرامجها،ومواضيع قواعدها النحوية والصرفية،قد أصبحت ملحة في مختلف مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي،ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتكاثف جهود الجميع،وبكل جدية وعزم على تطوير تدريس قواعد النحو والصرف،إذا أردنا أن نعيد للغتنا سابق مجدها التّليد وأن نحفظ أجيالنا من الضياع اللغوي .

رابعا: مذكرة أنموذجية لحصة قواعد اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

- تمثل هذه المذكرة أنموذجا لحصّة قواعد اللّغة العربيّة في هذا المستوى الدراسي،وأردتُ من خلالها أنْ أبيّن كيفية تنفيذ وتخطيط درس قواعد اللغة،وتقديمها للمتعلمين داخل القسم،وفق منهج المقاربة بالكفاءات وتطبيق **المقاربة النصية** انطلاقا،من النص الأدبي المقرر في المنهاج.

وللإشارة هنا،أن هذا الأنموذج تسير عليه جميع المذكرات المقدمة للمتعلم في هذا الرافد اللغوي.

---

(1) اللغة العربية وطرائق تدريسها ضمن : اللغة العربية والوعي القومي : د/ أحمد حقي الحلي،مركز دراسات الوحدة العربية،ص 371 .

ولقد اخترتُ موضوع « **الجمل التي لا محل لها من الإعراب** » لأنّه موضوع مشترك بين جميع الشُّعَبِ الأدبيّة والعلميّة.

كما أردتُ أنْ أبيّن من خلالها كيفية توزيع الوقت المخصّص للحصّة على سير مراحل الدّرس،وهي **الكفاءة القاعديّة** ومدتها من خمس دقائق إلى سبع دقائق حسب طبيعة كلّ موضوع،وتمثل نقطة الانطلاق للدرس،وفيها يتذكّر المتعلّم النصّ الأدبي المدروس عن طريق توجيه أسئلة مركّزة ودقيقة من طرف المدّرس له،ثم يضع المتعلم في **وضعية مشكلة** للانطلاق في الموضوع الجديد المراد تقديمه،وذلك بتطبيق **المقاربة النصية.**

والخطوة الثانية هي **الكفاءة المرحلية :** ومدتها من 45 دقيقة فما فوق،وذلك حسب طبيعة الموضوع المقدم وعناصره وقواعده الجزئية .

وهنا يتم بناء معارف جديدة يكون المتعلم وفقها نشطا فعالا،بتطبيق الحوار والمناقشة والأسئلة المركزة والدقيقة من طرف المدرس للمتعلم،كما هو مبين في المذكرة .

والخطوة الأخيرة هي **الكفاءة الختامية :** ومدتها 10 دقائق،يقوم من خلالها المدرس **بالتقويم التحصيلي** للموضوع المقدم،وذلك بإجراء تطبيق أو تطبيقين حسب طبيعته ونوعه،وهنا يكون المتعلم مبدعا وفعالا،ومنتجا،إذا كان سؤال التطبيق مثلا : حرر فقرة لا تتجاوز خمسة أسطر توظف فيها جملتين لا محل لهما من الإعراب حول موضوع العلم .

إن الداعي لإنجاز هذه المذكرة هو إظهار ما يقوم به المدرس فعلا داخل القسم،وإظهار واقع تقديم مواضيع قواعد اللغة العربية للمتعلم .

مذكرة أنموذجية

الوحدة : انشغال الشعراء المعاصرين بقضيّة فلسطين. **المستوى:السنة الثالثة ثانوي(جميع الشّعب).**
النشاط : نصوص أدبيّة. **السند التربوي :**
الموضوع : منشورات فدائيّة لنزار قبّاني (ص94– 95). **كتاب النصوص السنة الثالثة ثانوي**
كتاب الجديد في الأدب السنة الثالثة ثانوي

أ/ قواعد اللّغة : الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب. **المدّة : ساعة واحدة**
الكفاءة العامة : - يتعرّف التلميذ على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.
- يفرّق التلميذ بين الجمل التي لها محلّ من الإعراب والتي لا محلّ لها من الإعراب.
- يعلّل سبب تسميتها بالجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.

مراحل الدرس	التوقيت	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
- الكفاءة القاعديّة - نقطة الانطلاق -التّشخيص	5دقائق	- أنْ يذكر التلميذ الجمل التي لها محلّ من الإعراب - أنْ يذكر التلميذ نصّ منشورات فدائيّة للتهيئة.	درسنا فيما سبق في حصة القواعد الجمل التي لها محلّ من الإعراب،فلماذا سمّيت كذلك ؟ ..... سمّيت كذلك لأنّها جمل يصحّ تأويلها بمفرد،فتعرب مثله. ما هي هذه الجمل ؟ ..... الجملة الواقعة خبرا،الواقعة نعتا،حالا،مفعولا به مضاف إليه،تابعة لجملة لها محل من الإعراب،جوابا لشرط جازم،مقترنة بالفاء أوإذا الفجائية . بمَ استهل نزار قباني نصّه ؟..... الأمثلة : 1/ قال نزا قباني : لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر ...في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة. 2/ يقول تعالى : «وَلاَ يَحْزُنكَ قَوْلُهُمْ إِنَّ الْعِزَّةَ لِلّهِ جَمِيعاً » سورة يونس : الآية 65 3/ قال البحتري : نحن – أبناءَ يعربٍ – أعربُ النّا س لسانا وأنضرُ النّاس عودا. 4/ يقول تعالى : « فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ » سورة المؤمنون الآية 27 5/ يقول تعالى : «وَالْقُرْآنِ الْحَكِيم ،إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ » سورة يس الآية 2 – 3 6/ قال الشاعر : إذا أنت أكرمْتَ الكريم ملكته وإنْ أنت أكرمْتَ اللّئيم تمردا 7/ يقول تعالى : «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلا تَفَرَّقُوا» سورة آل عمران الآية 103
- الكفـــــاءة المرحلية - التكوين	45 دقيقة	أنْ يقرأ التلميذ الأمثلة قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة . أنْ يتوصّل التلميذ إلى مفهوم الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب واستنتاج أنواعها	- قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ . - قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ . - تأمّل الجملة الأولى،ما نوعها ؟ هل يمكن أن نؤوّلها بمفرد؟...لا،لأنّها مستقلّة بذاتها وليست عنصرا داخل جملة،فهي جملة ابتدائية .

الكفاءة الختامية **التّقويم التّحصيلي**	**10دقائق**	**أنْ يعلّل التلميذ سبب مجيء الجمل الآتية لا محلّ لها من الإعراب**	**تأمّل الجملة الثانية،ما نوعها ؟ هل هي ابتدائية ؟ هل يمكن أن نؤولّها بمفرد ؟ لا.** **هل انتهى معنى الجملة الأولى ؟ نعم .كيف جاءت هذه الجملة؟ ...جاءت مقطوعة عما قبلها فهي جملة إستئنافية .** **- تأمّل بقية الجمل /** **- بنفس طريقة التحليل والمناقشة والحوار رفقة التلاميذ للوصول إلى الخلاصة .** **- <u>الخلاصة :</u>** **- الجمل التي لها محلّ من الإعراب،هي الجمل التي يمكن تأويلها إلى مفرد فتعرب إعرابه،وهي كلّها مستقلّة بذاتها،لا تمثّل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي كما يلي :** **- الجملة الابتدائية مثل : فهم التلاميذُ الدرس** **- الجملة التفسيرية مثل : هل أرشدك إلى طريق النجاح،تكون مجتهدا** **- الجملة الاعتراضية مثل : جاء-وأقول الحق-الأستاذُ .** **- الجملة الواقعة جوابا للقسم .** **- الجملة الواقعة صلة الموصول مثل : جاء الذي أكرمته .** **- الجملة الواقعة جوابا للشرط غير الجازم أوغير المقترن بالفاء أوإذا الفجائية .** **- الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل مثل : إذا مرّ بنا غرباء نكرمهم،نقدّم لهم الطعام والشراب .** **- <u>التطبيق :</u>** **- في الأمثلة الآتية جمل محصورة بين قوسين لا محل لها من الإعراب،علّل ذلك :** **- 1- هزم الثّوار (نصرهم الله) العدوّ.** **- 2- أشرْتُ إلى التلميذ (أنْ أجب) .** **- 3- قال تعالى :« فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا (يَرَهُ)» سورة الزلزلة الآية 07 .** **- 4- يقول الشاعر :** **- أخاك،أخاك،إنّ منْ (لاَ أخا لـه)** **كساع إلى الهيجا بغير سلاح.**

خـــــاتـمـة

قد لا أكون مبالغا،إنْ قلتُ أنّ مهمّة ومهنة التّدريس،مضنية وشاقّة،وأنّه ليس كلّ من قال أنّي مدرّس،فهو مدرّس كفء،وأهل لها، بل هي تحتاج إلى من له القدرة والكفاءة على أدائها على أكمل وجه.

وأخيرا فإنّ هذه الخاتمة،تتضمّن خلاصة لما جاء في هذا البّحث،وأهمّ النتائج التي توصّلتُ إليها،إضافة إلى مجموعة من المقترحات،والتوصيات.

فلقد اشتغل علماء اللّغة العربيّة قديما بتدريس قواعد النّحو والصّرف للمتعلّمين،ووضعوا لذلك مناهجا ،وطرقا وأساليب عدّة،حسب ظروفهم وإمكانياتهم،في تلك الحقبة الزّمنيّة، ولكنْ هؤلاء المدرّسين ليسوا مدرسي وقتنا الحاضر،ولا متعلمو الأمس،هم متعلمو اليوم،فلكلّ عصر خصوصياته ومتطلّباته وحاجياته.

ومن هنا،فلقد تطوّرت مناهج وطرائق وأساليب التّدريس في وقتنا الحاضر،حسب متطلبات الحياة المعاصرة.

حيث أصبح تدريس قواعد النّحو والصّرف علما وفنّا منظّما،ومخطّطا له، له أهدافه المرجوّة،ومنها : تكوين متعلّم قادر على مواجهة مشاكل وتحديات العصر وحلّها،ومعالجتها معالجة علميّة، دقيقة، ويكون متعلّم كفء،يحمل على عاتقه حضارة أمّة،ويكون رجاءها في المستقبل.

كما أصبح تدريس قواعد النّحو والصّرف مبنيّا على أسس،ومناهج،وآفاق علميّة مطلوبة، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التّالية:

1- تدريس قواعد اللّغة لمْ يعدْ نشاطا قائما بذاته كما في المناهج المدرسيّة السّابقة،بل أصبح رافدا لغويّا،يُدرس من خلال النصّ الأدبي أو التواصلي المقرّر في منهاج المقاربة بالكفاءات.

2- أصبح تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يركّز على وظيفتها التّواصليّة والتّبليغيّة.

3- أصبح تدريسها يحقّق للمتعلّم الملكة اللّغويّة،والمعرفيّة ،الإدراكيّة وتنميتها لديه.

4- تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعيّة والإنتاجيّة لدى المتعلّم.

5- تدريسها وفق هذه المقاربة يعتمد على التّمارين الأكثر وظيفيّة.

6- تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يعزز المعرفة العمليّة التّطبيقيّة.

7- تدريس قواعد اللّغة هو باستمرار محلّ اهتمام الباحثين واللّغويين واللّسانيين والمربّين بهدف تطوير وتيسير مناهجها وطرائقها وأساليبها على المتعلّمين نظرا لوجود صعوبات في تدريسها، ولذلك فهم يقومون بمجهودات جبّارة، لذلك ألفيناهم يعقدون المؤتمرات والملتقيات والندوات في المجامع اللّغويّة ويقومون بالبحوث الأكاديمية، والدّراسات النّظريّة، والميدانيّة قصد تطوير أداء مدرّسها، ووسائلها المعينة، والاهتمام بالمتعلّم ويطرحون حلولا لصعوبات مناهجها وطرائقها وأساليبها.

8- واقع تدريسها مازال يشهد تدنّيا واضحا في أداء مدرّسيها ومتعلّميها،وقصورا في مقرّرها المدرسي،ووسائلها المعينة .. وغيرها.

9- وجود آفاق علميّة مطلوبة ومرجوّة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة،ينبغي تثمينها ومراعاتها،إذا أردنا أنْ نصل بلغتنا العربيّة الفصيحة إلى سابق عهدها المزدهر،ومنزلتها اللاّئقة بها .

المقترحات :

1- ينبغي موافقة ما جاء في منهاج المقاربة بالكفاءات مع المحتوى التّعليمي المقرّر في الكتاب المدرسي.

2- مراجعة بعض النّصوص الأدبيّة المقرّرة في الكتاب المدرسي لتحقيق المقاربة النصيّة كما خطّط لها المنهاج المدرسي.

3- إعادة النّظر في الحجم الساعي المخصّص لتدريس قواعد اللّغة العربيّة ليكون موائما وملائما للمحتوى التّعليمي.

4- إعادة النّظر في بعض مواضيع قواعد اللغة لتكون موائمة للفئة العمرية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التّعليم الثانوي .

5- ينبغي أن تبذل جهودا اكب من طرف كل المعنيين بالعملية التعليمية للوصول إلى الأهداف المرجوّة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

6- ينبغي الاهتمام أكثر بأداء مدرسي اللغة العربية وبالمتعلّم الذي هو أساس العمليّة التّعليميّة والمستهدف الأول منها.

7- ينبغي التّركيز أكثر على القواعد اللغوية الوظيفيّة القريبة من واقع المتعلم.

8- ينبغي انتقاء التّمارين الملائمة لاحتياجات المتعلّم،والابتعاد بقدر الإمكان عن التّمارين الفسلفيّة،مع الأخذ الفعلي بمقترحات المجامع اللّغويّة واجتهادات الباحثين،ومقترحات المربّين خلال الدورات التكوينيّة والندوات والجلسات التنسيقيّة،خدمة للتّيسير والتّجديد وتذليل الصعوبات التي تواجه المدرّس والمتعلّم في تدريس هذا الرّافد اللّغوي.

9- التّركيز على التّمارين الشفهيّة التي تمكّن المدرّس من التوجيه،بغير فاصل زمني بين الخطإ وتصويبه.

10- ينبغي إدراج تمارين حول التّقويم النّقدي في حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها،لأنّه تمرين مُدْرج ضمن أسئلة شهادة البكالوريا.

11- ينبغي تخصيص حصة إضافية للتطبيقات والتمارين اللغوية،حول كل موضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية،لتدعيم حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها.

12- الاستعانة بالوسائل التّعليميّة المعاصرة كالحاسوب مثلا،في تدريس قواعد النّحو والصّرف.

وأخيرا : فإنّ هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من الإثراء،كما ينبغي على كل باحث مختصّ أن يسهم باقتراحاته لبناء منظومة تربويّة فعّالة،ولا يتأتى ذلك إلا بتضافر مجهودات المختصين،خدمة لتحسين مردود تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

وعلى الرّغم من حرصي الشّديد على استيفاء بعض عناصر هذا الموضوع،فلستُ أزعمُ أنّني استقصيت كلّ ما يتّصل به من عناصر، وما هذا البحث إلاّ قطرة من بحر قواعدنا العربية،وميدان تدريسها.

وآملُ أنْ أكون قد أصبتُ فيما قصدتُ،ووفّقت إلى حدّ ما،لتحقيق ما كنت أنشده من خلال هذا البحث،في المساهمة بقدر يسير،لخدمة اللّغة العربيّة عموما،وقواعد نحوها وصرفها خصوصا،فإنْ وفّقتُ وأصبتُ فذلك من فضل ربي،وإنْ قصّرتُ أو أخطأتُ فذلك من نفسي .

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين .

فهرس المصادر و المراجع

-المصحف الشريف: برواية حفص عن عاصم بن أبي النجود الكوفي.

الكتب.

1- أساسيات التعليم الفعال: د/ حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة مصر1993.

2- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د/ راتب قاسم عاشور، د/محمد فؤاد الحوامدة، ط1 دار المسيرة للنشر التوزيع، عمان الأردن2003.

3- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية: د/ طه علي حسين الدليمي، د/كامل محمود نجم الدليمي، ط1 الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن2004.

4- أسرار العربية: أبو البركات عبد الرحمان بن محمد بن أبي سعيد الأنبا ري، تح: محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي، دمشق سوريا1973.

5- الأشباه والنظائر في النحو: جلال الدين السيوطي،ج3، ط3 دار الكتاب العربي،بيروت لبنان1996.

6- أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة: د/ صالح بلعيد، مقال: شكوى مدرس النحو من مادة النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر2001.

7- تحليل عملية التدريس: أحمد أبو هلال، مكتبة النهضة الإسلامية،عمان الأردن1979.

8- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة مصر2000.

9- الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي: د/ عبد العال سالم مكرم، ط2 مؤسسة الرسالة ،بيروت لبنان1993.

10- الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جني،تح: محمد علي النجار، ج1 دار الكتب المصرية مصر.

11- دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية: د/ رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة1985.

12- ديوان أبي القاسم الشابي: تح: د/إميل أكبا: ط1 دار الجيل، بيروت لبنان1997.

13- الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه: د/مازن المبارك،ط1 مطبعة جامعة دمشق، سوريا1963.

14- اللغة العربية إلى أين؟ مقال: أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها: محمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو2005.

15- اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها: د/طه علي حسين الدليمي، ود/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ط1 دار الشروق، عمان الأردن2005.

16- اللغة العربية والوعي القومي: د/ أحمد حقي الحلي، مقال: اللغة العربية وطرائق تدريسها، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت لبنان1986.

17- اللغة العربية والوعي القومي: د/ شكري فيصل، مقال: تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت لبنان1986.

18- المفصل في صنعة الإعراب: الزمخشري، تح: أبو ملحم، ط1 دار مكتبة الهلال، بيروت لبنان1993.

19- النحو و الدلالة: د/ حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، بيروت لبنان2000.

20- استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية: د/ جودت أحمد سعادة، ط1 دار الثقافة، القاهرة مصر1986.

21- أساسيات المنهج الدراسي: أ.د/ محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة2000.

22- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية: د/ سميح أبو مغلي، ط2 دار مجدلاوي للنشر ،عمان الأردن1986.

23- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: د/ رشدي طعيمة، ط2 دار الفكر العربي، القاهرة مصر2000.

24- أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا: د/عبد الفتاح البجة، دار الفكر عمان2000.

25- الأصول في النحو ابن السراج: تح: د/ عبد الحسين الفتلي، ج1، النجف العراق1973.

26- الألغاز والأحاجي اللغوية وعلاقتها بأبواب النحو المختلفة: أحمد محمد الشيخ، ط2 الدار الجماهرية للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس ليبيا1988.

27- إعجاز القرآن: أبو بكر الباقلاني، تح: السيد أحمد صقر، ط3 دار المعارف، القاهرة مصر 1971.

28- البحث اللغوي: د/ محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع.
29- برنامج تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى: د/ عبد الله الدنان، مركز الضاد للتدريب ،القاهرة مصر2006.
30- تحت راية القرآن: د/ مصطفى صادق الرافعي، المكتبة العصرية، بيروت لبنان2001.
31- تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، في اللغة العربية والوعي القومي: **د/شكري فيصل**، ط2 مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان1986.
32- تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص، د/ حمد مفتاح، ط2 المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب1986.
33- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د/ محسن علي عطية،ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن2007.
34- تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ ظبية سعيد السليطي، ط1 الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر2002.
35- التدريس الهادف: د/ محمد الدريج، قصر الكتاب البليدة الجزائر2000.
36- تدريس فنون اللغة العربية: د/ علي أحمد مدكور،دار الفكر العربي، القاهرة مصر2000.
37- التدريس في اللغة العربية: د/محمد إسماعيل ظافر، ود/ يوسف الحمادي، دار المريخ الرياض1984.
38- تربويات الحاسوب و تحديات مطلع القرن الحادي و العشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، ط2 دار الفكر العربي، القاهرة مصر2004.
39- التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية: د/عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة مصر.
40- التربية وطرق التدريس: د/ صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المحي، ط12،دار المعارف، مصر.
41- تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي: د/ محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، تونس1987.

42- تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: د/حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت لبنان.

43- تعليم النحو العربي غرض و تحليل: د/علي أبو المكارم، ط1 مؤسسة المختار. للنشر والتوزيع، القاهرة مصر2007.

44- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: د/ مصطفى بن عبد الله بوشوك، ط3 مطبعة النجاح الجديدة2000.

45- تقنيات التعبير العربي: د/ رياض زكي قاسم، ط1 دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت لبنان2000.

46- تقويم أداء مدرسي للغة العربية في تدريس الإنشاء و القواعد و الإملاء: د/ محسن علي عطية، جامعة بغداد1994.

47- التكملة: أبو علي الفارسي، تحقيق د/ شاذلي فرهود، ج1 ديوان المطبوعات الجامعية 1984.

48- الجديد في الأدب السنة الثالثة من التعليم الثانوي: د/ أحمد حبيلي، دار الشريف للطباعة والنشر للتوزيع2007.

49- الجملة النحوية: د/ عبد الفتاح الدجني، ط1 مكتبة الفلاح الكويت1978.

50- خصائص العربية وطرق تدريسها: د/ نايف معلوف، ط1 دار النفائس، لبنان.

51- خصام و نقد:د/ طه حسين، ط12 دار العلم للملايين، بيروت لبنان1986.

52- خطيئة والتفكير: عبد الله الغدامي، ط1 النادي الأدبي الثقافي1985.

53- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات: د/ أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2000.

54- دراسات في مصادر الأدب: د/ الطاهر أحمد مكي ، ط3 دار المعارف، القاهرة مصر 1976.

55- دروس في اللسانيات التطبيقية: د/صالح بلعيد، ط3، دار هومة،الجزائر.

56- دلائل الإعجاز في علم المعاني:عبد القاهر الجرجاني.تحقيق:د/محمد رشيد رضا،دار المعرفة.بيروت لبنان.1981.

57- شرح ابن عقيل على ألفية الإمام ابن مالك: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر ، بيروت لبنان،2003.

58- شرح الأجرومية: أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي(ابن آجروم)، شرح الشيخ: محمد بن صالح العثيمين، ط1 دار الغد الجديد، المنصورة مصر،2002.

59- شرح المنصف لأبي الفتح عثمان بن جني لكتاب "التصريف": لأبي عثمان المازني،ج1.

60- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: د/سعاد عباس عبد الكريم الوائلي، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن2004.

61- طرق تدريس اللغة العربية: د/ عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة مصر.

62- طرق تدريس اللغة العربية: د/ زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية.

63- طرق تدريس اللغة العربية: أ.د/ علي أحمد مدكور، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن2007.

64- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية: د/ محمود رشدي خاطر، دار المعرفة، القاهرة مصر1981.

65- العربية لغة العلوم والتقنية: أ.د/ عبد الصبور شاهين، ط1 دار الإصلاح للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية1983.

66- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب: للعلامة اللغوي:الشيخ نصيف اليازجي، راجعه: د/ يوسف فرج عاد، ط2 ج2 دار نظير عبود،1996.

67- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: د/ عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية، مصر1996.

68- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: صبحي إبراهيم الفقي، ط1 دار قباء2000.

69- علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة: د/ محمود فهمي حجازي، دار غريب،القاهرة مصر.

70- علم النفس وتطبيقاته الإجتماعية والتربوية: عبد العلي الجسماني، ط1 دار العربية للعلوم، بيروت لبنان1994.

71- فقه اللغة المقارن: د/ إبراهيم السامرائي، ط2 دار العلم للملايين، بيروت لبنان1978.

72- فن **التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية: د/ محمد صالح سمك**، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

73- في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/ حامد عمار، ط1 مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر1999.

74- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية: د/ محسن علي عطية، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن2006.

75- الكتابة الثانية وفاتحة المتعة: منذر عياشي، ط1 المركز الثقافي العربي1988.

76- لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت لبنان.

77- اللسانيات وأسسها المعرفية: د/ عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، تونس1986.

78- اللغة العربية معناها ومبناها: د/ تمام حسان، دار الثقافة، المغرب.

79- اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية: د/ عبد المجيد عيساني، ط1 مطبعة مزوار ،الوادي الجزائر.

80- اللهب المقدس: مفدي زكريا، ط4 موفم للنشر والتوزيع، الجزائر2000.

81- المجموعة الكاملة: عباس محمود العقاد، ط1 دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان1984.

82- محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة الجزائر2008.

83- مختار الصحاح: الرازي، ط1 دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان1999.

84- المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: د/ رمضان عبد التواب، ط1 مطبعة المدني

، القاهرة مصر1982.

85- المدخل إلى علم النحو والصرف: د/ عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

86- مصادر اللغة العربية في المكتبة العربية: د/ عبد اللطيف الصوفي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر.

87- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: ابن هشام الأنصاري(جمال الدين عبد الله بن يوسف بن عبد الله المصري)، تح: حنا الفاخوري، ط1 شرح ابن عقيل ج2 دار الجيل بيروت لبنان1991.

88- مفهوم النص دراسة في علوم القرآن: د/ نصر حامد أبو زيد، ط1 المركز الثقافي العربي، بيروت، بيروت لبنان1998.

89- مقالات في الأسلوبية ونظرية النص: د/ إبراهيم الخليل، ط1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر1997.

90- مقاييس بناء المحتوى اللغوي: د/ عبد المجيد عيساني، ط1 مطبعة مزوار، الوادي الجزائر2010.

91- المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون، دار العودة، بيروت لبنان.

92- المقرب: ابن عصفور، تح أحمد الجواري وعبد الله الجبوري،ج1 بغداد1991.

93- - مناهج التأليف النحوي، أ.د/ كريم حسين ناصح الخالدي، ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن2007.

94- مناهج التأليف النحوي: أ.د/ كريم ناصح الخالدي، ط1 دار صفاء للنشر، عمان الأردن2007.

95- منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث: د/ علي زوين، ط1 دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد1986.

96- النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية: د/ عبد المجيد عيساني، ط1 دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان2008.

97- النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج: د/ عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت لبنان1986.

98- نظرية النقد الأدبي الحديث: د/ يوسف نور عوض، ط1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان1997.

99- الوجيز في فقه اللغة: محمد الأنطاكي، دار الشروق، بيروت لبنان.

المجلات والدوريات:

100- مجلة جامعة بابل، مقال: الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية: د/ محسن علي عطية، ع3. 2000

102-مجلة العرب والفكر العالمي، مقالات في الأسلوبية، دراسة - منذر عياشي-

منشورات إتحاد الكتاب العرب عن نظرية النص: رولان بارت، ت: محمد خير البقاعي، ع3، بيروت1988.

103-مجلة العلوم الإنسانية، مقال: واقع تدريس مادة النحو العربي في الجامعة الجزائرية، العقبات والحلول، فاتح زوين، السنة4، ع29، يوليو 2006.

104- مجلة كلية الآداب والتربية، مقال: المنهج اللغوي في كتاب سيبويه، د/ عبد الصبور شاهين، جامعة الكويت، ع3-4، 1973.

105- مجلة اللسانيات، مقال: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: د/ عبد الرحمن الحاج صالح، ع4، الجزائر1973-1974.

106-مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، مقال: اللغة العربية والتعريب العلمي: د/ صالح بلعيد، ع2، الجزائر1999.

الوثائق و المنشورات و المستندات المدرسية :

107-أهمية العمليات التحصيلية في التعليم – المركز الوطني للوثائق التربوية – الجزائر،ع 23 /2007.

108-التدريس و التقويم بالكفاءات: أ/فريد حاجي،المركز الوطني للوثائق التربوية ،سلسلة موعدك التربوي ،ع19 ديسمبر2005.

109-الجديد في الادب و النصوص و المطالعة الموجهة :السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،الشعب العلمية ،الدوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2010-2011.

110-دليل الاستاد :السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الغة العربية وآدابها (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

111-دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية و آدابها في امتحان البكالوريا ،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات ،أكتوبر 2008 .

112-اللغة العربية و آدابها ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،للشعبتين آداب /فلسفة و لغات أجنبية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ط1 2008/2007.

113-المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية : أ/ فريد حاجي ، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعدك التربوي العدد 17-2005 .

114-منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مارس 2005 .

115-منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام التكنولوجي –اللغة العربية وآدابها – الشعب العلمية مارس 2006 .

116-منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام التكنولوجي(اللغة العربية و آدابها)،الشعبتان :آداب/فلسفة و لغات اجنبية –مارس 2006 .

117-المنهاج و الوثائق المرافقة :السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكلنوجي جميع الشعب مارس 2006 .

118-المنهاج و الوثائق المرافقة:السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الجزائر.

119-وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي- مواد التعليم العام –وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي العام جوان 2008.

120-الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي –الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المعـــاجم:

121-القاموس المحيط: الفيروز أبادي، ج1، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان1997.

122-معجم التقنيات التربوية(عربي- إنجليزي): د/ عبد الله إسماعيل الصوفي، ط2 دار المسيرة، عمان الأردن2000.

123-معجم العربي، نشأته وتطوره: د/ حسين نصا، ط2 دار مصر للطباعة، مصر1968.

124-معجم المصطلحات التربوية: علي أحمد الجمل، ط2 القاهرة- عالم الكتب القاهرة مصر1999.

125-معجم المصطلحات العربية: د/ خليل أحمد خليل، ط1 دار الفكر اللبناني، بيروت لبنان1995.

126-المنجد في اللغة والإعلام: ط30 دار الشروق، بيروت لبنان.

المخطوطات:

127-الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، مذكرة ماجستير: محمد مدور، جامعة الحاج لخضر، باتنة2006-2007.

128-الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية –دراسة تحليلية- رسالة ماجستير: رغد علوان الجبوري، جامعة بابل العراق2002.

129- الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية، رسالة ماجستير: أحمد حسين السعدي، جامعة بابل العراق2001.

130- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية: مذكرة ماجستير: لطفي حمدان –جامعة الحاج لخضر- باتنة2007-2008.

131- تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء –أطروحة دكتوراه: د/ محسن علي عطية، جامعة بغداد1994.

المراجع الأجنبية :

132- -Didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des principes de: langues .W.F.Mackey, paris1972.

133 - L'enseignement de la grammaires en classe de français étrangère; Marie. Fougerouse; ELA; Didier N°122 , langue Paris, Christiane.

134 -L'enseignement et la diversité des grammaires, frédéic françois, hachette, paris,1974.

135 -Le point sur la grammaire: claude Germaine/ Hubert séguin Cle international, Paris,1998.

136 - L'exique de l'éducation, René la brodrie.ed/ nathan, paris,1998

137 - Linguistique appliquée et didactique des langue: Denis Girard Armand Calin paris 2 éme ed1972.

138 -Polémique en didactique du renouveau en question: Besse Henri Robert Galisson. Clé international Paris1980

139 -principes de didactique analyse: analyse scientifique de l'enseignement des langues: W.F.Mackey, Paris,1972.

مواقع الانترنت :

140-www.ulum.nl.

فهرس الموضوعات صفحة

شكر و تقدير
مقدمة ..... أ – و
تمهيد **: نشأة قواعد اللّغة العربيّة** 7
أولا : مفهوم قواعد اللّغة العربيّة 12
ثانيا :طبيعة قواعد اللّغة العربيّة و آلياتها و أقسامها 20
1 – طبيعة قواعد اللّغة العربيّة 20
أ- طبيعة لغويّة.....20
ب- طبيعة اجتماعيّة 21
2- آليـــــاتــها 22
3- أقسام قواعد اللّغة العربيّة 23
أ-علم النّحو 23
ب-علم الصّرف 23
ثالثا : المناهج المتّبعة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة عند النّحاة العرب القدماء.. 25
أ-الألغاز والأحاجي 25
ب- المناظرات 27
ج- المجالس 30
د- المراسلات أو الرّسائل 31
هـ- التّمارين أو النماذج التدريبيّة 32
رابعا : صعوبات تدريس قواعد اللّغة العربيّة 35
الفصل الأول: **التّدريس بالمقاربة النّصيّة** 44
أولا :مفهوم التّدريس وأهميته 46
أهميّة التّدريس.....48
ثانيا: المناهج الحديثة(ما قبل الإصلاح وما بعده) في تدريس قواعد اللغة العربية 49
أ- التّدريس بالمعارف 49

ب -التّدريس بالأهداف الإجرائيّة 51
ج- التّدريس بالكفاءات 54
ثالثا: النّصّ و المقاربة النّصيّة 62
أ- النّصّ في اللّغة 62
ب -النّصّ اصطلاحا 65
ج- مفهوم المقاربة النّصيّة 71
- المقاربة لغة 71
- المقاربة اصطلاحا 72
- المقاربة النّصيّة 72
-المقاربة النّصيّة وآليات التّحليل 73
-أهميّة المقاربة النّصيّة 78
رابعا : طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة 81
1 - طرائق قائمة على جهد المدرّس 82
أ - الطّريقة الإلقائيّة 82
ب- الطّريقة القياسيّة 84
2 - طرائق قائمة على جهد المدرّس و نشاط المتعلّم 86
أ- الاستقرائيّة 86
ب-الاستدلاليّة 88
ج- طريقة النّصوص الأدبيّة المعدّلة 88
د – طريقة الاكتشاف 90
هـ- الطريقة الاستجوابية 90
و – الطريقة الاقتضائيّة 91
3- طرائق قائمة على نشاط المتعلّم 91
أ – طريقة النشاط 92
ب- طريقة حلّ المشكلات 92
4- طريقة أسلوب تحليل الجملة 93
5 - طريقة الأسلوب التّكاملي 94
خامسا: أسس التّدريس قواعد اللّغة العربيّة 97
أ – اختيار المحتوى 97
ب – عرض المادة اللّغويّة 100
جـ - التدرّج في تدريس قواعد اللّغة العربيّة 101
د – التّرسيخ 107
هـ – التّقويم اللّغوي 110
و – خصائص المدرّس و المتعلّم و أثرهما على التّدريس 123
ز – نظريات تعليم و تعلّم اللّغة و أثرهما في تدريس قواعد اللّغة العربيّة 133
سادسا : أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية 139
***<u>الفصل الثاني :</u>* محاولات التّجديد في تدريس قواعد اللّغة العربيّة** 144
أولا : جهود المحدثين في تيسير قواعد اللّغة العربيّة 145
أ – أنصار الأصالة و أنصار التّجديد في تيسير قواعد اللّغة العربيّة 153
ب – المجامع اللّغوية العربيّة 168
ثانيا : واقع تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي 175
أ – واقع رافد قواعد اللّغة العربية و مدرّستها 176
ب – واقع المتعلّم 180
جـ - واقع مناهج تدريس قواعد اللّغة العربيّة 183
د – واقع الطّرائق المستعملة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي 198

هـ- و اقع بيئة التعليم و أثرها في تدريس قواعد اللغة العربية 202
و - واقع الكتاب المدرسي و أثره في تدريس قواعد اللغة العربية 206
ز- واقع تمارين قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....211
ك – واقع الوسائل التعليمية قي تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي 223
ثالثا : الآفاق العلميّة المطلوبة و المرجوّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي 226
1 – المحتوى النّحوي و الصّرفي المطلوب في تدريس قواعد اللّغة العربيّة .226
2 – تطوير أداء مدرّس اللّغة العربيّة 231
3- الكتاب المدرسي 233
4- كيفية معالجة ضعف المتعلمين في الأداء والتركيب اللغوي.....235
5 - الاستعانة بالوسائل التّعليميّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة 236
رابعا:مذكرة أنموذجية لحصة قواعد اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي..241
خاتمة 245
فهرس المصادر و المراجع 249
فهرس الموضوعات 261