الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تعليميّة النّحو العربيّ في المدرسة الجزائريّة

- السّنة الأولى متوسّط أنموذجاً -

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في تعليميّة اللّغة

إعداد الطالبة :
زبيدة بكّاي

إشراف الأستاذ :
أ. د. سيدي محمّد غيثري

أعضاء اللّجنة :

- أ.د. عبد القادر قرّوش	رئيساً	جامعة تلمسان
- أ.د.سيدي محمّد غيثري	مشرفاً	جامعة تلمسان
- أ.د. عبد القادر سلاّمي	عضواً	جامعة تلمسان
- د.خربوش محمّد	عضواً	جامعة تلمسان
- د.بوغازي الطّاهر	عضواً	جامعة تلمسان

السّنة الجامعيّة
2007 | 2008

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ و اتقوا الله و يعلمكم الله و الله بكل شيء عليم ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة 282

إهداء خاصّ

إلى معلّم البشريّة و هادي الإنسانيّة

شفيع الأمّة و نبيّ الرّحمة عليه أفضل الصّلاة

وأزكى التّسليم.

شكر و تقدير :

الحمد و الشّكر لله هو من وفّقنا لهذا ،و ما كنّا لنبلغه لولا توفيقه عز وجلّ.

إنّ الاعتراف لأهل الفضل حقّ ،وإنّ الاعتراف و التّقدير للأهل العلم أحق ، لذلك أتقدّم بالشّكر الجزيل، و العرفان بالجميل لأستاذي الجليل سيدي محمد غيثري على تبنّيه لعملنا ،و تصويبه لخطانا، و تشجيعه لعزائمنا، و حثّه على صبرنا، فجازاك الله بالخير عنّا.

كما أتقدّم بخالص الشّكر،و الإقرار بالفضل لأستاذي القدير عبد القادر قرّوش على سعة صدره، و سماحته، و دعمه ،و حنوّه، فشكرا و عذرا لك أستاذي.

ثم أتوجّه بالشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على مدارسة هذا العمل المتواضع، و تصويب ما زلّ فيه، وإكمال ما نقص منه، و التّنبيه إلى ما غفل عنه.

و كلمة شكر لا بدّ من قولها إلى كلّ من مدّ لي يد العون و لو بالكلمة الطيّبة فشكرا لك : فريد، رحمة، حليمة،أمينة، فاطمة الزّهراء.

و شكرا لكافّة عمّال مكتبة جامعة تلمسان، و جامعة وهران، وشكر خاص جدّا لفريق مدرسة الأقصى للإعلام الآلي بمغنيّة على مساعدتهم وصبرهم، وإلى كلّ الفريق التّربوي لإكماليّة بلحرازم يمينة بأولاد بن صابر.

زبيدة

إهداء :

إلى من فارقني بجسده

و بقي معي بروحه

إلى من علّمني فراقه أنْ أنجح

و دفعتني ذكراه لأنْ أمضي قدما

إلى روح أبي في جنّة الخالدين إنْ شاء اللّه

إلى الصّدر الدّافئ و القلب الحاني

إلى من كانت لي أمّا و أبا

إلى من صنعت نجاحي

إلى من دفعتني دوما إلى الأمام

إلى حبّة القلب و جنّة الدّنيا

أمي الحبيبة أبقاها الله لي

إلى بسمة الملاك الصّغير مصطفى

إلى كلّ من أحبّني بصدق و أحبّ لي الخير

زبيدة 2006

المقدّمة

المقدّمـــــة:

الحمد لله الذي أنعم على الإنسان بالذّهن و اللّسان، و أودع في ذهنه القوّة و في لسانه القدرة، و كشف باللّسان عن قوة الذّهن، و علّمه كشف العقل بيده، فاجتمعت للإنسان بلســانه و يده علائم قوّته، وكــلّ سمات إنسانيّته عبر تاريخه الطّويــل، و بعد...

لقد أصبح مفهوم التّعليمية يحتل مكانة بارزة في الأدبيات التّربوية خــلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، و أضحى لها دور متميّز ضمن علوم التّربية.

و لقد شهد تطوّرها التّاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء و الباحثين، فبلغت درجات عليا من الضّبط و التّحديد لموضوعها، و كذا المبادئ الّتي ترتكز عليها.

و إذا تتبّعنا الرّصيد المعرفي للتّعليميّة عبر مراحل تطوّرها، نجد أنّها مرّت بمراحل متسارعة نتيجة التّطور العلمي و التّكنولوجي الهــائل الذي زامن هذه المــراحل، لأنّ الانفجــار الكبير فــي المعارف التّقنية و الصّناعية و المواصلات الذي صاحب فترات العقود الأخيرة من القرن العشرين أدّى إلى تكثيف البحوث و تعميقها في مجال التّعليميّة.

و بعد أن كانت تلك البحوث ترتكز على النّشاط التّعليمي فقط، أصبحت تبحث عن الّتفاعل الموجود بين النّشاط التّعليمي التّعلّمي، و من ثم أصبحت التّعليميّة تتمركز حول الفعل التّعليمي، و ارتباطه بالمحتويات، و مفاهيمها المتعلّقة بها.

و قد خصّ حقل تعليميّة اللّغة باهتمام بالغ من قبل الباحثين و القائمين على عمليّة تعليم اللّغة على اختلاف مشاربهم، لما يكتسيه هذا الحقل من أهميّة كبرى و دور فاعل فــي جميــع المجالات، فلا شك أنّ التّاريخ الإنسانيّ و الثّقافة الإنسانيّة بدأت بظهور اللّغة فالقدرة على استخدام اللّغة هو أساس النّجاح الإنسانيّ (ضرورة التّواصل)، و من ثم فإنّ تعلّمها لابــدّ أن يتمّ وفقاً لمبادئ واضحة، و تخطيط محكم من جميع الجوانب.

لقد عرفت الدّول الغربيّة ثورة في مجال البحث اللّغوي و التّعليميّ، وكلّ ذلك من أجل معـــرفة مكامن اللّغة – هذا الخلق الإلهيّ المدهش- و التّوصّل إلى أنجع الطّرق و التّقنيـــات في تعليمها، لأنّ اللّغة تبقـــى أهمّ النّظم الحضـــاريّة، و لا سيما اللّغة العربيّة، هذا النّظام اللّغوي الذي ضرب بأطنابه في أعماق التّاريخ عبر الدّعوة الإسلاميّة السّمحة.

لابدّ أن يطال هذا الاهتمام تعليم اللّغة العربيّة، لا سيما في خضمّ هذا التّطوّر العلميّ و التّكنولوجيّ الحاصل حيث أصبحت اللّغة العربيّة بين فكـــي كمّاشة، بفعل هذا التّطـــوّر و احتكار اللّغات الأجنبيّة للعلم، وهذا ما يستدعي صرف الهمم من أجل تطوير تدريسها.

اللّغة العربيّة من أبرز اللّغات الّتي عرفت قواعدها دراسة و بحثاً منقطع النّظير، وذلك ما ينمّ عنه تاريخ النّحو العربيّ الزّاخر، إلاّ أنّ مسألة تعليم النّحو العـــربيّ قد عرفت جـــدلاً كبيـــراً، وذلك لعدّة أسبـــاب أهمّها طبيعة النّحو العـــربيّ و غيّـــاب المرتكزات العلميّة فـــي تعليمها، و المدرسة الجزائريّة ليست ببعيدة عن هذا الجدل القائم، و ليس أدّل عل ذلك مـــن نتـــائج المخرجات التّعليميّة، لنمـــاذج من المتعلّمين من الضّعف اللّغـــوي الجلـــيّ كـــلاماً و كتابـــةً.

و من هنا فعلى الباحث العربيّ في مجال تعليميّة اللّغة أن يحمل على عاتقه مسؤوليّة النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة، وبعث هذا الميـــدان و إفادته بأحدث الدّراسات، لذلك ارتأينا أن نتنـــاول بالبحث و الدّراسة مسألة تعليم النّحـــو العربيّ في المدرسة الجـــزائريّة، و نقف عندها وقفةً جـــادّة، فكان عنوان بحثنا " **تعليميّة النّحو العربيّ في المدرسة الجزائريّة(السّنة الأولى متوسّط أنموذجاً)**".

و ما دفعنا لخوض غمار هذا البحث هو حبّ اللّغة العربيّة، والغيرة عليها، وذلك لما لاحظته من خلال تجربتي في التّعلـــيم مـــن:

- عدم قدرة التّلميذ الجزائريّ على إتقـــان اللّغة العربيّة رغـــم مضيّ سنوات عديدة فـــي تعلّمهـــــا.
- إجمـــاع أغلب التّلاميذ على أنّ الصّعـــوبة الـــتي تعترضهم في تعلّم اللّغة العربيّة هي القواعد و الإعـــراب.

- القطيعة بين اللّغة العربيّة و النّشء العربيّ و الجزائريّ خاصّة إمّا باستعمال اللّغة الأجنبيّة، أو الدّارجة حتى في حجر الدّراسـة.
- حجّة دعاة التّقدميّة، أنّ اللّغة العربيّة غير صالحة لتعليم العلوم لما يّتسم به نحـوها من صعوبـة.
- عزل اللّغة العربيّة عمّا ورد من دراسات و أبحـاث جديدة في المجـال اللّغويّ و في مجـال التّعليميّة، و ذلك تمسّكاً بحجّة المحافظة التي لا تزيد اللّغة العربيّة سـوى عـزلةً و تطـرّفاً.

و لا شكّ أنّ مسـألة تعليم النّحـو في المدرسة الجـزائريّة تطـرح العديـد من الإشكـالات الّتي نأمل أن نكون قد أجبنا عنها، وأهم هذه الإشكالات هـي:

- لماذا نتعلّم النّحـو؟
- على أيّ أساس يقوم هذا النّحـو الذي نعلّمه لمتعلّم اللّغة العربيّـة؟
- مـا هو النّحـو الـذي ينبغـي أن نعلّمه لمتعلّم اللّغـة العربيّـة؟
- لماذا أصبح النّحـو الذي نعلّمه في مدارسنا عـائقاً فـي تعلّم اللّغة العربيّة بدل أن يكون معزّزاً لتعلمّها؟
- كيف نعلّم النّحو؟

و قد تـوزّع الموضوع على مدخل وثلاثة فصول؛ حيث تعرّضنا في المدخل لتعريف التّعليميّة و موضوعها ومـا تجتذبه من حديث عن التّعلّم و التّعليم، و مكوّنات العمليّة التّعليميّـة.

الفصل الأوّل كـان خـاصّاً بمعرفة اللّغة و اتجاهات تدريسهـا، حيث تنـاولنـاه فـي مبحثين، **فالمبحث الأوّل** حـاولنـا فيه أن نكـوّن معـرفة عن اللّغة مـن حيث تعريفهـا، و طبيعتها، وخصائصـها، و مكوّناتها، و وظائفها، و اكتسابها. أمّا المبحث الثّاني فخصّصناه لاتّجاهات تدريسها، و من ثمّ اتجاهات تدريس اللّغة العربيّة.

و **الفصل الثّاني**، كان خاصّاً بتعليم النّحو العربيّ و تنـاولناه في مبحثين؛ **فالأوّل** يبحث فـي العـلاقة بين تعليم اللّغة و تعليم النّحـو، و الثّـاني يطـرح مجمـوعة مـن المقدّمات، و المفـاهيم الأساسيّة لتعليم النّحـو العربيّ، بعد عرض طبيعة النّحـو العـربيّ، و العمليّات العقليّة الّتي تقوم عليها بنية النّحو العربيّ، كما أشـرنا إلى التّحليل الإعـرابيّ من حيث متضمّناته و مهاراته، لنفرد بعدها عنصراً خاصّاً بالنّحو التّعليميّ.

و **أمّا الفصل الثّالث**، فكان عبارة عن دراسة ميدانيّة اعتمدت فيها على الملاحظة العلميّة من خلال حضور عدد من دروس القواعد في عدّة متوسّطات، كما اعتمدت فيها على منهاج السّنة الأولى متوسّط، و الوثيقة المرافقة للمنهاج، وكتاب اللّغة العربيّة للمستوى نفسه، وقد خصّصت هذه الدّراسة الميدانيّة لتعليميّة النّحو العربيّ للسّنة الأولى متّوسط، حيث قمت بجرد مقرّر قواعد اللّغة، وتصنيفه، ثم تحليله، و خرجت بمجموعة من الملاحظات التّحليليّة، ثم تطرّقت بعد ذلك إلى طريقة التّدريس الّتي يتمّ وفقها تعليم قواعد اللّغة للسّنة الأولى متّوسط بعد إدراج الطّـرق السّائدة في تدريس القواعد، فخرجت بمجموعة من الملاحظات التّحليليّة، ثم بعد ذلك كشفت عن الصّعوبات التي تعترض المعلّم فـي تدريس النّحو، لأذكر في الأخير أهمّ الاستراتيجيّات و الوسائل الحديثة في تعليـم النّحـو.

ثم ذيّلت البحث بخاتمة تضمّ أهمّ النّتائـج الّتي توصّلت إليها من خلال هذا البحث.

و قد كانت عدّتنا في هذا البحث مجموعة من المصـادر و المراجـع، الّتي مكّنتنا مـن تبيّن طريـق البحث و قـد تنوّعت ما بين التعليميّة، و اللّسانيات، وعلـم النّفس.

و قد وجّهتنا طبيعـة البحث إلى اعتماد المنهـج الوصفيّ التّحليليّ، و الـدّراسة الميدانيّـة.

و لم يخل سبيل بحثنا من بعض الصّعوبات أهمّها نقص المراجع الخاصّة بتعليم النّحو مقارنة بالمراجع الموجودة لتعليم القراءة مثلاً، وغيرها من الموادّ، غيّاب الدّراسات الحديثة المعتمدة على علم اللّغة في تعليم النّحـو، طبيعة الموضـوع و ما تكتسيه من صعوبة، و لكن و بفضل اللّه تعـالى

و توفيقه، و توجيهات الأستـــاذ الجليل الدّكتـــور **سيدي محمد غيثري**، استطعت أن أتجاوز هذه الصّعوبات.

وإنّنا لا ندّعي الكمال فالكمال للّه سبحانه و تعالى، حيث يبقى هذا البحث مجرّد محاولة متواضعة لبحث بعض جوانب هذا الموضوع الممتدّ الأطراف، الذي تتجاذبه العديد من المجالات أهمّها علم اللّغة، علم الدّيداكتيك، علم النّفس، علم البيولوجيا، علم الاجتماع،... و لكن نحسب أنّنا قد حاولنا لملمة بعض تلك الجوانب، فإن لم ننل أجر الصّواب، أرجو أن ننـــال أجـــر المحاولة.

و من له عليّ حقّ الشّكر و الامتنان في توفيقي لإنجاز هذا الموضوع بعد اللّه تعـــالى، فهما أستاذيّ القديرين، الدّكتور **سيدي محمّد غيثري** بتوجيهه و صبره، و الدّكتور **محمّد قرّوش** برعايته و دعمه.

و أخيراً آمل أن أكون قد ساهمت و لو بالنّزر القليل في خدمة لغة أهل الجنّة ليسهل غرسها في ألسن الأجيال، و بالشّكل الصّحيح، ونكون كما قال **الثّعالبي**: "من أحبّ اللّه تعالى أحبّ رسوله صلّى اللّه عليه وسلّم و من أحبّ الرّسول العربيّ صلّى اللّه عليه وسلّم أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربيّة التي نزل بها أفضل الكتب على أفضـــل العجم و العرب، و من أحبّ العربيّة عنى بها و ثابر عليها، وصرف همّته إليها"، فإن وفّقت فذلك من فضل ربّي، و إن أخفقت فذلك من تقصيري، و اللّه نسأل التّوفيق و السّداد، و أن يجعل عملنا هذا عملاً نافعاً خالصاً لوجهه تعالـــــــى.

فـــي مغنية 2 جوان 2006.

زبيدة بكـــاي

المدخـــل :

التّعليميّة

تمهيـــد:

إنّ أمل الأمّة في تعليمها، وكارثة الأمّة في تعليمها، فالتّعليم عمليّة أساسية في رقيّ الحضارة حيث أنّ كفّة القوى أصبحت تميل لقوّة العلم، فالأمّة التي تملك العلم هي التي تسيطر، لذلك أصبح التّعليم يحظى باهتمام كبير من قبل العاملين في الميدان و الباحثين، فنشأ ما يسمّى بعلم التّدريس، أو علم الدّيداكتيك، ويقصد بهذا العلم « الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس و تقنيّاته و لأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقليّ، أو الوجداني أو الحّسي ـ حركي »[1]

و علم التّدريس ينقسم إلى علم التّدريس العام و علم التّدريس الخاص، و رغم هذا التّمييز، إلاّ أنّ كلاً منهما يكمّل الآخر، فعلم التّدريس العام « هو مجموع المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف و لفائدة جميع التّلاميذ »[2]، أمّا علم التّدريس الخاص فيهتمّ « بالنّشاط التّعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدّراسية، والاهتمام بالقضايا التّربوية في علاقتها بهذه المادّة، أو بتلك، فنقول علم التّدريس الخاص بالرّياضيات، و علم التّدريس الخاص بالتّاريخ...»[3]، وقد حظي ميدان تعليم اللّغات باهتمام كبير من قبل القائمين عليه، و الباحثين، و المختصّين « فقد حصل في ميدان تعليم اللّغات تقدم كبير، لا في النّظريات فقط، بل و في استغلال هذه النّظريات عمليّاً في التّعليم، باعتبار مسألتي تعليم اللّغات و تعلّمها من بين المسائل و الاهتمامات الحضاريّة الّتي تفرض نفسها بقوة في المجتمع المعاصر إضافة إلى عوامل أخرى مثل : تزايد الحاجات، و الدّوافع الفرديّة، و الجماعيّة، لتعلّم اللّغات و تعليمها، و التّقدّم الذي تحقّق في مجال تكنولوجيا علوم الاتّصال »[4] و هذا ما يفسّر التّطور الحاصل في البحث في منهجيّة تعليم اللّغات، حيث تكاثفت الجهود لتطوير النّظرة البيداغوجية الساعيّة إلى ترقيّة الأدوات الإجرائية في حقل التّعليميّة ،الأمر الذي اكسبها مبرّرا علمياً لتصبح فرعاً من مباحث اللّسانيات، و مباحث علم النّفس، حيث أصبحت لها الشّرعية في وجودها

[1] د.محمد الدّريج، مدخل إلى علم التدريس ـ تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة ،2000، ص:3.
[2] المرجع نفسه، ص:4.
[3] المرجع نفسه، ص:4.
[4] د.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقيّة ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2003، ص :77.

كعلـــم قائم بذاته له مرجعيّاته المعرفيّة، و مفاهيمه و اصطلاحاتـــه، و إجراءاتـــه التّطبيقية، و من ثم استحقّت أن تتبوّأ مكانها ضمن العلوم الإنسانيّة[1].

تعريـــف التّعليميـــّة:

إنّ مصطلح التّعليمية مأخوذ من الكلمة اليونانية Didaktikos، و تعني ما هـــو خـــاص بالتـــّربيّة و هي علـــم من علـــوم التربيّـــة.

و يعرّف "**سميث**" التّعليميّة على أنّها « فرع من فروع التّربية، موضوعها خـــلاصة المكوّنـــات و العلاقات بين الوضعيّات التّربوية، و موضوعاتها، و وسائطها، و وسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة. و بعبارة أخرى يتعلق موضـــوعها بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجية، و كيفيّة مراقبتها و تعديلها عند الضّرورة » [2]

و يعرّفـــها "**ميالاري**" بأنّـــها « مجموعـــة طـــرق و أساليـــب و تقنيّات التّعليـــم »[3].

أمّا "**بروسو**"1989 « فيرى أنّ الموضوع الأساسّي للتّعليميّة هو دراسة الشّـــروط اللاّزمة توفـــرها فـــي الوضعيّات أو المشكلات التي تقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التـــي يُشغل بها تصـــوّراته المثاليّة أو برفضـــها حيث يقـــررّ، أنّ التّعليميّة هي تنظيـــم تعلّـــم الآخريـــــن »[4].

و في سنة 1988 يعود ليقررّ « بأنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم التـــي ينـــدرج فيـــها الطّالـــب لبـــلوغ أهداف معرفيّة عقليّة، أو وجدانيّة، أو نفـــس-حركيّة »[5].

و مـــن خـــلال هذه التّعاريف يمكن أن نصـــوغ استنتاجاً نضعه في النّقـــاط التاليـــّة :

- إنّ التّعليميّـــة علـــم مـــن علـــوم التربيّـــة مبنيّ على قواعـــد و نظريّـــات.

---

1 د-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر، ص:130.
2 التعليمية العامة وعلم النفس - وحدة اللّغة العربيّة، وزارة التربية - مديرية التكوين، الإرسال الأول ، 1999، ص :2
3 المرجع نفسه، ص: 2.
4 المرجع نفسه، ص: 2.
5 المرجع نفسه، ص: 3.

- إنّ التّعليميّة ترتبط ارتباطا أساسيّا بالمواد الدّراسيّة من حيث محتوياتها، و كيفيّة التّخطيط لهـا اعتمادا على الحـاجات، و الأهـداف، و الـوسائل المعـدّة لها، وطـرائق و أساليـب تبليغها للمتعلّميـن و وسائـل تقويمـها و تعديلـها.

- إنّ التّعليميّة من شـأنها وضـع المبـادئ النّظريّة الضّـروريّة لحّل المـشكلات الفعليّـة المحتـوى و الطـّرق و تنظيـم التّعليـم.

والواقع أنّ البحث في التّعليميّة لا يعني ابتكار أحسن الوسائل لتـدريس موضـوع معّـين معـروف مسبقـاً، بل بإمكـانها أن تعيد النّظـر في هـذه المحتـويات و تطبيقـاتها التّعليميـّة، وكذا في الطّرائـق و الأساليب المرتبطة بها، و في الغايات التي سخّرت لها، ويقودنـا هذا كلّه إلى القـول بأنّ التّعليميّة تفتـرض بدورهـا بيداغوجية و غايـة، و ملمحـاً للطّفـل و دوره في المجتمـع.

ويُستخلص مما سبق أنّ التّعليمية علم حديث النّشأة ينصبّ عملها على التّخطيط للمادّة الدّراسية، و تنظيمـها، و مراقبتها، و تقويمـها، و تعديلها، حـيث تبحث عـن العلاقات بين المعلّم و المتعلّـم، و المعرفة، و هكذا فالموضوع الأساسيّ للدّيداكتيك « هو بالضّبط دراسة الظّروف المحيطة بمواقف التعلّم و مختلف الشّـروط التي توضع أمـام التّلميذ لتسهيل ظهـور التمثّـلات لـديه و تـوظيفها، أو إبعـادها أو وضعها موضع تغيير و مـراجعة لخلق تصـوّرات و تمثّـلات جديـدة » [1].

و على هذا ولكي تخطّط التّعليميّة للموضوعات و الوسائل في اتفاق مع خصائص المتعلّم عليها أن تأخذ في الحسبـان العلاقة بين التّعليم و التعلّم، و على هذا سوف نتعرض إلى مفهوم التعلّـم و التّعليم باعتبارهما طـرفي العمليّة التّعليميّة.

[1] د.محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ص:14.

I- التعلّـــم Apprentissage:

إنّ التجربة الإنسانيّة تؤكّد أنّ الإنسان « منذ أن وجد في هذا الكون ما فتئ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطّبيعي و الاجتماعي، بواسطة نظام معقّد من العلامات الدّالة قاصداً من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط و الإمساك بنسيـــج بنائـــه القـــارّ و المتغّير. و قـــد لا يتحقّق له ذلك إلاّ بالتّفاعل معه عن طريق الفهم الجيّد لحركة عناصره الفعّالة التي تكـــوّن بنيـــة نظامـــه.

...إنّ الإنسان مهيّأ عضويّاً و نفسيّاً للتّفاعل الطبيعيّ و الاجتماعيّ الذي يقوم علـــى آليّـــة اكتساب المهارات و الخبرات الجديدة المغّيرة لسلوكه بكيفيّة متحوّلة دائمة، وهو الأمر الذي يجعله قابـــلاً لتغيير عـــلاقاته مع وسطـــه، و تطويـــرهـــا و تحسينها باستمرار، بنـــاءً على ما تـــوفّره تلك الخبـــرات، و المهـــارات المكتسبة من إبانـــة، و فهـــم وإدراك لحقيقـــة هـــذا الكـــون.

و من هاهنا إنّ الإنسان مضطرّ للتعلّم لاضطراره للمعرفة و إدراك الأشيـــاء على ما هـــي عليه، فلا يشوّهها بنظرة قاصرة، لأنّ ذلك سيفقدها طابعها المميّز، و يبعدها عـــن حقـــل الخـــبرة المتجدّدة التي تشكّل مرتكزاً جوهريّاً في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه مـــن جهـــة، و سلـــوك الآخرين من جهة أخرى »[1].

الواقع أنّ التّعلّم عمليّة أساسيّة في الحياة، حيث تظهر نتائجه في مختلف الأنشطة التي يقوم بها الإنسان، إذًا إنّ أثر التعلّم واضحة في حياة الفرد و الجماعة، حيث استطاع الإنسان أن يستفيد من خبرات الأجيال السّابقة عن طريق التعلّم، كما أضاف إسهاماته من المعـــارف، و المهـــارات إلى الرّصيد الإنساني بحيث نمت العادات، و القوانين، و اللّغات، و استطاع الإنسان أن يحافظ عليهـــا نتيجة لقدرته على التعلّم، لذلك فإنّ عمليّة التعلّم تكفل البقاء للأفراد و من أجل ذلك « أنـــشأت المدارس لكي تتمّ عمليّة التعلّم بكفاءة، و من المعروف أنّ الفرد يتعلّم في حياته أعمالاً معقّدة بالغة الأهميّة، ممّا يستدعي أن لا يتـــرك هـــذا التعلّـــم للصّـــدفة، وعلـــى ذلك ظهـــر التعلّـــم المقصـــود »[2]، و نتيجة لهذا الوعي بضرورة اكتساب المعرفة المغّيرة لسلوك الإنسان نجد أنّ التعلّم

[1] د-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:45.
[2] د-جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم و نظرية التعليم، دار النهضة العربيّة، ط4، 1978، ص:02.

هو تغيير مستمـــر في سلـــوك الإنســـان و اكتساب متواصل لخبرات و مهارات جديدة، ولهـــذا حاول المفكّـــرون على اختلافهم معرفة آليّات التعلّـــم عند الكـــائن الحي بعامّـــة، و الإنســـان بخاصة، و مـــن ثم اختلفـــوا في تعريفاتهم للتعلّم[1].

يعرّف "**جيتس Gates**" التعلّم فيقول : « يمكن تعريف التعلّم بأنّه تغيير السّلوك تغـــييراً تقـــدميّاً يتّصف من جهة بتمثّل مستمر للوضع، و يتّصف من جهة أخرى بجهود مكـــرّرة يبـــذلها الفـــرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلّم تعريفا آخر بأنّه إحراز طرائـــق ترضي الدّوافع، و تحقق الغايات، و كثيراً ما يتخذ التعلّم شكل حلّ المشاكل، وإنّما يحدث الـــتعلّم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتّغلب على المصاعب الجديدة، و مواجهة الظّـــروف الطّـــارئـــــة »[2].

و يعرّفه **جيلفورد Gulford**: « التعلّم ما هو إلاّ أيّ تغيير في السّلوك ناتج عن استثارة لهذا التّغيير فـــي السلوك، قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، و قد يكون نتيجة لمواقـــف معقّدة »[3].

و يعـــرّفه **هيلكر Hilgar**: « التعلّـــم عمليّة بها ينشـــأ علـــم أو سلـــوك أو يتطـــوّر أو يتغيّـــر، و ذلك بمكافحة ظرف من الظّروف أو ممارسته و الاستجابة له بشرط أن تكون خصائص التطوّر، أو التّغيير الحاصل غير قابلة للتّفسير، بفعل ميول فطريّة، أو بلوغ، أو حالات طارئة على الكائن الحـــي»[4].

و يسوق الأستاذ **محمد الدّريج** تعريفاً نراه مناسباً للتعلّم، إذ يقول: « نعني بالتعلّم(التّحـــصيل) العمليّة التي يدرك الفرد بها موضوعاً عامّاً و يتفاعل معه، و يستدخله و يتمثّله، عمليّة يتمّ بفـــضلها اكتساب المعلومات، و المهارات، و تطوير الاتجاهات،كما ينتج عن نشـــاط التعلّم فـــضلاً عـــن تحصيل المعلومات و المهارات و غيرها حصول تغيير دينا مي داخل الفرد عن رضا و طواعية و عن رغبة في التّطور، يؤدّي إلى تشكيل تمثّلاته، و خلق تصوّرات جديدة لديه عن الـــواقع، لها قـــدر مـــن الانسجـــام و الثّبـــات و ذلـــك انطـــلاقاً مـــن إدراكـــه و استقبـــاله لمختلـــف

[1] د-أحمد حساني ،دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص:46.
[2] المرجع نفسه، ص:46 .
[3] د.رمزية الغريب، التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط5، 1977، ص :16 .
[4] د.محمد الدّريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العمليّة التعليميّة، ص: 102 .

الإحساســات، و المثيــرات، و مــن تفاعــل المعطيــات الداخليّة و الخــارجيّة و من وعيــه بمحيطـــه »[1].

و نستخلــص من التّعاريــف السّابقة ما يــلي:

* التعلّم هــو الاكتساب أو الحصــول علــى شيء.
* التعلّم عمليّة داخليّة نشيطة و فعّالة، كمــا أنّها عمليّة تفاعل بين كــائن بشريّ و بيئتــه.
* التعلّم في جوهــره هو تغيير إيجابي متطوّر في سلوك المتعلّــم.
* لا يحصــل التّعلــّم ألاّ إذا أدّى إلــى تكيّف و تطــوّر، و تغيّــر فـــي سلـــوك المتعلّـــم، و تصرفــاتــه، و مواقفه و مهــاراته.
* التعلّم عمليّة مستمرّة للنّمو الشّامل عند الكائن الحيّ، و تحسّن دائم يجعل المتعلّم مهيأ للحياة بانسجام في بيئة معيّنة، يتحقّق بواسطة إكساب خبرات و قدرات جديــدة تثــري رصــيد الخبرات السّابقــة.
* التّعلم هو الاحتفــاظ بمعلــومات أو بمهــارة ما (الاحتفــاظ يتضمّن أنظمة الاختـــزان و الــذّاكــرة و التّنظيم المعــرفي).
* يشتمل التعلّم على التّركيز الإيجــابي الواعي على الأحــداث التي تقع داخــل الجهـــاز العضــوي أو خارجه.
* التّعلــم مستمرّ نسبيّاً لكنه معــرّض للنسيــان.
* يتضمّن التعلّم الممارسة و قد تكون ممارسة معزّزة.

و من هنا « يعدّ التعلّم إذن عمليّة راقيّة في تكوين الإنســان، وهو كذلك من حيث أنّــه نظــام من الممارسات الايجابية، التي تقود أفراد المجتمع إلى السّلوكات النّاجحة، و يبتــدأ ذلــك بخــاصة في التّحسن المستمرّ الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التّدريب على المهارة المقــصودة تعلّمهــا »[2].

[1] المرجع السّابق، ص:13.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات، ص: 49.

و على هذا فإنّ « المقصود بالعمليّة التّربويّة كلّها، إنّما هو تمكين المتعلّم من الحصول على الاستجابات المناسبة، و المواقف الملائمة، و ما الطّرق التّربوية المختلفة، و ما الأعمال المدرسيّة على اختلاف أنـواعها إلاّ وسـائط تستثير المتعلّم و توّجه عمليّـاته التعليميّة، وقيمة هذه الطّـرائق و الأعمال، إنّما تقاس بمقدار ما تستثير فاعليّة المتعلّم وتوصيله إلى الاستجابات و المواقـف الـتي يعتبـرها المجتمع صحيحة. و من هنا كان من الأهميّة بما كان عظيم للمعلّم أن يفهم كيفيّة تعلّـم النّاس، ذلك بأنّ قيامه بواجباته المهنيّة إنّما يتوقّف على فهمه هذا »[1]، وبناءً على هـذا ينبغـي للمعلّم أن يدرك الأسس التي تتركّز عليها العمليّة التعليميّة وهي« خلق حاجات للـتعلّم في نفـس المتعلّم لتحقيق أهداف العمليّة التعليميّة، و تتحقّق هذه الغاية بفعل قابليّة المتعلّم نفسه لاكتـساب الخبرات، و المعارف، و المهارات، للوصول إلى أهدافه من حيث هو كائـن متعلّم ميـّال بطبعـه إلى التّحسن و التّطور »[2]، لذا لابدّ من أخذ بعين الاعتبار تحديـد حاجات المتعلّـم و قابليتـه للتعلّم، و تحديد الأهداف، و العمل على اكتسابه الوسائل والطّرق التي تمكّنه من الوصـول لهـذه الأهداف.

عـوامـل التّعلّـم :

إنّ عمليّة التّعلّم تتمّ وفقاً لتكاثف مجموعة من العوامل التي تؤهّل الفرد المتعلّم لهذه العمليـة فيما بينـها، و تتمثل هذه العوامل فيمـا يلـي:

أ- **النّـضـج**: يرتبط التعلّم بالنّضج ارتباطاً وثيقاً حيث أنّ التعلّم يتمّ وفقاً لمراحل النّضج كمـا أنّهما يسهمان معاً في نموّ الفرد، حيث يتفاعلان لتحقيق هذا النموّ «و بما أنّ التعلّم يتفاعـل مـع عـوامل النّضج، كـان على المعلّم أن يتعرّف على حقـائق النّضج المختلفة وذلك بـدراسة طبيعة نمـّو الطّفـل فـي كلّ مـراحله، فعليه أن يعرف شيئـاً عن نموّ شخـصيته مـن النّواحـي الفيزيولوجيـة، و العقليـّة، و الانفعاليّة، و الاجتماعيّة حتى يؤسّس كلّ خطـوة من خطوات التعلّم على أسـاس سيكولوجي سليم، فلا يبدأ بتعليم الطّفل مهارة قبل نضج معدّات هذه المهارة الفيزيولوجيّة، و قبل حدوث النّضج العقليّ الضروريّ لاستفادة الطّفـل منـها...لأنّ

[1] د.فاخر عاقل، التعلّم و نظرياته ، دار العلم للملايين، بيروت، 1973، ص:11.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليميّة اللغات، ص: 50.

إهمال حقـائق النّضج و إهمال معرفة استعدادات الطّفل المختلفة كثيراً ما يؤدّي إلى عدم تكيّفه مع عمليّة التعلّم، وإمّا إلى الإضـرار بصحّته الجسميّة و النفسيـّة... و كثيرًا ما يطلب من التّلاميـذ مستوى ليس في طاقتهم في مرحلة متقدّمة من مراحل نموهم، فينصرفون عن المادّة المتعلّمـة وقـد يكرهونها رغم أنّ عند بعضهم استعداداً للإنتاج فيها في الوقت المناسب »[1].

ب- **الاستعـداد**: إذ يرتبـط استعـداد الطّفـل بتعلّـم مهـارة معيّنـة بنمـوه العضـويّ، و العقـليّ، و العـاطفيّ، و الاجتماعيّ، حيث تـشكّل هـذه الجوانـب عامـل الاستعـداد لعمليّة التعلّم، ولاشكّ أنّ الاستعداد من أهمّ العوامل النّفسيّة التي تـسهم في تحقيـق أهداف التعلّم، ومن ثمّ لابدّ من تهيئة المتعلّم نفسيّاً، ومحاولة جلب انتباهه وتركيـزه علـى المـادّة المتعلّمة، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم لا يؤدّي إلى نتيجـة متوخّاة، بل أكثـر من ذلك يمكن أن يصبـح عائـقاً بالنّسبة للمتعلّم [2].

ج- **الفهـم** : إنّ عامل الفهم أسـاسيّ في عمليّة التعلّـم، وفي عمليّة التّواصـل بـشكل عـام، بوصف العمليّة التعليميّة أنّها عمليّة تواصليّة، و الفهم يتحقّق بمجموعة من الشّروط منـها اتحاد اللّغة، توّحد ميادين الخبرة السّابقة، و الفهم يحقّق نجاح العمليّة التّعليميّة، و تنميّـة الخـبرات لدى المتعلّم كما أنّه يساعد على القراءة السّريعة، و الحفظ، و الاستذكار.

د- **التّكـرار** : وهو عامل مهمّ في ترسيخ المـادّة المتعلّمة، ومن ثم تكوين العـادة التّعليميّة عند المتعلّم، كما أنّه يساعد الذّاكرة على استيعاب المفاهيم في مختلف المواقف على أن يكون هـذا التكرار هادفاً، وموجّها ،وتظهر أهميته خاصـة في تعليم اللّغات باعتبار أنّ اللّغـات عـادات لسانيّة تكتسب بالتّكرار [3].

ه- نظريّات التعلّم و طرائقه :

من خلال ما سبق فإنّ التعلّم نشاط تطوري يواجه به الفرد المتعلّم مواقف مختلفـة، وقـد تشكّـل عائـقاً بالنّسبة له، فيضطّر لاستكشاف عناصر هذه المـواقف عن طريـق التعلّـم[4].

---

[1] د.رمزية الغريب، التعلم دراسة نفسية توجيهية تفسيرية، ص: 42.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات، ص:54.
[3] المرجع نفسه، ص:55.
[4] المرجع نفسه، ص:56.

لقد شغلت ظاهرة التعلّم فكر الباحثين و المختصين، فنشـــأت نظريـــّات تفسّر عمليّـــة التعلّـــم و تحدّد طرق حدوثه، ولعّل أكبر مدرستين اهتمتا بهذه الظّاهرة واختلفتـــا في تفـــسيرها اختلافاً كبيراً؛ هما المدرسة السلوكيّة و المدرسة المعرفيّة، و التي يمكن أن نلخّص اختلاف نظرتهمـــا لظاهرة التّعلّم في النّقـــاط التّاليـــــّة:

- اهتمام السّلوكيّون بالسّلوك الظّاهر، بينما يهتمّ المعرفيّون بالذّهن، حيث يـــرى المعرفيّـــون أنّ التّعديل في السّلوك ينطلق من الدّاخل أي الذهن، كما يرون أنّ التغيير الإنساني ينبـــع مـــن إرادة الكائن نفسه في التّغير، بينما السّلوكيون يرون أنّ التعلّم الإنساني يمكن حدوثه رغم إرادة الإنسان نفسه، ومن هنا جـــاءت الآليّة في هذه النظرّية، وبرزت مفاهيم ارتباطات الشّرطيـــّة، و التّكـــرار و التّعزيـــز.

- أمّا المعرفيون يرفضون المفاهيم السّلوكية (المثير، الاستجابة، الارتباطات...)، حيث يرفـــضون هذه النّظرة الآلية للإنسان، فالإنسان بالنّسبة لهم إرادة أوّلاً، ومن ثمّ برزت مفـــاهيم أخـــــرى في هـــذه المدرسة، وهي التّمثل، و التلاؤم، و التّكيف، و التّوازن على أســـاس المخطّطات العقليّـــة كعمليّات للتعلّم.

- وتعترف النظـــريتان بـــدور البيئة في التعلّـــم غير أنّ المعرّفيين يرون أنّهـــا مجـــرّد وسيـــط فـــي التعلّـــم(1).

- إنّ السّلوك بالنّسبة للنّظرة السّلوكية وحدة مغقّدة، يمكن تحليلها إلى وحدات بـــسيطة، وهـــي الاستجابات المثيرة المحددّة، و العلاقة التي تربط بين هذه الاستجابات و مثيراتها، علاقـــة موروثـــة فـــي الجهاز العصبي، بينما السّلوك عند المعرفيّين وحدة كليّة وظيفيّة لا تقبل التّحليـــل، و سلوك الفرد في موقـــف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفـــرد، فالكلّ ثابـــت علـــى الأجـــزاء و يكتسب الفرد وظيفته من الكلّ الذي يوجد فيه.

ولقد قامت نظريّة التّعلم على أساس تجارب رائدة تمت أغلبها على الحيوانات، وقد كـــان الغرض منها هو الخروج بالقوانين الأوليّة التي تفسّر سلوك الكائنات الحيّة أثنـــاء الـــتعلّم، حيـــث يصعب إجراء هذه التّجارب على الإنسان بالنّظر إلى تداخل مجموعة من العوامل في سلوكه، ومن

[1] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص:92.

هنا فإنّ هذه النّظريات لا يمكن أن تعطي تفسيرا ثابتاً لعمليّة التعلّم، ولكنّها تضع بين أيدينا مجموعة من الأفكار التي توضّح جوانب معيّنة لعمليّة التّعلّم، فحددّت مجموعة من طرق التعلّم منها: التعلّم بالفعل المنعكس الشّرطي، التعلّم بالاشتراك الإجرائي، التعلّم بالمحاولة و الخطأ، والتعلّم بالاستبصار.

التّعليـــــم Enseignement :

إنّ التّعليم عمليّة معقّدة تتطلّب من المعلّم جهداً كبيراً، وهي في الواقع تتجاوز مجـــرّد نقـــل المعلومات، بل هي في حقيقتها عمليّة خلق، و ابتكار و اكتشاف لمختلف الحقائق، على أنّ هـــذه الحقائق ليس الهدف منها أنّ تختزن في ذهن المتعلّم، بل الهدف منها أن يخلق التّفاعل في نفس المتعلّم بينه وبين هذه الحقائق فتنمّي إدراكاته و قدراته، ونظراً لصعوبة هذه المهمّة و أهميتها، فقد شـــغلت أذهـــان المفكّرين، و البـــاحثين من أجل إيجـــاد القـــواعد الأســـاسيّة للتّـــدريس وإدراك العلاقـــة بين المعلّـــم و المتعلّـــم، و البحث عن أنجـــع طريقة للتّعليم.

لقد تطرّق الكثير من المفكّرين إلى تعريف التّعليم، وسنسوق في هذا المقام مجموعـــة مـــن التّعاريف حيث يعرّفه المفكّر الأمريكي **برونر** بأنّه : « تيسير التعلّم و توجيهه، وتمكين المتعلّم منـــه وتهيئة الأجـــواء له »[1]، كما يقول « إذا أردنا أن نعلّم إنساناً في مادّة، أو علم معيّن فإنّ ذلك لا يكون بملء عقله بالنّتائج، بل بأن نعلّمه كيف يشارك في العمليّة التي تجعل في الإمكـــان ترســـيخ المعرفة أو بناؤها، إنّنا إذا درّسنا مادّة، فإنّ ذلك حتى نجعل الطّالب يفكّر رياضيّاً لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرّخ، وليشارك في عمليّة تحصيل المعرفة، لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حيّـــة عن الموضوع،إنّ المعرفة عمليّة وليس ناتجاً.

و للنّظر فيما توحي به أنّها تعني باختصار أنّ التّعليم الجيّد، ليس هو الذي يحـــشو أذهـــان التّلاميذ بالمعلومات، و المعارف حول الكتاب المقرّر »[2].

---

[1] بروان دوجلاس، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة د.عبده الرّاجحي- د.علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة للطباعة و النشر، بيروت، 1994، ص:26.

[2] د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة في التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989، ص:150

ويعرّف التّعليم بأنّه « نشاط تواصليّ، يهدف إلى إثـارة الـتّعلم ،وتحفيـزه، و تـسهيل حصـوله، إنّه مجموعة من الأفعال التواصليّة، و القرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكـل قصـديّ و منظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من طـرف الـشّخص (أو مجموعـة مـن الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربويّ تعليميّ.

وهكذا نلاحظ أنّ التّفرقة بين الظّاهرتين (التعلّم، و التّعليم) تفرقة تقوم على أسس وظيفيّـة مبنيةّ على طبيعة عمل كلّ منهما، وليس على أساس وضع فواصل نهائية بينهما، ذلك أنّ التّعلـيم، هو مجموعة المواقف ،والأحداث المعقلنة، و المخطّطة لتمهيد و تعزيـز التعلّم وتنشيطه لـــدى الإنســـان »[1].

ويعرّف أيضا بأنّه:« عمليّة تواصـل لغويّـة مـدبّرة، و مقـصودة، و هادفة،متـعدّدة الاتّجاهـات،و المراحل، و المهارات، يدبّرها المعلّمون في حجرات الـدّراسة، و يوفّرون فيهـا كافة الخبرات المبـاشرة، المربية، اللاّزمة، الكافية، الشّاملة، المتكاملة، المتوازنة، كي يحتـكّ بهـا المتعلمون ثم ينخرطون فيهـا متفـاعلين معهـا لفتـرة محددة من الـزّمن ليستقـوا منـها آثـاراً، إيجابية عقـلاً و وجدانـاً، و مهارة، فيعدّل سلوكه إلى نحو لم يكن لديه من قبـل التّفاعل مع الخبرات فتنمو شخصياتهم في شمـول و تكامل و تـوازن »[2].

ويقترح **هوك** و **دون كـان (Hough ,Duncan)** تعريفاً تحليليّاً للعمليّة التّعليميّة، علـى أنّهـا نشـاط يتضمّن أربـع مراحـل:[3].

1. **مرحلة تنظيميّة:** حيث تحدّد فيها الأهداف العامة و الخاصة مع اختيار الوسائـل الملائمة.
2. **مرحلة التدّخل:** حيث يتمّ فيها تطبيق استراتيجيات، وانجاز تقنيّات تربويّة داخل القسم.
3. **مرحلـة تحديد وسائـل القياس:** من أجـل قيـاس النّتائج.
4. **مرحلة التّقويـم:** وذلك بالنّظر إلى مدى انسجام الأهـداف، و فعاليّـة النّـشـاط التّعليمـــيّ.

[1] د.محمد الدّريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليميّة، ص:13.
[2] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر 2000، ص:07.
[3] د. محمد الدّريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العلميّة التعليميّة، ص:14.

و ما ينبغي أن نشير إليه هو أنّ التّعليم أو التّدريس يبقى في الأساس عمليّة تربويّة هادفـة، غير أنّ هذا الهدف يختلف في المفهوم التّقليدي للتّدريس، الذي يرى أنّ الهدف الأساسيّ من هـذه العمليّة هو إحداث تغيير سلوكي لدى المتعلّم، بينما الهدف الأساسيّ في المفهوم الحديث للتّعليم هو مساعدة كلّ تلميذ على التعرّف على خصائصه، و إمكانيته، و تطويرها لديه، ثم تهيئة الظّروف له لتوظيفها حتى تصبح مهارة يمتلكها و يطبّقها في مختلف مواقف الحيـــاة.

مكوّنات العمليّة التّعليميّة :

إنّ عمليّة توصيل المعارف إلى التّلميذ، تخلق لديه تفاعلات تمكّنه من امتلاك مهارات، حيث يُتطلّب من المعلّم أن ينطلق من مجموعة من المكوّنات التي تدخل في تشكيل العمليّة التّعليمية، غـير أنّ هذه المكوّنات ينبغي إعـادة النّظر إليها من حيث علاقاتها المبـاشرة، و غير المبـاشرة، و من حيث البـداية، و النهـاية، لكن على كلّ لابدّ أن تشير إليها حتى تتـضّح لنـا الرؤيـة جيـداً لاتجـاهات التّعليم و أهدافـــه.

1) **الأهداف التّربوية**: وهنا يطرح المعلّم التّساؤل التّالـي: مـا هو الهدف الذي أسـعى إلى تحقيقه؟، وعلى هذا الأساس و ظهر ما يسمّى التّدريس بالأهداف، وهو محاولة بلوغ أهـداف محدّدة عبر ما تقدمه المدرسة للمتعلّمين من معارف، ومعلومات، ومهارات، ومواقف، من خـلال الأنشطة المقرّرة، فظهرت عدّة صنافات تتناول هذه المسالة أشهـرها صنـافة **بلـوم** للأهـداف التّربوية، و صيـاغة الأهـداف الإجرائيّة لابـدّ أن تراعـي طبيـعة المـادّة الدراسيّـة و خصـوصياتها، وما تتطلّبه من قـدرات.

2) **نقطة الإنطلاق**: إذ يطرح التساؤل التّالي: من أين ينبغي أن نبدأ ؟ « نعني بنقطة الانطلاق مجموعة المعطيات الشخصية، و الاجتماعية، و المدرسية، والتي يمكن أن يكون لها علاقة مع الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها، معطيات تؤثر فعـلاً في النشاط التعليمي و في نتائجه أو تلك التي نتوقع تأثيرهـا مستقبلاً، على أنّنا يجب أن لا نحصر نقطة الانطـلاق فـي شخصية التلاميذ و سلـوكهم، بـل يجب أن يشمـل معنـاهـا أيضـاً، المـدرس، و وضعيـة مجمـوعة

القســم، والظـــروف البيئيـــة، و المـــادية، و الاجتماعية في المدرسة »[1]، و في هذا المقام نورد المقولة الشهيرة "ينبغي أن يبدأ المعلّم من حيث يوجـــد التلميذ".

3)**وضعيّة العمل الدّيداكتيكي**: و هنا يطرح التّساؤل التّالي: كيف يمكنني أن أدرس،وهذا التســـاؤل يشمـــل مجموعة من النقـــاط وهـــي:

أ. **محتويات التّعليم**: حيث تعدّ المادّة الدّراسيّة عنصرا مهمّا في العمليّة التّعليميّة، ومحتويات التعلّم نقصد به « كلّ الحقائق و الأفكار التي تشكّل الثّقافة السّائدة في مجتمع معين و في حقبة معينة، إنّها مختلف المكتسبات العلميّة، و الأدبيّة، و الفلسفيّة، و الدينيّة، والتقنيّة، وغيرها مما تتـــألّف منها الحضارة الإنسانيّة، و التي تصنّف في النّظام المدرسيّ على شكل موّاد »[2]، ومن هنا يطرح هذا التّساؤل : كيف اختار وأنظمّ المادّة الدّراسيّة؟ وما تجدر الإشارة إليه أنّ المادّة الدّراسية قد حظيت بمركز العنـــاية في الأنماط التّقليدية للتعلّيم إذ يتمّ اختيار المـــواد بنـــاء على التّقسيمات، و التّعاريف الموجودة في هذه المواد، أي أنّ معيار الاختيار ينبني على المحتوى ذاته، وقد ترتّب عن هذا المعيار نتائج تربوية جدّ سيئته، بحيث أضفى على التعلّم طابع الحفظ و الاستذكار بدل الفهم و التّحليل، حيث يقتصر دور التّلاميذ على التّقبل السّلبي للمعلومات، ومن منطلق هذه النّقائص ظهرت معايير أخـــرى لاختيـــار و تنظيم المحتوى التّعليمي، كالارتكاز على حقائـــق علم النّفس ونظريّات التعلّـــم[3].

ب. **طرق التّدريس** : و هي مختلف « الأنشطة التي يزاولها المدّرس قصد جعل التّلاميذ يحققون أهدافاً تربويّة محددّة، ويعرّفها **كاليسون Galisson** بأنّها مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيّات سيكولوجية و بيداغوجية متجانسة و تستجيب لهدف محددّ... »[4]. وتعتبر الطّرق التّعليمية المعروفة كالطريقة الإلقائية، و الطّريقة الحوارية...كلّها محاولات للإجابة عن هذا التّســـاؤل : ما هي أشكال العمل الدّيداكتيكي ؟

ت. **عملية التّعلّـــم** : إنّ تمكين المتعلّم من الحصول على الاستجابات المناسبة، و المواقف الملائمة هدف أساسي للعملية التّعليمية، ولهذا على المتعلّم أن يفقه جيّدا كيفية تعلّم الناس لأنّه على

[1] د. محمد الدّريج مدخل، إلى علم التدريس تحليل العمليّة التعليميّة، ص:82.
[2] المرجع نفسه، ص:88.
[3] المرجع نفسه، ص:88.
[4] المرجع نفسه، ص:90.

هذا الفهم يتوقف نجاح مهمّته، ومن ثمّ يحاول الإجابة على هذا السؤال : ما هي ممارين التعلّم ومختلف التطبيقات التي سأوجه إليها التّلاميذ؟.

ث. الوسائـل الدّيداكتيكية : حيث يجدر بالمعلّم أن يلقي على نفسه هذا التساؤل : ما هـي الوسائل التّعليمية التي أستعين بها؟، فالوسائل التعليمية جزء هام في هيكل العمل التّعليمـي، فـإلى جانب أنّها تساهم في توضيح المفاهيم، و تشخيص الحقائق فإنّهـا لا تضفي على محتويات المـواد الدراسية، حيويّة وفعاليّة، كما أنّها تسهم في ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلّم،وهذا ما يعـرف بالتّصور العقلي،حيث ترتبط هذه المعلومات في مخيلته بأشكالها، و ألوانها، و أصواتها تتعلق بالذهن على شكـل صـورة ذهنية[1].

ج. التّقـويم التّربـوي: وهنا يتساءل المعلّم فيقول : ما هي نتائج تعليمي؟، و التّقـويم هـو عملية فحص لمدى تحقق الأهداف المسطرة بدايةً، أي مدى حصول تغيرات سلوكية متوقعة، حيث توضع بناءً على هذا التّقـويم القـرارات التّربـوية المختلفـة.

أطراف العملية التّعليميّة:

إنّ العمل التّعليمـي يتم ضمن محور تتقاسمه ثلاثة أطـراف تكوّن معـاً الهيكـل التّعليمي، و تتمثل هذه الأطراف فيما يلـي:

أ- **المتعلّـم**: وهو فرد بيولـوجي و اجتماعي يفكر ويحـسّ و « يمتلـك قـدرات و عـادات و اهتمامات فهو مهيأ سلفاً للانتباه و الاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه و ارتقاؤه الطّبيعي الـذي يقتـضيه استعـداده للتعلّـم »[2].

ب- **المعلّـم**: وهو فرد اجتمـاعي له وظيفـة محدّدة قانـونيّاً بيـداغوجيّاً، و هـو ذو عواطـف و انفعالات و« أيضا مـهيأ للقيـام بهذا العمـل الشّـاق و ذلك عـن طريـق التكويـن العلمـي و البيـداغوجي الأوّلي، وعن طريـق التّحسن المستمـر لـذي يجـب أن ينحصـر في تكوين اللّسـاني، و النّفسـي، و التربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يُقبل علـى

[1] المرجع السّابق، ص:105.
[2] دأحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللغات، ص: 142.

تجديد معلوماته و تحسينها باستمرار، لأن الأستاذ كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافياً خاصـــــاً يجعل معلومـــاته، ومعارفه حاضرة حضـــورا يوميا في الميدان و لا يتحقّق ذلك إلاّ بالتّكـــــوين المستمر »[1]، هذا إلى جانب ضرورة امتلاكه مهارة التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي، و القـــدرة الذاتيّة للمعـــلّم في اختيـــار الطـــرائق البيداغـــوجية و الوسائـــل التّعليمية.

ج- **المعرفة**: وهي « الأفكـــار، و المفهـــومات، و المصطلحات، و القـــواعد، و القوانين، و النّظريات، والتّعليمات، و القيـــم، و الاتجاهـــــات، والمهـــــارات المتـــضمّنة في أي كتـــاب مدرســـي، و تقدم للطّلاب في تنظيم محددّ ليكتسبها الطّلاب عن طريق سلوك التّـــدريس الـــذي يمارسه المعلمون ضمن عمليـــتي التّعليـــم و التعلّـــم تحقيقاً للأهداف التي الذي وضـــع من أجلها المحـــتـــوى »[2].

و تقـــوم بين هـــذه الأقطـــاب الثلاثـــة عـــلاقـــات نحـــدّدها فيمـــا يلـــي:

1.**متعلم- معرفة**: و« نشأت فكرة العلاقة بين المتعلّم و المعرفة بناءً على فـــشـــل التّربيـــة التّقليدية التي تجعل المتعلّم فردا محايداً في العمليّة التّربوية، و كرفض لذلك جاءت التّعليميّة لكـــي لا تُعتبر عقول التلاميذ علباً فارغـــة ينبغي حشـــوها بالمعرفـــة،بل هم أفراد فعّالـــون و يـــشاركون في بناء تعلمهم بالاعتماد على معارفهم السّابقة، أو بناءً على ما اكتسبوه خارج المدرســـة »[3].

2.**معلّم- معرفـــة**: و هي علاقة هامة أيضاً حيث « يقوم المعلّم بإدماج هذه المعرفـــة، في طريقته ويتّخذها نقطة انطلاق إلاّ أنّه لا يعيدها كما هي،بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لهـــا إطارا جديدا وذلك وفق مستوى تلاميـــذ قسمه،و وفق اختياراته المنهجيّة و أهدافه الخاصة »[4].

3.**معلم – متعلّـــم** : و هي علاقة متميّزة تبرز أهميتها في العمل التّعليمي، وقد يتوقف عـــن هذه العلاقة، نجـــاح أو فشل العمـــل التّعليمي، حيث تتأثر هذه العلاقة كثيـــــراً بالمعطيـــــات الاجتماعيـــة و السّيكولوجية الخاصة بالمعلّم و المتعلّم، و مدى انسجام هذه المعطيات مع بعـــضها البعض، وهذا الانسجام هام جدًّا سواء بالنّسبة للمعلّم أو المتعلّم، حيث يـــسهّل علـــى الأوّل أداء مهمته،ويحفز الثّاني على استيعاب المعرفة، وتسمّى هذه العـــلاقة بالعقـــد التّعليمي.

---

[1] المرجع السّابق، ص:142.
[2] حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة، ص:18.
[3] التّعليميّة العامّة و علم النفس لوحدة اللغة العربية ، ص :6
[4] المرجع نفسه، ص : 6

مراحل التّدريس و مهاراتها :

لا شك أنّ التّـدريس لا ترتجل ارتجـالاً، بـل تتمّ عبر مـراحل و عمليّات مدروسة و مخطّطة تتمثل فيما يلي:

1. **مرحلة التّخطيط:** وتسمى أيضـا بالمرحلة التّحضيريّة حيث يـتمّ في هـذه المرحلـة الإعـداد، و التّخطيط، و الاختيار للمواد، و الإجراءات التّعليميّة، و التعرّف كذلك على طبيعة العملية التّدريسية، وتسلسل مجرياتها التّربوية، و النّفسيّة المختلفة،حيث يحاول المعلّم أن يجيب فـي هذه المرحلة عن سؤالين محددّين هما : ماذا أدرس؟ و لماذا أدرس ؟ معنى هذا « أنّ مرحلة التّخطيط تنطوي على مهـارتين اثنتين محددّتين همـا : تحليـل المحتـوى، وصـوغ الأهـداف السّلـوكيّة للـدّرس »[1]، وتنـدرج تحت هاتين المهارتين مهـارات أخرى.

2. **تحليل المحتوى:** حيث أنّه :« لا يتصوّر للمعلم أن يعدّ درسا من دروسه بدون تحليـل محتوى الدّرس، ليستخلص المتضمّنات المعرفيّة للدّرس، ويصنّفها،وينتقي منها ما ينوي تدريسه، مما لم يسبق أن درسه التّلاميذ، ثم يعيد ترتيب ما انتقاه ترتيباً منطقياً متدرجاً من السّهـل إلـى الصّعب، ومن الجزء إلى الكلّ، ومن اليسير إلى المعقد »[2].

3. **تحـديد مستوى التّـدريس** : إنّ الإنسـان ذو متـضمّنات مفتـرضة، و هـي العقـل، و الوجدان، ثم المهارة، ولكل من هذه المتضمّنات درجات تحدّد السّلوك المتوقـع مـن الإنسان ممارسته بعد فترة من التّـدريب على هذا المستـوى، و في مجال المعـرفة هنـاك سـتّة مستويات هـي :

المعلومـات، و الفهـم، و التّطبيـق، و التّحليـل، و التّـركيب، و التّقـويم[3].

■ **صياغة الأهداف السّلوكية** : و هي آخر خطوة في مرحلة التّخطيط، وهذه الخطوة ينبغي أن تأسّس على المهارتين السّابقتين، وإلاّ أصبحت عملا شكليّاً لا قيمة له، و الأهداف السّلوكيّة هـي توقّعات يفترضها المعلم بعد كلّ حصة دراسيّة، حيث تظهر هذه التّوقعات في سلوك المتعلّـم.

---

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص:17.
[2] المرجع نفسه، ص:20.
[3] المرجع نفسه، ص:22.

4. مرحلة التّنفيـــذ: وتتمّ بعد التّخطيط لها فيما يسمّى بعمليّة التّدريس، حيـــث يـــشغل المعلّـــم في هـــذه المرحلة كلّ المعلومـــات و المبـــادئ التي اقترحـــها في مرحـــلة التّخطيـــط.

5. المرحلة التقييميّة : وهـــي عمليّة متابعة لمـــدى تحقّـــق الأهـــداف السلـــوكيّـــة.

وبهذا نكون قد أحطنا بجوانب التّعليميّة العامّة، التي تتقاسمها عمليّة التّعلّم و التّعليم، و هذه الإحاطة لا بدّ منها لكلّ مدّرس حتى يستطيع أن يضطلع بمهمته بشكل صحيح، و مدروس، ومبنّي على أسس علميّة، حيث يستفيد من تلك القوانين، و الأهداف، و الطّرق في عملية التّدريس، لأنّ الواقع التّعليميّ، و ما نشهده في مدارسنا يدل على أنّ المعلّم لا يستفيد مـــن مبـــادئ التّعليميّـــة العـــامّة، و إن فعل ذلك فبطريقة شكلية غير فعّالة، بل حتى أنّه قد يجهلها كليةً، لذلك ارتأينـــا أن نوضح الجـــوانب العامة للتعليمية بغية الانطلاق منـــها، حـــتى تكتـــسي عمليـــةّ التّـــدريس الجـــدّيـــة و العلميّة،أثنـــاء ممارستها فـــي المعمل التّعليمـــي(القسم).

الفصل الأوّل :

معرفة اللّغة و اتّجاهات تدريسها

المبحث الأوّل :

معرفة اللّغة

تمهيد:

يقول تعالى في محكم تنزيله:﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَ الأَرْضِ واخْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾ [1]، إنّ اللّه عزّ و جلّ خلق الكون وزوّده بمجموعة من النّظم التي تعمل على توازنه في جميع الظّواهر و المجالات، هذه النّظم التّي لازال الإنسان يعمل على بحثها و اكتشافها منذ وجوده على الأرض، فاستطاع أن يكشف بعض الجوانب لبعض هذه النّظم،ونظم أخرى لازالت حقيقتها مجهولة لدى الإنسان، و اللّغة من أهم النّظم الّتي أوجدها سبحانه وتعالى والّتي لازال الكثير من جوانبها مجهولا بالنّسبة للإنسان، رغم أنّه خصّص الكثير من الدّراسات و الأبحاث لهذه الظّاهرة الفريدة من نوعها،إذن فاللّغة هي إحدى مخلوقات اللّه العجيبة الّتي تستحقّ فعلا أن تفرد لها الكتب و الفصول، و تغوص فيها الأدمغة و العقول، فاللّغة خلق إلهيّ مدهش يعبّر عن قدرة اللّه التي لا تتناهى.

لا يختلف اثنان في « أنّ اللّغة من أهمّ الظّواهر الاجتماعية الّتي أنتهجها التّطوّر البشريّ وهي مركّب معقّد، وتمسّ فروعاً مختلفة من المعرفة،ولقد لعبت اللّغة دورها في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى، وهي على خلاف الأشكال الأخرى للحياة الإنسانيّة، فقد تطوّرت بسرعة في فترات متلاحقة،وهي في تطوّرها تزوّد الأجيال الإنسانيّة بالأدوات الفعّالة للتّقدم و التطوّر،من هنا نستطيع أن نقول: أنّ الرّموز اللّغويّة خدمت الإنسان و الوجود الإنسانيّ »[2]، و لا شك في هذا أنّ اللّه عزّ و جلّ عندما زوّد الإنسان بنعمة اللّغة جعل هذا في صالح التقدّم الإنسانيّ، كما زوّد الكون بنظم أخرى سخّرت كلّها لخدمة التّطور الإنسانيّ و ذلك حينما يقول جلّ جلاله:﴿الرَّحمَنُ عَلَّمَ القُرْآنَ خَلَقَ الإِنْسَانَ عَلَّمَهُ البَيَانَ الشَّمْسُ و القَمَرُ بِحُسْبَانٍ،والنَّجْمُ و الشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَ السَّمَاءَ رَفَعَهَا، وَوَضَعَ المِيزَانَ﴾[3].« فقد شاء اللّه أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقاً إلى كلّ ما شاد على الأرض من حضارات، وفيصلا بين هذا الإنسان و ما سواه من الكائنات... و الحقيقة الباقيّة هي أنّ اللّغة سمة إنسانيّة مبدئيّا لجنسنا البشريّ...وذلك أنّ ما بنيناه من حضارة و ثقافة، وتقدّم علميّ كان مستحيلا بدونها فهي

---

[1] الآية: 22 من سورة الرّوم.
[2] د.فتحي علي يونس، د.محمود كامل،أساسيات تعليم اللّغة العربيّة، دار الثّقافة للطباعة و النشر، القاهرة،1977، ص:7.
[3] الآية:1- 8 من سورة الرّحمن.

تستحقّ الاهتمام الشّديد،لأنّها إحدى أهمّ مقوّمات بناء الإنسان و بناء الأمّة »[1]، لذلك حظي تعليم اللّغة بعناية بالغة من قبل القائمين على شؤون التعلّم و التعليم، حيث اقترحت المناهج و أعدّت البرامج، وخطّطت الطّرق و الوشائج كلّها من أجل الوصول إلى أنجع السّبل لتعلّم أمثل اللّغة،أثمن ما يملك الإنسان.

تعريف اللّغة:

لقد ارتأيت أن آتي ببعض التّعاريف المشهورة للّغة،وهذا ليس عرضا بل نجد أنّ ذلك ضروريّ بالنّسبة لمعلم اللّغة أن يعرف هذا الكيان الذي يتعامل به ومعه، وكيف تتطابق اللّغة التي يعلّمها مع طبيعة هذا الكيان، فالكثير من المعلّمين نجدهم يبذلون الجهد الجهيد لتعليم اللّغة للتّلاميذ من صرفها و نحوها و مفرداتها،لكن لو سألته مرّة عن ماهية اللّغة لوجدته يصمت طويلا قبل إجابته،وإن أجابك فلن يعدّ جوابه التعريف السّاذج السّطحي للّغة، إذن فليس من اللاّئق أن يجهل المعلّم ما يعلّم.

وقد« حار النّاس في معرفة حقيقة اللّغة، واختلف الدّارسون فيما بينهم، اختلافاً بيّناً في تحديد مفهومها، كما اختلفوا في منهج دراستها و النّظر فيها و إليها،ذلك أن اللّغة بالمعنى العام شيء معّقد مركّب، تنتظم خواص الإنسان و ما يلفه من جوانب عقليّة، و نفسيّة، و اجتماعيّة، و ثقافيّة... إنّها المرآة العاكسة لكل هذه الخواص و الجوانب، و المنبئة عن طبيعته و أسراره، و ما أصعب الوقوف على هذه المناحي المتباينة المتداخلة في ذات الوقت بنظرة واحدة أو النّفاذ إليها بمسلك واحد »[2].

إنّ مسألة تعريف اللّغة قد شغلت تفكير العلماء منذ قرون، واختلفت الآراء في تعريفها و تقاطعت الألسن في صيغة تعريف نهائيّ لها « و لا شك أنّ وضع تعريف جامع مانع للّغة ليس باليسير... و لعلّ صعوبة تعريف اللّغة ناجم عن طبيعة تعريف اللّغة ذاتها... و ما دامت اللّغة بهذه الصّفة، فهي تطرح على الباحث مجموعة من المشاكل و المسائل، ما علاقتها

[1] د.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:22.
[2] د.كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم، دار الغرب للطباعة و النشر، 1999، ص:83.

بالفكر؟ و ما علاقتها بالنفس؟ و ما مكانتها في حياة الفرد و الجماعة؟كيف ظهرت في حياة البشر؟و كيف تطوّرت و نمت؟ و لماذا هذا التّنوع و التّعددّ في الألسنة؟ و ما علاقة بعضها ببعض؟.... و من هنا ظهرت في تاريخ الفكر اللّغوي تعريفات متعددّة و اختلفت، و تداخلت، و تعارضت أحياناً، تبعاً لتعدّد و تداخل المدارس اللّغوية و الفكريّة »[1]، و لا بأس أن نحاول إعطاء بعض التّعاريف للّغة و التي تستطيع أن تمدّ المعلّم ببعض المفاهيم المناسبة للّغة التي يعلّمها.

لعلّ أقدم تعريف للّغة و أشهرها في التّراث العربي تعريف **أبو الفتح عثمان بن جني** (ت 392هـ): « أمّا حدّ اللّغة فهي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أعراضهم »[2]، فهذا التّعريف يتعرّض للطّبيعة الصّوتية للّغة و الوظيفة الاجتماعيّة لها في حياة المجموعات البشريّة و إنّ هذه الأصوات المميّزة هيّ التّي تفصل شعبا معّينا عن شعوب أخرى .و يعرّف **ابن خلدون** اللّغة إذ يقول : « اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، و تلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها و هو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتها »[3]، و من حقائق اللّغة التي نستخلصها من تعريف **ابن خلدون** هي أنّ:

* اللّغة وسيلة يمتلكها المتكلّم ليعبّر بها عن أفكاره ،و متطلّباته ،فالأفكار لا تظهر إلى الوجود إلاّ عبر اللّغة.
* اللّغة ملكة تخصّ الإنسان وحده دون الكائنات الأخرى، و هي تختلف من أمّة إلى أخرى.
* اللّغة اصطلاح طبيعيّ معيّن في بيئة معيّنة.
* اللّغة فعل إنشائيّ يؤدّيه الإنسان عبر اللّسان، و ينبع هذا الفعل عن إرادة فكريّة إنسانيّة أي، عمل عقليّ.
* اللّغة ملكة لسانيّة فمقدرة الإنسان على التّكلم وراءها هذه الملكة اللّسانية، التي اكتسبها الإنسان وهي التي توجّه عمليّة التكلّم.

[1] د.حلمي خليل، اللغة و الطفل.دراسة في ضوء علم اللغة النفسي،دار النهضة، بيروت، 1986، ص:46.
[2] أبو الفتح عثمان بن جني - تحقيق محمد علي النجار، الخصائص [، دار الكتب القاهرة ، ص:
[3] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة و النشر،طبعة جديدة ،صيدا، بيروت ،2002، ص :545.

و بهذا فقد وضع ابن خلدون يده على مجموعة من حقائق اللّغة التي أصبح ينادي بها الكثير من علماء الغرب.

و أمّا من تعاريف علماء الغرب للّغة فورد الكثير منها و أهمّها:

تعريف اللّسانيّ الفرنسيّ **أندري ما رتيني** A.Martine إذ يقول : « إنّ اللّغة أداة تواصل، تحلّل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كلّ مجتمع إنسانيّ عبر وحدات، تشتمل على محتوى دلالي، و على عبارة صوتيّة »[1]، و قد اشتمل هذا التّعريف على ما يلي:

1- الوظيفة التّواصليّة للّغة.
2- تقوم اللّغة على وحدات صوتيّة تتضمّن دلالة.
3- اختلاف اللّغة لاختلاف المجتمع، ونلاحظ أن مارتيني يركّز تركيزا هامّا على وظيفة التّواصل في اللّغة.

ويعرّفها رائد اللّسانيات السّويسري "**فردينان دي سوسير**" حيث « يرى أنّ اللّغة عبارة عن تنظيم محدّد جيّدا في كتلة من العناصر المتغايرة لحقائق الكلام، و أنّه يمكن وصفها في جزء محدّد من الدّائرة الكلاميّة عندما تجتمع الصّورة السمعيّة مع الفكرة، فاللّغة عنده عبارة عن نظام من العلاقات التي توحّد المعاني، والصّور الصوتيّة فيها الشّيء الأساسي و الوحيد، و يكون فيها قسما العلامة نفسيّين »[2].

و يعرّفها "**هال**" بأنّ « اللّغة هي المؤسّسة التّي يتواصل بواسطتها، و يتفاعل البشر فيما بينهم بواسطة رموز شفهية-سمعية كيفية مستعملة بالعادة »[3]، ونلاحظ في هذا التّعريف أنّه يعتبر اللّغة عادة إنسانيّة، وهذه نظرة سلوكيّة في علم النفس.

---

[1] A.Martine: Elements de linguistique, Paris: Armond collin p.20.1960. - نقلا عن د.حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1994، ص:13.

[2] فردينان ديسوسير، محضرات في علم اللغة العام، ص: 38- نقلا عن د.حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص:15.

[3] R.A.Halle.An Essey of language,philadel phia and new york Chilton books,p: 158,1968. - نقلا عن د.حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث اللغوي الحديث، ص:16

أمّا اللّغويّ الأمريكيّ **بلومفيلد Bloomfield** لم يسلم أيضا من تأثير النّظرة السّلوكية حيث يقول:«إنّ الكلام-الأصوات الخاصّة التي يتلفّظ به الإنسان من خلال سيطرة مثير معين يختلف باختلاف المجموعات البشريّة. فالبشر يتكلّمون لغات متعدّدة... كلّ طفل يترعرع في مجموعة بشريّة معيّنة يكتسب هذه العادات الكلاميّة، و الاستجابات في سنين حياته الأولى »[1]، فهو يعتبر أنّ اللّغة (عملية التكلّم) مثلها مثل السّلوكات البشريّة الأخرى تخضع لتأثير المثير و الاستجابة للمثير.

و أخيرا نسوق تعريف اللّسانيّ الأمريكيّ **نوام تشومسكي N.Shomsky** الّذي يرفض هذه النّظرة الآليّة للّغة باعتبارها آلة كلاميّة تخضع لمسألة المثير و الاستجابة، ويؤكد أنّ الطّفل يكتسب لغة بيئته معتمدا على قدرته الفطريّة على اكتساب الكلام، و يعرّف **تشومسكي** اللغّة مرتكزاً على الجانب الشّكليّ لها إذ يقول: « من الآن فصاعدا نعتبر أنّ اللّغة كناية عن مجموعة(متناهية أو غير متناهية) من الجمل، كلّ جملة منها طولها محدود و مكوّنة من مجموعة متناهية من العناصر، و كلّ اللّغات الطبيعيّة في شكليها المكتوب و المحكيّ، تتوافق مع هذا التّعريف،و ذلك لأنّ كلّ لغة طبيعية تحتوي على عدد متناه من الفونيمات (أو من الحروف الأبجديّة)،وكلّ جملة بالإمكان تصوّرها كتتابع فونيمات علماً بأنّ عدد الجمل غير متناه »[2].

من خلال عرضنا لهذه التعاريف نرى أنّها ارتكزت على مجموعة من الأمور كما أشار إليها الدّكتور **ميشال زكرياء**[3]:

1- اللّغة وسيلة تواصل ،أو مؤسّسة اجتماعيّة للتّواصل.
2- تختلف اللّغة باختلاف المجتمع.
3- اللّغة نظام من الرّموز و الإشارات.
4- اللّغة عادة كلاميّة.
5- اللّغة مجموعة لا متناهيّة من الجمل.

---

[1] L.Bloom fild:language,london,Allon uni p29,1931... - نقلا عن د.حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث اللغوي الحديث، ص: 16

[2] N.Shomsky: Syntactic structures :,p15,1957 - نقلا عن د.ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون.، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع. د.ط.د.ت، ص: 18.

[3] ميشال زكرياء، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، ص:19.

6- اللّغة أصوات تتضمّن دلالات.

7- اللّغة فعل لسانيّ.

8- اللّغة ملكة لسانيّة.

9- اللّغة اصطلاح طبيعيّ.

10- القصديّة في عمليّة التّكلّم.

و ما نلاحظه أيضا من خلال هذه التّعاريف أنّ العلماء العرب القدامى ،كان لهم السّبق في الإشارة إلى مجموعة من المسائل التي تخصّ اللّغة، و هذا ما يؤكّد أنّ الكثير من الحقائق الّتي توصّل إليها علماء الغرب، كانت مستندة في حقيقتها على أراء العرب القدامى،ولكن لا أريد أن يقال لي كما قال الشّاعر:

ليس الفتى من يقول هذا أبي *** إنّما الفتى من يقول ها أنا ذا

لذلك أدعو نفسي و كلّ الباحثين العرب، أن يشمّروا على سواعدهم و يخوضوا في مجال البحث اللّغوي الجادّ، و يكفي لذلك أن تتوفّر النيّة الصّادقة، و الجهود الحثيثة.

طبيعة اللّغة و خصائصها:

كلّ واحد من بني البشر يستطيع أن يتكلّم لغة واحدة على الأقلّ، و هذا ما لم يتأتّ لغيره من المخلوقات، و من هنا لا بدّ أن نطرح الأسئلة التاليّة لنتبيّن لماذا خصّ اللّه عزّ و جلّ بني البشر بنعمة اللّغة: ما طبيعة هذه اللّغة؟ أين توجد هذه اللّغة ؟ كيف يستعمل الإنسان اللّغة كلاما و فهماً؟ ما هيّ الصّفات الّتي تختصّ بها اللّغة ؟ و كلّ هذه الأسئلة مهمّة جدّاً بالنّسبة لمعلّم اللّغة، حتى يدرك طبيعة اللّغة التي يتعامل بها و يعلّمها لغيره و بالتّالي يكون تعليمه للّغة مبنيّاً على إدراك لحقائق اللّغة، فيسهل عليه أداء عمله على أكمل وجه.وللإجابة عن هذه الأسئلة سننطلق من أحد تعريفات علماء النّفس للّغة ؛«بأنّها النّظام الّذي يمكن بواسطته تحليل أي صورة، أو فكرة ذهنيّة إلى أجزائها أو خصائصها، و الّذي يمكن تركيب هذه الصّورة مرّة أخرى في

أذهاننا، و أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ،و وصفها في ترتيب خاص »[1]، و على هذا فاللّغة أوّلا و قبل كلّ شيء نظام قائم في الأذهان ،يتكوّن من رموز موضوعة في نسق معين.

كما يورد "**دوجلاس براون**" في كتابه أسس تعلّم اللّغة و تعليمها تعريفا للّغة، و هو أحد التّعاريف الموجودة في الكتب الجامعيّة التّمهيديّة، و هو أنّ « اللّغة نظام صوتيّ للاتّصال يؤدّيه جهاز النّطق، و السّمع في أيّة جماعة تستخدم رموزا صوتيّة تحمل معاني عرفيّة اعتباطيّة »[2]، و على هذا يمكن أن نحدّد الخصائص التّاليّة للّغة:

1) **اللّغة نظام:** وهي خاصيّة متأصّلة في اللّغة،فاللّغة إذا ابتعدت عن خاصيّة النّظاميّة،لا يمكن أن نسمّيها لغة « فاللّغة ذات نظام خاصّ، وتعني هذه الخاصيّة أنّ أيّة لغة تتكوّن من وحدات خاصّة، و هذه الوحدات تحدث في أنماط ثابتة... و أيّ خلل في هذا النّظام يؤدّي إلى سوء الفهم أو انعدامه،و من هنا تحرص كل لغة على أن تضع لنفسها قواعد معيّنة، تساعد على ضبط استخدامها، و تساعد بالتّالي على استمرارها،وذلك بدلا من أن يكون لكلّ فرد الحريّة في أن يفعل بلغته ما يشاء »[3].و حينما نتحدّث عن نظاميّة اللّغة ،لا نعني قواعدها النّحويّة فحسب ،بل نعني بالنّظام اللّغوي ،كلّ ما يشتمل عليه من طريقة ترتيب الحروف،وتوالي الأصوات،وتركيب الجمل، أي كلّ القواعد التي تنظم العلاقة بين المكوّنات المختلفة للّغة[4].

و عند ما نتكلّم عن نظاميّة اللّغة، فنحن نتكلّم عنه بشكل عامّ لكلّ اللّغات الإنسانيّة، لأنّه لا يخفى علينا أنّه لكلّ لغة نظام خاصّ، لأنّ ترتيب الأصوات، و الكلمات، و الجمل في كلّ اللّغات لا تخضع لترتيب عقليّ، و لكن تخضع لعادات لغويّة، و منطق لغويّ، يخصّ جماعة لّغويّة معيّنة [5].

و على هذا « فإنّ كلّ لغة من اللّغات لها نظام خاصّ بها، و هذا النّظام يتكوّن من الوحدات الصّوتيّة ،و المقطعيّة، و الكلمات و الجمل و التّراكيب... و الحقيقة أنّنا عندما نحلّل اللّغة

---

[1] عبد العزيز عبد المجيد، اللّغة العربية أصولها النفسية و طرق تدريسها، الجزء(1)، ط.4 ، دار المعارف، القاهرة ، د.ت، ص:15.
[2] .دوجلاس براون، ترجمة دكتور عبده الرّاجحي.د.علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1994، ص:23
[3] د.فتحي علي يونس،د.محمود كامل، أساسيات تعليم اللّغة العربية، ص:10
[4] د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية في التعليم الأساسي، ص:27.
أ د.جاسم محمود الحسون، د.حسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنية، بن غازي ليبيا، 1996، ص:20.

نجد أنّها أكثر من نظام، إنّها في الحقيقة "نظام الأنظمة" فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني، ونظام للمعاني، فالنّظام الصّوتيّ للغة ما بالإضافة إلى نظام البنية أو التّركيب يؤديان إلى نظام المعاني لهذه اللّغة، و من مظاهر نظاميّة اللّغة، أنّه بإمكان النّاطقين بها فهم التّركيب اللّغوي حتى لو كان ناقصاً »[1].

2) **اللّغة رموز** : إنّ اللّغة تتميّز بمجموعة من الخصائص ،و لعلّ الطّبيعة الرّمزيّة أهمّها، لأنّ التلفّظ باللّغة أو الاستماع إليها هيّ عمليّة ترميز، فلكلّ معنى رمز يختلف عن الرّمز الّذي يشير إلى معنى آخر، فاللّغة ذات طبيعة رمزيّة تمنحها مكانة كلغة، فالأصوات و الكلمات ليس لها معنى دون عمليّة التّرميز الّتي تتضمّنها، و تمنحها مكانا ضمن النّظام اللّغوي، وهذه الطّبيعة الرّمزيّة نفسها، هي الّتي تسمح لنا بأن نعبّر عن المعاني المجرّدة، و عن الماضي، و الحاضر، و المستقبل، وكلّما فهمنا هذه الطّبيعة الرّمزيّة للغتنا كلّما فهمنا بعضنا البعض « و تسمى هذه الخاصيّة بالإزاحة فهيّ تتيح لمستعملي اللّغة التّعبير عن الأشياء والأحداث غير الموجودة في البيئة الحاليّة »[2]، و« اللّغة تحمل معنى، و معنى هذه الخاصية أنّ اللّغة تتكون من رموز لها معان، وهذه الرّموز يعرفها كلّ من المتكلّم و السّامع والكاتب و القارئ، و بدون هذه المعرفة الثّابتة يصبح الاتّصال صعباً، إن لم يكن مستحيلاً، و ينبغي أن يكون واضحا أنّ الصلة بين الرّمز و الشّيء الّذي يعنيه صلة عرفية أي ليست طبيعيّة »[3] و نعني بالرّموز البدائل الّتي تستخدم في الإشارة إلى المعاني المحسوسة و المجرّدة، وتعتبر الرّموز اللّغوية أغنى الأنظمة الرّمزيّة، و أكثرها إيجازاً.

3) **اللّغة أصوات**: فاللّغة هي توالي الأصوات في تركيبات معيّنة لتوصيل معنى « و الأصوات من **بين** مكوّنات اللّغة ذات مكانة متميّزة، فهي أقدم أشكال الاتّصال بين البشر و هي أوّل ما يكتسبه الطّفل، و الأصوات أساس اللّغة على حدّ تعبير **ابن جني**... والجانب الصّوتي هنا يعني أنّ ثمة متحدّثا، و مستمعاً، و الحديث، و الاستماع، من أهمّ

[1] د.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 24.
[2] جورج يول، ترجمة أ.د.محمود فراج عبد الحافظ، معرفة اللغة، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، 1995، ص:332
[3] د.فتحي علي يونس، د.محمود كامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص:11.

مهارات اللّغة، لذلك ينبغي أن تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصّة في منهج تعليم اللّغة العربيّة »[1].

ولذلك« فمنذ أن كانت التّجربة العامّة لكلّ البشر تتمثّل في الكلام و الإصغاء، فإنّ حالة اللّغة كصوت تظهر بوضوح من خلال هذه التّجربة التي تميّز بين النّظام الصّوتي و النّظام الكتابي »[2].فالكتابة تعتبر تسجيل لاحق لأصوات اللّغة، فقد تعلّمنا الكلام قبل الكتابة، و الأصوات هذه المادّة الخام للّغة بها ثلاث جوانب هامّة تحقّق الفائدة المطلوبة من اللّغة(التّواصل) « جانب إصدار هذه الأصوات و يتمثّل فيما تقوم به أعضاء النطق من حركات لإنتاجها، وجانب انتقال هذه الأصوات و يتمثل في الموجات الصّوتية الّتي تنتشر في الهواء نتيجة لما تقوم به أعضاء النّطق من حركات، و جانب استقبال الأصوات و يمتدّ هذا الجانب من اللّحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن الذبذبات الصّوتية الّتي تحدثها في أجزاء الأذن المختلفة إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى المخّ، و أصوات الكلام تنقسم إلى قسمين رئيسيين : الصّوامت و الحركات، و ينبني هذه التقسيم على مجموعة من الأسس أهمها أوضاع الوترين، الصّوتيين،وطريق مرور الهواء من خلال أعضاء النّطق،ثم بحسب مواضع النّطق، أو مخارجه »[3]وتعتبر الحروف وحدات النّظام الصّوتي وهي محدودة و « أكثر اللّغات تتعامل كلّ منها بحوالي ثلاثين رمزاً صوتيّاً، وتتعامل كلّ اللّغات الإنسانيّة مجتمعة بما لا يزيد عن خمسين رمزاً صوتيّاً، لكلّ لغة منها نصيب... إنّها ثلاثون رمزاً تقريباً في كلّ لغة من اللّغات تكون آلاف الكلمات ثم ملايين الجمل، لنقل ملايين الملايين من المعاني و ظلال المعاني »[4]على أنّ الإنسان لم يخترع الأصوات و لكن اخترع تنظيمها، وما ينبغي أن يعرفه المعلّمون و ينطلقون منه هو أنّ الطّبيعة الصّوتية للّغة تمنح تعليم الاستماع و الكلام الأسبقيّة عن تعليم القراءة و الكتابة.

4) **اللغة عرفيّة** : لقد عرفنا أنّ اللّغة هي رموز صوتيّة تدلّ على معاني محسوسة أو مجرّدة و رأينا أنّ اللّغة قائمة على عمليّة التّرميز، أي الإشارة إلى شيء برمز معين،على أنّ

[1] د.رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص: 26.
[2] د. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدّراسات و الترجمة و النشر ، دمشق، ط1، 1998، ص: 45
[3] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى' علم اللغة، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر، د.ط.د.ت، 1998، ص: 12
[4] د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، ط:2، د.ت، ص: 45.

هذا الرّمز لا يعني في حدّ ذاته الشّيء نفسه، بل يمثله و يقوم مقامه، أي لا يوجد لصلة طبيعية بين الاسم و المسمّى، حيث يتمّ إطلاق الرّمز على الشّيء أو المعنى اعتباطيا ،و يترسّخ هذا الرمز عند الجماعة اللّغوية بواسطة الاستعمال و العرف، و لو كانت هناك علاقة مباشرة بين الشيء و اسمه لما وجد عن ما يربو عن خمسة ألاف لغة، و لهذا « فاللّغة نظام عرفي يتفق الناس على دلالة الرموز دون اشتراط مبرّر عقلي لكلّ ما يتفقون عليه... و قد يعجز المرء عن أن يجد للظاهرة اللّغوية مبرّرا عقليا أو تفسيرا منطقيا فيلزمه قبولها »[1]، وليست الكلمات وحدها المتعارف عليها بل النظام اللّغوي ككلّ (توالي الحروف و الكلمات و التراكيب) وهذا النظام أيضاً متفق عليه بين أعضاء الجماعة اللّغوية الواحدة،لذلك نجد ما يعرف بالقواعد النحوية الخاصة بكل لغة « و أنّ هذا الاتفاق ليس عملا صريحًا أو واضحاً،فلم يجتمع النّاس مثلا في مؤتمر ليتفقوا على استخدام كلمة أو جملة إنّه فحسب اتفاق في السلوك و العمل،إنّ المتكلمين في جماعة معينة يستخدمون نفس الكلمات للإشارة إلى نفس الأشياء، و يستخدمون أنواعاً من التراكيب المتعامل بها في مواقف متشابهة،إنّه العرف الضّمني الذي يكوّن و يقرّ الأنظمة اللّغوية.وكلّ منّا يكتسب لغته من مجتمعه المعين و يتلقى في أحضانه كلّ القواعد التي تنظم لغته،من مجتمعه المعيّن و يتلقى في أحضانه كلّ القواعد التي تنظم لغته،واستخدام اللّغة وفقاً للعرف ضرورة لتحقيق التفاهم بين أفراد الجماعة اللّغوية »[2]، و هنا يمكن أن نورد خاصية أخرى فنقول اللّغة اجتماعية و لا يمكن أن توجد في فراغ،وإنّما تظهر وتنمو و تتفاعل داخل المجتمع نتيجة التّواصل و التّعاون بين أفراد المجتمع،و هكذا تنتقل اللّغة بين أجيال الجماعة اللّغوية و هو ما يطلق عليه بالتّوصيل الثقافي حيث نجد أنّ الأطفال الذين ينمون بعيداً عن المجتمع اللّغوي غير قادرين على إنتاج لغة،فالتوصيل الثّقافي هو الحامل الحاسم في عملية الاكتساب اللّغوي[3].

5) **اللّغة متغيّرة:** عرفنا أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية و الظّواهر الاجتماعية، كما هو معروف ليست ثابتة بل هي عرضة للتغيير و التّطور « و التغيّر اللّغوي هو انتقال ظاهرة لغوية من حالة إلى أخرى أو حلول ظاهرة محل ظاهرة لغوية أخرى في مرحلة من مراحل تاريخ اللّغة المعينة، و التغيير يصيب أنظمة اللّغة المختلفة، و إن كان تأثيره في المجال الدّلالي

[1] د.رشيدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص:27.
[2] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص:16.
[3] جورج يول، معرفة اللغة، ص:38.

أكبر »[1]، و من هذا التغيير ما نلاحظه في اللّغة العربية الفصحى و اللّهجات العامية سواءً على المستوى الصّوتي أو الدّلالي أو التّركيبي.

و هناك عوامل كثيرة تسهم في تغيير اللّغة العربية و تطوّرها كالتقدّم العلمي و الثّقافي، الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى... « وقد يؤدّي التطور أحياناً إلى زوال اللّغة نفسها تأثّرا بعوامل خارجيّة، كاللّغة المصريّة القديمة و اللّغة القبطيّة اللّتين زالتا وحلّت محلّهما اللّغة العربيّة »[2]، وهذا ما لا نريده أن يحدث للغتنا العربيّة خاصّة مع ما تشهده من تطوّر علميّ و ثقافيّ و تحديّات العولمة الّتي أصبحت تقوّض اللّغة العربيّة حتّ من قبل أبنائها.

و من هنا فاللّغة دائما في حالة تغيّر دائم و ذلك لأنّها ليست جامدة، بل هي نظام ديناميكي متحرك، وهذا ما نردّ به على أولئك المدّعين بأنّ اللّغة العربية لا يمكن أن تكون لغة علم، إنّ اللّغة عنوان أهلها فهي تتقدّم بتقدّمهم و تتخلف بتخلّفهم، فكّل اللّغات قادرة على التعبير عن جميع المفاهيم و إن كانت جديدة.

6) **اللّغة معنى**: لا شكّ أنّ الهدف الأساسي من اللّغة هو توصيل معنى أو فهم معنى حيث يعتبر الصّوت و المعنى وجهان لعملة واحدة « فالصوت أثر سمعي ناتج عمّا تقوم به أعضاء النطق من حركات و يظهر هذا في صورة ذبذبات تلائم هذه الحركات، و لا يكون الصّوت لغوياً إلا إذا كان له دوراً في حمل المعنى »[3]، و المعنى هو العلاقة المتبادلة بين اللّفظ و الفكرة، « ومعنى هذا أنّ اللّغة كلام مفيد، إذ يدّل على معنى فهي تتركّب من ألفاظ أسند كلّ منها إلى الآخر لكي تدّل من هذا الإسناد على المعنى، و قصد المعنى من خصائص اللّغة الإنسانية، إذاً لا شيء يثبت حتى الآن على أنّ الحيوان يعي على غرار ما يعنيه الإنسان،و من ثم تصبح اللّغة فعلا إنسانيا مرتبطا بالمجتمع الذي نعيش فيه، والإنسان في تعبيره عن المعنى ينقل في الحقيقة صورة لهذا المعنى كما اتضح في فكره »[4]، وتبقى اللّغة و ما تحمله من معان مختلفة تعبر عن مختلف المواقف الحياتية

[1] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، ص:18.
[2] د.إبراهيم السمرائي، التطور اللّغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت ، ط.2، 1981، ص: 28.
[3] د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى' علم اللّغة، ص: 18.
[4] عبد السلام المسدي ، اللّسانيات من خلال النصوص، ص: 95.

و الاجتماعية و النفسية،هي الوسيلة الرئيسية لخلق العلاقات الإنسانية، و التي تمكّن الفرد من الدخول في علاقات و تفاعلات اجتماعية مختلفة.

7) **اللّغة نتاجيّة** :أكيد أنّنا لا نتعلّم قوالب لغوية جاهزة نستعملها في مواقف حياتنا بل نستطيع أن نعبّر عن مواقف جديدة بعبارات جديدة لم نستعملها من قبل،وهذا ما نسمّيه بنتاجيّة اللّغة « فالطّفل الذي يتعلّم اللّغة يجتهد خاصة في تكوين و إنتاج عبارات لم يسمعها من قبل، و مع البلوغ تفرض مواقف جديدة أو أشياء جديدة نفسها،و لذلك فإنّ النّاطقين باللّغة يستغلون ثروتهم اللّغوية لإنتاج تغيرات جديدة و جمل جديدة »[1] وهذه الإبداعية تؤكّد أنّ عدد العبارات اللّغوية لا حصر لها.

8) **اللّغات متشابهة و مختلفة**: وهذه الخاصية يمكن ملاحظتها بوضوح إذا تأملنا اللّغات الإنسانية، فإننا حتما سنقف على أوجه تشابه و أوجه اختلاف بين اللّغات، ومن ذلك:

* أنّ الأطفال باستطاعتهم اكتساب أيّة لغة إنسانية ينشؤون عليها بكلّ سهولة.
* أنّ البشر في كلّ بقعة من بقاع العالم لهم نفس الإدراك لما يحيط بهم.
* كلّ لغة بإمكانها احتواء كلّ المفاهيم الموجودة في العالم.
* كلّ اللّغات عرفيّة.
* لكلّ لغات العالم قواعد صوتيّة و صرفيّة و نحويّة.
* كلّ لغات العالم تقوم على الوحدة الصّوتيّة التي تؤدّي إلى بناء الكلمات و العبارات.
* كلّ لغات العالم تتضمّن مفاهيم معنوية مشتركة كالزّمن، و الاستفهام، و النّفي والتّحذير، و التعجب، ومن ثمة كان تعلّم لغة ثانية أمرا ممكنا لأنّ اللّغات مهما اختلفت تبقى لغات إنسانيّة[2].

و أمّا الاختلاف بين اللّغات فيظهر في الأنظمة الصّوتيّة و الصّرفيّة، و المعجميّة و النّحويّة، و الأسلوبيّة فلكل لغة نظام خاصّ يميزها عن غيرها و من هنا استطعنا أن نسمّي هذه لغة عربيّة، وهذه فرنسيّة، و هذه انجليزيّة... لذلك إنّ تعلّم لغة يعني السّيطرة

[1] جورج يول، معرفة اللغة، ص :37.
[2] محمّد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص:17.

على أنظمتها السّابقة،و لكل نظام من هذه الأنظمة له أهميته الخاصة،لأنّ هذه الأنظمة تكمّل بعضها البعض لانتاج لغة معينة.

و على العموم « اللّغة ظاهرة إنسانيّة لأنّ الإنسان وحده هو الذّي يضع نشاطه العقلي في رموز لغويّة , و بين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة، أو عموميات لأنّ البشر الّذين يتحدّثون بهذه اللّغات متشابهون في إدراكهم بما يحيط بهم، أي إنهم يجرّبون العالم المادّي بطرق متشابهة في جوهرها وهذا يعني إن لدى البشر عموميّات فكريّة »[1]

9) **اللغة مكتسبة**: ونقصد بالمكتسبة إنها ليست غريزة في الإنسان «لقد شغل بال الفلاسفة و اللّغويين و علماء النّفس ما إذا كانت لغة الإنسان ظاهرة فطريّة طبيعيّة أم تعليميّة مكتسبة؟ وعمّ إذا كان الإنسان وحده أو قادراً على اكتساب أو تعلم اللّغة »[2]، فالطّفل يولد من دون أن يتكلّم، ثم بعد ذلك يبدأ في اكتسابها حيث « يبدأ في تلقّي الأصوات في أذنيه و يربط بين الصّوت والشّخص،و بين الصّوت و الشّيء، و بين الصّوت و الحركة، و يدرك العلاقات بين الأشياء وهكذا تتكوّن مفرداته و قاموسه العربي»[3]، و يضل قاموسه اللّغوي ينمو بفعل احتكاكه بمجتمعه الواسع (المدرسة-الشارع)، ومن هنا نجد أنّ البيئة الاجتماعية تلعب دوراً حاسماً في اكتساب الطّفل للّغة، حيث أنّ أي طفل يستطيع اكتساب لغة أي مجتمع ينشأ فيه.

إنّ القدرة على إدراك العلاقات بين الأصوات و المعاني و الأشياء و القدرة على استخدام الرموز اللّغوية خاصية تلتصق بالإنسان، فالحيوان لا يمكنه إدراك هذه العلاقات، و لا على النطق بهذه الرّموز بشكل واعي ومقصود.

وقد كان يعتقد أنّ الطّفل يكتسب لغته بتقليد المحيطين به و أنّه يخضع لتدريب متواصل على ممارسة اللّغة بواسطة التشجيع على استخدامها، وهذا الاعتقاد صحيح حيث أنّ الطّفل الذي ينشأ منعزلاً لا يمكنه أن يكتسب لغة، ولكن بالمقابل لا يمكن للطفل أن يستعمل اللغة، و يستخدمها لو أنّه لم يكن مستعداً لهذا الاستعمال اللّغوي فطريًا، حيث أنّ هذا الاستعمال هو الذي يميز النوع

[1] المرجع السّابق، ص: 86.
[2] د.خليل حلمي، اللغة و الطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ص:62.
[3] د.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص: 25.

الإنساني، لذا فإنّ الطفل لا يمكنه أن يستفيد من تواجده ضمن المجتمع اللّغوي إلاّ باشتراط هذه القدرة الفطرية، و ما يؤكد هذه أنّ الطفل يستطيع أن يمتلك نظام لغته في مدّة لا تتجاوز خمس سنوات، حيث يستطيع أن يسيطر على كلّ الأنظمة المتداخلة المعقّدة في اللّغة في هذه المدة الوجيزة وما يؤكد هذا كذلك الصعوبة التي تعترض الإنسان البالغ في تعلم لغة أخرى، بينما نجد أنّ الطّفل صاحب خمس سنوات يستطيع أن يتقنها لا لشيء إلاّ لأنّه نشأ داخل الجماعة اللّغوية التي تتكلم هذه اللّغة بعد أنّ أهّله لهذا استعداده الفطري الذي زوده به اللّه تعالى « و ليس اكتساب اللّغة إلاّ تطوراً طبيعيا يمر به كلّ طفل، و لا علاقة له بالذّكاء فالطّفل الذّكيّ و الغبّي على السواء في اكتساب نظام لغوي كامل، و لا يكتسب الطفل قواعد لغته فحسب، بل يتلقى كذلك قواعد السّلوك الاجتماعي المصاحبة لهذا النشاط اللّغوي، واكتساب اللّغة عملية نمو تدوم ما دامت الحياة في البيت أو في المدرسة... و يكتسب الطفل لغة مجتمعه على مراحل متدرجة... و أطفال العالم يمرون بنفس المراحل تقريباً »[1].

وهكذا فإنّ « الإنسان الذي فضله ربّه على جميع الخلائق يمتلك معجزة الإدراك المعرفي و الذي يستطيع من خلاله فكّ شفرة الرموز اللّغوية مما يجعل الإنسان لديه القدرة على تحويل و ترجمة الرموز من نظام إلا نظام، فإنّ الحيوانات لا تملك هذه القدرة... أي أنّ الإنسان يفرق عن الحيوان في امتلاكه نظاما معرفياً معقداً يمكّنه من تحويل التفكير إلى لغة... فتبارك اللّه أحسن الخالقين »[2].

و نلخّص كلّ ما قلناه في النّقاط التّالية:

- اللّغة إنسانيّة تشمل كلّ تجارب الإنسان و معارفه.
- اللّغة نظام من الأنظمة تشمل النّسق الصّوتي و الصّرفي و الدّلالي و النّحوي.
- اللّغة جهاز من الرّموز الاعتباطيّة المتواضع عليها.
- اللّغة مؤلفة من وحدات تعتمد على التّركيب، أي نظام من القواعد موجود بالقوة في ذاكرة المجتمع اللّغوي، لا يمكن للفرد أن يغيره[3].

---

[1] د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص:21.
[2] د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكلوجيّة اللغة و الطفل، دار الفكر العربي ، ط.1. ،2003، ص:28.
[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 71.

- اللّغة نتاجيّة خلاّقه.
- تستخدم اللّغة وفقا لقواعد صوتيّة و صرفيّة و نحويّة معقّدة متعارف عليها.
- الطّبيعة الصّوتية للرّموز اللّغويّة.
- اللّغة تحمل معنى هدفه الاتّصال و التواصل.
- تعيش اللغة في جماعة كلاميّة.
- قدرة اللّغة على التّعبير عن الأحداث و الأشياء البعيدة زماناً و مكاناً (الحسيّة و المجرّدة).
- اللّغة مكتسبة بدافع الانتماء إلى الجماعة اللّغويّة.
- اللّغة قائمة على قدرة فطريّة في الإنسان.
- يكتسب النّاس جميعهم اللّغة بطريقة واحدة ومن ثمة فانّ اللّغة و تعليم اللّغة لهما خصائص كليّة

و خلاصة ما قلناه « أنّ اللّغة البشريّة هي أساس الحضارة الإنسانيّة فهي الحامل المادي لهذه الحضارة والوسيلة الفعالة التي تربط بين الأجيال المتعاقبة، إذ بواسطتها تنتقل الخبرات والانجازات العلمية و الثقافية و الحضارية بشكل عام، فهي من ثمة الوسيلة التي تجعل الإنسان لا ينقطع عن الحياة بانتهاء أجله، و ذلك لأنّ اللّغة تعينه على الامتداد تاريخياً ليسهم في تعميق فكر الأجيال اللّاحقة ،و تشكيل وعيها الثّقافي »[1].

مكوّنات اللّغة:

تتميّز الظّاهرة اللّغويّة بالتّعقيد مثلما وضّحنا ذلك في طبيعتها و خصائصها، و رأينا أنّ اللّغة هي نظام من الأنظمة، لذلك ارتأينا أن نقف عند هذه الخاصيّة شيء من العناية، لما لها من أهميّة في عمليّة تعليم اللّغة، ذلك أنّ هذه الأنظمة تعتبر مكوّنات للّغة ،و على معلّم اللّغة أن يدرك جيداً هذه المكونات و مدى ارتباط بعضها ببعض، في بناء الصّرح اللّغوي، و من ثم يدرك أنّه عليه أن لا يفصل بين مكونات اللّغة في عملية تعليم اللّغة و هي كما يلي:

[1] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات حقل تعليمية اللغات، ص: 72.

أ- **المكوّن الصّوتي : (Phonology)**: اللّغة في أساسها أصوات حيث « تتميّز اللّغة البشريّة بالقدرة على التّشكّل غير المحدود انطلاقاً من وسائل محدودة جدّاً، فالأصوات التي تكوّن المادّة الخام للّغة البشريّة محدودة و معدودة في المجتمعات اللّغوية، وليس لها أي دلالة في ذاتها بيد أنّها قادرة على تغيير الدّلالة ،و إنتاج تراكيب و خطابات غير متناهية، و هذه الصّفة الازدواجية لا توجد إلاّ في اللّغة البشريّة »[1].

و لهذا حظيت مسألة تعليم الأصوات اللّغويّة (الحروف) اهتماماً بالغاً في ميدان التّعليم، فمنهم من يرى أسبقيّة تعليم الأصوات لأصالتها عند الإنسان، و استعمالاتها قبل الكلمات في عمليّة اكتساب اللّغة.

ب- **المكوّن الصّرفي : (Morphology)**: إنّ الأصوات اللّغويّة لا تؤدّي وظيفة لغويّة إن لم توضّح في نسق تتابعي يؤدّي معنى،وهذا النّسق ما نسميه الكلمة أو المفردة،و التي تؤدي معنى جزئياً في الصّرح اللّغوي، فالمكوّن الصّرفي نعني به الصّيغ الكلاميّة و ما يعتريها من تغيّرات تؤدّى و فقها معاني مختلفة، حتى إنّ هناك نظريّة « لا تقسّم اللّغات حسب ما بينها من صلة و قرابة، بل اعتماداً على قوانين التطوّر و الارتقاء المتعلقة بقواعد الصرف و التّنظيم، و تنسب هذه النّظرية إلى العلاّمة الألماني **شليجل** و اللّغات على ضوء هذه النظرية ثلاث فصائل هي اللّغات المنصرفة، اللّغات الإلصاقية، و اللّغات العازلة »[2]، فاللّغات المنصرفة تتغيّر أبنيتها بتغير المعاني كاللّغات السّامية، و الإلصاقية التي تعتمد على السّوابق و اللّواحق الّتي ترتبط بالأصل فتغير معناها و منها اليبانيّة و التّركيّة، و أمّا العازلة و هي التي لا تتغير أبنية ألفاظها و منها اللّغة الصّينية، و لهذا فإنّ إدراج دروس الصّرف في تعليم اللّغة له أهمية بالغة.

ج- **المكوّن النّحوي : (Syntax)**: و الذي «يختّص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلاميّة على نسق خاصّ يقصد به إفادة معنى معّين »[3]، و المكوّن النّحوي نقصد به موقع الكلمة في الجملة و وظيفتها الإعرابية وحركة آخرها (بالنسبة للّغة العربيّة) إذ أنّ « اللّغات

[1] المرجع السابق، ص:67.
[2] د.جميل علوش، دروس في علوم العرب، أزمنة للنشر و التوزيع، ط1 ،عمان، الأردن، 1997، ص:13.
[3] المرجع نفسه، ص:10.

تختلف فيما بينها من حيث العناصر التي تمثّل نحوها، فالإعراب مثلا يقوم بدور كبير في التّمييز بين معاني الأبواب النّحوية في العربيّة، و ليس لـه مثل هذا الدّور في اللّغة الانجليزية »[1].

و ممّا لا يمكن أن نغفل عنه هو العلاقة الوطيدة بين الصّرف و النّحو حيث يكوّنان معا ما يسمّى بعلم القواعد (Grammar) فالكلمة أو المفردة تؤدي معنى جزئيا، و وجودها ضمن نسق تركيبي مع غيرها من المفردات يؤدّي المعنى الكلّي وكذلك بالنّسبة للتّركيب يعتمد على الأبنية المناسبة للكلمات حتى يؤدّي المعنى المراد، إذ « تتميز اللّغة البشريّة بالعلاقات الوظيفيّة القائمة بين عناصرها اللّسانية، وهي العلاقات التي تكوّن النّظام القواعدي في لسان ما. ولذلك فإنّ العلامات اللّفظية التي تكوّن اللّغة البشريّة تحقّق دلالتها الإبلاغيّة عن طريق التّركيب الذي يعكس نمط التّفكير عند مجموعة بشريّة معيّنة، ومن ثمة يعدّ المكوّن التّركيبي في العمليّة التلّفظية »[2]، و لهذا حظيت مسألة تعليم النحو باهتمام العاملين في مجال تعليم اللّغات و اللّسانيين بصفة عامّة « و الحقيقة أنّ الكلمات تنتظم سويّة بطرائق خاصّة لتعطي ترتيبا نظاميّاً دقيقاً نستخلص منه المعنى، و بالمقابل فإنّه ليس ثمة معنى و لا حدّ لكلّ كلمة موجودة في جملة، إنّ المعنى الذي نعطيه لجملة ما يمكن أن يتغير من سياق إلى سياق ثم إنّ تغيير موضع الكلمات في جملة ما يغير معنى الجملة حتى و لو كانت الكلمات المستعملة هي هي، وهكذا يتقرّر معنا أنّ اللّغة ليست سلوكاً عشوائيان بل سلوك نظامي يتغيّر فيه المعنى بتغيير التّرتيب »[3].

د- **المكوّن الدّلالي (semantics)**:و الذي يتناول المعنى حيث نجد أنّه يشترط في الأداء اللّغوي أن تكون الألفاظ ذات معنى، تؤدّي معنى كلياً نتيجة و جودها في نسق تتابعي معين و متعارف عليه، و بعبارة أخرى « الدّلالة هي مجمل الإشارات الظّاهرة التي تجسّد المعنى الخفي و التي من دونها لا يكون لحاجات الفكرة المستترة وجود بيّن محسوس »[4] فالغاية القصوى للّغة هي أن تؤدّي معنى.

---

[1] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى' علم اللغة، ص:205.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 70.
[3] د.عاقل فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1998، ص:267.
[4] جميل علوش، دروس في علوم العربية، ص:14.

ونتيجة لهذا نلاحظ أنّ الحدود النهائية لهذه المكوّنات لا يمكن أن تكون واضحة، حيث نلاحظ تداخلها و كلّ واحد منها لا يمكن أن يكون دون غيره من المكّونات، لأنّها في مجملها تؤدّي ما يسمّى اللّغة « فأصوات اللّغة مثلا تتأثر كثيرا بالصّيغ و العكس صحيح، والصّوت و الصّيغة كلاهما يتأثّران غالبا بالمعنى كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصّرف و النّحو »[1] و المكوّن الدّلالي « يشرح معاني البنية، و يخصّص معنى شاملا لكلّ تركيب انطلاقا من الدّلالات الفرديّة للمورفيمات (أي عناصر التّركيب)و يتناول التّراكيب التي يولّدها المكوّن التّركيبي و يخصّ كلاّ منها بتمثيل دلالي »[2].

وظائف اللّغة :

إنّه من المهمّ جدّاً أن يتعرّف معلّم اللّغة على وظائف اللّغة في حياة الإنسان و المجتمع، لأنّه كلّما أحاط بحقائق اللّغة كلّما نجح في تعليمها بفعاليّة « و ما من شكّ أنّه ممّا يعيننا على فهم طبيعة اللّغة و جوهرها حق الفهم، أن ننظر إلى الدّور الذي تقوم به في حياة الفرد و في حياة الجماعة الّتي يؤلف بين أفرادها الحديث بلغة مشتركة، و في حياة النّوع الإنساني عامّة »[3] لا تزال اللّغة أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم كونها أيسر وسيلة و أوضحها،و أدقها دلالةً، لذلك فهي تؤدّي عددا من الوظائف المهمّة لكلّ من الفرد و المجتمع[4]. و وظائف اللّغة يمكن أن نحدّدها في وظيفتين رئيسيتين تتفرع عنها وظائف فرعيّة للّغة وهما:

1) الوظيفة العمليّة للّغة: و هي أنّها وسيلة للتّخاطب بين الأفراد.
2) الوظيفة النفسانية للّغة: على أنّها آلة للتّحليل و التّركيب التّصوريين.

على أنّ « هذه التّفرقة بين الجانب الفكري في وظيفة اللّغة، و بين الجانب العملي أو النفعي هي تفرقة هامة، ذلك لأنّ الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرّموز اللّغوية و يستخدمها استطاع في نفس الوقت أن يحقّق لعمليّة الّتفكير عنده استقلالاً عن العالم المادّي، بحيث أصبحت هذه الرّموز

[1] د.محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص :205
[2] د.جورج كلاس، الألسنة و لغة الطفل العربي أنموذج الطفل اللبناني، بيروت، 1981، ص: 88.
[3] د.محمد السعران، اللغة و المجتمع، ص:23 ـ نقلا عن كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ط.3، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة، 1997، ص:5.
[4] أ.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم العربية في تعليم العام، ص:23.

ممثلة في الكلمات، هي موضوع التّفكير، بدلاً من الأشياء ذاتها، بذلك خطا الإنسان خطواته الأولى نحو التفكير المجرّد، و لذلك نجد بعض علماء اللّغة يفضّلون استعمال المصطلح الاتّصال Communication للتّعبير عن هذا الدّور المزدوج »[1].

1. **الوظيفة العمليّة للّغة:** إنّ الإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلاّ ما يسّد به حاجاته و يحفظ بها بقاءه، و لذلك اخترع الرّموز اللّغويّة و نظامها، حيث أنّ مصير الإنسان متعلّق بوجود اللّغة.

و هكذا « إنّ اللّغة تعدّ سرّ بقاء الإنسان و مداومة حياته، فاللّغة بالنّسبة للإنسان بمثابة الماء و الهواء و ليس معنى كلامنا أنّ الإنسان لو لم يكتشف اللّغة لمات، و لكن ما نعنيه أنّ الإنسان لو لم يكتشف اللّغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام و أحقر الحشرات... إذا كيف يرتقي الإنسان و يتقدّم إذا لم يكن لديه آليّة للفهم و الإفهام »[2]، و اللّغة حقيقيّة اجتماعيّة و حلقة في سلسلة النّشاط الإنساني المنتظم، و هي تدين في تطوّرها إلى وجود الجماعات، لذلك تقوم بدور هام في المجتمع الإنسانيّ، فهي أداة للتّفاهم بين الأفراد و الجماعات، و هي من أولى الوسائل لمواجهة مختلف المواقف الاجتماعيّة التي تستدعي استخدام مهارات اللّغة »[3]، و حقيقة « إنّ اللّغة تبلور الخبرات البشريّة و تجارب الأمم في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الغير، و تدون التّراث الثّقافي، و تحتفظ به جيلاً بعد جيل، كما أنّها تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع فهي تزوّده بالعبارات المناسبة لكلّ مقام، و عندما يتعلّم المرء تلك العبارات و يردّدها في الظّروف المناسبة، فإنّه يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع »[4].

إذن اللّغة مرتبطة بالمجتمع و هي أقوى الرّوابط بين أعضائه، و لكنّها لا تربط بين أعضاء المجتمع الواحد فقط، و إنّما هي عامل هام للّترابط بين الأجيال[5].

---

[1] د.حلمي خليل ، اللغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص:52.
[2] د.السيد عبدالحميد سلمان، سيكولوجية اللغة و الطفل، ص:31.
[3] أ.جاسم محمود الحسون - د. حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام، ص:23.
[4] د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص:32.
[5] دابراهيم الستمراني، التطور اللغوي التاريخي، ص:130.

إذن فاللّغة ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعيّة، لأنّها أساس التّواصل بين الأفراد و التي تمكّنهم من التّعايش و التّفاعل، فبواسطتها يعبّر الإنسان عن حاجاته و مواقفه، و بالتّالي تمكن الفرد من احتلال مكانة في المجتمع، كما أنّه ينمّي أفكاره و قدراته و مهاراته مما يؤهّله للإبداع و الإنتاج و بالتّالي تحقيق التّطور الفكري، و أخيرا « اللّغة مرآة الشّعب، و مستودع تراثه وديوان أدبه و سجل مطامحه و أحلامه، و مفتاح أفكاره و عواطفه، و هي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحي و عنوان ، و حدته، و تقدّمه، و خزانة عاداته، و تقاليده، و بهذا فإنّ معرفة اللّغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة و رحبة من التّجارب، و المعارف، و الأفكار ،و تمكّنه من أن يطلّ على حياة الماضين... فيطّلع على عاداتهم و تقاليدهم... على تراث أمته الفكريّ والحضاريّ و الاجتماعيّ... فيستفيد من خبراتهم و تجاربهم، و ترتقي طرائق اجتماعيّة مع الآخرين»[1]. و قد بدأ المفكّرون ينظرون إلى اللّغة بأنّها من أهمّ العوامل التي يمكن استخدامها لتحقيق فكرة التّقارب و التّفاهم العالمي، وذلك بتبادل الأفكار و الآداب المختلفة بين الشّعوب، أو ما يسمّى الآن بحوار الحضارات.

2. **الوظيفة النّفسيّة للّغة:** و تعدّ هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي تقوم بها اللّغة لأنّه لولا وجود هذه الوظيفة لما وجدت الوظيفة العملية للّغة (الوظيفة الاجتماعية)، فاللّغة خير أداة للتّحليل و التّركيب، و تتفرّع عن هذه الوظيفة مجموعة من الإنجازات من أهمّها:

اللّغة و النّمو العقلي: إنّ النمو العقلي للإنسان منوط بنموّه اللّغوي، و أنّه كلمّا تطورت و اتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية، فينمو ذكاؤه و يقوى تفكيره، و يرى الفيلسوف الفرنسي "**إتين كوندي لاك**" "Etienne Condillac" أنّ المعارف و المفاهيم و الخبرات تستمد أساسا من الإحساسات، أي من خلال تجارب حسية، و لكن تبقى اللّغة هي واسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف و المفاهيم و الخبرات، وبذلك تصبح الأحاسيس و اللّغة أساسيين لتكوين الأفكار الكليّة و نمو القدرات العقلية [2].

[1] د.السيد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية الطفل، ص:33.
[2] د.المرجع نفسه، ص:33.

و الحق أنّ« الإنسان بدون لغة سوف لا يعدو فكره و تخيله فكر وتخيل حيوان يبعث في فيافي قاحلة، ... ومن ثم فإنّ عقله و ما يمتلك من قدرات لم يكن يتمايز وينضج إلى الحدّ الذي يجعله يخترع و يبتكر، لأنّ اللّغة تؤدي إلى ترقية التخيل، فتجعله آلة ناجحة في إعادة الإنتاج من خلال ما يزيده التخيّل و يحذفه و يعدله، و اللّغة هي أداة الإنسان وآلة لفك رموز ما يدور بالذهن و هي أيضا وجه الفكر الناطق و الظاهر الملموس »[1]، و هذا ما يسمّى بالوظيفة الاستكشافية للّغة، و ذلك من خلال استفسار الإنسان عن كثير من الظواهر و الأشياء و الأحداث المحيطة به و التي لم يفهمها الإنسان ذلك أنّها الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها الإنسان في اكتشاف ما يحيط به « و قد يلجأ الإنسان أحيانا إلى عالم الخيال هروبا من واقع تعسفيّ لا يطيقه، و مطية هذا الهروب هي اللّغة نفسها التي تعسف في إنتاج نظام لغوي يتجاوز نظام اللّغة المعياريّة، و هي اللّغة التي كثيرا ما تكون كابحًا، لجماح طاقته الانفعالية، فيمرق عنها ليبدع نمطاً آخر، يسع انفعالاته و تجاربه و أحاسيسه، و تتجلّى هذه الوظيفة بخاصة في الخطاب الأدبي »[2]، و من هنا فاللّغة لها علاقة وطيدة بالقدرات العقليّة و لعلّ أهم هذه القدرات هو التّفكير حيث أنّ اللّغة هي « ثمرة التّفكير الإنساني، و بها يقوم العقل بالعمليّة التفكيريّة من تجريد، و إدراك، و تحليل، و استنتاج، و ربط العلاقات ،و إدراك لما بين الظّواهر»[3].

و حتى ندرك العلاقة بين اللّغة و التّفكير علينا أن نعرف ما هو التّفكير، حيث « يستخدم علماء النّفس هذه الكلمة كتسميّة عامة لأنشطة عقلية مختلفة مثل الاستدلال، حل المشكلات، و تكوين المفاهيم، و قد يكون ممكناً معرفة صفاته من خلال التعرّف على أهدافه و عناصره »[4]، و التّفكير نوعان إمّا تفكير موجه ،أو غير موجه، أما التّلقائي و يسمى النشاط العقلي الهائم المشتّت بين أكثر من موضوع، و أمّا التّفكير الموجه الذي ينصبّ على هدف بعينه، و يتميّز بالضّبط المركّز، و رغم اختلاف النوعين إلاّ أنّهما يعتمدان على نفس العمليات

[1] المرجع السابق، ص:33.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:74.
[3] د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص:17.
[4] ليندا دافدوف، التعلم و علمياته الأساسية التفكير-اللغة-التوافق- ترجمة:د. سيد الصواب، د.فؤاد أبو حطب، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1، 2000، ص:88.

الأساسية ،كالذّاكرة، و التّخيل، و تكوين الارتباطات[1]، و عموماً فالتفكير ما يحدث في خبرة الكائن الإنساني حين يواجه مشكلة أو يتعرف على حلّها[2].

و علينا أن نشير أن تنميّة التّفكير من أهم الأهداف التي تحرص التّربية الحديثة على تحقيقها عند التلاميذ، و قد «كشفت بعض الدّراسات بإثبات تجريبي موضوعي وجود مرحلة لما قبل الكلام في نمو التّفكير في الطّفولة... وما يبدو هاماً من النّاحية النّظرية في هذه الدّراسات... اكتشاف استقلال بدايات الاستجابات العقلية عن الكلام.

فما يصدر عن الطّفل من صياح و مناغاة و ،حتى كلماته الأولى، تمثّل مراحل واضحة تماما في النّمو الكلامي، لا ترتبط بنمو التّفكير، و هذه المظاهر قد اعتبرت بصفة عامة كشكل انفعالي، للسلوك بطريقة غالبة، غير أنّ الاكتشاف البالغ الأهمية يتمثّل في أنّه في فترة معيّنة، في حاولي السنتين من العمر يأخذ منحنيا التفكير و الكلام اللّذين سارا حتى هذه الفترة بشكل منفصل في التلاقي و التلاحم لكي يستثيرا شكلاً جديدا للسلوك »[3]، حيث يستثار في الطفل وعي غامض بأهمية اللغة ،و إرادة لقهرها قي هذه الفترة يحقّق الطّفل اكتشافا هاما في حياته و هو أنّه لكلّ شيء اسم، و هنا يبدأ الكلام في خدمة النشاط العقلي (عند ما يصبح الكلام عقلياً).

حيث يبدأ التّطلع و البحث النشيطين عن الكلام، و من ثم تأخذ أسئلة الطّفل عن أسماء الأشياء تتزايد، و ينتج عن ذلك تزايد سريع في الحصيلة اللّغوية، و بذلك يدخل الكلام في الطور العقلي بعد أن كان وجدانياً نزو عياً، وهكذا تتلاقى خطوط نموّ التّفكير و الكلام[4]، و من هنا توصل **فيجو تسكي** إلى مجموعة من النتائج تتمثل فيما يلي [5]:

1. اختلاف أصول تطوّر و نموّ التّفكير الكامل.
2. إمكانية تحديد مرحلة ما قبل النّشاط العقلي للنمو الكلامي عند الطّفل، و مرحلة ما قبل اللّغة في نموه التفكيري.

---

[1] المرجع السابق، ص:89.
[2] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص:84.
[3] فيجو تسكيي ، ترجمة د.طلعت منصور، التفكير و اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية ، ط1، 1976، ص:141-142.
[4] المرجع نفسه، ص:142-143.
[5] المرجع نفسه، ص:145.

3. يسير نموّ الكلام و التفكير في خطوط مختلفة حتى حدود فترة معينة.
4. تتلاقى هذه الخطوط عند نقطة معينة حيث يصبح التّفكير كلاميّا و الكلام عقليّاً.

و ما يمكن أن يقال هو « أنّ التّفكير يصوغ اللّغة، و أنّ اللّغة توجّه التّفكير، أما أنّ التفكير يصوغ اللّغة فمعناه أنّ اللّغة عند الإنسان مقيّدة و محدّدة بعدّة عوامل أو محدّدات منها ما هو بيولوجي، و منها ما هو عقلي، و منها ما هو اجتماعي، فإذا ما استطعنا أن نتعرّف على هذه العوامل و المحدّدات التي تؤثر في اللّغة وكيف تؤثر فيها عرفنا، كيف يحدّد التّفكير اللّغة و يطوّرها، كما أنّ اللّغة في ذاتها و بعد صياغتها توّجه التفكير،ر و تؤثّر في العمليات المعرفيّة، و في التّعاملات ،و التّواصلات الاجتماعية، و لو استطعنا أن نحدّد أنواع هذا التأثير و نفسّره كيف يحدث، عرفنا كيف تحدّد اللّغة التفكير و تصوغه »[1].

إنّ اختراع الإنسان للرّموز اللّغوية جعله يرتقي من التّفكير الحسي إلى التّفكير المجرّد، الذي يعبّر عن أسمى معاني الارتقاء الإنساني، حيث استطاع أن يحقّق لعملية التّفكير استقلالاً عن العالم المادّي، حيث أصبحت هذه الرّموز الممثلة في الكلمات، وهي موضوع التفكير. بدلاً من الأشياء ذاتها، و هكذا تبرز العلاقة التبادليّة بين الفكر و اللّغة، حتى قيل بأنّ اللّغة هي الوجه المنطوق للفكر، و أنّ الفكر هو لغة صامتة، و هكذا تتضح لنا أهمية اللّغة في تنميّة الفكر ،و أهمية الفكر في تنمية اللّغة، حيث اعتبر أنّ أفضل طريقة لدراسة العقل الإنساني و التعرّف عليه هي دراسة لغته، واعتبر أنّ هدف اللّغة الرّئيسي هو بحث و معرفة العقل[2].

وأخيراً يمكننا القول أنّ « اللّغة تسهّل الفكر و تساعد على نموّه، و نموّ الفكر ذاته يعود فيؤثر في اللّغة، و نموّها، و تطورها، فالتّفاعل بين اللّغة و الفكر أمر واقع. إنّ ولادة فكرة ما يسبقها عادة نوع من التّعبير اللّغوي الواضح أو غير الواضح، لكن هذه الفكرة المولودة جديدا لا يصبح لها كياناً ذاتياً، ما لم تتلبس رمزا لغويًا... عند ها نشعر أنّ الفكرة المولودة جديداً قد أصبحت ملكا لنا و أصبحت تشكّل جزءاً من تفكيرنا »[3].

[1] عثمان أبو حطب، التفكير- نقلاً عن محمّد حسن عبد العزيز ، مدخل إلى علم اللغة، ص:86.
[2] د.السيد عبد الحميد سلمان ، سيكولوجية اللغة و الطفل، ص:34.
[3] د.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص:126

و من ثم فمن الخطأ أن تعدّ اللّغة كائنا مثاليّاً ،تتطور مستقلة عن البشر، فهي لا توجد خارج أولئك الذين يفكّرون و يتكلّمون، فاللّغة ترتبط ارتباطاً بالتّفكير، لكنها ليست التفكير نفسه، و إنّما هي آلية من آلياته، و إن لم تكن اللّغة هي الفكر ذاته ،فهي طريق الإنسان إدراك الكون ،إذ يتمّ التّفكير بواسطتها ،و من ثمّ إدراكنا للأمور، فاللّغة فعلاً عنصر حياتي[1].

و من خلال ما قلناه يتّضح لنا « أنّ اللّغة البشريّة تستخدم لأغراض مختلفة الهدف منها جميعاً هو تحقيق إنسانية الإنسان في هذا الكون، بيد أنّ الوظيفة الطّاغية على ما سواها من الوظائف الأخرى، هي وظيفة التّواصل ، من حيث هو نزعة اجتماعية، و ذلك لأنّ الإنسان ميّال بطبعه إلى التواصل مع الآخرين، لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية، و حضارية متجانسة.يعدّ التواصل حينئذ دعامة من أهم الدّعائم التي يقوم عليها النّشاط الاجتماعي بين أفراد مجموعة بشرية معينة، فهو من الأسس اللاّزمة لوجود أي مجتمع، و تحقيق تجانسه، و تماسكه تماسكاً دقيقا يضمن تقدّمه و تطوّره »[2].

و على هذا علينا أن نأخذ بعين الاعتبار في تعليمنا للّغة ،و وظائفها التي يمكن أن نلخّصها في التواصل حيث أنّه « لا يعني أن تعلّم اللّغة هو إتقان تراكيبها الشّكلية، و إنّما إتقانها بتحقيق و ظائفها الاتّصالية، ذلك أن السّيطرة على المفردات و التّراكيب لا تفيد شيئا إن لم يستطع المتعلّم أن يستخدمها في نقل الأفكار، و المشاعر، و في استقبالها. صحيح أنّ الأشكال هي المكوّنات الفعليّة للّغة، لكن الوظائف هي التي تمدّها بوجودها الفعلي، و على ذلك كلّه ينبغي أن نؤكّد أنّ الهدف النهائي لمتعلم اللّغة، هو استخدام أشكالها، و رموزها في الاتّصال »[3]، و على هذا فمن الضّروري أن تعتني الأمم بلغتها، و تعمل على تعليمها تعليماً سليماً، يهدف إلى الإفادة من وظائفها المتعدّدة في حياة الفرد و الجماعة.

[1] جورج كلاس، الألسنية و لغة الطفل، ص:128.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:75.
[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة، ص:248.

اكتساب اللّغة :

لقد اختلفت النّظريات في تفسيرها لعملية اكتساب اللّغة عند الإنسان ،« فاللّغة سرّ المبدع سبحانه في خلقه من بني الإنسان، و من أجلّ نعمه عليهم، و البشر ينطقون بها بيسر و سهولة، و تتحقّق ثمرتها في ثوان، مع أنّ ديناميكيتها، و كيفية إصدارها لغز كبير حار العلماء فيه، لأنّها في حقيقة أمرها عمليّة غاية في التّعقيد، و يحتاج الباحث فيها لعون كثير من علماء العلوم الأخرى مثل: تحليل الأصوات و علم النّفس، و علم الاجتماع، و التّشريح، و وظائف الأعضاء، و هندسة الصّوت و طريقة انتقاله... »[1]، لكن كيفيّة إصدار الكلام ليس ما يهمّنا في هذا المقام و لكن تلك الملاحظات السّابقة قد تعين على تفسير طريقة اكتساب اللّغة عند الإنسان، و قد ذهبت كل نظريّة تفسّر هذا الاكتساب حسب نظرتها للغة، فالنّظرية السّلوكيّة تنظر إليها على أنّها شكل من أشكال السّلوك فيفسّرونها في إطار تكوين العادات عن طريق الاستجابة و المثير، تكتسب عن طريق المحاكاة و التّعزيز ،و أمّا النّظرية التّوليدية النّحوية ترى أن الإنسان ولد مزوّدا بجهاز اكتساب اللّغة، يمكن أن يملأ بأيّ لغة من لغات العالم شريطة وجوده في مجتمع لغوي، و من خلال هذه النّظرة إلى اللّغة فإنّها تؤكّد أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة، اختصّ بها الإنسان دون غيره ،لأنّه مؤهّل فطرياً لهذا الاكتساب.

و من هنا نستطيع أن نجيب عن التّساؤل التّالي: هل اللّغة قوانين تدرك، أم مهارات تكتسب؟، فنقول إنّ الإدراك لقوانين اللّغة ليس هو اللّغة، و إنّما هو معرفة شيء عن اللّغة، أمّا مهارة اللّغة(الحديث، الاستماع...) هي اللّغة بعينها، حيث أنّ «اللّغة وسيلة من الوسائل يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه و ليست هدف نسعى إليه، وهذه الوسيلة مكتسبة ولا يمكنها أن تؤدّي وظيفتها إلاّ إذا تحوّلت إلى مهارة، و لما كان الأفراد يختلفون في درجة إتقان المهارات تبعاً لاختلاف قدراتهم، و الموافق الحياتيّة تتطلّب مستويات مختلفة من إتقان المهارات، فإنّه يجب تحديد المهارة و مستوى إتقانها المطلوبين للنّجاح في أداء عملها »[2].

---

[1] د.توفيق محمد شاهين، علم اللّغة العام، مكتبة وهبة، أم القرى للطباعة و النشر، مصر، ط 1، 1980، ص:69.
[2] د.عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات و النشر و التوزيع، عمان، 1994، ص :38.

على أنّ هناك اعتقاد مجانب للصّواب حيث « يفكّر الإنسان أحياناً في اكتساب اللّغة على أنّه انجاز مماثل للجميع شريطة التّسجيل، و وفقا لهذا الرأي، فإنّ الكلمات، و العبارات، و الجمل تسمع ثم تمارس و تخزّن و أخيراً تستخدم، لكن البشر ليسوا مجرد أوعية تخزّن لقصاصات الأشرطة التي يستمع إليها عند الحاجة للمطالعة: إن اللّغة وسيلة خلاقة جدّاً »[1].

و انطلاقا من وظائف اللّغة نطرح التّساؤل التّالي: هو لماذا نتعلّم اللّغة: فالإجابة عن هذا التّساؤل هو الذي يحدّد اتجاهنا في تعليم اللّغة «فنحن نتعلم اللّغة لنستخدمها في التّفكير أو التّواصل مع الآخرين، لا لحفظ قوانينها أو نتأمل خصائصها، و تعلّم أمر ما لا يتمّ دون إدراك خصائصه و قوانينه، ولكن حفظ الخصائص و القوانين وحده لا يجدي في اللّغة، بل يجب أن نتجاوز ذلك إلى التدرّب على استخدامها استخداما سليما ،يؤدّي إلى تحقيق وظيفتها، فاللّغة إذن وسيلة و ليست هدفا نسعى إليه، و إنّما الهدف هو حسن استخدامها »[2]، و لتحقيق هذا الهدف ندرس قواعد اللّغة.

[1] ليندا دافيدوف، التعلم و عملياته، الأساسية، ص:132.
[2] د.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص :38.

المبحث الثّاني :

اتّجاهات تدريس اللّغة

اعتبارات هامّة في تعليم اللّغة :

إنّ مهمّة تعليم اللّغة ينبغي أن تركّز على مجموعة من الاعتبارات الهامّة، الّتي تشكّل الخلفية العلميّة و المنهجيّة لهذا العمل، و لهذا فإنّ تعليم اللّغة يتحرّك في ضوء ثلاثة أسئلة أساسيّة، وهي ماذا نعلّم من اللّغة، وكيف نعلّم و من نعلّمه؟ فالسّؤال الأوّل يتعلق بالمحتوى، و الثّاني يتعلق بالطّريقة، و الثّالث يتعلّق بالفرد المتعلّم، و هذه الأسئلة تجيب عنها علوم مختلفة و هي: علم اللّغة، و علم اللّغة الاجتماعي، و علم اللّغة النّفسي، و علم التّربية...[1]، ومن هنا نلاحظ أن عمليّة تعليم اللّغة تتداخل فيها مجموعة من العلوم، حيث أنّ كلّ علم يسهم بجانب من معارفه و ذلك من أجل بناء منهج متكامل ناجح لتعليم اللّغة، و لهذا على معلّم اللّغة أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المسائل و الاعتبارات الّتي تشكّل أركاناً هامّة في بناء المنهج التّعليميّ للّغة، و تتمثّل هذه المسائل فيما يلي:

1) **نظريـة التّعلّم**: لقد اهتمّ علم النّفس التّربويّ اهتماما كبيرا بنظرية التعلّم، و كذلك الحال بالنسبة لعلم اللّغة النّفسي، و واضح أنّ التّعلم يأتي بعد الاكتساب. و هنا نقف مرّة أخرى بين اتّجاهين متمايزين في تفسير الظّاهرة، حيث أنّ الاتجاه السلّوكي، كما ذكرنا سابقا يركّز على الظّواهر الملموسة الّتي تخضع للملاحظة، و تستبعد العوامل الكاملة غير الظاهرة، و من ثمّ فإنّ تعلّم اللّغة يبدأ من البيئة و تؤثّر فيه عوامل خارجيّة مثل المحاكاة ،و التّكرار ،و التمرين [2] ذلك « أنّ التعلّم يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبيّ بين الأعصاب الدّاخليّة التي يثيرها المنبّه ،و الأعصاب الحركيّة الّتي تنبّه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المرار و قانون الأثر »[3]. و بالمقابل يطرح المنهج العقلي رأياً آخر، حيث يرى « أنّ كلّ إنسان مزوّد بجهاز لغويّ فطريّ يمدّه بافتراضات عن اللّغة ،و ما يصنعه المتعلم أنّه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرّا حتى يصل إلى القوانين الطّبيعية للّغة، لقد أكدّ الاتجاه العقليّ أنّ العوامل الخارجيّة ليست ذات تأثير فاعل في التعلّم فمقولة المحاكاة يسقطها ميل الأطفال إلى التّعميم القياسي والمغالاة فيه، فيما يعرف بالقياس

[1] د.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفية الجامعية، 2000، ص: 27.
[2] المرجع نفسه، ص: 27.
[3] د.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 22.

الخاطئ، كما نلحظه في الطّفل العربيّ حين يستخدم الألوان: أحمر-أحمرة، أبيض-أبيضة أو في استخدامه القياسيّ للنّفي...»[1].

لقد كان الأساس العلميّ الذي يستند عليه تعليم اللّغات ،هو الأساس السّلوكي الّذي يرى أنّ تعلّم اللّغة هو اكتساب عادات لغويّة ناتجة عن المثير و الاستجابة، غير أنّ هذه النّظرة، لا شك أنّها قاصرة حيث أنّها تحدّ من طبيعة اللّغة، و تقيّدها في عبارات جاهزة، و اللّغة أوسع من هذا، غير أنّ النظريّة التحويليّة تنظر إلى اللّغة بنظرة أبعد من هذا حيث ترى « أنّ النّظام اللّغوي كامن في العقل، و يرتبط عرضا بالسّياق الموقفي المحدّد للجمل، و اللّغة في الحقيقة افتعال حيثيّات تنبعث بموجبها، لدى الطّفل حاجة ظرفيّة ماسّة تستحثه على المحاورة لأنّها مجموعة من العناصر تنطبق عليها عمليّة الموالاة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغويّة. و أمّا في الوظيفة: فقد حصلت كثافة الموالاة التواصلية برفع نسبة التواتر في مداولة العبارة إلى حدّها الأقصى، و إثارة الرؤية لاستيعاب الوصف الواعي، و زرع بذور الملكة من خلال فيض التّداول و كثافة التّلقي »[2].

و على كلّ و من خلال هذين الاتجاهين نلاحظ أنّ « الاتجاه السّلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ العادات اللّغوية استعانة بالعوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقويّة "القدرة" اللّغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكا فعليّا في إنتاج اللّغة "لا محاكاة" ما يتلقّاه منها »[3].

هكذا نجد أنّه على واضع برامج تعليم اللّغة و المعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار نظريّات التعلّم لأنّها تسهم في إدراك طبيعة الفرد المتعلّم و في تفسير ظاهرة التعلّم، وعلى هذا فإنّ كلا النظريتين تسهمان في رسم صورة واضحة لظاهرة تعلّم اللّغة، و هذا لا يعني أن نأخذ باتجاه واحد في تعليمنا للّغة و إنّما يعني الأخذ بما يسهم في أداء مهمّة تعليم اللّغة من كلا الاتجاهين.

2. **خصائص المتعلّم**: و هذا الأمر الذي غفل عنه التّعليم التّقليدي حيث أقصى المتعلّم من اعتباراته كركن أساسيّ ينبغي دراسته من أجل إنجاح عمليّة التعلّم، حيث أنّ النّظر إلى

[1] د.عبده الراجحي، اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص:28.
[2] د.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 24.
[3] د-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص: 28.

خصائص المتعلّم ذو « تأثير مباشر على التعلّم و لا يتصور وضع نظام تعليم لغويّ دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم، إذا هم ليسوا متساوين، و إنّما نجد فروقا لا بّد من درسها و مراعاتها و هذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلّم للغته الأولى ،و متعلّم للغة أجنبيّة، لكنّها على أيّة حال تنتظم خصائص "العمر" و "استعداد" التّلميذ للتّعلم اللّغوي، و قدراته المعرفيّة و معلوماته اللّغويّة السّابقة أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم شخصيته "و الدافعية" التي تحفزه على تعلّم اللّغة »[1] و نلاحظ أنّ معرفة كلّ هذه الخصائص الهامّة في نجاح عملية تعليم اللّغة، إذا إنّ نجاح هذه العمليّة يتوقّف على ملاءمة المحتوى التّعليمي و خصائص المتعلّم، و هذه الملاءمة ضروريّة جداً لذلك على المناهج التّعليميّة أن تأخذ هذا بعين الاعتبار و ذلك بالرّجوع إلى علم النّفس و علم اللّغة النّفسي...

3. **الإجراءات التّعليميّة:** و تتمثّل في الجانب التّنفيذي لعمليّة التّعليم، إذ يعتمد هذا التّنفيذ على مجموعة من الإجراءات التّعليميّة الّتي تتمّ داخل قاعة الدّرس« وهذه من أهمّ الجوانب التي لا غنى لتعليم اللّغة عنها، ذلك أنّ أيّ مقرّر تعليميّ لا بدّ له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدّرس، و لا شك أنّ تعليم اللّغة يختلف من موقف إلى آخر، تبعا لعوامل كثيرة، منها "أهداف" المقرّر "خصائص" المتعلّمين... من هنا ظهر ما يعرف بالمدخل الإجرائي»[2].

4. **الوسائل التّعليميّة** : لقد أصبحت الوسائل التّعليميّة ضروريّة و أساسيّة في تعليم اللّغات، و لا يستطيع أحد أن يتجاهلها في عمليّة تطوير المهارات، خاصّة في الوقت الرّاهن بعد ما تطوّرت هذه الوسائل تطورا كبيرا، و أصبح لا يستغنى عنها في التّعليمّ

و على هذا فإنّ هذه المسائل الأربعة المذكورة آنفا تعتبر أساسيّة في عمليّة تعليم اللّغة إذا إنّ أيّ منهج تعليمي للّغة عليه أن ينطلق من هذه المسائل التي تعتبر دعائم علميّة لهذا العمل، و إلاّ كان هذا المنهج هشّا سرعان ما تظهر عيوبه في ضوء النّتائج لأنّ الاعتماد على هذه المسائل يؤسّس أرضيّة علميّة راسخة تنبع من الواقع اللّغوي و المعرفي عند الإنسان، لأنّها جميعا تتعرّض للّغة

[1] المرجع السابق ، ص: 29.
[2] المرجع نفسه، ص:29.

الإنسانية من زاوية معينة، و هكذا فإنّه من الواضح« أنّ تعليم اللّغة ليس بالأمر الهيّن كما يظنّ كثير من النّاس، و إنّما هو يحتاج إلى معارف كثيرة أقلّها الدّراية بهذه العلوم الأربعة »[1].

تعليم اللّغة :

لقد شغلت مسألة تعليم اللّغة فكر المعلّمين و الباحثين و المختصّين في هذا الحقل على حدّ سواء، و ذلك لما تحظى به هذه المسألة من أهميّة و خطورة في نفس الوقت ،حيث لم يعد تدريس اللّغة مجرد تلقين ناتج عن اجتهادات شخصيّة و جهود فرديّة، بل أصبح علما يقوم على أصول، و قواعد راسخة، و يتطوّر وفق نتائج دراسات و بحوث علميّة في مجالي اللّغة و طرق تدريسها.

و ما نشهده من واقع تعليم اللّغة سواء العربيّة أو الأجنبيّة من ضعف على جميع المستويات يعود إلى عدم استناد الإجراءات التعليميّة للّغة إلى أسس علميّة، و كذلك عدم تطوّر الأساليب المستخدمة في تدريس اللّغة ،في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحوث العلميّة في هذا المجال.

إنّ التعلّم كما سبق هو عملية ديناميكية تقوم في الأساس على ما يقدّم للطالب من مختلف المعارف و المعلومات، و على جهود الطّالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف و تعزيزها ومن ثمّ تحسينها باستمرار، و على هذا لابدّ من الاهتمام بقابليّة الطّالب ،و استجابته للعمليّة التعليميّة، حيث تبقى تجربة الطّالب هي الأساس في العمليّة، و من هنا علينا أن نطرح الأسئلة التالية : ما هي العوامل التي تحثّ الطّالب و تدعوه إلى تعلّم اللّغة؟ كيف نكوّن العناصر اللّسانية التي تناسب المعلّم و المتعلّم معاً؟ ما هي الطّرائق و الأساليب النّاجحة؟ وعلى أيّ مرتكز لسانيّ نستند في تحقيق الغاية من العملية التّعليمية؟[2].

و الواقع أنّ تعليم اللّغة لا زال يرتع في حضن المفاهيم و المبادئ التّقليدية لتعليم اللّغة، و على هذا يجب أن يضع المعلّم في ذهنه أنّ « تعليم اللّغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعد و معايير ثابتة للغة معينة، و إنّما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك و يتفاعل

[1] المرجع السابق، ص:33.
[2] د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، ص:140.

إيجابيا مع برنامج المادّة التّعليمية، لأنّ تعليم اللّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة في ذهن المتعلّم، و لكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التّعليمية ،و تحسينها فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق و أساليب، و ليست مختزن معلومات فالمتعلّم يزداد تعلّما بفن التعلّم، و المعلم هو صانع تقدمه... و على هذا لا يكون أستاذ اللّغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللّسانية المعاصرة، لذلك فإنّ اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصوّر شامل لبنية النظام اللّغوي الذي هو بشأن تعليمه و ستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللّغوية، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللّغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطوّر البحث اللّساني ،الذي بإمكانه أن يقدّم التفسير العلميّ الكافي لكلّ المظاهر التي لها علاقة بتعلّم اللّغة و تعليمها »[1].

لقد قيل قديماً لا يحيط باللّغة إلاّ نبيّ، و معنى هذا أنّه لا يوجد إنسان يعرف كل اللّغة، و إنّما كلّ إنسان يعرف جزءا من اللّغة، و من هنا فيستحيل تعليم اللّغة كلّها لأنّ الممكن هو تعليم أجزاء منها، و هذا ما يفرض الأخذ بمبدأ الاختيار، أي اختيار المحتوى التّعليمي على أن يتمّ هذا الاختيار بعناية فائقة.

لذلك على معلم اللّغة أن يأخذ في حسابه الأمور التالية:[2]

1) ليست كلّ تراكب اللغة و ألفاظها ملائمة لمختلف أطوار النموّ اللّغوي عند التّلميذ.
2) لا يحتاج المتعلّم إلى كلّ مكوّنات اللّغة للتّعبير عن حاجاته داخل المجتمع.
3) لا بدّ من مراعاة الطّاقة الاستيعابية للتّلميذ لذلك ينبغي أن تكون المعرفة التي يتلقّاها محدودة.

بالإضافة إلى هذا ما يجب أخذه في الأذهان هو أنّه ليس علينا البحث عن أنجع طريقة لحشو ذهن التلميذ بثروة لغوية غزيرة، و لكن علينا أن نجعله يكتسب مهارة استعمال اللّغة بكلّ مستوياتها و في الظروف و السّياقات المناسبة.

[1] المرجع السابق، ص:143.
[2] المرجع نفسه، ص:143.

إنّ تعليم اللّغة يتمّ ضمن خطوة هامة جدّاً في العملية التعلّيمية بعد تحديد المحتوى المناسب وفق ما ذكرناه، و هي خطوة عرض هذا المحتوى، حيث يقف على هذه الخطوات فشل أو نجاح العلميّة التّعليميّة لذلك على المعلّم أن ينطلق من الأسئلة التّالية:

1. ما هي الوسيلة المناسبة لعرض المادّة؟ (الكتاب المدرسي، تسجيلات...)
2. ما هي العناصر اللّسانية التي أركز عليها أثناء العرض؟
3. كيف يمكن أن أبسّط للمتعلّم إدراك العلاقة بين الدالّ و المدلول (اللفظ و معناه).
4. هل تختلف نوعية المتعلّم من درس إلى آخر؟.

تشكّل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيّاً عميقا لدى معلّم اللّغة ممّا يجعله عل بيّنة لوضع استراتيجية مناسبة لتقديم المادّة، و على هذا لا بدّ من التركيز على المهارة المراد تعليمها.

و على هذا ترتكز منهجية عرض المادّة على الأمور التالية:[1]

- تحديد نظام اللّغة الهدف.
- مراعاة مبدأ التّدرج في تعليم اللّغة.
- الأخذ بالمقاييس اللّسانية و النّفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات حسب الأهمية.

إنّ المادّة اللّغوية المراد تعليمها تستند بالضرورة إلى طبيعة اللغة و خصائصها كما بيّنا ذلك سابقًا، و من هنا فالمراد من تعليم اللّغة هو إكساب التلميذ (مهاراتها) خبراتها المتمثلة في ما يلي:[2]

- اكتساب النّظام الصّوتي للّغة (الحروف).
- إدراك العلامات اللّسانية المكوّنة للنّظام اللّغوي (الكلمات).
- إدراك العلاقة بين الكلمة و معناها.

[1] المرجع السابق، ص:146.
[2] المرجع نفسه، ص:146.

- إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية و النّظام الفونولوجي للّغة.
- إدراك آلية التّركيب و التّأليف.
- إتقان القراءة و الإملاء.
- التّمكن من خبرة الحوار الشفوي المكتوب.

الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة :

لعبت اللّغة دوراً مهمّا في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى ،و حقّقت له عدداً من الوظائف سواءً على المستوى الشّخصي أو المجتمعي،« و مع تزايد الاهتمام بوسائل الاتصال في العصر الحديث وجّهت عناية خاصة للّغة بوصفها أداة الاتصال الأولى الأساسية فعكف على دراستها كثير من الباحثين في ميدان اللّغة، و علم النّفس، و الاجتماع، محاولين اكتشاف أحدث الأساليب لتعليمها و تعلّمها، و من ثمّ برز في مجال تعليم اللّغات القومية عدد من الاتجاهات الحديثة التي تحاول أن تفهم اللّغة بشكل أفضل في ضوء طبيعتها كظاهرة إنسانية و على أساس من وظيفتها »[1].

فظهرت اتّجاهات مختلفة لتعليم اللّغة، و تشكّلت مداخل لذلك و تتمثّل فيما يلي:

✓ **المدخل البنيوي:** حيث يقوم هذا المدخل بإعداد قائمة طويلة من قواعد اللّغة مرتبة من السّهل إلى الصّعب، و قائمة أخرى من الكلمات التي تتدرّج حسب شيوعها.

و ما يلاحظ على هذا المدخل هو البرنامج الخطّي حيث يمكن البدء بأيّ نقطة تعليميّة في البرنامج و هذا ما يعاب على هذا المدخل، و يعتمد هذا المدخل على كتاب مدرسّي و هو محور المّادة اللّغوية المقدّمة[2].

✓ **المدخل الوظيفي:** إنّ اللّغة ذات وظيفة اجتماعية و من هنا فإنّ الاتصال اللّغوي الفعّال يحقق الفعالية في تدارس الشؤون الإنسانيّة داخل المجتمع.

[1] د.جاسم محمود الحستون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص:30.
[2] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية و الثانوية، ص:102.

إنّ وظيفة التّعليم الرّئيسية هي تمكين الفرد من التكيّف مع المجتمع الذي يعيش فيه و إمداده بالوسائل و الطّرائق الّتي تساعده على ذلك، و على هذا فإنّ تعليم اللّغة على أساس حفظ مجموعة من الكلمات و التّراكيب لا يعدّ تعلّماً للّغة، و من هنا ظهر الاتجاه الوظيفي لتعليم اللّغة، الذي ينظر للّغة على أساس وظيفتها، و دورها في الحياة، و هو الاتّصال الاجتماعي، بين النّاس و هكذا يعمد هذا الاتجاه إلى تعليم اللّغة على أنّها « أفكار تُتداول، و مشكلات اجتماعية تعالج، و قضايا تربويّة تناقش، و من هنا تبدو الحاجة الحقيقيّة للّتفكير المستقيم، و الكتابة الجيّدة، و استخدام اللّغة استخداما مناسباً فعّالاً، و كذلك تبرز أهمية المواقف الاجتماعيّة التي تنمو فيها الأفكار و المهارات اللّغوية المتّصلة بهذه المواقف، وهذا يعني أنّ تعليم اللّغة يرتبط دائماً بموقف اجتماعي معيّن له أطراف ثلاثة هي: مرسل، و رسالة، و جمهور.

و عند تدريس اللّغة بوصفها أداة للاتصال ينبغي أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بتنميّة كفاءة الاتّصال اللّغوي لدى المتعلّم ،بحيث يستطيع التّعبير تلقائيا و بطلاقة عن الرّسالة التي يرغب في توصيلها للمتلقّي، و أن يميّز بين الأنماط اللّغوية التي يستخدمها، و أن يلّم بالمعنى الاجتماعي للتّركيب اللّغوي بحيث يتمكّن من اختيار التّعبيرات المناسبة للموقف اللّغوي الاجتماعي »[1].

و على هذا فإنّ أساس هذا الاتجاه يتضمّن العناصر التالية:[2]

1. ألوان النّشاط اللّغوي التي يتعيّن أن ينخرط فيها المتعلّم.
2. الوظائف اللّغوية التي سيؤدّيها المتعلّم.
3. ألوان النّشاط التفصيلي للمتعلّم في كلّ موضوع من الموضوعات.
4. المفهومات العامة التي سيتعامل معها المتعلّم.
5. الأشكال اللّغوية المنطوقة، و المكتوبة التي على المتعلّم أن يستخدمها للتّعبير عن الوظائف، و الأفكار.
6. المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم.

و ينتقي هذا المدخل مادّته التّعليمية من حياة المتعلّمين و ما يعتريها من مواقف مختلفة فيؤسّس مواقف تعليميّة وفقاً لذلك (محادثات، قراءة، تقارير...).

[1] د.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص: 34.
[2] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية و الثانوية، ص: 103.

اتجاهات تدريس اللّغة العربيّة:

إنّ المتتبّع لتدريس اللّغة العربيّة في المدارس العربيّة، يلاحظ أنّها تنطلق من اتجاهين؛ الاتجاه الأوّل هو تدريس اللّغة على شكل فروع، و الاتجاه الثّاني هو تدريس اللّغة على شكل فنون.

1) **فروع اللّغة**: و يعمد هذا الاتجاه إلى تقسيم اللّغة العربية إلى فروع حيث يدرّس كل فرع على حِدا في حصّة مستقلة، و غالباً ما تقسّم هذه الفروع إلى: القراءة، و التّعبير الشفهي والكتابي،و النّحو،و الصّرف، والبلاغة... حيث يختص كلّ فرع بكتاب خاص « و تستند نظرية الفروع إلى افتراض مؤدّاه أنّ سيطرة المتعلّم على مهارات كلّ فرع تمكّنه من السّيطرة على فنون اللّغة: فنون الاستقبال (الاستماع، القراءة) و فنون الإرسال (التحدّث و الكتابة) و من ثمّ يستطيع أن يحقّق تواصلاً لغوياً لتحقيق أهدافه التي يريدها.

بَيْدَ أنّ هذا الافتراض الدّليل على صحّته عسير المنال.إذ قد يتحقّق له الشّق الأوّل منه و هو التّمكن من مهارات كلّ فرع، في حين لا يتحقّق الشّق الثّاني، و هو السّيطرة على فنون اللّغة بنوعيها... و من ثم فلا يمكن الجمع بين هذين الشّقين في اعتماد نظريّة الفروع لتعليم اللّغة العربيّة.

و الحقّ أنّ تقسيم اللّغة إلى فروع تقسيم صناعي بغرض تيسير تعلّيم اللّغة »[1]، و ما نلاحظه على هذا الاتجاه أنّه في الواقع يفسد جوهر اللّغة حيث يمزقّها إلى أجزاء و فروع كما أنّ هذا التّقسيم لا يستند إلى أسس علميّة حيث يقسّم فروع اللّغة بالاستناد إلى مادّة الدّرس تارة و تارة أخرى إلى طريقة التّدريس، و هكذا فإنّ هذا المدخل بدل أن يقدّم اللّغة على وحدة متكاملة يعمل على تفتيتها و هذا ما لا يتّفق مع طبيعة اللّغة و ما يبرّر انتهاج هذا الاتّجاه هو أنّ « التّربويين اللّغويين الأوائل وقعوا في مأزق كبير عندما سألوا أنفسهم هل اللّغة معرفة أو هل هي مهارات؟ و يبدو أنّهم شعروا أنّ اللّغة مهارات لكن أعوزتهم الوسائل أن يستبينوا كنه تلك المهارات، و نوعها و مجرى عملها، و أسلوب عملها، و ما كان متوافراً لديهم سوى نصوص الشّعر، و قواعد النّحو، و كلام مكتوب في البلاغة فاستجابوا بهذه المعرفة لفكرة الكتاب المدرسي

[1] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية و الثانوية، ص:106.

الذي نعتقد أنّه كان أوّلا للنّصوص، ثم للنّحو، ثم للبلاغة وبعدها توالت الحصص، و اهتموا بالشّكل في كلّ من التّعبير و القراءة، فابتكروا للتّعبير حصّتين الشّفهي و الكتابي، واصطنعوا للقراءة حصّتين الجهريّة و الصّامتة وهذه جميعاً تقسيمات تلبّي الحاجة إلى ضرورة وجود الحصص و الكتب، و تساير شكل الأداء اللّغوي، لكنّها جميعاً لا تساير طبيعة التّكامل في الظّاهرة اللّغويّة التي هي عمليّات، و مهارات، و معايير، و ضوابط أكثر منها معرفة منقوشة في كتب يفترض-خطأ- أنّ حفظها وحدها يعصم اللّسان و اليد من الزلل، و الخطأ، و الانحراف »[1]

و يقدّم الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** نظرة عامّة إلى واقع تعليم اللّغة العربيّة في ظلّ تدريس اللّغة وفقاً للفروع حيث يقول« و لعلّ نظرة فاحصة إلى ما يحدث في التّعليم العام تؤكّد الذي قلناه، فليس مسموحاً في حصص القراءة ممارسة النّحو و البلاغة، و ليست القراءة موجودة إلاّ في الكتب المقرّرة... أمّا في النّصوص فليس متاحاً استخدام كلّ عمليّات اللّغة، و المتاح فقط الوعي بالشّروح المصنوعة للنّصوص ،من قبل واضعي الكتاب، وفي النّحو التّركيز كلّه على متون القواعد المستوردة من التّراث المنطقي اللّغوي حتى أصبحت حصص النّحو عذاباً، وبرماً، و ضيقاً.

و أمّا في التّعبير فلا شيء سوى الموضوعات المبتذلة المكرّرة... و عادة ما يكون التّركيز في تقويم هذا التّعبير من دون معايير واضحة سوى معايير الشّكل، الإملاء، الخط، النّحو، و لا مكان للمضمون و لا للتّرقيم.

و هكذا تتعدّد كتب اللّغة، و تتوالى حصصها من دون انتقال حقيقي لأي أثر من آثار التّدريس بين تلك الحصص جميعها، فالتّصور خطّي فيه العزلة مطلوبة، و لا سبيل إلى أن تكون للّغة دور تستند إلى تصوّر آخر غير الفروع، ذلك التّصور الذي نقول إنّه الفنون »[2].

2) **فنون اللّغة** : و يعدّ هذا الاتجاه من أهمّ الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة بعامّة، حيث يسعى إلى تدريس اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، و متناسقة، حيث ظهر هذا الاتّجاه بداية القرن العشرين حيث لا تدرّس على شكل فروع منفصلة، بحيث لا تدرّس القواعد بمعزل عن الأدب ،و لا قراءة منفصلة عن البلاغة، و إنّما تقدّم هذه الفروع في وحدة متكاملة

[1] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، ص:67.
[2] المرجع نفسه ، ص: 68.

تكوّن فيما بينها اللّغة، فالقاعدة النّحوية مثلاً عندما تدرّس في موقفٍ لغويّ طبيعيّ، تؤدي إلى إدراك المتعلّم لوظيفتها، و بالتّالي تتجلّى في أدائه اللّغوي ،« و معنى ما سبق أنّ تعليم اللّغة في ضوء هذا الاتجاه يقوم أساساً على ما يسمّى بالمهارات ،أو فنون اللّغة: الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة، منها مهاراتان متعلقتان بأنشطة الإرسال التّعبير اللّغوي و هما التّحدث و الكتابة»[1] ،و ما نلاحظه على هذا الاتجاه ؛هو أنّه يستند إلى أسس علميّة عكس الاتّجاه الأوّل، حيث تتمثّل هذه الأسس في مراحل النموّ اللّغوي عند الطّفل، و مراحل نموّه العقليّ حيث اشتقّت فكرة الفنون اللّغوية من ملاحظات النموّ العقلي ،و اللّغوي للطّفل الإنسانيّ في مراحل نموّه المختلفة و تتمثّل هذه الملاحظات فيما يلي :[2]

- السّمع حاسّة مركزيّة في النموّ العقليّ للطّفل.
- يتطوّر السّمع حتّى يصل إلى الاستمتاع المقصود.
- البصر حاسّة لازمة تساند السّمع في النموّ العقليّ.
- التّمييز السّمعي، و البصريّ مهارتان لازمتان للتّمييز العقليّ و اللّغويّ.
- أوّل المحصولات العقليّة في حياة الإنسان هي الصّور الذّهنيّة الناجمة عن السّمع و البصر.
- المعاني الأولى في حياة الإنسان؛ هي المعاني الفؤاديّة، وهيّ أصل اللّغة، و الأساس العقلي الذي ينتهي أمره إلى النّطق.
- بالنّطق تتغيّر حياة الإنسان في كافة مستوياتها، و أشكالها، و معانيها.

و ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ النّطق هي مرحلة أخيرة لمراحل سابقة تسبق عمليّة النّطق اللّغويّ و هي :

- ✓ وجود المعاني في داخل الإنسان.
- ✓ توفّر دافع التّعبير.
- ✓ امتلاك الأصوات الّتي تناسب المعاني المقصودة.
- ✓ الوعي بالذّات و بالآخرين في النّطق.

[1] د.جاسم محمود الحسون، د.حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام، ص: 31.
[2] د.حسن عبد الباري عصر ، قضايا أساسية في تعليم اللّغة العربية، ص: 70.

و بهذا فالنّطق هو آخر مظهر من مظاهر اللّغة الكامنة، و من هنا تظهر أهميّة السّمع والبصر و الفؤاد فكلّ أولئك كان عنه مسئولا[1] .

و في هذا المقام يعقد **د.حسني عبد الباري** عصر مقارنة بين فروع اللّغة، و فنون اللّغة حيث يرى أنّ الفروع تصنع اللّغة في خطّ في حين أن الفنون تضعها في دائرة، كما أنّ الفروع تعتمد على اللّغة المكتوبة ،بينما الفنون تعتمد على الأصوات المنطوقة.

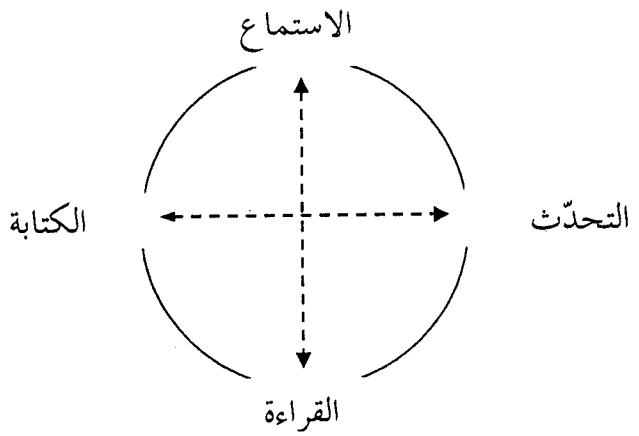
و يتمثّل التّصور الخطّي للّغة في الشّكل التالي :[2]

? ← القراءة ← الكتابة ← النّحو ← النّصوص ← البلاغة ← ؟

ومن خلال هذا التّصوّر تطرح التّساؤلات التّاليّة :

- ما ذا قبل القراءة تعليميّا ؟
- ما ذا بعد البلاغة؟
- أين هيّ العلاقات الغير مباشرة بين: القراءة و النّحو، القراءة و النّصوص، القراءة و البلاغة، الكتابة و النّصوص، الكتابة و البلاغة ، النّحو و البلاغة.

أمّا التّصوّر الدّائري للّغة في الفنون فيظهر في الشّكل التالي:[3]



و ما يلاحظ على هذا التصّور النّقاط التاليّة :

- زيّادة العلاقات المباشرة.

[1] المرجع السابق، ص: 69.
[2] المرجع نفسه، ص: 70.
[3] المرجع نفسه، ص: 70.

- قلّة العلاقات الغير المباشرة.
- الرّبط بين الاستماع، و القراءة.
- الرّبط بين التحدّث، و الكتابة.

و تتمثّل العلاقات المباشرة فيما يلي:

- علاقة الاستماع بالتحدّث و الكتابة.
- -علاقة التّحدث بالقراءة و الاستماع
- علاقة القراءة بالتّحدث و الكتابة
- علاقة الكتابة بالقراءة و الاستماع

و أمّا العلاقات الغير مباشرة فهي:

- التّحدث والكتابة
- الاستماع و القراءة

و ما نستفيده من هذا التّصوّر الدّائري للفنون هو أنّ كلّ فن يصلح أن يكون نقطة بداية و نهاية في عمليّة تعليم اللّغة.

و من خلال ما قلناه، فإنّ مدخل الفنون يستند إلى نظريّة تسمّى «نظريّة الوحدة التي ترى اللّغة مهارة أكثر منها محتوى و هي مهارة كليّة، باطنة، عميقة لها ظاهر لغويّ في مهارات فرعيّة أربع هي: الاستماع ،و التّحدث، و الكتابة، ثمّ القراءة بحيث لا يكون تعليم اللّغة إلاّ بمقدار تمكّن متعلّميها من هذه المهارات الأربع الأساسيّة فهماً، و استخداما... و اللّغة و فقا لهذه النّظريّة تعدّ كلاّ متماسكا، يرفد بعضها بعضا، و تدرس من خلال النّصوص التي تعالج من منظورات متعدّدة : لغة و نحوا، و صرفا، و تذوّقا، ثم تقويما و نقدا. حتى يفهم النّص فهما كلّيا ... ثمّ جزئيّا, و من ثّم ضمانا لتكامل النّمو اللّغوي بشكل متعادل لا يطغى فيه ملمح لغوي على ما عداه »[1].

و يستلزم هذا المدخل عدّة إجراءات تعليميّة منها :[2]

[1] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتي الإعدادية و الثانوية، ص: 104.
[2] المرجع نفسه، ص: 105.

المنهج المدرسي ،غرضا مهملا ما لم نستعن عليه بفضل أثواب اللغة بقوانين اللغة التي لا تتناقض مع قوانين الفكر »[1].

و خلاصة ما قلناه أن تدريس اللّغة العربيّة يمكن أن يكون أكثر فعاليّة، إذا قام على أساس الفنون الأربعة للّغة باعتبارها وحدات أساسيّة ،ووسيلة هامّة لغاية هامّة هي الاتصال و« إذا قام على أساس وظيفة اللّغة ،ودورها في الحياة الفكريّة، و الاجتماعية ذلك بدلا من التّركيز على الجانب النّظري في معالجة اللّغة ،وفي الحقيقة تحتاج اللّغة العربيّة اليوم قبل الغد إلى تناول جديد، ونظرة حديثة في تعليمها و تعلّمها، و خاصّة أنّ الأمّة العربيّة آخذة في الوقت الحاضر في تطوير مناهجها، و أساليب حياتها بصفة عامّة، و نعتقد أنّ اللّغة باب مهمّ من الأبواب التي تحتاج إلى تطوير وإصلاح مستمرّين. لقد عانت اللّغة العربيّة و ما زالت من العشوائية والارتجال في تقديمها سواء إلى أبنائها ،أو إلى غير أبنائها حتّى وقر في ذهن البعض أنّ اللّغة العربيّة صعبة في تعلّمها أو في السّيطرة عليها»[2].

شروط النّجاح في اكتساب المهارة:

إن المقصود بالمهارة هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، و تتحدّد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التّعليمي للمتعلّم، والمهارة أمر تراكميّ، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى، و كل مهارة تحتاج إلى معرفة نظريّة وتدريب عمليّ،إذ لا بدّ للمتعلّم أن يكون على معرفة بالأسس النظريّة التي يقاس عليها النّجاح في الأداء ، ولهذه العلّة يدرّس النّحو، حيث لا يستغنى عنه في تعليم اللّغة باعتباره معرفة نظريّة. كما أنّه لا يمكن أن نكتسب المهارة إلاّ بالتّدرب المتواصل عليها، و إلاّ بقيّت مجرّد معارف نظريّة، و لهذا فالممارسة مطلوبة في الميدان التّعليمي، ولا سيّما في التّعليم اللّغوي باعتبار اللّغة أوّلا وقبل كلّ شيء ممارسة.

وهناك مجموعة من الشّروط التي يجب توافرها في العمليّة التّعليميّة ليتمكّن المتعلّم من اكتساب المهارة:[3]

[1] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية، ص:74
[2] د.فتحي يونس، د.محمد كامل، أساسيّات تعليم اللّغة العربية، ص:.35
[3] د.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات و النشر و التوزيع، عمان، 1994، ص: 44.

1. لابدّ أن يعرف الدّارس المهارة التي يسعى لاكتسابها.
2. لابدّ من مساعدة الطّالب على فهم الخطوات اللاّزمة للقيّام بالمهمّة بنجاح.
3. لابّد أن تعزّز المهارة بالتّدريبات.
4. لابدّ أن تكون خصائص تدريبات متوافقة مع الشّروط اللاّزمة لممارسة المهارة.
5. لابد أن تكون التّدريبات متّفقة مع حاجات المتعلّم لتحفّزه على الممارسة.

خلاصة:

لقد تطوّرت طرق تعليم اللّغات واتجاهاتها تبعا لتطوّر فهم الإنسان للّغة ودورها وطرق اكتسابها، و أصبح المنهج السّائد ،في تعليم و تعلّم اللّغات في العالم مبنيّا على أساس أنّها مجموعة من المهارات، و على المرء أن يتقنها ليقوم بدوره وينجح في حياته، و أصبحت مهمّة معلّم اللّغات مساعدة المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغويّة ،والنّجاح في ممارستها. بل إنّ التّعليم القائم على اكتساب المهارات ،والعناية بكفاءة المتعلّم أصبح من الأنظمة السّائدة في الدوّل المتقدّمة في جميع ميادين التعلّم والتّعليم، و لم يعد مقصورا على اللّغة، و لّما كانت اللّغة من أهمّ وسائل التّعلّم والتّعليم فإنّها تأخذ عناية خاصّة في مناهج التّعليم المعاصرة،فهي النّافذة التي يطلّ منها المتعلّم على معظم المعارف و العلوم، و قد ترتّب على هذا الفهم للّغة مجموعة من المبادئ التّي يجب الأخذ بها في تعلّم وتعليم أيّة لغة ، وهي:[1]

- مراعاة التّسلسل المنطقي لتعلّم اللّغة، أي أنّ التّسلسل الزّمنيّ للمهارات اللّغويّة السّماع، فالنّطق، فالقراءة، ثم الكتابة.
- تقديم اللّغة في مواقف حقيقيّة لها لا على شكل جداول جاهزة للحفظ.
- إذا أردنا أن نتحدّث اللّغة بثقة وسرعة الأطفال فيجب علينا أن نمرّ بالتّدريب الذّي مرّوا فيه.
- لا يحتاج المتحدّث إلى اختزان عدد كبير من الجمل الجاهزة في عقله، ولكنّ كلّ ما يحتاجه هو القوانين التي تمكّنه من خلق و فهم هذه الجمل.

[1] المرجع السابق، ص : 41-42.

ـ تقاس الكفاءة اللّغويّة بمدى قدرة المرء على تطبيق القواعد التي تعلّمها على عدد لا يحصى من الأمثلة في اللّغة سماعا، وابتكارا، وإنتاجا.

ـ تقديم مجموعة من العادات الكلاميّة المنظّمة للتّلميذ ،ثم مطالبته بتكرارها واستخدامها.

ـ هناك مهارات فرعيّة تتكرّر في المهارات اللّغويّة الأربع، وهي المهارات العقليّة لذا فعلى المعلّم أن يعمل على تدريب تلاميذه على القيّام بهذه المهارات حتّى تصبح ملكة لديهم، ولذا فمن المهام الأساسيّة للمعلّم أن يساعد التّلاميذ على التّفكير الموضوعيّ والمنطقيّ في آرائهم.

ـ يجب أن يدرّب التّلميذ أولا فيما سيقول، ثمّ التّفكير في كيفيّة القول.

ـ يجب أن لا يدرّس النّحو على شكل نماذج وقواعد نظريّة، ولكن أن يقدّم بطريقة مفهومة مرتبطة بالاستخدام والوظيفة.

و انطلاقا من هذه النّقطة الأخيرة سوف ندخل إلى تعليم النّحو الّذي يعدّ الهدف الأساسيّ من تعلّمه إمداد التّلميذ بالقوانين الأساسيّة الّتي تساعده على استخدام اللّغة بشكل سليم نطقا وكتابة، و بالتّالي يعدّ النّحو أحد الدّعائم الأساسيّة الّتي لا غنى عنها في اكتساب المهارات اللّغويّة الأربع.

الفصل الثّاني :

تعليم النّحو العربيّ

المبحث الأوّل :

العلاقة بين تعليم اللّغة و تعليم النّحو

تمهيد :

اللّغة هذا الخلق الإلهيّ المدهش شغل كثيراً تفكير الإنسان، منذ فجر التاريخ، و اقترنت نشأة الخلق و الكون بالكلمة، و بيّن الدّين قداستها، و عرفت الحضارات قوّتها، و ابتكار اللّغات و أصولها كان موضع اهتمام بالغ من قبل الفلاسفة والمؤرخين و علماء الطبيعة « إنّك تشارك و أنت تقرأ هذه الكلمات في واحدة من عجائب العالم الطّبيعي، و ذلك أنّنا جميعا ننتمي إلى نوع مزود بقدرة عجيبة تتمثل في استطاعتنا أن نتحكم في تكوين الأحداث بعضنا في عقول بعض، بدرجة فائقة من الدّقة ... إذ يستطيع كل واحد منا باقتدار، و بمجرد إصدار بعض الضوضاء من فمه، أن يجعل شبكة جديدة من الأفكار الدّقيقة تبدأ في التكوّن في رؤوس الآخرين، و تحدث هذه القدرة بصورة طبيعية جدًّا حتى أننا نميل لأن ننسى مقدار إعجازها الباهر »[1]. فمعرفة الطّفل الغير واعية بالنّحو و التي يمارسها ببراعة قبل سن التّمدرس تفوق أضخم كتب تعليم اللّغة و الأسلوب.

السّليقة اللّغوية (الملكة اللّسانية) :

اللّغة ظاهرة اجتماعية، و من أهم ضرورات المجتمع لأنّها أهمّ وسيلة للتفاهم بين أفراده و اللّغة في حقيقتها هي مجموعة من الأصوات الإنسانيّة تصدر عن جهاز النطق عند الإنسان، ثم تتآلف هذه الأصوات لتكوّن وحدات مختلفة كلّ واحدة تؤدي معنى معيناً، و على هذا فاللغة امتلاك لنظام صوتي معيّن (عربي، إنجليزي، ...) مع ما يحتويه هذا النّظام من أنظمة أخرى (صرفي، تركيبي، دلالي) إذاً فمتكلم اللّغة هو الإنسان الذي يسيطر على هذه الأنظمة، و بالتالي يمتلكها ليعبّر بواسطتها عن أفكاره و حاجاته في مختلف المواقف و السّياقات، و من هنا ظهر مصطلح الملكة اللّسانية أي المعرفة الضّمنية لقواعد لغة معينة، و أنظمتها دون المعرفة الصّريحة لهذه القواعد، و يعتبر **ابن خلدون** أول من أثار هذه المسألة حيث يقول في مقدمته «... إنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها خاصة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة فليست نفس الملكة، و إنّما بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علماً و لا يحكمها عملاً... فمن

[1] د. ستيفن بنكر – تعريب د.حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة - دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية ،ص:21.

هنا يعلم أن تلك الملكة غير صناعة العربيّة...» [1]، و يعلّق الدّكتور **ميشال زكرياء** على قول **ابن خلدون** حيث يقول: « فالملكة اللّسانية حقيقة لغوية قائمة تختلف عن صناعة العربيّة، بل أكثر من ذلك ليست صناعة العربيّة واجبة لتوفر الملكة اللّسانية، و إنّما الملكة اللّسانية تستقيم بصورة مستقلة عن صناعة العربية. و مع ذلك لا يغفل **ابن خلدون** عن الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللّسانية، و بين صناعة الإعراب ... صناعة العربية ناجمة عن المعرفة بقوانين الملكة اللّسانية و متكلّم اللّغة ينتج جمل لغته بالعودة إلى قوانين الملكة اللّسانية و بالتالي فإن صناعة العربيّة أو إنتاج الكلام قائم على الملكة اللّسانية و الالتزام بقوانينها، و ليس بالتالي هو هو الملكة اللّسانية »[2].

و يلفت الدّكتور **ميشال زكرياء** أنظارنا في هذا المقام إلى مقارنة بين تمييز **ابن خلدون** بين الملكة اللّسانية ،و صناعة العربية (قواعد اللّغة)، و بين تمييز **تشومسكي** بين الكفاية اللّغوية، و الأداء اللّغوي حيث يقول « واضح أنّ **ابن خلدون** يميّز بين الملكة اللّسانية و صناعة العربية، و هذا التّمييز يقارب التمييز الذي تركّز اهتمامها عليه النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لمؤسسها "**نوام تشومسكي**" و القائم بين الكفاية اللّغوية، وبين الأداء الكلامي، فالكفاية اللّغوية من هذا المنظار حقيقة عقليّة تقود عمليّة الأداء الكلامي، و هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة الضّمنية بالقواعد في عملية التكلّم.

فالأداء الكلامي يتمّ عبر اعتماد قواعد الكفاية اللّغويّة. و لقد اقترب **ابن خلدون** في نظرته إلى الملكة اللّسانية من مفهوم الكفاية اللّغوية، فالملكة اللّسانية في نظره هي في نهاية المطاف المقدرة على صناعة العربيّة، إذ يكفي اللّجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربيّ الكلام العربيّ الصّحيح، كما أنّ الكفاية العربيّة في النظرية الألسنيّة هي المقدرة على تكلّم اللّغة أو كتابتها... »[3].

فالملكة اللّسانية إذاً هي القدرة على استعمال اللّغة بشكل صحيح في مختلف السّياقات، و ليست هي المعرفة المباشرة لقوانين الإعراب فمتكلم اللّغة ليس بالضّرورة عالماً بقواعدها بشكل مباشر، حيث أن هذه القواعد اكتسبها بشكل طبيعي أثناء نموه اللّغوي في المجتمع الذي يتكلّم نفس اللّغة إذاً فهذه القواعد قائمة بصورة ضمنيّة في ذهن متكلم اللّغة، و هو ما يسمى

[1] الإمام عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون – مقدمة ابن خلدون، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ،2002، ص:559.
[2] د. ميشال زكرياء ، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة السنية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر التوزيع، ص:24.
[3] المرجع نفسه ، ص:24.

في النّظرية اللّسانية بالكفاية اللّغوية، و من ثم فإن هذه الكفاية اللّغوية هي التي توجه عمليّة التكلّم و خلاصة الأمر أنّ، « الملكة اللّسانية تفترض الإلمام الضّمني بقواعد اللّغة في حين أنّ معرفة قوانين الإعراب لا تعني بالضّرورة امتلاك الملكة اللّسانية »[1].

و يعرف **ابن خلدون** الملكة كالتّالي :« إن الملكات صفات للنّفس ،و ألوان فلا تزدحم دفعة و من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات و أحسن استعداداً لحصولها ... و ذلك أنّ الحذق في العلم و التّفنن فيه و الاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، و قواعده، و الوقوف، على مسائله، و استنباط فروعه من أصوله، و ما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً »[2]. و على هذا فالملكة في نظر **ابن خلدون** صفة راسخة في النّفس حيث تجعل الإنسان قادراً على القيام بالأعمال التي تكون من جنس هذه الملكة، فتمكّن الإنسان من التكلّم بلغة معينة يكمن ورائها امتلاكه لنظم هذه اللّغة عن طريق الممارسة، و قد أشار **ابن خلدون** إلى نقطة مهمة حينما تكلّم عن سهولة حدوث الملكات عند من كان على الفطرة أي الذّي لم يسبق له أنّ حصلت له ملكة من قبل حيث نلاحظ هذا جليّاً في براعة الطّفل الذّي لم يبلغ الخمس سنوات في التكلّم بلغته.

و الواقع أنّ هذه الملكة اللّسانية أو السّليقة اللّغوية كانت هي المعيار الوحيد الذي تناقلت به اللّغة العربيّة الفصحى بين الأجيال قبل سنّ قوانين النّحو، و في هذه النّقطة يقول **ابن خلدون** : « فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، و أساليبهم في مخاطبتهم، و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التّراكيب بعدها ،فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة و من كلّ متكلّم و استعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة و يكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن و اللّغات من جيل إلى جيل، و تعلّمها العجم و الأطفال »[3].

---

[1] المرجع السابق ، ص:26.
[2] ابن خلدون، المقدّمة ص:375.
[3] المصدر نفسه، ص:555.

و من خلال ما سبق فإنّ من يمتلك ملكة لغوية معينة، فإنّه يتكلّم بآلية دون شعور بخصائص الكلام الذّي ينطقه، و تعرّف هذه السّليقة اللّغوية على« أنّها القدرة على استعمال اللّغة في صورة منطوقة أو مكتوبة، و كشف الخطأ في هذا الاستعمال على أي مستوى من مستوياته، و هي مكتسبة لا فطرية، و الصّحة و الخطأ فيها رهن بالصّحة و الخطأ في المصادر اللّغوية التي يستمع إليها الطفل في البيئة المحيطة ... فالسّليقة اللّغوية ليست داخلية تجبر حامليها على الصّحة و تصف من لا يحملها بالخطأ في استعمال اللّغة »[1]، أو بعبارة أخرى « السّليقة هي نظام اللّغة الكامل المكتسب عند أبناء اللّغة »[2].

و من هذا التعريف للسّليقة اللّغوية يمكن أن نشرح مضامينها مع العلم أن هذه المضامين غير جليّة بشكل واضح عند متكلم اللّغة بل عي قائمة ضمنياً في ذهنه و تتمثّل هذه المضامين في :[3]

- اكتساب متكلّم اللّغة للنّظام العقلي الذي تسير عليه الأصوات و الكتابة للغته.
- اكتساب متكلّم اللّغة الهيكل العام لأنماط الجمل التي تشيع في لغته.
- إدراك متكلّم اللّغة العلاقات التي تحكم تتابع الجمل.
- تأدية متكلم اللّغة المعنى الواحد في أنماط مختلفة من التراكيب.
- قدرة متكلم اللّغة على الحكم على الاستعمال اللّغوي بالفساد.

و الجدير بالإشارة إلى أنّ هذه الملكة يمكن أن تتعرّض لمجموعة من العوامل المتنوعة فتؤثر فيها بشكل أو بآخر. فقد تفسد هذه الملكة اللّسانية بسبب اختلاط الألسن، و بالتالي اختلال الملكات فتمتزج هذه الملكات و عندها تتكوّن ملكة جديدة تتناقلها الأجيال، و هذا ما حصل للّغة العربية في أقطار البلاد العربيّة، حيث فقدت اللّغة فصاحتها بسبب اختلاطها بلغات مختلفة أثرت فيها بشكل واضح، فتشكّلت ما يسمى باللّهجات، حيث احتلت هذه اللّهجات مكانة اللّغة العربيّة الفصحى في التداول اليومي، و بالتالي أصبحت اللّهجات ملكات لسانية تختلف من بلد عربي إلى آخر حسب تأثر اللّغة بعوامل الاختلاط و لا سيما ما أحدثه الاستعمار من تأثير بالغ في هيكل

[1] د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص:228.
[2] د. عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلال النصوص، ص:118.
[3] د. حسني عبد الباري عصر ،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص:288.

اللّغة العربية. و نجد أنّه لهذا السبب – أي الحفاظ على سلامة اللّغة العربية – سنّ علمـــاء اللّغـــة قواعد النّحو.

السّليقـــة النّحويـــة (المعـرفة النّحويّة) :

يتّضح من خلال ما قلناه عن السّليقة اللّغوية أنّ هناك « سليقة نحوية تتحدّد في أنّها بدورها قدرة يكتسبها (متكلّم اللّغة) في اتجاهين هما : الصّحة اللّغوية، و الملائمة اللّغوية، فالصّحة اللّغويـــة يقصد بها أن تتطابق استعمالات الفرد للّغة مع معظم ما قال به النّحاة، أو بعض ما قالوه، و أمّـــا الملائمة اللّغوية فتعني توافق التـــراكيب اللّغوية التي يستعملها الفرد مع المعـــاني التي يقصد التعـــبير عنها، أي الوفاء بصحة التراكيب و تمام المعنى و الفائدة منها حتى لا يحدث اللّبس »[1]. و يـــرى التحويليّون « أنّ النّحو في أصل النّظرية الموضوعة عند اللّغويين مرادف للسّليقة عند أهل اللّـــــغة و أنّ مـــا يلتمسه اللّغـــويون من قـــواعد و أصول عند وصـــف اللّغـــة و تفسيـــرها مـــرادف و مطـــابق للقـــواعد و الأصول التي يصدر عنها أصل اللّغة في مواقف الاســـتعمال. و أنّ وعـــي مـــن يستعملون اللّغـــة على تلك القواعد و الأصول صراحة مسألة لا يستقيم لأحد أن يرســـل فيها قولا مطلقا »[2].

و لمعرفة المقصود من السّليقة النّحوية أو المعرفة النّحوية يتوجب علينا أن نعود إلى طبيعـــــة اللّغـــة و خصائصها « فليست اللّغة مجرد كلمات مرصوفة لا يجمع بينها نظام، و إنّما هي مجموعة من العلاقـــات، فعند استخدامنا للّغة نعمد إلى اختيار الكلمات ثم نؤلف بينها في هيئات تركيبيـــة محكومة بقواعد خاصة. و هذه التّراكيب هي ما نسميه الجمل، فالألفاظ و هي مفردة لا تفيد معنى و إنّما تكتسب المعنى حين ينضّم بعضها إلى بعض في جملة »[3]، و في هذا يقـــول **عبد القـــاهر الجرجـــــاني** : « الألفاظ المفردة الّتي هي أوضاع اللّغة لم توضح لتعرف معانيها في أنفسها و إنّما لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها من فوائد »[4]، و من هنا فالمعنى يُكتسب من ترتيب

---

[1] المرجع السّابق، ص:288.
[2] د. عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلال النصوص، ص:118.
[3] د. عاطف مدكور ، علم اللغة بين التراث و المعاصرة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1987، ص:191.
[4] د.عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح محمّد عبده ـ محمود التركيزي التقيطي ، ،تعليق السيد محمد رشيد رضا ط 1 ، دار المعرفة، بيروت، 1994 ، ص:354

الكلمات و تأليفها على كيفية مخصوصة، و لا يُكتسب من كلمات منفصلة و لهذا السبب اعتبر بعض علماء اللّغة المحدثين أن الجملة هي أهم وحدات المعنى، فالكلمة لا معنى لها خارج السّياق [1].

و كما تقدم الذّكر أن الملكة اللّغوية تحصل بممارسة كلام العرب و تكرّره على السمع و التّفطن لخواص تركيبه كما يقول **ابن خلدون**، و لا تتأتى بمعرفة قواعد اللّغة وحدها حيث أنّ هذه القواعد أو القوانين « تفيد علماً بذلك اللّسان، و لا تفيد الملكة بالفعل في محله »[2].

و يعلق الدّكتور **ميشال زكرياء** على هذا القول إذ يقول : « إنّ القواعد هذه تساعد في حفظ الملكة اللّساني، و لكنّها ليست حصراً لقوانين هذه الملكة، فـ**ابن خلدون** بحدسه العلمي يعني ضرورة البحث في قواعد الملكة اللّسانية التي تتيح لمتكلّم اللّغة صياغة جمل لغته على نحو أصوليّ، و مسألة استنباط القواعد القائمة ضمن ملكة المتكلّم اللّسانية،هي بالذات المسألة الأساسية في النظرية الألسنية التّوليدية التّحويلية.

تنطلق النّظرية الألسنية من المسلمة التالية : إنّ كلّ إنسان ترعرع في بيئة معينة قد اكتسب كفاية لغوية في لغة بيئته ،و هو يستطيع أن يعبّر في كلّ لحظة بهذه اللغة باتباعه قواعد معينة، و هذه القواعد قائمة بصورة ضمنية في كفايته اللّغوية، و هي التي تقوده في عملية تعبيره. و من هذا المنطلق تقتضي دراسة اللّغة بطبيعة الحال دراسة هذه القواعد التي تتيح للإنسان تكلّم اللّغة و تفهّمها. فهذه القواعد تكوّن بالذّات بنية اللّغة و واقعها القائم، إذ تقرن بين مادة اللّغة الدّلالية الذهنية و بين مادتها الصّوتية.

إنّ قواعد الكفاية اللّغوية هي قواعد علمية تصف عملية التكلّم و تفسرها فهي تفسر واقع اللّغة و آلية التعلم عند الإنسان ،و هي قائمة بصورة ضمنيّة في الكفاية اللّغوية لدى متكلّم اللّغة »[3].

---

[1] د. عاطف مدكور ،علم اللغة بين التراث و المعاصرة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1987 ،ص:192.
[2] ابن خلدون، المقدّمة، ص:562.
[3] د. ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة السنية، ص:47.

علاقة اللّغة بالنّحو :

و ننطلق من جملة ذكرناها سابقاً و هي أنّ "الكلمات لا معنى لها خارج التركيب" « ... و ما دامت اللّغة وسيلة تحقّق النّفع بالمعنى ،فإنّ النّحو مبني عليها وسيلة تحقق النفع بالمعيار لأنه من علوم الآلة، فمعايير النّحو ليست غايات بل وسائل لغاية »(1).

إنّ متكلم لغة من اللّغات قد تكون لديه عادات أو نظم عقلية خاصة فيما يتعلق بتأليف الجمل نتيجة الممارسة، و يتّسع هذا التأليف من الأصوات فيما بينها، و الكلمات فيما بينها، و الجمل فيما بينها، و يكون هذا التأليف بطريقة لا شعورية، فالمتكلم لا يدرك هذه العمليات العقليّة و العضويّة المعقدة لإنشاء هذا التأليف، و لكن عندما يحاول التكلم بلغة غير لغته المعتادة فإنه يبدل جهدا شعوريا لتأليف الجمل[2]، و من ثم فإتقان أيّ لغة أخرى غير اللّغة الأم تستلزم التعرّف على قواعدها معرفة علمية بينما من يتكلّم لغته الأم فيستلزم التّعرف على قواعدها معرفة ضمنية، و من هنا تظهر أهمية النّحو و علاقته المتينة بالأداء اللّغوي، و هذه النّقطة تحيلنا إلى نقطة هامة هي أنّ اللّغة العربيّة و ما تشهده من انحرافات شبه كلية عن الفصحى (اللّهجات) حيث أصبحت في الحقيقة هذه الانحرافات أو اللّهجات هي اللّغة الأم بالنسبة للمتكلّم العربيّ، و بالتّالي تصبح الفصحى لغة ثانية بالنسبة له و هنا يصبح تعليم النّحو.ضرورياً لمتعلم اللّغة العربيّ (المعرفة العلمية لقواعد اللّغة).

و يوضّح لنا الدّكتور **محمد السعران** العلاقة المتينة بين النّحو و اللّغة و تفاعلهما في الأداء اللّغوي حيث يقول : « إنّ المتكلّم العربيّ عندما يريد أن يعبّر عن "أزهار" "الشجرة" مثلاً يقوم في ذهنه بعمليات عقلية ترتدّ إلى عمليتين أساسيتين، عملية "تحليلية"، فعملية "تركيبية"، أمّا العملية التّحليلية فهي تلك التي يتميز بها العقل بين عدد معين من العناصر التي تنشأ بينها علاقة معيّنة ،و هي في مثالنا هذا "شجرة" و "الأزهار"، أمّا عملية التركيب أو التأليف، فهي تلك التي يركب بها العقل أو ينظم أو يؤلف بين هذه العناصر المختلفة لتكوين ما يسمّى في الاصطلاح الصّورة

[1] د. حسن خميس الملخ ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل – التفسير – دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2002 ،ص:66.

[2] د. محمد السعران ،علم اللغة مقدمة للقارئ العربي – دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،ص:169.

"اللفظية" (الشجرة مزهـــرة) »[1]. و من هنا يتبين أنّ النّحو أو قواعد اللّغة هي أصلا عمليـــات عقلية قائمة بشكل ثابت وراء كل أداء لغوي بل نستطيع أن نسميها مفاتيح اللّغة.

و الواقع أنّ « أية دراسة لغوية لابد أن تتخيّر في النهايـــة هدفـــاً واحـــداً هو فهم النـــص و كشفـــه و بيان معناه. و هذا ما يعبّر عنه النّحاة "بأمن اللّبس" و النّحو هو لـــبّ الدّراســـات اللّغوية فهو الذي يقوم بتفسير العلاقات القائمة في اللّغة بين نظام الأصوات، و نظـــام الـــدّلالات و يستهدف الكشف عن التمايز بين التراكيب المختلفة ،و ما بينها من فروق في أدائهـــا للمعـــاني المتوخـــاة، ومعرفـــة خصائصها و اكتناه أسرارها ... فالنّحو و الدّلالة إذاً لا يستغني أحدهما عن الآخـــر فـــي توضـــيح النـــص، و تفـــسيره ،و إنارته »[2]. و هذا ما يوجّه إليه **عبد القـــاهر الجرجاني** في حديثه عن نظريّة النّظم : « و اعلم أن ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الـــذي يقتضيه عـــم النّـــحو، و تعمـــل علـــى قوانينه و أصـــولـــه و تعرف منهاجه التّي نهجت فـــلا تزيغ عنها، و تحفظ الرّسوم التي رسمت فلا تخلّ بشيء منها، هـــذا هو السبيل فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، و لا خطأه إن كـــان خطـــأ إلـــى النّظـــم، و يدخل تحت هذا الاسم ،ألا وهو معنى من معاني النّحو قد أصيب به موضعه، و وضع في حقّه أو عُومِل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه، و استعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحّة نظم أو فساده، أو وصف بمزية ،و فضل فيه إلاّ و أنت تجد مرجع تـــلك الصّـــحـــة و ذلك الفـــساد ،و تلك المزية ،و ذلك الفضل إلى معاني النّحو و أحكامه، و وجدته يدخل في أصل من أصـــولـــه و يتّصل بباب من أبواب »[3].

و على ذلك فإنّ الهدف الأساسيّ للنّحو هو بيـــان « المعاني التي تنشأ من تعلق الاســـم بالاســـم، أو تعلّق الاسم بالفعـــل، أو تعلّق الحرف بهما فهذه هي معاني النّحـــو و أحكـــامه فالتّعليـــق و الإسناد بهما يفهمان من النّحو، و عنهما تكون المعاني التي يريـــد المتكلّم إبـــرازها

[1] المرجع السابق ، ص:170.
[2] د. عاطف مدكور ، علم اللّغة بين التراث و المعاصرة ، ص:195.
[3] د.عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ،1981 ص:70

و يستطيع السّامع إدراكها و لا ترى شيئاً من ذلك يعدو أن يكـــون حكـــما من أحكام النّحـــو و معنى من معانيه ››[1].

و على نحو ما سبق فإنّ ‹‹ الفروق بين التّراكيب ليست فروقاً شـــكليّة تتمثّـــل في العلامـــة الإعرابية فحسب و إنّما تكمن الفروق في معاني هذه التّراكيب، فليس القصد هو معرفـــة قواعـــد النّحو في حد ذاتها و إنّما ما تحدثه هذه القواعد و ما يستتبعها من المعاني و الدّلالات.

إنّ التفاعل بين الكلمات و وظائفها النّحوية في الجملة هو تفاعل دلالي نحوي معاً، و لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، لأنّ المفردات من غير نظام نحوي يحكمها و يربط ما بينها لا يتأتى لهـــا اجتماع إلاّ في التنظيم المعجميّ، و التنظيم المعجميّ عمل لا يقوم به المتكلّم بل يقوم به الباحـــث اللّغوي، و النّظـــام النّحوي من غير مفردات تقوم به و تحقّق وجوده العقلي، وعـــاء فـــارغ و لا يقوم إلاّ في عـــقول أبنـــاء اللّغة، و لا يجد سبيلا لتحقّقه إلاّ في الجمل التي ينطق بها أبناء اللّغـــة أو يكتبـــونها ››[2].

و يؤكد الدّكتور **حسين خميس ملخ** عن الارتباط القائم بين النّحو أو القاعدة النّحوية و اللّغة حيث يقول ‹‹ القاعدة وسيلة توجّه الصّواب في التّعبير، و مقياسه فأحكامها تعليميّة مثل القواعـــد التفصيلية لباب "الحال" مثلاً توضّح مفهومه، و حكمه الإعرابيّ، و أشكاله التعبيريـــةّ و شروطـــه و حكمه في التّقديم و التأخير ... إلخ، من الأحكام الخاصة بالحال في العربيّة ،و هذه الأحكام تعبير مجرد رمزي عمّا ثبت بالسّماع أي أنّها تستند إلى اللّغة باعتبارها نقلاً يحافظ على استمرار اللّغـــة حية متداولة بين أبنائها.و القاعدة جزء لا يتجزّأ من نسيج اللّغة،و هو الجزء الضّابـــط لخواصـــها و المرشد إلى كيفيّات توظيفها، و هي بهذا المفهوم "لا تيسر و لا تسهل" بالحـــذف أو الإهمـــال أو الاستغناء عن بعض جوانبها ذلك أنها تسري في جسم اللّغة، و لا تنفكّ عنها شئنا أو لم نـــشـــأ و مجموعة القواعد هي التي تستحق اسم "النّحو" ››[3].

---

[1] المرجع نفسه ، ص:.18

[2] د. عاطف مدكور ، علم اللغة بين التراث و المعاصرة ، ص:196.

[3] د. حسن خميس الملخ ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل – التفسر، ص:39.

و بينما ينظر **تشومسكي** إلى قواعد اللّغة باعتبارها « فرضيّة لسانيّة حول كيفيّة صيّاغة التّراكيب و علائقها النّحوية، و الدّلالية، هذه القواعد (العربيّة) هي الكفاءة الغير مدركة لمتكلّم اللّغة (العربيّة) على حدّ زعم **تشومسكي** ... و قد عرّف **تشومسكي** اللّغة بأنّها مجموعة غير محدودة من الجمل اللّغوية هذه الجمل اللّغوية لها عناصر و أبعاد طويلة محدودة. و قد عرّف القواعد بأنّها مكنة أو آلة موّلدة تستطيع أن تولّد كل الجمل النّحوية ليس إلاّ. هذا القواعد ينبغي أن تعطي وصفاً تركيبياً صحيحاً لكلّ جملة مركبة، فقواعد اللّغة العربيّة مثلا تعطي وصفا تركيبيا صحيحا لكل الأبنية المحتملة لصياغة (الجمل العربية) »[1]. و في هذا المنحى يوضّح الدّكتور **الفاسي الفهري** العلاقة بين اللّغة و النّحو : استناداً إلى نظرية البنى الفطرية كالتالي: « فمن المعلوم أنّ اللّغة لا متناهية إذ يمكن اعتبارها مجموعة لا متناهية من المزاوجات بين الأصوات و المعاني، و ليس هناك حدود لمعرفتنا لهذه المزاوجات إلاّ أنّ معرفتنا هذه يمكن تمثيلها عن طريق نسق متناه من القواعد،يحدّد خصائص هذا العدد اللاّ محدود من الجمل التي نبنيها.

و كل فرد يعرف لغته قد بنى بالفعل هذا النّسق بعد اتصال محدود بالعينات اللّغوية، و معلوم أنّ هذا الاتصال التّجريبي لا يكفي لتحديد النّسق. و يظهر أنّنا نَعرف كثيراً من الأشياء عن علاقة الصوت بالمعنى و لكن ليس في التجربة في الكثير من الأحيان ما يدلنا على هذه العلاقة، و هذه المعرفة يتقاسمها إلى حدّ أفراد المجموعة اللّسانية المتجانسة »[2].

و يمكن أن نلخّص العلاقة بين النّحو و اللّغة كالتالي حيث، « تعتبر الجملة مفصلاً هاماً من مفاصل الكلام، و مستوى لغوياً متميزاً عن مستويات دراسة اللّغة، فالتسميات المميزة و هي الخصائص الفارقة للأصوات اللّغوية، تتركب في فونيمات، و الفونيمات هي الوحدات الصّوتية الوظيفية التي يتركب بعضها مع البعض فتؤلف المورفيمات، و المورفيمات هي الوحدات الصوتية المعنوية الدنيا التي يتركب بعضها مع بعض فتؤلف التراكيب النّحوية، و التراكيب النّحوية و هي نتائج تركيب المورفيمات حسب القوانين التي يمليها علم النّحو في لغة معينة، يتركب بعضها مع

[1] د. مازن الوعر، ،قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، ص:76.
[2] د. الفاسي الفهري، اللسانيات و اللّغة العربية – منشورات عويدات، بيروت، ط،1 1986 ، ص:33.

بعض لتؤدّي إلى صياغة الجملة، حيث يتّم الارتباط الوثيق بين التركيب النّحوي، و بين عناصر متكاملة و متناسقة من عالم المعنى »[1]، لتشكّل اللّغة بدلالاتها و أشكالها.

و يؤكّد **تشومسكي** على أهمية دراسة نظام قواعد اللّغة لأنّه في نظره « أكثر أهمية من دراسة الجمل الفعلية ذاتها،لأنّ هذا النظام ما هو إلاّ مخطّط و مشروع عمل يحدّد كل الاحتمالات في اللّغة على حين أنّ أية مجموعة من الجمل مهما كانت كثيرة تقدم فحسب صورة لها يمكن أن نفعلها، و لهذا وضع فرقا أساسا بين معرفة المتكلم بلغته أي نظام القواعد المتملكن منه و استخدامه الفعلي للّغة في مواقف الحياة الواقعية. و قد أطلق الأول على مصطلح (الملكة) Compétence و على الثّاني (فعل، تنفيذ) Performance »[2].

و **ابن خلدون** بدوره يركّز على دراسة مستوى التّراكيب في اللّغة و أهميتها إذ يقول: « اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني، و جودتها، و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها، و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنّما بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، و مراعاة التأليف الذّي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حين إذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع، فهذا هو معنى البلاغة »[3]، و **ابن خلدون** يسمّي النّحو "أصل الإفادة" أو ما يطلق عليه "أصول المقاصد بالدّلالة".

و كما لاحظنا أنّ النظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية تركّز اهتمامها على قواعد اللّغة باعتبارها أشهر النظريات اللّسانية فهي تنظر « إلى المكوّن التركيبي (قواعد اللّغة) من حيث هو المكون التوليدي الوحيد في اللّغة في حين أنّها تعتبر أن المكونين الآخرين، الصّوتي، و الدّلالي مكونان تفسيريان كما أنّ النظرية الألسنية التوليدية تشدّد على مفهوم استقلالية المكوّن التركيبي بمعنى أنّ مصطلحات هذا المكوّن تتمّ من دون اللجوء إلى المكونين الآخرين بالرغم من أنّ قواعد

[1] د. أنطوان صياح ،الدراسات في اللّغة العربية الفصحى و في طرائق تعليمها ، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط،1995، ص:34.
[2] د. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص:54.
[3] ابن خلدون، المقدّمة، ص:554.

هذا المكوّن تقرن بين الصّـــوت و المعنى في الجملة، و أنّها تكون إذا صح التعبير جسراً بين المكون الصوتي و المكون الدّلالي »[1].

و ما تجدر الإشارة إليه أنّ النّحو ليس هو اللّغة بل يعد مستوى من مستوياتها ذلك أنّه لا يعني أنّ تتابع كلمات يؤدّي إلى جملة صحيحة دلاليا و نحويا ذلك أنّه قد تكون هناك جمـــل صـــحيحة نحويا، لكنّها لا تؤدّي دلالة، بمعنى أن العلاقة القائمة بين هذه الجمل هي علاقة نحوية فقط لـــذلك فلا يكف توفر هذه العلاقة النّحوية فقط، بل ينبغي أن تتوفر العلاقة الدّلالية بين الكلمات، و إلاّ كانت الجملة صحيحة نحويـــا متناقـــضة دلاليا بينمـــا يبقـــى الهدف الأساســـي للّغـــة هو أداء أو استقبال معنى[2].

و بعدما تقدم ذكره نتبيّن العلاقة المتينة بين اللّغة و النّحو، حيث لا يمكن أبداً الفصل بينهما، أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة، لأن اللّغة قائمة بالنّحو، و النّحو قـــائم في اللّغـــة، و بهـــذا نضحض الآراء القائلة بإلغاء النّحو من التعليم، و الدّليل على ذلك ما أكّدناه سابقا مـــن العلاقـــة الوظيفية بين النّحو اللّغة، و من هنا فإن هذه الآراء هي مجرد أصوات متعالية غيـــر قائمة على أي أســـس علميّة. و من هنا نؤكد ضرورة تدريس النّحو في تعليم اللّغة، و لكن هنا تطرح مجموعـــة من التساؤلات أهمها: ما هو النّحو الذي ينبغي أن يعلّم ؟ و كيف يعلّم ؟.

تعريـــف الـنّحـــو :

على ضوء ما وضّحنا من قبل العلاقة بين اللّغة و النّحو، نكون قد بينا المعنى العـــام للنّحـــو، و نحن في غنى في هذا المقام على التعريف اللّغوي للنّحو لذلك سنكتفي بتعريفه الاصطلاحي، و قد عرف النّحو اتجاهين اثنين من خلال مؤلفات نحاة العربية حيث أن كـــلّ اتجـــاه ينظـــر إليـــه نظـــرة خـــاصـــة، « الاتجاه الأول يقصد من النّحو دراســـة الأشكـــال أو العلامات الإعرابية التي تعتري أواخـــر الكـــلمات، و أصحـــاب هذا الاتجّـــاه جمهرة النّحويين الذين ألّفوا في النّحـــو و على رأسهم سيبويه، و الاتجاه الثّاني يقصد من النّحو شيئا آخـــر أعـــم و أشمل من النظر في حركات الإعراب، يقصد قواعـــد ربـــط الكلام و تأليف

[1] د. ميشال زكرياء ، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص: 57.
[2] د. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998، ص:108.

الجملة كالتّقديم، و التأخير، و الحذف، و الذّكر، في الجملة العربية، و أصحاب هذا الاتجاه **أبو عبيدة معمر بن المثنى** في كتابه "مجاز القرآن"، و **عبد القادر الجرجاني** في "كتابه دلائل الإعجاز" حيث بيّن أنّ للكلام نظما يجب إتباع قوانينه، و أنه لو عُدل بالكلام عن هذا النظم لم يُفهم و لم يدل على ما يراد منه »[1].

و يظهر من خلال كتب القدماء تعاريف بارزة للنّحو حيث يعرّفه **ابن جني** (ت392هـ) إذ يقول « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب، و غيره كالتثنية، و الجمع، و التّحقير، و التّكسير، و الإضافة، و النّسب، و التّركيب، و غير ذلك »[2]. و يعرف **ابن عصفور** (ت292هـ) على أنّ : « النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى المعرفة أحكام أجزائه التي تتألف منها »[3]، أمّا **الخُضري** فيزيد على كلام **ابن عصفور** فيقول : « هو علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرف به أحكام الكلمات العربيّة حال إفرادها كالإعلال و الإدغام، و الحذف و الإبدال، و حال التركيب كالإعراب، و البناء، و ما يتبعها من بيان شروط النواسخ ،و حذف العائد، و كسر إن و فتحها »[4].

و يعلق الدّكتور **محمد إبراهيم عبادة** على التعاريف السابقة فيقول : « و من الواضح أنّ هذا التعريف (**الخضري**) لا يخص النّحو بتغيير أواخر الكلمات، و ضوابط هذا التعبير بل يشمل مع ذلك ما يتصل ببنية الكلمة، و صياغتها كتثنيتها، و جمعها، و تصغيرها، و النسب إليها، و تركيبها مع غيرها في علاقة نحويّة، و بذلك يشمل هذا التعريف جانبين هما : جانب المركبات، و جانب المفردات قبل التركيب و بعد التّركيب.

و ينبغي أن نشير إلى فرق بين تعريف **ابن جني** و تعريف **ابن عصفور**، لا يخفى على الباحثين،و ذلك أن **ابن جني** جعل النّحو أداءً لغوياً عندما قال هو انتحاء سمت كلام العرب

---

[1] د. حسن عون ، دراسات في اللغة و النحو العربي ،1969م، ص:52.
[2] أبو الفتح عثمان بن جني ـ تحقيق محمد علي النجار، الخصائص]، دار الكتب، القاهرة، ص:34.
[3] ابن عصفور ، المقرّب]، ص:45.
[4] علي بن عقيل، حاشية الخضري، ص: 10 ـ .نقلا عن محمّد إبراهيم عبادة ،النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندريّة، ص:8

أمـــا **ابن عصفور** فقد جعله علماً بأصول ... يعرف بها أحكام الكلمات العربيّـــة ... و معرفـــة الأحكـــام لا يؤدي بالضرورة إلى مراعاتها في الأداء اللّغوي »[1].

و يعرّفه الغربيون بأنه دراسة و وصف للقواعد التي تحكم اللّغة بشكل عـــام[2]، و يـــسوق اللّساني الجزائري الدّكتور **عبد الرحمان الحاج صالح** في أحد محاضراته (محاضرة الفرق بين علم اللّغة و علم اللّسان 1984/11م) إذ يقول : « إنّ النّحو هو تغيير أواخر الكلمة و تـــتغير في أواخـــر الكلمة و تغيّر في ذوات الكلم نفسها، و منزلة الدّستور مـــن القـــوانين، و هـــو وسيلة المستعرب و ذخـــيرة اللّـــغوي و عماد البلاغيّ، وهو الدّراسة لنظام اللّسان، حيث يتناول بالدّراسة مبـــناه و وجـــوده في الاستعمـــال، و بيان العلاقة التي تربط الكلم بعضه بعض، و بـــين تـــرابط هـــذه العنـــاصر، و تداخلهـــا و بين الدّور الذي تقوم به في أداء المعاني ».

و ما ينبغي أنّ نشير إليه في هذا المقام هو أسباب وضع النّحو العربيّ ذلك أن معرفـــة هـــذه الأسباب توضح لنا أهمية النّحو في تعليم اللّغة. يكتنف نشأة علم النّحو العربي بعد الغموض حيث تختلف فيها الروايات، ومع ذلك فإنّ كل الروايات تجمع أن **الإمام عليّا بن** أبي **طالب رضـــي الله عنه** هو الذّي وضع الخطة، و أنّ **أبا الأسود الدّؤلي** بدأ بتنفيذها، و أنّ أحد تلامذته و هو **عبد الله بن إسحاق الحضرمي** هو الذّي أرسى القواعد، و مدّ القياس و شرح العلل، و أنّ **عيسى بن عمر** قد جـــمعها في "جامـــعه" و أكملها في "إكماله"، و توالت الجهود حتى انتهى الأمر إلى كتـــاب **سبويـــه** [3] و لكن ما هو السبب الذي أدى بـــ**علي بن أبي طالب** أن يضع النّحو علـــى غـــرار الرّواية ؟

و يجيب **أبو البركات عبد الرحمن محمد الأنباري** في كتابة « نزهة الألباب في طبقة الأدبـــاء » . حيث يقول و سبب وضع **علي رضي الله** عنه لهذا العلم ما روى **أبو الأسود** قال : دخلـــت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه فوجدت في يده رقعة، فقلت ما هذه يا أمـــير المؤمنيـــن ؟ فقال : إني تأملت كلام العرب فوجدته قد فسد بمخالطة هـــذه الحمـــراء ـــ يعـــني

[1] د. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص:9.
[2] د. عارف كرخي أبو خضري ، تعليم العربية لغير العرب– دراسات في منهج و طرق التدريس، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1994، ص:110.
[3] د. محمد المختار ولد أباه ، تاريخ النحو العربي في المشرق و المغرب، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ط 1، 2001، ص:41.

الأعاجم ـــ فأردت أن أضع شيئاً يرجعون إليه و يعتمدون عليه، ثم ألقى إليّ الرقعة و فيها مكتوب: الكلام كله اسم، و فعل، و حرف، فالاسم ما أنبئ عن المسمى، و الفعل ما أنبئ به و الحرف ما أفاد معنى و قال لي أنح هذا النّحو، و أضف إليه ما وقع إليك ... »[1].

إذن فأسباب وضع النّحو هو الخوف من فساد اللغة العربية، و انتشار اللّحن نتيجة مخالطة الأعاجم، فالهدف الأساسي حسب هذه الرواية هو المحافظة على اللّغة العربية، و نقائها، و صفائها، و ذلك بالرجوع إلى هذا النّحو، إذن لم يكن الهدف هو الدراسة العلمية للّغة العربية في بداية نشأة علم النّحو بل كان الهدف هو المحافظة على سلامة اللّغة العربية، و من ثم تجنب اللّحن في قراءة القرآن، هذا الهدف الذي نلاحظ أنه انحرف عن اتجاهه عند النحويين المؤرخين و حتى في مدارسنا اليوم، حيث أصبحت دراسة النّحو هدفا لذاته لا من أجل معرفة قوانين المحافظة على اللّغة العربية، أي دراسة النّحو كقواعد صيغة، و ما يجب أن يترسّخ في أذهان المعلمين و واضعي برامج النحو أن الهدف من دراسة النحو هو تقنين اللّغة العربية حتى لا تنحرف عن مسارها ،حيث أن علم النّحو وضع لخدمة اللّغة، و هذا القصد من النّحو هو الذي يوجه طريقة تعليمه.

ثم إنّ « تقنين اللّغة و وضع قواعدها أو نحوها أمر طبيعي، لابدّ أن يكون عندما يبلغ المجتمع مبلغا من التطور يلزمه أن يجعل اللّغة في موضعها من الحياة أداة للتفكير، و التعبير، و التواصل الفكري، و الشعوري، و لا سيما إذا أردنا أن يستصفي من لهجاتها و فروعها ما هو أهل لأن يحمل مضمون الفكر و الثقافة و أن ينتشر في ما يلتحق به من مجتمعات أخرى فيتأثر به و يؤثر فيه و يأخذ منه و يعطيه.

على أن قواعد اللّغة أو نحوها هو في الحقيقة قواعد التعبير بها و طريقة تركيبها قبل كل شيء»[2].

[1] ابن الأنباري – نزهة الألباب، ص:04 - .نقلا عن محمّد إبراهيم عبادة ، النحو التعليمي في التراث العربي ، ص:10

[2] د. أحمد عبد الستار الجواري ، نحو التيسير دراسة و نقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984م، ص:20.

دواعي تدريس النّحو :

إنّ التّقنين للّغة و وضع قواعد و ضوابط لها تعدّ مظهرا من مظاهر رقي اللّغة، و دليل على حضارتها و بلوغها مرحلة النضج و الاكتمال، و من المعروف أن اللّغة العربية قد وصلت إلى قمة اكتمالها و رقيّها في المدة الواقعة قبل الإسلام بقرن و نصف على وجه التقريب، و بهذا الرقي اللّغوي تمكنت اللّغة العربية من الحفاظ على سلامة قوانينها عبر الأجيال، يتناقلونها سليقة و ينطقونها طبعا وسجيّة وفق تلك القوانين، إلى أن ضعفت تلك السّليقة عند العرب نتيجة مخالطتهم الأمم الأخرى مما جعل إبراز القواعد ضرورة ملحّة لتقويم اللّسان العربي الذي أخذ يخرج عن ضوابط اللغة[1].

هذا عن حال اللّغة العربية في عصور خلت فما بالك عن حالها في أيامنا هذه « إنّ اللّسان العربي الفصيح لم يعد لسان العرب في تخاطبهم اليومي إلاّ في مجالات ضيقة توشك أن تكون مقصورة على نخبة من المتعلمين فالناس الآن يستعملون اللهجات المحكية، و هي مختلفة عن الفصيحة »[2] اختلافاً شبه كليّ فما أكثر الحاجة إلى علم النّحو في عصرنا، هذا أكثر من أي وقت مضى « من يستطيع أن يدّعي استغناءه عن النّحو؟ فالمعلّمون في مدارسهم و جامعاتهم ... و الصحفيون في كتاباتهم ... و الإداريون في مذكراتهم و صوغ لوائحهم و قوانينهم ... كل هؤلاء و غيرهم يشعرون بلا شك في قرارة أنفسهم أنّهم لا يستغنون عن النّحو ... و يشعرون بالعجز و الخجل إن قصّروا.

و على هذا فالنّحو بين أيدينا و من خلفنا لأنّنا نكتب بالعربية ،و نضطر كثيرا في مواقع عملنا إلى التكلم بالعربية السليمة... و إذا كان الأمر كذلك و كنا جميعا لا ننفك عن ملابسة النّحو فينبغي أن ندرك ثلاثة أمور هي، ما المراد بالنّحو؟ لماذا نتعلم النّحو؟ كيف نتعلم النّحو؟ »[3].

---

[1] د. عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس العربية بين النظرية و التطبيق المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، 2000 ، ص:497.

[2] د. سمير شريف أستينية علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر و التوزيع،، الأردن، ص:109.

[3] د. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص:07.

و قد قيل الكثير عن فائدة تعلّم النحو من قبل القدماء « فالنّحو يمكننا من الأداء اللغوي السليم، و يرد من خرج عن هذه السلامة اللّغوية إلى الصواب... و إذا كانت هذه الأسباب ماثلة في أذهان القدماء دفعاً لتعليم النّحو و تعلمه، فأعتقد أنّنا اليوم أشد احتياجاً إلى فهم ديننا، و النّحو أول الأمور التي تعين على الفهم الصحيح، و أشد احتياجا إلى معاودة التراث العربي الإسلامي لنتخذ منه منطلقا لنهضة معاصرة، و أشد احتياجا إلى تدوين علومنا الحديثة، و أفكارنا بلغة عربية فهي لغتنا، لنصل الماضي بالحاضر بالمستقبل، و لن يتحقّق ذلك إلاّ بتعليم النّحو، لا بمعناه الضيق المقصور على علامات الإعراب، بل بما يشمل ما يتّصل بالتّركيب من تقديم، و تأخير و ذكر، و حذف، و مطابقة، و مخالفة. و ما يتصل بالمفردات من حيث بنيتها ،و اشتقاقها و تصريفها.

و علينا أن ندرك أمرا بالغ الأهمية و هو أنه ليس بقراءة كتب النّحو أو استظهارها تتحقق الفائدة المرجوة بل تتحقق الفائدة بالتّدريب و التّطبيق المستمر حتى تكتمل الملكة اللّغوية »[1].

و يكاد يجمع علماء النّحو المحدثون، و جلّ علماء التربية على أنّ تعليم القواعد ليس غاية في ذاته و إنّما هو وسيلة لتقويم اللّسان و القلم. و يؤيد هذا ما ذهب إليه **ابن خلدون**، أنّ النّحو من علوم الوسائل و ليس من علوم المقاصد و الغايات[2]... و إذا كان الأمر كذلك لزم أن نعي أنّ تدريس القواعد يجب أن يتم بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية، أمّا ما زاد على هذا فيترك للذين يتخصّصون في اللّغة.

غير أن مسألة تدريس القواعد عرفت تنازعا بين فريقين تربويين متضادين حيث يرى الفريق الأول « أنّه بالإمكان الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة و الاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءةً و كتابةً، و يرون أنّ للمحاكاة و التقليد أثرا فاعلا في ضبط الألسنة و تقويمها، و يظنّون أنّ تخصيص حصص للقواعد ضرب من العبث، و إضاعة الوقت و الجهد »[3] و يسوّغون موقفهم هذا بما يأتي[4] :

---

[1] المرجع نفسه، ص:42.
[2] ابن خلدون، المقدّمة، ص:535.
[3] د. عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس العربية بين النظرية و التطبيق المرحلة الأساسية الدنيا ، ص:245.
[4] المرجع نفسه، ص:244

- إنّ اللغة نشأت قبل نشأة القواعـــد، فأعراب الباديـــة قد أتقنوا لغتهم دون معرفة قواعدها.
- يكتسب الأطفال لغتهم عن طريق المحاكاة دون شرح و لا تفسير، و من ثم يمكـــن تعلـــم القواعد اللّغوية دون دراسة تلك القواعد.
- صعوبة و جفاف القواعد و ما يعتريها من أمور تجريدية تنفر منها الطّلاب الذين يملـــون إلى الأمور المحسوسة.
- إن تدريس القواعد بشكل منفصل تجعل الطلاب يعتقدون أنّها غاية في حد ذاتها و ليـــست وسيلة فيحفظونها دون أن يطبقونها على أدائهم اللّغوي.

أمّا الفريق الثاني فيرى أن تدريس القواعد لازم لا مفر منه، و يدعمون موقفهم هذا بالأمور التّاليـــــــة[1]:

- القواعد وسيلة للكشف عن الخطـــأ و مـــن ثم تجنّبه نطقـــاً و كتابـــةً.
- إن المحاكاة في وقتنا الرّاهن أمر غير متوافر حتى في دروس اللّغة العربية نفسها،فبالإضافة إلى غلبة اللّغة العاميّة على الفصيحة و طغيانها عليها حيث أنّ الطّفل العربي يكتسب اللهجة العاميّة اكتساباً بيولوجياً طبيعياً، و لكنّه يتعلم اللّغـــة الفصحى تعلمـــا تقنيـــا.
- إنّ هـــذه القواعد تنمّي قـــدرة الطّلاب على الاستنبـــــاط و التعليـــــل، و دقـــة الملاحـــظة و الموازنة و التدريب على القياس المنطقي و البحث العلمـــي و دقّـــــة التفكير.
- توفّـــر هـــذه القواعـــد الأســـس الدّقيقة و المضبـــوطـــة للمحاكـــاة و التقليـــد.
- تعُود صعوبة القواعد إلى المنهج، و الكتـــاب المدرســـي ،و المـــــدرس و أســـاليب الامتحانـــات، و عـــدم معرفـــة عرضـــها.

و الواقع أنّ النّحو في التعلّيم ضروريُ لمتلقي اللّغة لأنّه يمثل الرابط بين أنساق القوانين اللّغوية التي بها يستطيع المتكلّم أن ينشأ علاقة العوامل مع غيره، فالنّحو العربي لا يتضمن قواعد تشكيل

[1] المرجع نفسه، ص:145.

الكلام فقط بل يتضمن دلالات في الكلام كما بيّنا سابقا، و المقصد الأول من الوضع للنّحو اعتباره قناة تساعد المتكلّم على اكتساب الملكة اللّغوية على نحو ما تكلّم به العرب لأنّ متعلّم هذه اللّغة يكون بحاجة إلى تصنيف مستوياتها و تحديد القوانين الّتي تساهم في إعادة إنتاج الكلام، و على هذا وجب الاهتمام بتدريس النّحو لأنّه[1]:

- إنّ النّحو دليل أصالة اللّغة.
- إنّ النّحو قوانين تحكم استخدام اللّغة و خاصة بعد أن شاعت العامية في الوسط العربي و تعدّد اللهجات.
- إنّ النّحو مرتبط بصحّة الفهم ارتباطاً شديداً.

و على كل نسوق في هذا المقام مقارنة نراها تبرز جيدا دواعي تعلم القواعد النّحوية حيث أنّه « قد يستطيع البنّاء بخبرته أن يبني غرفة صغيرة، أو أن يقيم بيتاً صغيراً، و لكنه لا يستطيع بخبرته مهما طالت أن يبني بناية في عشرين طابقاً، لهذا تراه ينفذ تعليمات المهندس بدقة، إنّ الفرق بين المهندس و البنّاء هو أنّ المهندس يعرف علة كل شيء في البناية ... أمّا البنّاء فهو منفذ لا يستطيع أن يجري حسابات دقيقة يحدّد بنتائجها توزيع المساحات، و المقاسات، ذلك أنّ المهندس يصدر في عمله عن تصور نظري علمي لتأسيس البناية، أمّا البنّاء فلا يملك سوى الخبرة مع شيء من المعرفة القليلة غير مؤسّسة على نظرية علميّة دقيقة »[2].

إنّ التّفريق بين البنّاء و المهندس حاصلة على وجه المقاربة متكلّم اللّغة و متعلّم النّحو، فمتكلّم اللّغة يتكلمها دون الوعي بقوانينها سليقة و أخذاً عن البيئة الصّافية، فما بالك بمتعلم اللّغة اليوم الذي يتكلم غير اللّغة الفصيحة و يتداولها في حديثه اليومي، فلا شك أنّه سينحرف عن اللّغة الصّحيحة و يقع في أخطاء كثيرة، لكن متعلّم النحو بوصفه عارفا بقوانين اللّغة فهو متبصر بلغته لأنّه يملك الميزان الذي يعود إليه أثناء إنتاجه الكلام، و حينما نقول متعلّم النّحو نقصد أنّ متكلّم اللّغة متعلماً للنّحو و على ضوء المقارنة السابقة فإنّ اللّغة بناء و النّحو هندسة.

---

[1] المرجع السابق، ص:147.

[2] د. حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي استقراء -تحليل -تفسير، ص:40.

أهداف تدريس النّحو :

إنّ هدف تعليم قواعد اللّغة العربية لا يختلف عن أهداف قواعد سائر لغات العالم « فوراء لغة معينة، وراء كل لغات العالم هناك ملكة اللّغة، و القواعد اللّغوية كتنظيم يستند إلى خصائص فكرية لا يتعلق بلغة معينة و إنّما يتعلق بملكة اللّغة في الوجه اللّغوي التنظيمي منها، إذ يطال القدرة على تبني قاعدة لغوية، و على تعميمها، و على مراقبة مدى الالتزام بها عند تحقّق القدرة الإبداعية اللّغوية في قاعدة معينة، لذا يصحّ الكلام عن أهداف قواعد تعليم اللّغة مطبقة على لغة معينة »[1]، و تبقى القواعد وسيلة لا غاية، و بناءاً على الدّواعي السابقة فإن تدريس النّحو يهدف إلى المرامي التالية :

- تنميّة العقل الرّياضي لدى التلميذ و دفعه في التفكير في عبقرية اللّغة عن طريق فهم قواعد عملها و طرق إنتاجيتها و من ثم تعويد التلاميذ على قوة الملاحظة و التفكير المنطقي السليم و إدراك الفروق الدقيقة بين التّراكيب و العبارات.
- اكتشاف التّلميذ عمليّة الخلق اللّغوي من خلال تطبيق القواعد مما يجعله قادرا على التّعبير الشّفهي و الكتابي.
- اكتساب التّلميذ سرعة الفهم و الاستيعاب في نشاطات اكتشاف المعنى من خلال القراءة و التعبير، و هذا ما يعين التّلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع أي تطبيق القواعد النّحوية عمليا.
- شحذ العقل و صقل الذّوق حيث تضع القواعد أسسا دقيقة للمحاكاة.
- إدراك موقع النّحو من النظام اللّغوي العام و إدراك الصلة العضوية بين النّحو الوظيفي و فروع اللّغة الأخرى.
- جعل التلميذ يقرأ و يكتب و يطالع و يؤلف بصورة سليمة بعيدة عن الخطأ، أي تنمية مهارات التلميذ في استعمال اللّغة و إنتاجها بطلاقة.

[1] د. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و في طرائق تعليمها، ص:109.

أسباب ضعف التّلميذ في دروس القواعد :

لقد اهتمت الدّول العربيّة بعد أن حصلت على استقلالها اهتماما بالغا باللّغة العربية، و ذلك في عدة مجالات من بينها مناهج التعلّيم و برامجه و إجراءاته... فجعلت للّغة العربية مكانة بارزة في المنهـــج و جعلتها لغة لتدريـــس مختلف المـــواد الدراسيـــّة.

و قد حظي النّحو بعناية فائقة من بين فروع اللّغة العربية « إذ عني بتدريسه في مراحل التعليم كلها عناية تجلت في الوقت المخصّص له... و لم يكن اهتمام مناهج التعلّيم بالقواعد النّحوية من حيث الوقت المخصّص لها في الخّطة الدراسية، و إنّما امتدت أيضا إلى الكتب المدرسية المقرّرة فلقد خصص للنّحو كتاب مستقل. و أولت الامتحانات للقواعد النّحوية اهتماما خاصاً فلا يكاد يخلو امتحان عام من أسئلة النّحو... و على الرغم من العناية بالنّحو في مدارسنا ترتفع الشكوى مـــن هنا و هناك من كثرة الأخطاء النّحوية التي يرتكبها الطّلاب في أثناء القراءة الجهريّة و التعبيـــر الشّفـــهي و التّحرير فما السبب في هذا الضعف ؟»[1].

و يُعزى هذا الضعف مرة إلى النّحو نفسه، و مرة إلى طرق تدرسه، و مرة إلى كيفية بناء المناهـــج النّحـــوية نفسهـــا، و ما تتعـــرّض له هـــذه المناهـــج في تبديـــل و تغييـــر مستمريـــن.

الواقع أن ثم اتجاه سالب نحو النّحو من قبل كل عربيّ، و هذا الاتجاه السالب يشكّل عقبة في سبيل معرفة النّحو كمعرفة، و في سبيل تدريسه، و فهم عمله في السلوك اللّغوي « هناك إذاً سلوك عام مضاد للنّحو من لدن العامة، و المعلّمين، و المتعلّمين، و هذا السلوك المضاد ليس في تصورنا إلاّ حصاد تصور سيء عن النّحو، و معلوم أن السلوك بعامة فرع عن التصور، بحيث لو كان التصور حساناً لجاء السلوك من جنس حسن التصور.... إنّ النّحو ليس في صعوبة الرياضيات، و لا الفيزياء ... أو على الأقل فهو بمثلها جميعاً معرفة لها نظامها، و لها قوانينها، و لها طبيعتها، و لها خصائصها، فلماذا أُنيطت الصّعوبة بالنّحو في حين ران الصّمت عن تلك المواد الأخرى، و ازدرد

[1] د. محمود أحمد السيد ،الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، مكتبة الأنوار، دمشق، ص:08.

المتعلمون جفافها في رضـــى و خنـــوع، و محاولة لرياضتها من دون أدنى جهد لرياضة ما عساه يوجد في النّحو من مصاعب ؟ »[1].

و من الواضح أن المشتغلين بتعليم اللّغة قد بالغوا في صعوبة النّحو العربي « مبالغة تهدم فلسفة هذا النّحو الذي يدل في حقيقة أمره على عمق النّظام العقلي للّغـــة العربيـــة و علـــى مستـــوى رقيهـــــا و تحضّهـــا »[2].

إنّ واقع نظامنا التّعليمي اللّغوي العربيّ يحمل آفات تعليميّة ،و أخطرها « السّير على آثار من سبق من دون أدنى جهد للمخالفة، و من دون عمل حقيقي للتّطوير الرّصين الجادّ في تعليم اللّغـــة العربيـــــة، و كل ما يحدث أن تهبّ بين الحين و الآخر زوبعة أو زوبعات للتّطـــوير اللّغـــوي، ثم تتراخى آثارها إلاّ عن توصيات برّاقة الشكل، أمّا فعلها فقبض الريح... و تضل معلقة بين فـــساد تعليم اللّغة، و أصحاب القرار التربوي »[3].

و لو أنّ أهل العصور الحديثة قد وجهّوا اهتمامهم إلى النّحو العربي، و تقويمه، و ترتيبه كما فعل أسلافهم « لا كان نصيبه في النّفع أوفى و أثره في الإفادة أعمّ، و لا كان له شأن أي شأن في نشر الثقافة العربية و تجديد معالمها بما يلائم الحياة القائمة و يساير العصور الحديثة »[4]، بل اكتفوا بنقده و الإشارة إلى عيوبه و الدعوة إلى هجرانه في التعلّيم بينما كان أحق بهم أن ينفـــضوا عنـــه الغبـــار و يعملوا على انتقائه وفق ما تقتضيه الحاجة اللّغوية في عصرنا هذا و ترتيـــبه و تنظيمـــه، و تنقيته من الشوائب ليسار مطالب المتعلّم، و بالتالي يقوم بمهمته الأساسية و هي خدمة اللّغة، بل و ما زاد الطين بلّة طرق تدريسه الّتي حادته عن طريق مهمته الأساسية بحيث أصبحت قواعد النّحو تدرس كقواعد صنعة لذاتها و لأجل ذاتها. و ما يمكن أن نقوله في هذا المقام هو أنّه لا يكـــف أن نشير إلى عيوب النّحو و مآخذه بل المهم هو إعادة دراسة التراث النّحوي و العمل على إخراجه بما يلائم تعلم اللّغـــة و بالشكل الذي يجعل تعلمه يخدم اللّغة لا على الشكل الذي يؤدي إلى هجران اللّغة العربية و النفور منها.كما هو حاصل الآن في مدارســـنا و العّيـــب في نظرنـــا لا يعـــود إلى

[1] د. حسني عبد الباري عصر ، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية و تدريسها ، ص:347.
[2] د. عبده الرّاجحي، النحو العربي و الدرس الحديث بحث في المنهج ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1977م، ص:11.
[3] د. حسني عبد الباري، عصر ، قضايا أساسية في تعليم اللغة العربية و تدريسها، ص:349.
[4] د. عباس حسن ، اللغة و النحو بين القديم و الحديث، دار المعارف بمصر، 1966م، ص:63.

خصائص النّحو، وحده بل يعود إلى علماء اللّغة، و المناهج التعليمية، و طرق التدريس، و القائمين بشكل عام على العملية التعليمية حيث اجتمعت كل هذه العوامل لتجعل من النّحو مادة مقصاة تمتاز بالصعوبة، و الجفاف، و البعد عن الواقع، و الاستعمال اللّغوي بينما يفترض العكس.

و على هذا « إذا سلمنا بأنّ معنى النّحو في أبسط صوره هو القصد إلى أساليب العرب في الكلام، ملفوظاً كان أو مكتوباً بدا لنا واضحاً مدى الانحراف الذي أصاب هذا العلم الذي بين أيدينا اليوم عن معناه و عن وظيفته في الحياة العقلية، و الاجتماعية، و تبين لنا أنّنا تُجاه مشكلة بل مشكلات ينبغي أن تدلّل أو تحلّ حتى يعود هذا العلم أو هذا الفن إلى مكانه فيصبح وسيلة من التطوّر س الفكري و التقدم الاجتماعي في المجتمع العربي »[1].

و تقول **بنت الشاطئ** : « الظّاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ التلميذ كلّما سار خطوة في تعلم اللّغة ازداد جهلاً بها و نفورا منها، و صدوداً عنها، و قد يمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة و هو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه »[2].
و للأسف هذا هو واقع اللّغة العربية اليوم في ألسن أبنائها، و يّعد النّحو في صورته الّتي يدرس بها حفظا و استظهاراً حيث ابتعد عن واقع الحياة العقلية.

و عموماً سنجمل أسباب التّلاميذ في دروس النّحو في النّقاط التّالية :

- كثرة موضوعات النحو المقررة في السّنة الواحد و تعدّد القواعد النّحوية.
- الاعتماد في القواعد النّحوية على القوانين الكلية المجردة و التّحليل و التّقسيم والاستنباط مما يتطلب جهوداً فكرية كبيرة من قبل التلميذ.
- سوء اختيار القواعد النّحوية التي يدرسها التلميذ في المدارس و سوء عرضها.
- فقدان الدافع لتعلّم النّحو لدى التلاميذ، و لذلك يتعاملون باللّهجة العامية دون استخدام هذه القواعد.
- بعد النماذج المقدمة عن حياة التّلميذ و اهتماماته.

[1] د. أحمد عبد الستار الجواري ، نحو التيسير دراسة و نقد منهجي ، ص:22.
[2] د. عائشة عبد الرحمن ، لغتنا و الحياة، دار المعارف ، مصر، ص:196.

- التّركيز على الجانب الشكلي في تدريس القواعد و عدم معالجتها بنا يربطها بالمعنى، و ليس يخفى على أحد مدى أهمية إدراك المعنى لما يتعلمه الطالب، و عدم ربط هذه القواعد بمواقف الحياة بالنّسبة للتّلميذ.
- صعوبة عرض المادّة النّحوية على الطّلاب منهجا، و كتاباً، و تدريسا.
- قلة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو إذ أن القائمين بالعملية التعليمية يجهلون أنّ هذه القواعد يجب عدّها من ضمن المهارات التي تُكتسب عن طريق الدّربة و التكرار.
- الازدواجية في اللّغة حيث أنّ التلاميذ لا يستفيدون من أصول اللّغة الفصيحة و قواعدها في دراسة المواد الأخرى حيث أن معلمي هذه المواد لا يهتمون باللّغة الفصيحة و لا يراعون قواعدها بل منهم من يتحدث بالعامية في الفصل الدّراسي.
- عدم اعتماد أساس علمي موضوعي يراعي سيكولوجية المتعلّمين بحيث لا تنبع من حاجات الطّلاب، و لم يراع في وضعها النّمو اللّغوي.
- تقديم دروس النّحو بطريقة إلقائية جافة لا تستثير في التلميذ اهتماماً كما أنّهم يعتمدون في شرحهم على أمثلة متكلفة مبتورة.
- إغفال المقاصد الحقيقية للنحو وظيفة القواعد حيث يحفظ التلاميذ هذه القواعد دون تبين الهدف الصحيح من دراستها و دون أن تحقق لهم حاجة من حاجاتهم التعليمية مما أدى بهم إلى استثقالها.
- ضعف مستوى معلمي اللّغة العربية من حيث المادة و الطريقة.
- عزلة النّحو في الدروس اللّغوية الأخرى حيث يقف فهم التربويين اللّغويين للنّحو العربي و دوره عند حدود كونه قواعد، و لا محاولة لإثبات دوره في فنون اللّغة استماعاً، و تحدثاً، و قراءةً، و كتابةً، و هذا ناتج عن الجهل بمكان النّظام النّحوي من النّظام اللّغوي العام و الوظيفة الإبلاغية للّغة.
- الفصل على وجه بيّن النّحو و البلاغة.

و الواقع أنّه لو كلّ واحد من التربويين اللّغويين « يسأل نفسه من بين الألوف الذين درّستهم في كلّ المراحل التعلّيمية، كم واحد خرجوا يعرفون لغتهم و يحسنون القراءة و الكتابة بها ؟

لو استطعنا أن نجيب على هذا السّؤال وحده لعرفنا مدى الهوة السّحيقة التي نجد فيها لغتنا العربيّة و لعلمنا مدى الحاجة إلى أن نعيد النّظر في تدريس هذه اللّغة الكريمة من جميع الوجوه و الجوانب، إنّني لا أضع الحق على البيت وحده، و لا على الشارع، و لا على المجتمع فهذه جميعا هي غرس أيدينا نحن المدرسين الحق أولا و قبل كل شيء على الكتاب، و على كتب القواعد في الدّرجة الأولى ثم على طريقتنا العميقة في التدريس التي بدلا من أن تحبب اللّغة إلى أبنائها تقتل كلّ رغبة في تعلّمها »[1].

و من بين الحلول التي اقترحت لمعالجة هذه المشاكل ما انتشر من محاولة تيسير القواعد النّحوية و هي في الحقيقة جهود تشكر.

و من خلال ما سبق نخرج بمجموعة من النتائج التّالية :

- إن فكرة إقصاء النّحو من التّدريس خطوة سلبّية و ليس حل لمشكلة ضعف التلاميذ في اللّغة العربية، و الادعاء القائم بأنّه يمكن أن يتعلموا العربية دون دراسة قواعدها زعم لا يستند إلى أساس علمي، خاصة في مجتمعنا المعاصر حيث أصبح استعمال اللّغة العربيّة الفصحى محدود الزوايا لا يتخطّى أبواب حجرات الدّراسة بل و هذه الأخيرة أيضاً لم تسلم من اقتحام العامية لها و من هنا لا يمكن الأخذ بالرّأي القائل بعدم جدوى تدريس النّحو العربيّ مع أنّنا لا ننكر دور المحاكاة و التدريب في اكتساب الملكة اللّسانية كما يقول **ابن خلدون**.

- لا يمكن الاعتداد ببعض محاولات التيسير التي طرحت بحيث لا يعقل تنفيذها و إلا فقد النّحو كثيرا من خصائصه و من عمله « كما قيل عن اسم كان اعتباره مبتدأ كان و غير ذلك، فليس من واجبنا من باب التيسير أن نشوه الحقائق النحوية الثابتة، و أن نبعد الطالب عن الحقيقة، ففي ذلك ضرر كبير و سلبي على الطّالب »[2].

---

[1] د. موسى الدوان الزبيدي ، تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،1999م، ص:75.

[2] د. فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة و النشر ا لتوزيع، عمان، الأردن، 1998م، ص:216.

- لا ينبغي المغالاة في تدريس النّحو حيث تصبح القواعد و حفظها الشغل الشاغل للمعلّمين، و من هنا ندعو إلى البحث عن طريقة جديدة لتعلّم العربية تكون فيها دراسة القواعد النّحوية ذات فائدة كبيرة.

- ليس العيب في النّحو بقدر ما هو في طريقة عرض المادة النّحوية « فلو وجد المعلّم الكفء و قلّلت المادّة النّحوية، و ثم وضع المناهج المتدرجة في صعوبة الموضوعات النّحوية، و ألفت الكتب التي تمتاز بسهولة العرض و وضع التدريبات المناسبة لتغلبنا على الصعوبة في تدريس النّحو و لا ما لجأنا إلى عملية تحجيم أو تقزيم مادّة النّحو... فالتيسير يجب أن يكون في طريقة التدريس و في أسلوب العرض و في كيفية التعامل مع مادة النّحو من الطّالب و المدّرس... »[1].

- ينبغي تظافر جهود علماء اللّغة و النّحو العربيين من أجل تخريج نحو عربي يساهم بفعالية في خدمة اللّغة العربية بما يقتضي الانتقاء و الترتيب وفق معايير معينة تنطلق من واقع و حاجات المتعلّم « إذ طالما ننادي في أوساطنا التربوية بضرورة الانطلاق من واقع المتعلّمين، و معرفة خبراتهم، و قدراتهم، و ميولهم، و اهتماماتهم، و حاجتهم حتى يكون ما يقدم إليهم بعد ذلك من معرفة متلائماً مع تلك القدرات و ملبياً للحاجات و مراعياً للميول الاهتمامات.

و الاهتمام بالحاجات في بناء المناهج ينبع من حيث أنّها دوافع للتعلم فالطّالب يحس بالحاجة إلى إتقان اللّغة و تعلّم أساليبها بشكل صحيح و التّعبير اللّغوي يندفع إليه الطالب بطبيعته على شرط أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشّخصية و أن يساعد على قضاء حاجته النّفسية »[2].

و من المعروف أنّه من أهم الأسباب التي تؤدّي إلى نقص ميل التلميذ نحو دراسة مادة معينة، هو أن يحسّ أنّه لا يجد سبباً لدراستها « و لقد أشارت بعض الدّراسات إلى أن من أسباب كراهية التلاميذ لمواد الدراسة و موضوعاتها هو بعد المناهج عن حياة التلاميذ و عدم وضوح الفائدة التي يمكن تحقيقها من دراستها »[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص:216.
[2] د. محمود رشدي خاطر، الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، دار المعارف، مصر، 1958م، ص:28.
[3] د. سرحان الدمرداش، تلاميذ مدارس الثانوية، دار الكتاب العربي،القاهرة، 1956م، ص:78.

و ما يمكننا قوله بعد هذا أنّ دراسة الطّلاب العرب للعربية لا تسعفهم في التّحدث بها و لا في كتابتها و السّبب هو أنّ اللّغة العربية الفصحى لغة مغيبة عن الحياة العملية، فهي في حكم اللّغة الأجنبية بالنسبة لنا، مع أنّها لغة كتاب الله و لغة رسوله الأمين صلى الله عليه و سلم.

و إذا كان لنا أن نتصور حلاً فهو أن نبحث عن طريقة جديدة لتعلّم العربيّة حتى تجري على ألسنتنا كما كانت تجري على ألسنة أسلافنا الفصحاء البلغاء، سنجد ساعة إذ أن تدريس النّحو ليس معضلة بل هي عامل مساعد على حل هذه المشكلة، و لابد أن يبنى تصوّر أي حل على فهم الآلة التي يتعلم بها الإنسان اللّغة، و على فهم النّشاطات التي تجري في دماغ الإنسان و هو يتعلّم اللّغة.

و بناءً على ما تقدّم فإنّ تدريس النّحو ينبغي أن يكون متسقاً مع العمليات التي تتم في أثناء تعلّم اللّغة و قبل ذلك و بعده، و إذا تهيأ لنا الكشف عن حقيقة هذه العمليات كان من الممكن الكشف عن أحسن السُبل و أقصرها في تعلم القواعد اللغويّة .

المبحث الثّاني :

مقدّمات و مفاهيم أساسيّة لتعليم النّحو العربيّ

طبيعة النّحو العربي:

من خلال ما تقدّم من تعريف حول النّحو نجد أنّ هذا التّعريف يدور حول ثلاثة معاني:

أ- النّحو علم بأحوال أواخر الكلام.

ب- النّحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية (علم بأصول يعرف بها صحة الكلام و فساده).

ج- النّحو علم دراسة الجملة.[1]

و من خلال هذه المعاني الثلاثة تنبيّن أنّ النّحو تتميز طبيعته باختصاصه بعلامات الإعراب، حيث أنّ هذه الأخيرة تتغير بتغير موقع الكلمات في الجملة حتى أنّ النّحو العربي وصف بأنّه إعراب لأواخر الكلمات، وفعلاً هذه طبيعة متأصّلة لكنها ليست كلّ النّحو، فهناك إعرابات كثيرة لا تتمّ بما يظهر من حركات الإعراب كالاسم المنقوص و المقصور...

و الحقيقة أنّ علامات الإعراب في النّحو العربيّ هي إضافة مبدعة من العقل العربيّ، حيث نجد أنّ هذه الخاصيّة ينادي بها علماء اللّغة الوصفيّون في الدّرس الصّوتي الحديث [2]. و ما ينبغي أن يوضع في الأذهان، أنّه لا يمكن « أن نتصوّر مطلقا أن يكون القدماء من النّحاة قد قصدوا أن يكون الإعراب بمعناه الاصطلاحي هو مجال النّحو العربيّ، فهذا الفهم الضيّق للإعراب لا يتناسب وجهودهم المضنيّة في البحث النّحوي بل إنهم قد نظروا إلى مصطلح الإعراب نظرة أعمق و اعتبروه مطلباً للعقل، و هو عندهم الإبانة، و الإفحاص، و الإيضاح عن صلات الكلم بعضه ببعض في التّراكيب، و عن النّظم الذي تتكون به الجمل في مختلف حالاتها »[3].

نجد أنّ المعنيين الأخيرين السّابقين للنّحو يجعلان من النّحو علما تعرف به أصول صحة الكلام العربي أو فساده.

---

[1] د. تمام حسان ، اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة-الدار البيضاء - المغرب، ص: 232.
[2] د. عبده الراجحي، فقه اللغة العربية، دار النهضة العربية- بيروت- 1979، ص: 132.
[3] د. عثمان أمين، الجوانية – أصول عقيدة و فلسفة و ثورة – دار العلم القاهرة، 1964، ص: 170.

و من هنا فإنّ الدّرس النّحوي يعنى بالأمور التّالية: [1]

أ. كيفيّة قيام العلاقات بين الكلمات في الجمل.
ب. معنى الوظائف النّحوية في الكلمات،و في الجملة ثم التّعبير عنها شكلا.
ج. فهم أداء الكلمات و وظيفتها النّحوية في الجملة.

و مما سبق نتبّن « أن للنّحو مجالاً و حدوداً : فمجاله هو المركّبات، أو الجمل و أما حدوده فلا تقف عند مجرد أواخر كلمات ، و إنما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم، و تأخير و ذكر و حذف ، أي أنه يعنى بالظّواهر اللّغوية صرفاً و تركيباً التي تأتي من أوضاع الكلمات في الجمل العربية، و وفقا لأصول و قوانين توصّل إليها نحاة العرب »[2].

إنّ تطرّقنا إلى طبيعة النّحو العربي في هذا المقام، نرى أنّ له أهمية كبرى في تخطيط مناهج تعلّيم النّحو بداية من اشتقاق أهداف تدريسه، حيث أنّ هذه الأهداف لا تكتمل دون أن تعبّر عن طبيعة النّحو نفسه.

و مما لا يمكن إنكاره عن طبيعة النّحو العربي أنّه « مجرد يتناول مقولات عقليّة تكمن وراء الاستعمال اللّغوي، و هي مقولات بعيدة عن الأمور المحسّة المعاينة، مما أصبغ عليه بعض الجفاف الذي يحتّم على من يتعلّمه أن يكون مزوّداً بقدرة خاصّة من الإدراك ، و سلوكا رصيناً من الاستقراء، و القدرة على الاستنباط و التعلّيل حتى يتمكّن من إدراك سائر العلاقات و الارتباطات الذّهنية الكامنة بين كلمات التّراكيب اللغوية المستعملة ليعبّر بها عمّ يجول في ذهنه أثناء عملية التواصل بينه و بين الآخرين »[3].

و يمكن أن نتصور المفهوم النّحوي و العمليّات القائمة فيه حيث أنّ « المفهوم النّحوي هو الصّورة الذّهنية للوظيفة التي تؤدّيها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدّلالي في الجملة صرفاً و تركيباً. و يتحدّد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدّد المعنى الوظيفي للكلمة، و من داخل التّعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعيّن توافرها للمصطلح حتى ينطبق

[1] د. محمد عيد، أصول النحو العربي ، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص:266.
[2] د. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص:291.
[3] د.حسن عون، تطور الدرس النحوي، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة ، 1970.، ص: 84.

عليه المفهوم المراد. و يتوصّل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة و التّجريد ثم التّصنيف بين الكلمات المفردة وفقاً لأوجه الشبه بينهما، و أوجه الاختلاف، بحيث أنّ أوجه الشبه تسمح بالتّصنيف، أمّ أوجه الاختلاف فيستفاد بها في التمييز بين الأصناف نفسها.

و أمّا القواعد النّحوية فهي تجريدات أكثر تعقيداً من المفهومات النّحوية نفسها، و تتضمن أكثر من مفهوم ، فضلاً عن عدّة علاقات تحكم سلوك المفهومات فيما بينهما داخل التركيب الذي يعبّر عن القاعدة، و من ثمّ لا يمكن لمفهوم نحوي واحد أن يعبر عن قاعدة نحوية. [1]

و ما يضاف إلى ما سبق أنّ مستويات التّحليل في البنية النّحوية متعدّدة، فلكلّ مستوى مفهوماته المجردة و قواعده، زد على ذلك أنّ القواعد و المفهومات في مستويات التركيب و الصوت و الصرف متكاملة غير منفصلة، فضلا عن استنادها كلها إلى أصول الوضع ممّا أدى إلى تفرع القواعد الخاصة بقاعدة أصلية واحدة (و ذلك حسب الاستعمال اللّغوي) و من هنا وصف النّحو بتعدّد مسائله و كثرتها. [2]

و بنية النّحو تقوم على مجموعة من العمليات العقلية، منها السيرة و منا المعقّدة و تتمثّل فيما يلي:

1. **الملاحظة** : و هي « عمليّة داخلية في العقل لا يبدأ عملها إلاّ بعد أن تنتهي الحوّاس من عملها في البنية الخارجية، و تدخل إلى العقل كافة الآثار الخبرية الملموسة المعاينة، فهي نوع من التأمل الداخلي قد يكون مصدره عمل الحواس، و قد يكون مصدره داخل العقل دون ما حاجة إلى إعمال الحوّاس... بيد أنّ الملاحظة في النّحو من النوع الثاني، العقلي الذي لا توجد له موضوعات محسّة خارج العقل تدركها الحوّاس »[3]،مثل ملاحظة التّذكير و التأنيث، و الإفراد و التّثنية و الجمع، و اختلاف بنية الكلمة في مواضع مختلفة من التّركيب، و ترتيب عناصر التركيب... و ما نفيده من عملية الملاحظة هو باختصار استنتاج أوجه الشّبه و أوجه الاختلاف.

2. **التّصنيف**: و يعد التصنيف أساساً للترابط العضوي في البيئة النّحوية حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النّحوي، و من ثمّ فهمه، و يعين على تجاوز النّظرة الجزئية إلى المفردات

[1] د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية.، ص :101.
[2] د. تمام حسان ،اللغة العربية معناها و مبناها ، ص:123.
[3] د. . حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية.، ص: 303.

و الاعتماد على ما بينها من علاقات متشابهة تعين على إنشاء صنف ما، و من علاقات مختلفة تعين على تمييز هذا الصّنف على الأصناف الأخرى. [1]

و يعد التّصنيف عمليّة هامة لاستنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في التّركيب لذلك فهو الأساس في التّحليل الإعرابي. [2]

3. **التّجريـــــد**: و يعدّ من العمليات العقليّة المعقّدة في بنية النّحو، فالتّجريد هو استخلاص العلاقـــات الموجودة بين الأصناف ذاتها « و يعد نوعاً من مضاعفة المجهود العقلي الذي يترتـــب على الملاحـــظة و التصنيف. لا يحـــدث التجريد ما لم ينـــتـــه إلى استنتاج تعمّم فيه العلاقـــات التي جـــرّدت، و من ثمّ سهولة التجريد و صعوبته رهن بمجال التصنيف سواءً كان مجالا محـــساّ أم مجـــالا مـــجرّدا، و تترابط في البنية النّحوية و التّحليل الإعرابي معنى نتائج الملاحظة و التّـــصنيف لكي تسهم جميعها في معطيات عملية التّجريد؟، و ليكُوناَ هما الأساس اللازم للوصول إلى الأفكار النّحوية الكبرى... وكلّ تعريف نحوي هو قمة التجريـــد للقاعـــدة و المفهـــوم و في حـــــالات القـــاعدة، و شروطها و القرائن التي تحكم وجودها و الضوابط المحددة إطلاقها » [3]

4. **الاستـــــدلال**: و هو ثاني العمليات العقلية المعقدة التي تقوم عليها بنية النّحو « و المعـــنى اللّغوي للاستدلال يعني طلب الدّليل على صحة حكم ما، أو على كذبـــه... و هـــــذه هـــــي الوظيفة الأساس للاستدلال النّحـــوي خصوصاً التّحليل الإعـــرابي، بمعنى ضبط الاتســـاق بيـــن الأحكـــام النّحـــوية و الاستنتاجات النّحوية، و تبعاً لتعدد العلاقات يكون الاستدلال مبـــــاشراً أو غير مبـــاشر، كما يكون معقداً أو يسيراً.

و لا يتسنى للاستدلال أن يكون كاملا بدون التّمكن من تعريفات المفهومـــات و القـــــواعد النّحوية، تلك التعريفات التي تتضمن كافة الضوابط و القرائـــن التي هـــي مـــادة الاســـــتدلال النّحـــــــوي »[4].

[1] د. تمام حسان، الأصول، ص: 17 ـ نقلا عن حسيني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص: 303.
[2] المرجع نفسه، ص:304.
[3] المرجع نفسه، ص:305.
[4] المرجع نفسه، ص:305.

التّحليل الإعرابي : متضمّناته و مهاراته و متطلّباته:

إن التّحليل الإعرابي من الأمور الثابتة و الأساسية في النّحو العربي بل نكاد أن نقول أنّه هو باعتبار النّحو قوانين تتابع الكلمات في الجملة إذاً فالتحليل الإعرابي باختصار هو تحديد المعاني الوظيفية في الكلمات داخل التركيب (الصرفية و التركيبية) و يتمّ هذا التّحليل وفق الخطوات التالية: [1]

أ. تحديد أنواع الكلمات في التّركيب.

ب. تحديد مواقع الكلمات في التركيب.

ج. تحديد الأحكام النّحوية التي تأخذها الكلمات وفقاً لنوعها و موقعها في التّركيب.

د. تحديد علامة الإعراب التي تلحق أواخر الكلمات وفق ما تقرّه الأحكام.

ه. تحديد علاقة التّركيب الواحد بغيره من التراكيب السّابقة و اللاّحقة.

و من خلال هذه الخطوات فالتحليل الإعرابي يتضمن مستويين الأول إعراب المفردات و الثّاني إعراب الجمل.

و تحدّد متطلّبات التّحليل الإعرابي في ثلاثة أمور هي:

1. **المعرفة النّحويّة**: و تتمثل في المفهومات النّحوية، و القواعد التي تضمّ تلك المعلومات و علاقاتها حيث يتم توظيفها في التّحليل الإعرابي.

2. **مهارات التّحليل الإعرابي**: و هي « مهارات عقلية مجردة، و ليست محسّة و هذا معناه أن القدر اليسير من التدريب عليها لا يكفي لاكتسابها و التّمكن منها، بل إنّها من ألوان السلوك العقلي اللازم لتحليل البيئة المجردة للتراكيب العربية، و هذه لا يتصور أن يتوقف التدريب عليها عند مرحلة بعينها و عند عمر بذاته ». [2]

و مهارات التّحليل الإعرابي هي نفسها خطوات التحليل الإعرابي.

3. **القرائن النّحويّة**: و هي « مجموعة من الضوابط اللفظية و المعنوية تحدّدها التعريفات و المصطلحات النّحوية صرفاً و تركيباً، لتعين على تحديد المعاني الوظيفية للكلمات في

---

[1] د. عبد الراجحي ، التطبيق النحوي، دار النهضة للطباعة و النشر- بيروت ، 1979، ص:11.

[2] د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية.، ص:309

التراكيب كما تعين على تحديد العلاقات التي تربط الكلمات بعضها ببعض في إطار التّركيب الواحد »[1].

و يلخّص الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** استناداً إلى ما قدمه الدّكتور **تمام حسان** في كتابه "اللغة العربية معناها و مبناها" هذه القرائن بنوعيها اللّفظي و المعنوي كما يأتي.[2]

القرينة	نوعها	وظيفتها
الرتبة	لفظيّة	تحديد المكان الذي يقع فيه الركن أو الفضلة.
المطابقة	لفظيّة	تحديد العلاقة بين التوابع، و متبوعاتها، و تكون في العلامة الإعرابية و التّصريف (التكلم، الخطاب، الغيبة) و العدد (الإفراد، التثنية، الجمع) النوع (التذكير، و التأنيث) التعيين (التعريف، التنكير)، و مسرح المطابقة هو الصيغ الصرفية، و الضمائر فقط.
الإعراب (العلامة)	لفظيّة	التمييز بين العمدة و الفضلة، و تحديد تبّعية التّوابع لمتبوعاتها، تعيين بعض المعاني الوظيفية التركيبية.
الرّوابط	لفظيّة	تحديد اتصال أحد المترابطين بالآخر(الموصول و صلته، المبتدأ و خبره، الحال و صاحبه، المنعوت و نعته، القسم، و جوابه، الشرط و جوابه)، و الرّوابط تكون ضمائراً، أو حروفاً، أو إعادة اللفظ، أو إعادة المعنى، اسم الإشارة، أل.
الأداة	لفظيّة	تعيين نوع الجملة (مثل النّواسخ الفعلية و الحرفية، أدوات النفي، أدوات التوكيد، الاستفهام، النهي، التّمني، التّرجي، العرض، التّحضيض، القسم، الشرط، التعجب، النداء...) و رتبة هذه الأدوار هو الصدارة، و تعيين نوع المفردات (مثل حروف الجرّ، حروف العطف، الاستثناء، المعيّة، التنفيس، التحقيق، التعجب، التقليل، الابتداء، النّواصب، الجوازم لفعل واحد) و رتبة

[1] د. تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها.، ص: 189.
[2] د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية.، ص: 310.

		هذه الأدوات التقدّم.
الإسنـــاد	معنويّـــة	تحديد علاقة المبتدأ بخبره، و الفعل بفاعله و نائب الفاعل، الوصف المعتمد بفاعله أو نائب فاعله.
التعديـــة	معنويّـــة	تحديد المفعول به، تخصيص لعلاقة الإسناد بالمسند والمسند إليه.
المعيـــــة	معنويّـــة	تحديد المصاحبة على غير طريق العطف (تحديد المفعول معه).
الظرفيـــة	معنويّـــة	تحديد معنى المفعول فيه.
التحديـــد و التوكيد	معنويّـــة	الدّلالة على المفعول المطلق و تعزيز حدث الفعل.
الملابســـة	معنويّـــة	إفادة معنى الحال.
الإخـــراج	معنويّـــة	تحديد المستثنى بإخراجه من علاقة الإسناد، تقييـــد الإســـنـــاد و تخصيصه.

النّحـــو التّعليمـــي :

إنّ الحديث عن التيسير في النّحو من الأفضل أن يتوجّه إلى تعليم النّحو، و هذا الأمر الـــذي ينبغي أن يضطلع به المعنيون بتعلّيم اللّغة، حيث رأينا مسألة تعليم النّحو من أهم مشكلات تعلّـــم اللّغة العربية، إذ تتفرّع هذه المشكلة إلى مشكلة الإعداد النّحوي لمعلّم اللّغة، و المحتـــوى النّحـــوي المناسب للتلاميذ و أنسب طرق تدريسه[1].

و لعلّ ما يجب أن تركّز عليه محاولة تيسير النّحو و الذي يعتبر صلب هذا العمل هو محاولـــة تقريب المسافة بين أحكام علم النّحو و عقول التّلاميذ، و هذا التقريب أو الملائمة « ليست عملاً أكاديمياً بقدر ما هي عمل تربوي تعليمي في المقام الأول، و غايتها التّوصل إلى شكل من النّحـــو التّعليمي أو المدرسي يجمع بين طبيعة النّحو، و عروبته ،و خصائص عقول المتعلمين، و الوظـــائف

[1] د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ، ص:312.

الاجتماعية للّغة، لعل ذلك يفضي إلى التغلّب على شكاوي المتعلّمين من صعوبة ما يقدّم إليهم من قواعد النّحو العربي »[1].

و الواقع أنّ محاولات تخريج نحو تعليمي ظهرت قديما من خلال المختصرات التي استهدفت الإيضاح و الاختصار كـ"المقتضب" للـ**مبرّد** « و عمد **ابن السرّاج** إلى أن يعقله بالأصول، و اهتم **الزجاج** بإعطاء جمله، و **الفارسي** بإيضاحه، و **ابن المالك** بتسهيله، و **أبو حيان** بتقريبه، لكن علماء آخرين اعتقدوا أنّ التكرار التّصنيف و التّبويب ليس هو الطريقة المثلى الّتي تذلّل هذه الصّعاب، و رأوا من الضّروري القيام بتبسيطه كما تجلّى في إصلاح المنطق لـ**ابن السكيت**، و الواضح للـ**زّبيدي**، و الإيضاح لـ**أبي علي الفارسي** »[2].

كما ظهر في العصر الحديث العديد من محاولات التيسير التي تستهدف تخريج نحو تعليمي يتلاءم و طبيعة المتعلّم و التطور الحاصل كـ"إحياء النّحو" لـ**إبراهيم مصطفى**، و "مناهج تجديد النّحو" لـ**أمين الخولي**، و كتابي "تجديد النّحو و تيسيره" لـ**شوقي ضيف** و **عبد الكريم خليفة**.

و ما ينبغي أن يعلمه التّربويون اللّغويّون أنّ « النّحو التّعليمي يختلف اختلافاً جوهرياً عن النّحو العلمي، فنحن حين نعلّم اللّغة لا نعلّم الأنماط اللّغوية "المقبولة" نحوياً فحسب بل لابد أن تكون هذه الأنماط "ملائمة" أي لابد أن تكون مناسبة للموقف و للحدث الكلامي، أي أنّنا لا نعلّم التّلميذ كيف ينتج جملاً نحوية صحيحة بل لابد أن نعلّمه متى يستعملها و كيف يستعملها »[3]، فدراسة النّحو تهمّ المتخصّصين و طلاّب الدّراسات العليا المعنيّين باللّغة العربيّة و الذين يحرصون على معرفة ما شرد و ورد من تفاصيل النّحو على أنّ تعليم النّحو للمتعلّمين يهدف إلى الأخذ بيدهم في تعلّم اللّغة مما يستوجب اجتناب التّفاصيل و التّعليلات الّتي تساعدهم على تحقيق هدفهم بل على العكس تعمل على انحراف النّحو عن هدفه الذي يعلّم لأجله « بيد أنّ قضية الاختيار من علم النّحو ما تزال غامضة : كيف نختار؟ لمن نختار؟ من الذي يختار؟ ما معيار القلّة ؟، ما معنى أن يكون المختار أساساً ؟ و من الذي يحدد كون المختار

[1] المرجع السابق، ص:314.
[2] د.محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحر العربي في المشرق و المغرب، ص:14.
[3] د.عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص:31.

أســـاساً ؟ : هل المعلّمـــون ؟، أو أولياء الأمـــور ؟، أم المتعلّمون؟، أم البيئة اللّغـــوية في المجتمـــع ؟، أم الموجّهون في التّعليم ؟، أو وظائف اللّغة في المجتمع ؟ »[1].

و الجدير بالذّكر أنّ الأسس التي على إثرها تعلّم القواعد اللّغوية في اللّغة الإنجليزية مثلاً قـــد عرفت نقلة نوعيّة بل جذرية « منذ أخذ العلماء يشكّون في نظرية انتقال أثـــر التـــدريب، فلمّـــا انهارت هذه النّظرية أخذ الباحثون يولّون وجوههم شطر النّظرية الوظيفية. فلنعلّم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام و الكتابة، و لقد فُسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كوّنوا منها منهج النّحو لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبث أن تغيّر، و أخـــذ الباحثون يتّجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم و مـــع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه و تلك يتكون منهج دراسة النّحو و هذا هو الأساس الذي يقـــوم عليه منهج النّحو اليوم في معظم المدارس الأوروبية و الأمريكية.

لكن اختيار موضوعات النّحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا لا تتم على أساس موضوعي، و إنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب الأعمّ على الخبرة الشخصية، و النّظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج، ممّا جعل موضوعات المنهج في حالة تغيّر مستمر »[2].

و من هنا فإنّ عملية تحديد موضوعات النّحو التي ينبغي أن تدرّس ليست بالعمل السّهل بل ينبغي أن تكون قائمة على أبحاث علميّة تبحث فيما يشيع من أساليب لدى التلاميذ و الصعوبات التي تعترضهم في التّعبير عن أفكارهم و مشكلاتهم مع مراعاة نموّهم العقلي حسب مراحل الدّراسة و نجد أنّ هذه الأسس منطقيّة و علميّة « إذ ليست كل البنى النّحوية متساوية من حيث الشيـــوع و لا من حيث التوزيع، و لا من حيث قابلية التعلّم و التعلّيم ... و الاتجاه الـــسائد الآن اعتمـــاد المدخل الوظيفي بربط البنى النّحوية بالأحداث الاتّصالية التي تبيّنها أهداف المقرّر »[3].

---

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص:315.
[2] د. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:292.
[3] د.عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي و علم العربية، ص:21.

و لو افترضنا أنّنا وفّقنا في اختيار موضوعات النّحو التي تتناسب و بنية التّلاميذ المعرفية و احتياجاتهم الوظيفية، فكيف يمكن وضع هذه الموضوعات منهجياً للتدريس، أو بعبارة أخرى كيف يصمّم على أساسها منهج النّحو و كيف يدرّس ؟[1].

و على كل فإن النّحو التّعليمي هو « مجموعة من قواعد اللّغة، يمكن تعلّمها، و يتم اختبارها، و عرضها في ضوء مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللّغوية أو مبادئ علم النّحو »[2].

و من خلال كل ما سبق فعلى النحو التّعليمي أن ينطلق من مجموعة من المبادئ التالية:

- الانطلاق من الاستعمال اللّغوي الحي، و هذا يستند إلى دراسات ميدانية.
- « ربط القاعدة و الشواذ و الفائدة بمدى إنتاجيتها اللغّوية الحاصلة منطلقين في ذلك من مفهوم تطوّري للّغة، و من منظور تربوي يعتبر أنّنا نعلّم الأساس و نترك للتلميذ أن يستزيد بنفسه بعد أن ندلّه على طريقة في اكتساب المعرفة إذ لا يجوز أن ينهي التعلّم عند حدود ما يعلّمه الأستاذ في الصّف »[3].
- الانطلاق من النّصوص في دراسة القواعد باعتبار هذه النصوص تكوّن اللّغة الحية .

و مهما يكن فإنّ تطوير تعليم النّحو ستظل قضيته هي الملائمة بين ثلاثة أمور تعتبر محاور أساسية ينبغي أن يربط بينها منهج النّحو و طرق تعليمه و تتمثّل هذه المحاور فيما يلي: [4]

أ. طبيعة البنية النّحوية.

ب. خصائص عقول التلاميذ، و نظريات تعلّم اللّغة.

ج. الوظائف الاجتماعية للنّحو العربي في ضوء وظائف اللّغة نفسها.

فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربي بل و اللّغة العربية نفسها على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفي للتّلاميذ، و الواقع اللّغوي، و الاجتماعي

---

[1] د. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:293.
[2] محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطّوبجي للطباعة و النشر، القاهرة ، 1984م ص:14.
[3] د. أنطوان صيّاح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها ، ص:114.
[4] د. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة للتدريس اللغة العربية، ص: 319.

للغـــة العربية، و بالتّالي ترتاح مناهج تعليم اللغة من رياح التّغيير و التّبـــديل المـــستمـــرين دون فائـــدة تذكر.

المقدّمات اللّغويّة الأساسيّة لتعليم القواعد:

إنّ وضع المقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعلّيم القواعد نجدها ضرورية لمعلّم قواعد اللّغـــة حـــتى تتّضح أمامـــه المعطيات اللّغوية الطّبيعية التي يجب مراعـــاتها أثناء التّدريس، إذ نجد أنّ الجهـــل بهذه المقدمـــات أو تجاهلها من بين الأسباب التي تساهم في فشل المعلّم في تدريس قواعـــد اللّغـــة لأنّـــه ترك الأسس الكامنة و الطبيعية للّغة و متعلّم اللّغة، و اهتمّ بالأمـــور الظّاهرة محتّمًا إيّـــاها من أسسهـــا و طبيعتها ،و الواقع أنّ هذه المقدّمات تستند إلى نتائج المدارس اللّغويـــة الحديثـــة و العلوم الناشئة عن تفاعل علم اللّغة بعلم النّفـــس، و بعلم الاجتماع، و نـــرى أنّ الـــدّكتور **أنطوان صياح** قد وفّق إلى حدّ بعيد في صيّاغة هذه المقدمات فيمـــا يلـــي:

1- **مفهـــوم القواعـــد الضّمنيـــة**: و للحديث عن هذا المفهوم بدأ الدّكتور **أنطوان صياح** بطرح سؤال يوصل إلى هذه الحقيقة إذ يقول: ‹‹ هل يعرف قواعد لغة معينة غير من تعلّـــم هـــذه القواعـــد و تمرّس على استعمالها؟... و من لم يدخل المدرسة، و من لم يتعلّم لغته في الكتب هـــل يجهل هذا الإنسان قواعد لغته ؟ ››.[1]

و الجواب بدون شك يكون بالنّفي، فمتكلّم اللّغة العربية يتقن قواعدها و الدّليل على ذلك أنه يتحدّثها دون أن يخطئ.

و على هذه الحقيقة يكون ‹‹ اكتساب الإنسان للغة معيّنة يعني اكتسابه لقواعدها في وجهها الاستعمالي فهو يحسن هذا الاستعمال و يجيده و لا يخطأ فيه، لكنّـــه لا يعـــــرف القواعـــــد الصّـــرفيـــة و النّحوية و لا يصوغ تفكيره اللّغوي بمقولات متعارف عليها عند دارسي اللّغة. من هنا ضروري أن نميّز بين مفهومين أساسيّين في قـــواعد كل لغـــة همـــا: مفهـــــوم القواعـــــد الضّمنيـــة، و مفهوم القواعـــد العلميّـــة ››[2]

[1] د. أنطوان صيّاح ، دراسات في اللّغة العربية الفصحى و في طرائق تعليمها ، ص :111.
[2] المرجع السابق، ص:111.

فالقواعد الضمنيّة هي مجموعة الأسس التي يستند عليها الاستعمال اللّغوي عند متكلّم اللّغة فهي موجودة أصلا في ذهنه نتيجة اكتسابه للّغة أثناء نموّه في بيئة لغويّة معيّنة، و استبطان هذه القواعد الضمنيّة شرط أساس لحدوث الاكتساب اللّغوي أو الملكة اللّغويّة.

بينما القواعد العلميّة هي تسجيل للقواعد الضّمنيّة تصاغ على شكل قوانين و أحكام يستنبطها خبير باللّغة، أو بعبارة أخرى القواعد العلميّة هي نقل القواعد الضّمنيّة « من حيّز الاستبطان الضّمني الفردي إلى الحيّز العلمي العام المشترك بين المتحدّث بلغته، و بين كلّ من يتحدّث هذه اللّغة »[1].

و هذا ما يراه التّحويليّون حيث يعرّفون النّحو بتعريفين ينطلقان من هذا التّمييز و هما « إنّ النّحو نظام من الأحكام القائم في عقل أهل اللّغة يكتسب في الطّفولة المبكّرة عادةً و يسخر لوضع أمثلة كلام المنطوقات و فهمها، و الثّاني: إنّ النّحو نظريّة يقيمها اللّغويّ مقترحاً بها وصفاً لسرعة المتكلّم »[2].

و لكن لماذا على معلّم اللّغة أن يأخذ بهذا المفهوم؟ و الجواب هو أنّ هذا المفهوم يضع المعلّم في الوضعيّة الصّحيحة لتعلّيم مادّة القواعد و ذلك أنّ « المتعلّم الذي أتقن التّحدّث بلغة معينة يكون قد أتقن قواعدها الضّمنية و هو يستعملها في كلّ مرّة يتحدّث فيها، لذلك فهو مستبطن لها، و متآلف معها، و لا تطرأ له أية مشكلة في التّعبير بواسطتها كما يودّ التّعبير عنه، فالمتعلّم يستعمل في حديثه الفعل الماضي، و الفعل المضارع، و الفعل الأمر دون أن يحسن التّمييز فيما بينها و التّعرف إليها إذا ما وردت، فما ينقصه إذا ليس القواعد الضّمنية، إنّما القواعد العلميّة التي تقنّن الظّواهر اللّغوية، و تحدّدها و تربط فيما بينها مع كلّ ما تفرضه القواعد في هذا المجال لذا فعلى أستاذ قواعد اللّغة العربيّة أن لا يحاول تأسيس الظّواهر اللّغوية في ذهن التّلميذ، فهي موجودة أصلاً، إنّما عليه أن يكسب التّلميذ المفاهيم العقليّة العلميّة التي تفسّر هذه

---

[1] المرجع نفسه، ص:111

[2] د. عبد السّلام المسدي اللسانيات من خلال النصوص، ص:117

الظّـــواهر، و تحدّدها، و تقوننها ضمن إطار اللّغة. فعمله إذن يقوم على ربط المفهوم اللّغـوي بالظّاهرة الممثّلة له في ذهن التّلميذ ».[1]

و هذا المفهوم لا شك في صحّته، و هذا ما تقول به أحداث النّظريات اللّسانية و لكن ما يجب أن نلفت النّظر إليه أنّ هذا المفهوم يستند إلى حقائق علم النّفس و البيولوجيا، و هذا النـــوع من الحقـائق هو ما يعوزنا في مناهجنا التّربوية « فاللّغة و أية لغة هي عبارة عن إنجاز لغوي فعلي لقدرة لغوية مجرّدة و مكمبتة في الدّماغ البشري هذه الطّاقات اللّغوية الفعليّة (الإنجاز) و التّجريدية (القدرة) تشكّل وحدة بيولوجية مجرّدة عن الزّمان و المكان بل إنّها وحدة لا تختصّ بلغة بعينـها بـل هي نظام مكمبت يعمل على أيّة لغة من لغات هذا العـالم »[2]، و هذا المفهوم ما يـسمّيه **جورج يـول** « المعرفة اللّغوية الجوّانية التي تعمل على إنتاج تعبيرات البنى الصّحيحة في تلك اللّغة و إدراكها... و هي لاشعورية و ليست ناتجة عن أيّ تعلّيم »[3].

و هذا ما تنادي به النّظريات اللّسانية الحديثة أي انطلاق النّحو من الحقائق النّفـسية و في هذا يقول الدّكتور **الفاسي الفهري** :« يجب أن يكون النّحو ذا واقع نفسي، و من هنا ضـرورة ربط العلاقة في خريطة ابستيمولوجية بين اللّسانيات، و علم النفس، و ضرورة اتّـصال النّتـائج التـي يمكن أن نحصل عليها في كلّ من العلمين إذ يجب أن نصل في نهاية المطاف إلى وضع نحـو موحّد يصف المعرفة اللّغويّة الباطنيّة لمتكلّم اللّغة »[4]، و ربّما يكون هذا الواقع النّفسي للنّحو هو الذي يوضّح الرؤى للتّربويين اللّغويين لرسم منهجيّة لتدريس النّحو تستند على الواقـع النّفـسي الباطني لإنتاج الجمل اللّغوية. و هذا ما سنشير إليه في الصّفحات القادمة.

2- **مفهوم التّطور في اللّغـة:** إنّ سنّة التّطوّر و التغيّر حاصلة رغماً عنّـا في كـل شـيء يحيـط بنا، و لاسيما في الظّاهرة اللّغوية ، بل تعتبر اللّغة أكثر الظّـواهر تعرّضا للتّطـوّر و التغيّر حسب المعطيات الزّمنية و المكانية و الظّروف المحيطة « إنّ النّظر في تاريخ اللّغة العربيّة مثلا يظهر لنا معالـم أساسيّة تتخذ شبه فواصل بين مرحلة سابقة و مرحلة لاحقة: نعم إنّ الاستعمال

[1] د. أنطوان صياح- ، دراسات في اللغة العربيّة الفصحى و في طرائق تعليمها، ص: 112.
[2] د. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص:26.
[3] جورج يول ، معرفة اللغة، ص:99.
[4] د. الفاسي الفهري ، اللسانيات و اللغة العربية، ص:33.

اللّغوي غير متوقّف أبداً إنّه متغيّر على الدّوام، متغيّر في الفرد الواحد في مراحل عمره، و متغيّر في البيئة الكلامية الواحدة حسب المهنة، و الحرفة، و الأعمار، و حسب المستوى الاجتماعي... و إنّه متغير حسب القرى و البلدان التي تضّمها البيئة الكلامية، بل حسب الأحياء في البلدة الواحدة ».[1] و هذا التّغيير حتميّة لا إراديّة حتى يتمكّن الإنسان من التّعبير عما يطرأ حوله من تغيرات في جميع الميادين نتيجة التّطور الحضاري و الثّقافي.

و لكن ماذا يفيد معلّم قواعد اللّغة العربيّة الأخذ بهذا المبدأ؟. إنّ الأخذ بهذا المبدأ من قبل معلّمي قواعد اللّغة العربية يفيدهم في إعمال بعد النّظر إلى اللّغة فتتشكّل لديهم « نظرة مستوحاة من المستقبل، و النّظرة المستوحاة من المستقبل هي تلك التي تفتح الباب واسعاً أمام رياح التّطوير التي تعصف باللّغة فلا تحجزها في قوالب جاهزة إنّما تفتح المجال لكل استعمال جديد مستحبّ.... إنّ عدم إقفال الباب أمام الابتكار في الاستعمال اللّغوي يتأتّى أوّلا و أخيرا من معلّمي اللّغة ،و من نظرتهم إلى القواعد اللّغوية ،و إلى الطّريقة في تطبيق هذه القواعد، فالبعض يلجأ إلى التّعنّت قاتلا روح الإبداع وسادّا المنافذ أمام كلّ تطوير تجديد ، و البعض الآخر يشجّع كلّ محاولة في الخروج عن المألوف و لو تخطّت حدود بعض القواعد اللغويّة. و ثاني الانعكاسات يعود إلى نظرتنا إلى القاعدة و الشّواذ، و الفائدة، فالمستوى المطلوب أن يصل المتعلّم إليه في المرحلة المتوسّطة و إن حدّده لماماً المنهج الرّسمي، يبقى غير واضح المعالم، لذلك يلجأ بعض المؤلّفين المدّرسين إلى الإكثار من القواعد و الشواذ و يكتفي البعض الآخر بالقليل منها و كأنّ الموضوع موضوعاً كمياً ننطلق فيه من المراجع اللّغوية القديمة و نحاول اختصارها ، أو الانتقاء منها دون أن يظهر لنا بوضوح أسباب هذا الانتقاء ».[2]

3- **مسألية تمارين القواعد:** كما لا يخفى حسب أغلب معلّمي القواعد أنّ الهدف من تمارين القواعد هو العمل على دفع التلميذ إلى تمكّنه من إجادة اللّغة عن طريق البحث و الاكتشاف اللّغويين القائمين على التّفكير اللّغوي الذي يصاحب حل التّمرين اللّغوي، كما يهدف تمرين القواعد في نظرهم فقط إلى اكتساب التّلميذ العادات العلّمية من ملاحظة البنى اللّغوية، و على التعوّد على التّفكير المجرّد، و على تنميّة الخلق الأدبي لدى

[1] د. زين كامل الخويسكي ، اللسانيات من اللسانيات دار المعرفة الجامعية، 1998، ص:155.
[2] د. أنطوان صياح ، دراسات في اللغة العربيّة الفصحى و طرائق تعليمها، ص:114.

التّلاميذ، و الواقع أنّ المشكلة التي تطرح على تمارين القواعد هي مسألتها على حدّ تعبير الدّكتور **أنطوان صياح**، فما المقصود بمسألتها تمرين القواعد؟.[1]

إنّ المقصود بمسألتها تمرين القواعد هي الأبعاد الثلاثيّة التي يرمي إليها تمرين القواعد:

أ. **البعد اللّغوي**: و هو الإطار النّظري الذي ينطلق منه واضع التّمارين و إمكانياته و إمكانية تلاميذه لتطبيق هذا الإطار(كاختيار مدرسة لغويّة معيّنة لوضع تمارينه ضمن هذا الإطار النّظري للمدرسة المختارة، كالمدرسة الوظيفية أو التّحويلية..)[2].

ب. **البعد النّفسي اللّغوي**: و يختصّ بمفهوم الصّعوبة الصّرفية، و النّحوية، و كيفية تقييمها و كيف نقيم تطوّراً في التّمرين لجهة الصّعوبة؟، كما يختصّ بمسألة الارتباط بين التّفكير اللّغوي النّظري، و بين تنميّة القدرة اللّغوية للتّلميذ و هكذا يمكن الوصول إلى قياس القدرة اللّغوية الفعليّة للمتعلّم، أي استعمال القواعد بشكل صحيح تتّجه نحو الإبداع اللّغوي.[3]

ت. **البعد التّربوي**: و هذا البعد يؤدّي بنا إلى التّساؤل حول مجموعة من العلاقات التي يريد المعلّم أن يقيمها، كعلاقته بالتّلاميذ، و علاقة التّلميذ بالقواعد، و العلاقة القائمة بين التّلاميذ من خلال تمرين القواعد.[4]

و من خلال ما سبق فإنّ مسألتها تمرين القواعد تنبثق من المبادئ التّالية:[5]

- التعلّم بواسطة العمل و التّطبيق لا عن طريق حفظ و تكرار القاعدة فكل قاعدة غير مطبّقة هي قاعدة منسيّة.
- علاقة التّلميذ بالعلم، و موقفه منه، و طريقته في اكتسابه، و التي يجب أن يقوم على الإقبال على طرائقه الدّقيقة، و على التمرّس عليها، و اليقين بنتائجها من خلال دراسة علم اللّغة.
- علاقة التّلميذ باللّغة، و بقواعدها، و بمفهومه للخطأ أو الصّواب فيها، و هذا ما يجب أن يبنى على التّقبّل، و التّفهّم في محاولة لتخطّي آليّة الخطأ.

---

[1] المرجع السابق، ص:115.
[2] المرجع نفسه، ص:155.
[3] المرجع نفسه، ص:115.
[4] المرجع نفسه، ص:116.
[5] المرجع نفسه، ص:116.

و على كلّ، فكلّ تمرين للقواعد ينبغي أن تتوفّر فيه الشّروط التّالية:

- ابتعاد تمرين القواعد عن الغريب و المعقّد.
- أن تبتعد التّمارين عن جعل الخطأ كهدف، يحذر التّلميذ السّقوط في كمينه.
- ابتعاد تمرين القواعد عن التردّاد الميكانيكي البسيط.
- دمج تمارين القواعد في مجمل نشاطات اللّغة العربيّة.

مبادئ عامة في تدريس النّحو:

و من خلال كلّ ما قيل عن طبيعة النّحو طبيعة المتعلّم، و طبيعة الظّاهرة اللّغوية ككلّ، يمكن تحديد مجموعة من المبادئ العامّة لتدريس النّحو و هي كالآتي:

1. **الممارسة**: و هذا المبدأ مأخوذ من المقولة التّالية: "اللّغة ممارسة"، فدراسة القاعدة اللّغوية وحدها لا شك أنّها لا يمكن أن تحقّق فائدة كبيرة في تعلّم اللّغة، بل يقتضي تعلّم اللّغة أن يصاحبها ممارسة اللّغة الفصيحة في الحديث بالدّرجة الأولى، و كثرة المطالعة للنّصوص اللّغوية المختلفة و بذلك تتحقّق فعاليّة إنتاجيّة القواعد اللّغوية.

2. **الكشف عن الأنماط اللّغوية**: و هذا المبدأ من المبادئ الأساسية التي تفعّل تعليم القواعد للتلاميذ، حيث أنّ التّلميذ « يصبح معنيّاً بمعرفة سر الجملة العربيّة و كيفيّة تركيبها، فإذا عرف الدّارس كيفيّة تركيب الجملة العربية الصّحيحة و مارس النّظر فيها، كان من السّهل عليه أن يركّب جملاً صحيحة، و سيجد أنّ معرفته بالقاعدة اللّغوية قد ساعدته على ذلك، فنحن بذلك لا نبحث عن كلمة في جملة، بل نبحث عن سرّ تركيب الجملة، و سرّ الجملة هو النّمط الذي بمقتضاه ركّبت الجملة.

إنّ معرفتنا بنمط الجملة، هو الذي يمكّننا من أن نؤلّف جملاً لا حصر لها في النّمط الواحد، و هذا من شأنه أن يخرج المتعلّمين من دائرة النّظر الجزئي و المعالجة الجزئية للّغة إلى دائرة النّظر الكلّي و المعالجة الكليّة، و عليه لا يصبح النّحو مجرّد نظر في تقليب الحركات العربية للكلمة الواحدة، بل يصبح نظراً في أسرار الجملة، و طريقة تركيبها و بناء العلاقات بين الجمل

المختلفة، لتشكّل في مجملها إطاراً عاماً هو الذي يسعى إلى الوصول إليه من دراسة النّحو و الصّرف، وسائر فروع اللّغة »[1].

و النّظريّة اللّسانية الحديثة تعمل على تكريس هذا المبدأ في تدريس اللّغة(قواعد التّوليد و التّحويل في اللّغة).

3. دفع القدرة على التّعبير: بحكم أنّ التّعبير بنوعيه، هو تطبيق عملي لقواعد اللّغة توجّب تحفيز المتعلّمين على التّعبير (الممارسة) لإعطاء القواعد صبغة عمليّة بدل الحفظ و التّكرار، و يبقى التّعبير هو الهدف النّهائي من تعلّم اللّغة و قواعدها.

4. التّكامل في التّعليم: و نجد أنّ هذا المبدأ مطلوب بين فروع اللّغة (تقسيم اصطناعي تعليمي) و بين اللّغة و سائر المواد الدّراسية الأخرى حيث ينبغي الأخذ بعين الاعتبار، قواعد اللّغة في دروس الأدب و القراءة... كما ينبغي أن تحترم هذه القواعد في تدريس المواد الدّراسية الأخرى و ذلك أن تكون اللّغة العربيّة الفصحى، هي لغة التّدريس، و إلاّ فلا فائدة مرجوّة و لا نفع من تدريس القواعد، بل و اللّغة كلها.

5. دراسة القواعد اللّغوية عن طريق النّصوص الرّفيعة لتمثّل لغتها وأسلوبها: و بالمقابل « تدرّس القواعد في إطار الأساليب التي هي في محيط المتعلّم و في دائرته التي تربطه بواقع حياته، و في قراءة التّلميذ ألوان كثيرة تخدم هذه الغاية ».[2]

6. استغلال دافعيّة المتعلّم: حيث أنّ هذه الدّافعية تطبع عمليّة التعلّم بمسحة حماسية، فيقبل المتعلّم على تعلّم القواعد و فهمها « و يمكن للمعلّم هنا أن يجعل الدّراسة في القواعد قائمة على حل المشكلات فالأخطاء التي يحدثها التّلاميذ في كتاباتهم أو التي يخطئون فيها في قراءاتهم يمكن أنّ تكون مشكلات للدّراسة مع التّلاميذ و هكذا يمكن أن يثير المدرّس حماسة التّلميذ نحو أسلوب معيّن ليوجد لديهم الدّافع الذي يجعل عمليّة التعلّم مستساغة مقبولة لدى التّلاميذ ».[3]

---

[1] د. سمير شريف إستيتيية ، علم اللغة التعليمي، ص:111.
[2] د. فتحي علي يونس، د. محمود كامل ، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص:307.
[3] المرجع نفسه، ص:307.

و ما يمكن أن نقوله في الأخير هو أن الهدف الأساسي من تعلّيم النّحو هو في الأوّل و في الأخير مساعدة التّلميذ على التّعبير بلغة عربيّة سليمة، و ذلك بتمثّله هذه القواعد في تعبيره، و لكنّنا نحسب أنّ تعلّم قواعد النّحو وحدها يمكن أن تلهم التّلميذ بالتّعبير بلغة عربية سليمة، و إلاّ نكون قد وقعنا في مغالطة حيث أنّ اللّغة تكتسب بالممارسة و التّعايش مع الأداء اللّغوي للمجتمع الذي ينتمي إليه التّلميذ، لذلك لا بدّ أن تآزر هذه القواعد مجموعة من الانجازات اللّغوية كالقراءة الجهريّة الصّحيحة، و التّعبير الشّفهي، و الكتابي المستقيم، و وجود بيئة لغويّة تتعامل بلغة عربيّة فصيحة إلى حدّ ما.

و ما ينبغي أن يُعلم، أنّه على معلمي القواعد و اللّغة بصفة عامة أن يستفيد الاستفادة القصوى من علم اللّسانيات الحديث الذي كشف عن حقائق اللغة كانت مغيّبة في أذهان الكثير، حيث أنّ المعرفة الحقيقيّة باللّغة تساهم بشكل كبير في نجاح تعليمها للتلميذ، و الكثير من الأخطاء التي يقع فيها التّربويين اللّغويون، و واضع المناهج يرجع إلى جهل حقيقة اللّغة، و طريقة عملها في الدّماغ البشري، و تقنيات تعلّمها، و هذا ما تختصّ به اللّسانيات الحديثة، حيث أنّ موضوعها « هو اللّغة كظاهرة إنسانيّة بشريّة لا تنتمي إلى عرق أو جنسيّة معيّنة، و إنّما هي ببساطة هذه الأصوات و التّراكيب و المعاني التي تعمل داخل الدّماغ البشري من خلال علاقات منظّمة، و دقيقة، و منسّقة، لتنتج فيما بعد ما يسمّى باللّغة المتفرّعة إلى عربيّة، و إنجليزيّة، و فرنسيّة... »[1]، لذلك على معلّم اللّغة أن يستفيد مما توصّلت إليه اللّسانيات من حقائق حول طبيعة الظّاهرة اللغوية، و ليس هذا فحسب، فمن المعلوم أنّ اللّسانيات تتقاطع مع علم النّفس، و علم الاجتماع، و علم التّربية، حيث تستفيد من كلّ هذه العلوم من أجل وضع نظرية لسانية مؤسّسة على حقائق علميّة تتقاسم الظّاهرة اللّغوية و بالتّالي الفرد المتعلّم، و من ثم يمكن للقائمين على الحقل التّربوي التعلّيمي تخيّر أنجع المناهج و أفضل التقنيات و أحسن الوسائل و الطّرائق لتعليم اللّغة.

و الواقع أنّ كلّ ما وصل إليه الإنسان من خبرات متنوّعة « تقدّم الأدوات المنهجيّة التي تفي في مجملها بمتطلبات العمليتين البيداغوجية و التّعليمية على حدّ سواء، و قد تظهر الفعالية العلّمية

[1] د. مازن الوعر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص:401.

لهذه الخبرة في تذليل العوائق و الصّعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصليّة بين المعلّم و المتعلّم، و إيجاد التّفسير العلمي اللاّزم لكثير من الأشكال التي تعيق عملية اكتساب النّظام القواعدي للّغة المدروسة لدى المتعلّم.

و من هنا فإنّ تعليميّة اللّغات لا يستقيم لها أمر إلاّ إذا انبنت على الرّصيد المعرفي للفكر اللّساني المعاصر، و ما يوفره هذا الفكر من نظريات، و إجراءات تطبيقيّة مؤهّلة سلفاً لإيجاد التّفسير الكافي لكلّ القضايا التي تتعلّق بكل جوانب الظّاهرة اللّغوية، من هذه الجوانب؛ ما هو صوتي، و منها ما هو دلالي، و منها ما يقع بين ذلك من حيث التّركيب و التأليف بين العناصر اللّسانية في سياقها المألوف »[1]، و الانطلاق من هذه المعرفة اللّسانية أكيد سيظهر أثره في عمل المعلّم أثناء قيامه بعمليّة التّدريس.

المفاهيم الأساسيّة لتعليم القواعد :

إنّ تعليم القواعد ينبغي أن ينطلق من مجموعة من المفاهيم أو الحقائق الموجودة في طبيعة اللّغة البشرية، و في طبيعة اللّغة العربية على وجه الخصوص، بما أنّنا بصدد الحديث عن تعليم قواعد اللّغة العربية، و في الواقع هذه المفاهيم مستندة أساساً إلى النّظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية، التي أتى بها اللّساني الأمريكي **نوام تشومسكي**، و مستندة كذلك إلى ملاحظات علميّة في طبيعة اللّغة العربيّة. و لهذه المفاهيم و الاعتقاد بها فائدة كبيرة لمعلّم القواعد و التّربويين اللّغويين بصفة عامة، حيث أنّ الوعي بهذه المفاهيم يساعد كثيراً في بلورة منهج حديث قائم على أسس علمية لتدريس القواعد اللّغوية، و الواقع أنّ هذه المفاهيم تعمل على تغيير وضعيّة انطلاق معلّم قواعد اللّغة، فعوض أن ينطلق بوضعية مؤسّسة على تجارب شخصية بعيدة كل البعد عن حقيقة اللّغة و طبيعتها، فإنّه سنطلق بناءً على هذه المفاهيم من حقائق ثابتة و موجودة أصلاً في اللّغة، و بالتّالي القضاء على ذلك الشّرخ الموجود بين اللّغة و قواعدها، فهي محاولة لإعادة المواءمة بين اللّغة و قواعدها، و محاولة إعادة فهم طبيعة اللّغة العربيّة، و تتمثل هدف المفاهيم فيما يلي :

[1] د.أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليميّة اللغات، ص : 02.

مفهوم البنية العميقة، و تحوّلاتها، و توليد البنيات اللّغوية :

لاشك أنّ النّظرية اللّسانية الحديثة هدفها هو دراسة اللّغة و تفسير ظواهرها، فنتج عن هذه النّظرية مجموعة من النّتائج المهمّة و السّابقة التي تفسّر الظّاهرة اللّغوية و الأداء اللّغوي، و يعتبر مفهوم البنية العميقة و تحوّلاتها، و توليد البنى اللّغوية من أهم ما توصّلت إليه هذه النّظرية، والتي يعود الفضل في انطلاقتها للعالمين الأمريكيين **ز.هاريس و ن.تشومسكي** في أوائل الستينيات، حيث يعتبر مفهوم البنية العميقة و تحويلاتها أساس لتفسير البنية السّطحية المتمثّلة في الوحدات اللّغوية الظّاهرة « إنّ "التّحويل" في نظرية النّحو التّحويلي التّوليدي و هو مصطلح أساسي ينتسب إليه مع قرينه "التّوليد"، هذه النّظرية و هو عملية تغيير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تطبيقي واحد أو أكثر، مثل التّحويل من جملة إخبارية إلى جملة استفهامية. إنّه وصف العلاقة بين التّركيب الباطني (البنية العميقة) و التّركيب الظّاهري (البنية السّطحية) و العلاقة بين التّركيبين تشبه عملية كيماوية يتم التّعبير عنها بمعادلة أحد طرفيها، المواد قبل تفاعلها، و الطرف الآخر هو الناتج بعد التّفاعل. إنّ التّركيب الباطني يعطي المعنى الأساسي للجملة. و هذا التركيب تركيب مجرّد، و افتراضي، و يتوقف عليه معنى الجملة و تراكيبها بعد أن تصبح تركيباً ظاهرياً، و بذلك يكون التّركيب الظّاهري حقيقة فيزيائية ملموسة إذا تكلمنا أو كتبنا »[1].

و من خلال هذا الكلام فإنّ اللّغة تتقاسمها بنيتان أولها بنية عميقة و ثّانيها بنية سطحية « و البنية السّطحية هي جهة الوصف التي تحدد الصيغة الصوتيّة للجمل، على حين أنّ البنية العميقة تحدد التّفسير الدّلالي لها، و في بعض الحالات تسهم البنية السّطحية في التّفسير الدّلالي. و القواعد التي تعبّر عن العلاقة بين البنية العميقة و البنية السّطحية في الجمل تسمّى التحّويلات النّحوية »[2]، و هكذا نرى أنّ ما يربط البنيتين العميقة و السّطحية هي قواعد التّحويل« و هي قواعد تحذف بعض عناصر البنية العميقة أو تنقلها من موقع إلى موقع، أو تحوّلها إلى عناصر مختلفة، أو تضيف إليها عناصر جديدة... و هذه القواعد التّحويلية تختلف

[1] د.محمد حماسة عبد اللطيف ، من الأنماط التحويلية في النحو العربي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ص:12.
[2] المرجع نفسه، ص:14.

تفصيلاتها من لغة إلى أخرى، فقد تكون الحذف، أو الاستبدال، أو الإضافة، أو الإطالة، أو إعادة الترتيب، أو غير ذلك مما يناسب اللّغة المدروسة، و قد تكون هذه القوانين اختيارية أو إجبّارية. و في كل حالة يشترط أن يخضع تطبيق القوانين التّحويلية لشرط أساسي هو قابلية التّركيب للتّحليل... و هذا الشرط ضروري للسّيطرة على القوانين التحّويلية و حصر استعمالها في مخرجات القوانين الباطنيّة و قوانين المفردات»[1].

إنّ الأخذ بمفهوم البنية العميقة و السّطحية و التّحويل من قبل معلّم اللّغة « يقوم على توضيح البنى السّطحية و إزالة اللّبس عنها، مبيّنين تحول بنية عن أخرى. كما أنّ الإقرار بمفهوم البنية العميقة و الاعتماد على عملية التّحويل في تفسير الظواهر اللّغوية يسمح لنا بأن نوضّح العديد من المفاهيم التي يصعب فهمها و تمثّلها لدى التّلاميذ »[2]، و يسوق لنا الدّكتور **أنطوان صياح** مثالاً يوضّح فيه أهمية الأخذ بمفهوم التّحويل عن البنية العميقة إلى البنية السّطحية في شرح دروس القواعد حيث يقول : « المبتدأ الأوّل، و المبتدأ الثّاني مع خبرهما في جملة كالتّالي : "**لبنان مناخه جميل**".

كيف يمكننا أن نجعل تلاميذنا يفهمون تكرار المبتدأ في هذه الجملة و قسمته إلى مبتدأ أوّل و مبتدأ ثان، إذا لم نعد إلى البنية العميقة الأساسية التي انطلقت منها هذه الجملة و هي : "**مناخ لبنان جميل**".

و بعد عمليّة التّحويل الأولى التي قامت على إحلال الضمير المتّصل محل الاسم الظّاهر حصلنا على جملة : "مناخه جميل". لكن الإبهام الذي أدخلته هذه العملية على الجملة الأساسية اضطرتنا إلى إعادة الاسم المحذوف في بداية الجملة. فحصلنا على الجملة بصورتها النّهائية و هي : "**لبنان مناخه جميل**"، فلكي نحصل على الجملة النّهائية : "**لبنان مناخه جميل**"، كان علينا إذاً الانطلاق من بنية عميقة و تحويلها على مرحلتين على الشّكل التّالي :

- مناخ لبنان جميل ⟵ بنية عميقة.
- مناخه جميل ⟵ تحويل أول.
- لبنان مناخه جميل ⟵ تحويل ثان.

---

[1] المرجع السابق، ص:13.

[2] د. أنطوان صياح ، دراسات في اللّغة العربيّة و طرائق تعليمها، ص:117.

و هكذا فقد ساعدنا مفهوم التّحويل في فهم جملة فيها مبتدآن، غالباً ما يصعب على التلاميذ فهمها، بعد أن يكون المعلّمون قد وجدوا صعوبة في شرحها، و هذه الصعوبة تعود في نظرنا إلى عدم فهمهم لها انطلاقاً من مبدأ الفرق بين البنيتين و من مبدأ التّحويل بينهما »[1].

كما أنّ الأخذ بمفهوم البنية العميقة، و السّطحية، و التّحويل، يساعدنا في صياغة أمثلة من خلال النّصوص المأخوذة للتدّليل على جوانب القاعدة المختلفة انطلاقاً من مثال واحد، فكثرة المعلّمين يشكّون من أنّ النّص الذي تبنى عليه دراسة القواعد و تصاغ منه الأمثلة، لا يحتوي على كل الأمثلة التي بإمكانها أن تشير إلى جوانب القاعدة، غير عارفين مفهوم البنية العميقة و تحويلاتها، إذ يسمح لنا مبدأ التّحويل هذا بصياغة الأمثلة الواحدة من نص واحد و عن مثال واحد، للإشارة إلى أجزاء القاعدة النّحوية، و مثال ذلك عندما نتحدث عن النعت و أنواعه، فبإمكان مبدأ التّحويل أن يسهّل علينا صياغة الأمثلة، و الفهم الجيّد لأنواع النعت.

و الواقع أنّ البنية العميقة تقوم بمهمّة التفسير الدّلالي، بينما أنّ البنية السّطحية تحدّد التّفسير الصّوتي، و هما وجهان لعملة واحدة و هي اللّغة، فتقوم القواعد النّحوية بربط البنيتين على نحو الدّلالة التي يقصدها المتكلّم و باستعمال الوحدات اللّغوية المناسبة لهذه الدلالة، فمهمّته القواعد التحويليّة هي وضع الوحدة اللّغوية (الكلمة) في مكانها المناسب طبقا لمقصد التكلّم، و هذا ما يحيلنا إلى الإشارة إلى ما تحويه دروس البلاغة كمسألة التقديم و التأخير، و أسلوب القصر حيث أنّه في الحقيقة أنّ هذه الأساليب لم تنشأ إلا جرّاء نشاط القواعد التّحويلية بين البنية العميقة و السّطحية، و من هنا نجد أنّ هذا المفهوم يعيد الصّلة الطّبيعية بين النّحو و البلاغة على نحو ما أكّده **الجرجاني** في "**دلائل الإعجاز**"، و تدعو إليه الدّراسات المعاصرة، فإعادة المصالحة و الاندماج بين الدّرس النّحوي و البلاغي يعود ليؤكّدها مفهوم البنية العميقة و التّحويل، حيث أنّها صلة طبيعية و مثبتة و هذا ما يعود بنا إلى القول، إلى أنّ اللّغة وحدة متكاملة، و ليست فروع.

و الواقع أن هذه المفاهيم السّابقة لا تعمل « على وصف التّراكيب السّطحية لظّاهرة لغويّة معينة فحسب بل إلى التّراكيب العميقة المجرّدة، محاولة بذلك تبيان الطّريق التي تأخذه الأفكار لتصل

[1] المرجع السابق، ص:118.

إلى الآذان جملاً مسموعة مفهومة على ما فيها من حذف لبعض أجزائها، إذ ليس ضرورياً أن تظهر كل مكونات الجملة في تركيبها السّطحي كالضّمائر المستترة مثلاً، و ليس هذا إلاّ دليلاً على أنّ التّركيب السّطحي للجملة لا يمثل ما هو عليه تركيبها العميق، الذي يحتوي مكوّناتها الأساسيّة قبل جريان قواعد التّحول عليه »[1].

و هكذا إنّ مفهوم التّحويل عن البنية العميقة إلى البنية السّطحية يفيدنا في كثير من دروس النّحو التي ينبغي على معلّم القواعد أن يأخذه، و يتّخذه مفهوما راسخا، و نحن إذ ندعو إلى هذا لا ندعو إليه من منطلق الانبهار بالنّظرية التّوليدية التّحويلية، كما فعل الكثير من الدّارسين العرب، و لكن من منطلق الاعتقاد بصحّة هذا المفهوم التي تشير كثير من الدّلائل على صوابه. كما أنّ لهذا المفهوم إسهامات فعالة في تقديم كثير من دروس النّحو على نحو ما رأينا سابقاً، إنّ دروس النّحو في المقرّرات التّعليميّة لا تكاد تخلو من مفهوم الفاعل، و نائب الفاعل، و المفعول به... باعتبارها مفاهيم أساسية لابدّ أن تدرس للتّلاميذ، فاللّغة كلّها عبارة عن تحويلات كل تحويل منها يختصّ بقاعدة معيّنة فتأتي القاعدة الخاصّة بالفاعل، و القاعدة الخاصّة بنائب الفاعل، و القاعدة الخاصّة للمفعول به، و في الواقع أن هذه القواعد و تصنيفها جاءت نتيجة التّحويل، أي أنّ الوظائف النّحوية تتحدّد بفعل مفهوم التّحويل، فعندما نقول : "**دخل الولد**"، ثم نقول : "**الولد دخل**" نلاحظ كيف أنّ هذه الوحدة اللّغوية (**الولد**) اختلفت وظيفتها النّحوية في التّركيبين. فالمبتدأ (**الولد**) في الجملة الثّانية محول عن الفاعل (**الولد**) في الجملة الأولى.

و في قولنا أيضاً : "**كتب الولد الدرس**"، و"**كُتِبَ الدَّرْسُ**"، فإن نائب الفاعل (الدّرس) في الجملة الثّانية محوّل عن المفعول به(الدّرس) في الجملة الأولى.

و هكذا على المعلّم أن يعي هذا المفهوم و وظيفته الهامّة في تدريس النّحو.

و حينما نتكلّم عن التّحويل في النّظرية اللّسانية فحتما سنتكلّم عن **التّوليد** فيها، و التّوليد باختصار هو نسج مجموعة لا متناهية من الجمل اللّغوية التي تنبثق عن قاعدة تحويلية واحدة، و الاعتداد بمفهوم التّوليد بالنّسبة لمعلّم القواعد، يساعد كثيراً على ترسيخ القاعدة المدروسة

[1] د. عبد السلام المسدي ، اللسانيات من خلال النصوص، ص:107.

لدى التّلميذ، كيف ذلك ؟، ذلك أنّ التّوليد اللّغوي هو عدد لا نهائي و غير محدود من الجمل اللّغوية المطبّقة لقاعدة تحويليّة واحدة، و هذا ما يصطلح عليه بإبداعية اللّغة اللاّمتناهية، فعندما يقدّم المعلّم قاعدة لغوية معيّنة، فلا شك أنّه يطالبه بتطبيقها إمّا من خلال تمارين، أو من خلال ذكر أمثلة، و هنا لابدّ أن يطبّق مفهوم التّوليد، حيث يتسنّ للتلميذ أن ينسج جملاً كثيرة على منوال القاعدة. و هكذا فالتّلميذ لا يقوم بحفظ لقاعدة بشكلها العلمي فقط، بل هو يمارسها توليديّا حتى تترسّخ هذه القاعدة في ذهنه. و تصبح مهارة لديه تمكنه من إبداع جمل جديدة و صحيحة نحوياً، كما أنّ مفهوم التّوليد إلى جانب ما سبق يحفّز التّلميذ على استخدام قاموسه اللّغوي، و تنمية أفكاره، و توسيع مخيلته، و بهذا فهو يتعلّم قواعد اللّغة، و يمارس اللّغة، و يبدع فيها، و يوظّف رصيده اللّغوي، وبالتالي فهو يتعلّم اللّغة علميّاً، و يمارسها عمليّاً.

و ما يجب أن نشير إليه، هو أنّه لا توجد فقط قواعد تحول التّركيب و الجمل بل إنّ « فنّ التّعبير اللّغوي يعود إلى قواعد أهمها : قواعد توّلد الكلمات، و المفردات، وقواعد توّلد التركيب أو الجمل، و قواعد توّلد النّصوص كاملة »[1].

و قد نتج عن تطوّر النّظرية اللّسانية التّوليدية التّحويلية فكرة **النّحو الدّلالي** باعتبار أنّ الدّلالة هي أقصى ما تقدّمه اللّغة، و كما لا يخفى علينا « أنّ النّظام الدّلالي، هو نظام معقّد متشابك بحيث يحتاج إلى بحث عميق من أجل التقاط العلاقات التّركيبية، و معرفتها في الدّماغ البشري »[2].

و قد جاءت فكرة النّحو الدّلالي لتوضّح العلاقة بين الدّلالة، و تراكيبها المختلفة، و الواقع أنّ هذه الفكرة تساعد متعلّم اللّغة على التّركيز على المعنى، و ذلك لأنّه يركز على توليد العديد من الأشكال التّركيبية التي تعبّر عن فكرة دلالية واحدة[3]، و نجد أنّ هذا النّحو ينبثق من الوظيفة الأساسية التي تؤدّيها اللّغة، و هو نقل معنى بأشكال مختلفة، بحيث تتحدّد هذه الأشكال حسب الموقف السياقي و أهمية عناصر المعنى عند المتكلّم، و بذلك تعود قضية المعنى لتحلّ مكانها الطبيعي في تعليم اللّغة، و تعليم النّحو خاصة، ذلك أنّ من وظائف النّحو هو تقديم أشكال التعبير

[1] د. ريمون طحان ،الألسنية العربيّة النحو- الجملة - الأسلوب - دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص:140.
[2] د. مازن الوعر ، نحو نظرية لسانيّة عربية لتحليل التراكيب الأساسيّة في اللغة العربيّة ، طلاس للدّراسات و الترجمة و النشر، دمشق سوريا ، ط1، 1987، ص:228.
[3] د وجلاس براون ،أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص:181.

عن المعاني. و على هذا يصبح للنّحو نتيجة ملموسة و فائدة بارزة للمتعلّم، و بالتّالي يدرك أهميته في تعلّم اللّغة من حيث أنّ هذا النّحو يمده بأشكال متنوعة للتعبير عن حاجاته، و مشاعره، و أفكاره المتنوعة، فالمعاني موجودة أصلاً في ذهن المتعلّم، و لكن ما يحتاج إليه هو الأشكال اللّغوية المتنوعة، التي تعبّر عن المعنى الذي يريده المتعلّم، و اختياره لهذه الأشكال يكون حسب أهمية عناصر المعنى عنده. و من هنا يجد المتعلّم عن طريق فكرة النّحو الدّلالي المجال واسعاً، و متنوعاً للتعبير عن مقصده، و بذلك يكون قد امتلك أداة طيّعة (أشكال متنوعة للتعبير) للتعبير عن مقصده، و هذه هي الغاية القصوى لتعلّم النّحو، و مثال ذلك هذه الأنواع من التّعبيرات عن دلالة واحدة :

"رأيتُ فتاة ذات شعر طويل"، "رأيت فتاة لها شعر طويل"، "رأيت فتاة طويلة الشعر"، "رأيت فتاة طويل شعرها"، "الفتاة التي رأيت كانت طويلة الشّعر".

من خلال هذه الأمثلة نكون قد عبّرنا عن دلالة واحدة بتراكيب مختلفة، فبهذا النوع من النّحو نكون قد حافظنا على طبيعة اللّغة، و وظيفتها، و في نفس الوقت نكون قد حافظنا على وظيفة القواعد، و دورها في تعلّم اللّغة.

و من هنا يمكن استثمار فكرة النّحو الدّلالي في كثير من القواعد النّحوية، أو تدريس الجوانب المختلفة للقاعدة الواحدة.

و من المهمّ أن نشير في هذا المقام إلى أنّ « النّظرية اللّغوية لا يمكنها أن تفسر طرق تعليم اللّغات أو تبرّرها، لكّنها يمكن أن تزوّد المدرّس ببعض الأفكار عن طبيعة اللّغة »[1]، بحيث يمكن لهذه الأفكار أن تجعله يرسم طريقة لتعليم النّحو، أو اللّغة بصفة عامة، و بلا شك ستكون طريقة فعّالة و ذات فائدة.

و الواقع أن مفهوم البنية العميقة، و البنية السّطحية، و القواعد التّحويلية، و التّوليدية و النّحو الدّلالي كلّها مفاهيم ضمنية توجد في اللّغة نفسها، و في طبيعتها، لذلك ينبغي استثمارها في تعليم القواعد، و بالتّالي في تعليم اللّغة، و هي مفاهيم أوجدتها خاصية الإبداع أو ميزة

[1] المرجع السابق، ص 177.

النّهاية المفتوحة للّغة البشرية، بينما النّحو هو الذي يحدّد قوانين هذا الإبداع لذلك «عرّفه **تشومسكي** في بداية كتابه البنى النّحوية بأنّه جهاز من نوع خاصّ، مصمّم لإنتاج الجمل في اللّغة »[1]، و نحن نرى أنّ هذا التصميم يعود إلى تلك المفاهيم السّابقة، فهي التي تقوم بتصميم أشكال اللّغة، أي أنّ اللّغة تتخذ أشكالها انطلاقاً من تلك المفاهيم، و الجدير بالملاحظة أنّ هذه المفاهيم التي تحدّد أشكال اللّغة، هي نفسها التي تحدّد عناصر هذه الأشكال، و بالتالي تحدّد المعنى الدّلالي، حيث أنّ « المعنى الدّلالي الذي يستخلصه المرء من الكلام اللّغوي أشبه ما يكون بالمركّب الكيماوي، الذي تنحلّ فيه عناصر متعددة لتعطي شيئاً واحداً ليس فيه أجزاءً، متلاصقة، أو أقساماً متمايزة، بل فيه صورة جديدة تولّدت من جماع ذلك كله »[2]. و ينتهي هذا المعنى الدّلالي بتأدية الوظيفة الأساسية للّغة، و هي الاتصال، فلهذا السّبب نشأت التحويلات، الإثبات ، و النّفي، و الاستفهام...، و التّمكن من الاتصال عن طريق هذه التحويلات المختلفة هي التي سميناها سابقا الملكة اللّغوية، بينما النّحو هو وصف مثالي لهذه الملكة، فالنّحو يهتم « بوصف و تحليل أبعاد و امتدادات زمكانية منطوقة أو مكتوبة، كما أنّها تهتم بتجميع و تقسيم عناصر هذه الامتدادات المتكرّرة الحدوث في السّياق حسب موقع هذه العناصر في السّياق و نوع العلاقات و القواعد التي تربطها مع بعضها البعض »[3].

و بقي شيء مهم يجب أن نشير إليه هو أنّ كلّ الجمل النّواة، على حدّ تعبير **تشومسكي**، و تحويلاتها هي في الواقع «تعبيرات عمّا يعتري النّفس البشريّة من انفعالات نتيجة تفاعل الإنسان مع مجتمعه، حيث كان هذا التفاعل هو الأمر الحاسم الذي استوجب وجوب اللّغة (الوظيفة الاتصالية) و بالتّالي فأشكال اللّغة تعبر عن الحقائق النّفسية للمتكلّم و ذلك بتفسير القواعد الأساسيّة لتوليد المنطوقات، باعتبارها وصفا للعمليّات النّفسية »[4].

و من خلال كل ما قلناه فإنّه إذا أخذ معلّم القواعد كلّ هذه المفاهيم بعين الاعتبار، فإنّه سيعيد العلاقة الطّبيعية بين كل من الصّرف، و التّراكيب، و البلاغة، و الدّلالة التي هي كلّ

---

[1] [1] د. مازن الوعر ،دراسة لسانيّة تطبيقيّة ، طلاس للدّراسات و الترجمة و النشر، ط1، دمشق، سوريا، 1989، ص:237.
[2] د.أحمد محمد قدور ، مبادئ اللّسانيات ، دار الفكر،دمشق، سوريا، 1999، ص:227.
[3] د. شرف الدين الرّاجحي ، د.سامي عياد حنّا ، مبادئ علم اللّسانيات الحديث ، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص:130.
[4] د. نازك إبراهيم عبد الفتّاح ، مشكلات اللّغة و التخاطب في ضوء علم اللّغة النّفسي ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة، 2002، ص:20.

متكامل، تشكّل اللّغة في صورتها التّداولية في المجتمع، و بالتالي يضطلع تعلّم النّحو بمهمته الحقيقية، و هي تعلّم اللّغة. حيث يكون هذا التعلّم بتوافق مع طبيعة اللّغة، هذه الطبيعة الناتجة عن الحاجة النّفسية (التعبيرية) للّغة بالنسبة للكائن البشري، حيث تتخذ هذه الحاجة التعبيرية أشكالاً متنوعة (قواعد اللّغة أو أشكال التعبير)، « وقد ثبت و منذ البداية الأولى لعلم النّفس، أنّ هناك علاقة متبادلة بين درجة التّعقيد التّحويلي، و بين درجة التّعقيد النّفسي، بالمعنى الذي انتهت إليه التجارب المنضبطة في ذلك »[1].

[1] د. جون ليونز ، ترجمة و تعليق د.حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللغوية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر، ط1، 1985، ص:225.

المُدرّاسة الميدانيّة:

تعليميّة النّحو العربيّ للسّنة الأولى متوسّط

تمهيد :

لطالما تأثّر ميدان التربيّة و التّعليم بالتّطوّر الحاصل في العلوم و التكنولوجيّة، و وسائل الاتّصال، ممّا جعل الباحثين في ميدان التّعليم يبحثون عن أطر جديدة للتّعلّم تواكب مستجدّات التّطوّر العلميّ، و الاجتماعيّ، فأخذ « يستفيد من حاصل النّتائج المذهلة التي أحدثتها الثّورة العلميّة، و الانفجار البيولوجي في تكنجة التّعليم، و وسائله، و طرائقه، و أساليب تقويمه خصوصاً و أنّ التّعليم ... كان مقيّداً بأشكال كلاسيكيّة للتّربيّة حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشّكليّ من التّربيّة و التّعليم، فكان التّركيز يقع على التّحصيل النّظري للمعرفة، و هو أسلوب يجعل المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفيّة عندما يتوجّه إلى الحياة العمليّة ... ويدل هذا العجز على أنّ التعلّيم لم يكن يقدّم حلولاً فعّالة تستجيب لرغبات المتعلّمين و حاجاتهم الوظيفية، و الاجتماعية، و الاقتصادية »[1].

من أجل هذا جند المربّون و المصلحون أنفسهم من أجل النّهوض بالتعلّيم ليفي بمتطلبات العصر على أساس المبادئ التي اعتمدت في التكوين المهني، و القطاع الصناعي، ومن ثم نشأ نموذج التدريس بالأهداف « و أخضعوه لشروط، و معايير دقيقة قصد إعداد الأجيال الصّاعدة إلى حياة أفضل من خلال ما يتاح لهم من أجواء تعليميّة ضمن هذا النّسق المتكامل الذي وضعوه لتحقيق تلك الأهداف الإستراتيجية .

لقد كان هذا النموذج في فترة الستينيات بالولايات المتحدة الأمريكية، و دول أوربا ثورة تقدميّة على الأساليب التّقليدية ... غير أنّ هذا النموذج لم يطل أمده كثيراً.. فعرف تراجعاً أمام تقنية جديدة أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات »[2].

لقد جاءت بداغوجيا الكفاءات كنتيجة حتميّة لتطوّر طبيعي لبداغوجيا الأهداف، لتكمّل مسيرة تحديث تقنيات التّدريس و أساليبه، و لهذا فإنّ التّدريس بالكفاءات هو تعديل لمسار بداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية، و الاجتماعية الجديدة.

و المقصود بالكفاءة في الحقل التّربوي « هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1 ،2005 ،ص:44.
[2] المرجع نفسه، ص:45.

القـــــدرات، و المعـــارف، و المهـــارات، و الخبـــرات، و السّلوكات، لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، و التكيّف معها يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة و يسر متغلّـــبين على العوائق ... » [1].

وقد بدأت الجزائر بتطبيق هذه البداغوجية الجديدة في منظومتـــها التّربويـــة منـــذ ســـنة (2003م-2004م) نظراً لما تحتويه هذه البداغوجية من تطبيقات عمليّة تؤهّل حامل المعرفـــة إلى ممارستها حيث يظهر ذلك في الأسس التي تعتمد عليها مقارنة التدريس بالكفاءات، و قد ارتأينـــا قبل الشروع في الدراسة الميدانية الإشارة إلى البداغوجية المعتمدة في الجزائر حـــتى تتـــبين الإطـــار الفلسفي للتّعليم في الجزائر الذي أصبح يعتمد مقارنة التّدريس بالكفاءات.

وقد آثرت أن أتناول بالدّرس المرحلة المتوسّطة، و الـــسّنة الأولى متوســـط، وذلـــك للأسباب التّاليـــة :

- إنّ المرحلة المتوسّطة مرحلة هامّة في تعليم القواعد سواء من حيث التكامل أو من حيث عمق الدّراسة إذ أن المرحلة الابتدائية لا تعطى فيها مبـــاحث النّحو إلا بصورة مجملة و ذلك فـــي السنتين الأخيرتين فقط كما أنّ المرحلة الثانوية تعطي دروس النّحو فيها بصورة متشعبة كما أنّ المرحلة المتوسّطة تتميز بتنـــوع موضوعات القـــواعد (صرفية نحوية) بصـــورة تبتعد عن التشعّب.

- إنّ مقرّر السّنة الأولى متوسّط يتناول مجموعة من القواعد الأساسيّة سواء في النّحـــو أو في الصّـــرف.

- تعتبر المرحلة المتـــوسّطة مرحلة انتقالية هامة في حيـــاة التّلميذ ســـواء مـــن حيث التّفكير و تقنياتـــه أو من حيث حاجته للّغة للتعبير عن حاجاته كون التّلميذ في هذه المرحلة دخـــل مرحـــلة المراهقـــة و هذا ما يتطلّب اندماجه في أسلوب تعلّيمي جديد يختلف عـــن المرحلـــة الابتدائية من حيث موضوعات التّعليم، و من حيث أسلوب تناول هذه الموضوعات.

- إنّ بعض التّلاميذ لا يتـــابعون دراستهم حيث يتوقّفون عند المرحلة المتوسّـــطة فيخرجـــون إلـــى الحياة العـــامّة مما ينبغي أن يزوّدوا بالقدر الضّروري من مباحث القواعد التي تـــساعدهم فـــي عمـــلية الفهـــم و التعبير في الحياة العامة التي ينطلقون إليها[2].

---

[1] دليل الأساتذة للغة العربيّة السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط ،ص:48.

[2] 1 د.محمد أحمد السّيد، الإستعمالات اللّغوية النّحوية في التعبير .دراسة ميدانية، ص: 10

مقرّر تعليم النّحو للسّنة الأولى متوسّط:

إنّ الكتاب المدرسي يعتبر الوسيلة الأساسّة التي تعزّز عمليّة التّعليم و تضبطها فعملية التّدريس أيًّا كان نوعها، أو نمطها، أو مادّتها، أو محتوياتها تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي ولذلك تتأثّر وظائفه الأساسية لاتّصاله بالمبادئ التاليّة:[1]

- اعتباره وسيلة تقنيّة و وحيدة لتمكين المتعلّم من الدّراسة المنتظمة.
- أداة وظيفية تثبت عمليّة التعلّم على أسس علميّة.
- المرجع الأساسي الذي يزمع تدريسه للتلاميذ.
- توجيه مسار عملية التّعليم.
- التأكد النّسبي من التّحصيل العلمي الذي مكّن منه التّلميذ في الظروف العادية.
- بعث الاستقرار الذّهني و النّفسي في التلميذ.

والواقع أن الكتاب المدرسي لا ينبغي أن يكون الصحيفة المفروض تطبيق قواعده من قبل المعلّم والتّلميذ، كما لا ينبغي أن يعتبر الوسيلة التقنية الوحيدة لتمكين المتعلم من الدراسة المنتظمة وهذا ما أثبتته الدّراسات الحديثة حتى أن البعض من الباحثين يقترح إلغاء فكرة الكتاب المدرسي ذلك لما يوحي إليه من التّمركز، و الحدّ من حرية الأستاذ، و التلميذ، و نحن لا ننفي أهمية الكتاب المدرسي في التّعليم باعتباره مصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم و المتعلّم، و ترجمة حيّة لما يسمّى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولكن ما نعترض عليه هو الطّريقة الّتي ظلّت سائدة لا سيما ضمن بداغوجية التّدريس بالأهداف، و بما أنّنا بصدد البحث عن تعليميّة النّحو فلطالما ظلّ الكتاب المدرسي الجزائري لمادّة القواعد يفرض على المعلم محتويات معينة، و طرق مسّطرة، و خطوات مقرّرة ينبغي الالتزام بها، غير أنّ ما نلاحظه على الكتب المدرسية الجديدة الّتي جاءت وفقا لبيداغوجية التّدريس بالكفاءة فيما يخصّ مادّة اللّغة العربية، أنّه لم يعد لمادّة القواعد كتابا مستقلاً يحتوي على دروس معيّنة و على رأس كلّ درسٍ نصّ معين يناقش مناقشة سطحية، و تستخرج منه أمثلة تتناسب مع الدرس المزمع تدريسه، بل أصبحت دروس القواعد توجد ضمن نصوص القراءة، و المطالعة في كتاب واحد أطلق عليه كتاب اللّغة العربية.

[1] أحمد بلحوث، إشراف د.مصطفى حريكات، رسالة ماجيستر، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي(في المرحلة الثانوية و الطور الثالث من التعليم الأساسي، جامعة الجزائر، 1992، ص: 244.

فالسّنة الأولى متوسّط لها كتاب خاص هو كتاب اللّغة العربيّة يتضمّن نصوص القراءة التّواصلية، و المشروحة، والأدبية، والمطالعة، و هذه في الواقع خطوة نحو الاتّجاه الصّحيح في تعليم اللّغة العربيّة لأنّ تدريس اللّغة العربيّة قد عرفت نوعا من التّفكّك، و الانفصال بين فنون اللّغة و ذلك جرّاء تطبيق نظريّة فروع اللّغة، و الكتاب المدرسي الخاص لكلّ فرع، و من هنا فإنّ كتاب السّنة الأولى متوسّط للّغة العربيّة قد تجاوز ذلك الفصل الشّنيع في كيان اللّغة بسبب طرق التّدريس، و الكتب المقرّرة فقد جاءت هذه الخطوة نظراً لما تقتضيه البيداغوجية الجديدة، حيث أنّ الجمع بين نصوص اللّغة، و قواعد اللّغة في كتاب واحد بصورة مدمجة يعيد بشكل أو بآخر فهم طبيعية اللّغة الّتي تتميّز بالوحدة (المفردات، الدّلالة، الصّرف، التّركب).

إذن فمن حيث المبدأ- جمع قواعد اللّغة و نصوص اللّغة — صحيح في نظرنا لأنّه يعيد للّغة وحدتها الطّبيعية بحيث تترسّخ هذه الوحدة قي ذهن التّلميذ و لا تبقى دروس القواعد دروس تنأى عن الاستعمال اللّغوي (النصوص)، كما أنّ دروس القواعد التي يحتويها كتاب اللّغة العربيّة تعالج القاعدة اللّغوية فقط، و بعض التّطبيقات دون أن تلزم المعلّم اتباع خطوات معيّنة لشرح هذه الدّروس عكس ما كان سائداً في كتب القواعد المدرسية السّابقة، و هذا ما يحفّز المعلّم، و التّلميذ على الإبداع دون التقيّد بما يشبه القوانين في طريقة التّدريس أو طريقة التعلّم.

و حتى نتبيّن تعليميّة النّحو للسّنة الأولى متوسّط ينبغي أن نتطرّق إلى مقرّر دروس القواعد لهذه السّنة، هنا ينبغي أن نشير إلى أنّ توالي الدّروس في كتاب اللّغة العربيّة بالنّسبة للقواعد لا يلزم الأستاذ للتقيّد به حيث يترك له الاختيار مع ضرورة مراعاة تدّرج المواضيع و وفق ما تسمح به النّصوص عملاً بمبدأ المقاربة النّصية، وعليه فإنّ مقرّر القواعد للسّنة الأولى متوسّط يحتوي على الدّروس الآتية :

	عنوان الدّرس	عناصر الدّرس
1	-الميزان الصّرفي	-تعريف الميزان الصّرفي- أوزان الفعل الثلاثي المجرد- أوزان الفعل الثّلاثي المزيد بحرف واحد- المزيد بحرفين- المزيد بثلاثة أحرف - الرّباعي المجرّد- الرّباعي المزيد بحرف واحد.
2	-أزمنة الفعل.	-زمن الفعل الماضي- زمن الفعل المضارع- زمن فعل الأمر- دلالاتها الزّمنية المختلفة.

3	- الفعل الصّحيح و السّالم	-الفعل الصّحيح(السّالم- المهموز- المضعّف)
4	-تصريف الفعل الصّحيح	- التّصريف- الضّمائر- تصريف المجرّد الثّلاثي الصّحيح- تصريف الفعل المهموز- تصريف الثّلاثي المزيد.
5	- الفعل المعتل	- الفعل المعتل- أقسامه(المثال، الأجوف، النّاقص)- تصريف الفعل المعتل.
6	- الفعل اللاّزم و الفعل المتعدي.	الفعل اللاّزم و الفعل المتعدّي- تعدي الفعل اللاّزم إلى مفعول به واحد(شروطه)- الأفعال التي تنصب مفعولين.
7	- الفعل المبني للمجهول و نائب الفاعل.	- الفعل المبني للمجهول- نائب الفاعل- بناء الفعل الماضي المبني للمجهول- بناء الفعل المضارع للمجهول- صياغة الفعل المبني للمجهول.
8	الفعل المضارع المرفوع.	- الفعل المضارع- الفعل المضارع المرفوع- علامة رفع المضارع- الفعل المضارع المبني.
9	- المضارع المنصوب.	- الفعل المضارع المنصوب- الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة- علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر- علامة نصب الأفعال الخمسة.
10	- المضارع المجزوم.	- أدوات جزم الفعل المضارع- علامة جزم الفعل المضارع.
11	- عناصر الجملة الفعلية.	- الجملة الفعليّة الأساسيّة- متمّمات الجملة الفعليّة الأساسيّة(النّعت، المضاف إليه، الحال، المفعول المطلق، المفعول لأجله)- متمّمة الجملة الفعلية الأساسية(الجملة الفعلية، الجملة الاسمية)- الغرض من إضافة متمّمات للجملة الفعلية الأساسيّة.
12	- الفاعل.	- الفاعل- الفاعل(اسم ظاهر و علامات رفعه)، (الفاعل ضمير متّصل)، (الفاعل ضمير مستتر).
13	- المفعول به.	- المفعول به- المفعول به(اسم ظاهر، ضمير متصل، ضمير منفصل) - علامة نصبه.

14	- اسم الفاعل.	- اسم الفاعل- صياغته(من الفعل الثلاثي المعتل العين، الأفعال المزيدة)- موقعه الإعرابي.
15	-اسم المفعول.	- اسم المفعول- صياغته(من الأفعال الثّلاثية، الفعل الأجوف، الأفعال المزيدة).
16	- عناصر الجملة الاسمية.	- الجملة الاسميّة- مكوناتها- مطابقة الخبر للمبتدأ- علامات رفع المبتدأ و الخبر- أنواع الخبر(مفرد، جملة اسمية، جملة فعليّة، شبه جملة).
17	- دخول كان و أخواتها على الجملة الاسمية.	- كل الأفعال النّاقصة الناسخة عندما تدخل على الجملة الاسمية- الأفعال النّاقصة- دلالاتها – تصريفها- خبر كان(جملة فعليّة اسمية، شبه جملة).
18	- دخول إنّ و أخواتها على الجملة الاسمية.	عمل إنّ و أخوتاها على الجملة الاسميّة- الأحرف المشبّهة بالفعل – دلالاتها – خبر إنّ(جملة فعليّة، اسميّة، شبه جملة).
19	-المفرد المثنى-الجمع.	- المفرد- المثنى- علامات إعرابه- الجمع- أقسامه(المذكّر السّالم المؤنّث السّالم، التّكسير)- علامات إعرابها.
20	- النكرة و المعرفة.	-النّكرة- المعرفة- أنواع المعرفة(العلم، الضمير، اسم الإشارة الاسم الموصول، .....بألف المعرف بالإضافة، المعرف بالنداء).
21	-النّعت و المنعوت.	- النّعت- أقسامه(حقيقي، سببي)- مطابقة النّعت لمنعوته- أنواع النّعت(اسم ظاهر، جملة فعليّة، جملة اسميّة، شبه جملة).
المجمـــوع: 21 درس		

تصنيف المقرّر:

تراكيب نحويّة	صيّغ صرفيّة
-الفعل اللاّزم و الفعل المتعدّي. - الفعل المبني للمجهول و نائب الفاعل. - الفعل المضارع المرفوع. - الفعل المضارع المنصوب. - الفعل المضارع المجزوم. - عناصر الجملة الفعليّة. - الفاعل. - المفعول به. - عناصر الجملة الاسميّة. - دخول كان و أخواتها على الجملة الاسميّة. - دخول إنّ و أخواتها على الجملة الاسميّة. - النّكرة و المعرفة. النّعت.	-أزمنة الفعل -الميزان الصّرفي. -الفعل الصّحيح و أقسامه. - تصريف الفعل الصّحيح. - تصريف الفعل المعتلّ. - اسم الفاعل. - اسم المفعول. - المفرد و المثنى و الجمع.

تحليل المقرّر:

لا شكّ أنّه قبل تحديد مقرّر معيّن على إحدى السّنوات الدّراسية تحدّد لجان وضع المقرّرات و البرامج أهدافاً تكون منطلقاً لوضع المقرّرات و فيما يخصّ الأهداف التي تنطلق منها وضع المقرّرات لمادة القواعد فهي تتمثل فيما يلي: [1]

- الدّعم المعرفي في مادّة القواعد و دعم المعلومات المكتسبة، و اكتشاف المعارف الأخرى المتّصلة بالتّراكيب النّحوية المتداولة في الإنشاء و الصّيغ الصّرفية المستعملة.

[1] أحمد بلحوت، النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظرية النّحو العربي، ص:148.

- تعميق مهارتي التّطبيق و التّحليل.
- إبراز وظيفة النّحو كوسيلة للتّعبير لأنّ أهمّ أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة هو خدمة التعبير الشّفهي و الكتابي حتى يعي التّلميذ الصّلة الموجودة بين اللّغة العربية، و القواعد التي تخدمها و يدرك أنّ الأحكام النّحوية ما هي إلاّ ضوابط يقتضيها المعنى.

هذا فيما يخصّ الأهداف العامّة لوضع مقرّرات قواعد اللّغة، أمّا أهداف نشاط القواعد للسّنة الأولى متوسّط يتمثّل فيما يلي: [1]

- أن يُنشئ التّلميذ جملاً فعليّة صحيحة بأفعال لازمة و متعديّة.
- أن يميز بين صيغ الأفعال الدّالة على الأزمنة و يزنها صرفياً.
- أن يميز بين الأفعال الصّحيحة و الأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل.
- أن يوظّف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة و ما تحدثه في الفعل من أثر معنوي و لفظي إعرابي في فقرة من إنشائه.
- يوظّف ما يجزم فعلاً مضارعاً واحداً حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداة مراعياً الأثر اللّفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه.
- ينسخ الجملة الاسميّة بـ **إنّ** و **كان وأخواتهما**، مراعيّاً الأثر المعنوي و اللّفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال و الحروف.

وقد وضع مقرّر قواعد اللّغة لتحقيق الأهداف السابقة (العامّة و الخاصة) و لكن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه نحن كباحثين هل فعلاً بإمكان محتويات هذا المقرّر تحقيق الأهداف الخاصّة السّابقة و بالتالي تحقيق الأهداف العامّة المذكورة؟ و الواقع أنّه يمكن الإجابة على هذا السؤال إذا عرفنا ما مدى توافق هذا المحتوى التّعليمي لمادّة القواعد مع تلميذ السّنة الأولى متوسّط فمعرفة هذا التوافق أو عدمه سوف يجيب عن جزء من السّؤال السّابق لأنّ المحتوى لا بدّ أنّه يحتاج إلى طريقة و وسائل للتّدريس نتطرق إليهما في الصّفحات القادمة.

[1] منهاج السّنة الأولى متوسط اللّغة العربية، ص:20.

و من الملاحظات التّحليلية التي سجّلناها على مقرّر السّنة الأولى متوسّط لقواعد اللّغة ما يلي:

- إنّ معظم دروس القواعد المقرّرة للسّنة الأولى متوسّط تناسب تلميذ السّنة الأولى متوسط، حيث لم يتضمّن المقرّر مواضيع كثيرة وجلّ المواضيع ترتبط مع بعضها البعض مثلاً (الفعل المضارع المرفوع، المضارع المنصوب، المضارع المجزوم)، (عناصر الجملة الفعلية، فاعل- مفعول به، عناصر الجملة الاسميّة، دخول إنّ و أخواتها و كان و أخواتها...)، و كذلك فإنّ الموضوعات المتناولة يستطيع تلميذ السّنة الأولى المتوسّط أن يستوعبها إذا أخذت هذه الدّروس بطريقة مناسبة و وسائل مساعدة كما أنّ أغلب هذه الدّروس قد تطرّق إليها في المرحلة السّابقة.

- لقد تنوّع المقرّر بين الصّيغ الصّرفية و التّراكيب النّحوية و هذا يرسّخ لدى التلميذ أهمية الصّرف و النّحو في تشكيل قواعد اللّغة و بالتالي اللّغة، لأنّ التّركيز على واحد منهما لا يخدم تعليم قواعد اللّغة و ذلك بحكم طبيعة اللّغة حيث يعتبر الصّرف و النّحو من أهم مكوّناتها الشكلية التي لها علاقة وطيدة بالدّلالة اللّغوية.

- إنّ إدراج درس الميزان الصّرفي الذي اقترح كأوّل درسٍ من دروس قواعد اللّغة للسّنة الأولى متوّسط، مهم جدّا قبل البدء في دروس الصّرف حيث أنّ دروس الصّرف تنطلق من الميزان الصرفي، ففي المقرّرات السابقة كانت تدرج دروس الصّرف دون تحديد مفهومٍ واضح للميزان للصّرفي، كأن يشار إلى الفعل الثلاثي و الفعل الرّباعي دون معرفة مسبقة لمصطلح الميزان الصّرفي.

- إنّ إدراج درس أزمنة الفعل هو في الواقع خطوة مهمّة لترسيخ الأبعاد المختلفة للزّمن و الدّلالات الزّمنية المختلفة للزّمن الواحد لكن ما ينبغي أن نشير إليه أنّ هذا الدّرس سوف يكسّر كلّ المكتسبات السّابقة للتّلميذ عن مفهوم الزّمن، و عن الدّلالة الزّمنية للفعل الماضي و المضارع و الأمر، حيث أنّ التّلميذ قد عرف في المرحلة السّابقة (الابتدائية) أنّ الفعل الماضي يدّل على وقوع عمل في زمن مضى، وأنّ الفعل المضارع يدّل على وقوعٍ عملٍ في الزمن الحاضر أو المستقبل، و أنّ فعل الأمر يدّل على طلب القيّام بعمل، و قد ترّسخت هذه المفاهيم عنده بشكل نهائي، لذلك فمن الصّعب أن يغير مفهومه للزّمن و دلالاته، حيث أنّه من غير الممكن أن يستوعب أنّ الفعل الماضي قد يدّل على المستقبل، و هذه الصّعوبة سوف تظلّ حتى و لو

درسها التّلميذ في السنوات اللاّحقة لأنّ الزمن بأبعاده الثلاثة في كتب اللّغة العربة شبه غائب كما عبّر عن ذلك الدّكتور **أنطوان صيّاح** و السّبب في ذلك هو الخطأ في تفسير الفعل الماضي و المضارع زمنيًّا حيث تقرّ الكتب المدّرسية و المعلّمون بأنّ الفعل الماضي هو كلّ فعل تم في زمن ماض، و أنّ الفعل المضارع هو كلّ فعلٍ يتمّ في الزّمن الحاضر حيث تعلق هذه المفاهيم الخاطئة في ذهن التّلميذ ممّا يعوق فهمه للدّلالات الزّمنية للفعل الماضي أو المضارع « و تفسيره يعود إلى جهل المعلّمين أمرين: الأوّل هو جهل طريقة اللّغة العربيّة في التّعبير عن الزّمن و السّبب الحقيقي في التمييز بين الفعل الماضي و الفعل المضارع، و الثّاني هو ربط الفعل الماضي بالزّمن الماضي و الفعل المضارع بالزّمن الحاضر تحت تأثير اللّغات الأجنبية المعروفة و بخاصة الفرنسية و الإنجليزية، تلك التي تجعل الفعل يعبّر في بنيته عن الزّمن في أبعاده الثّلاثة و تشعّب هذا التّعبير إلى ألوان زمنية كثيرة ...

أمّا الحقيقة العلميّة الّتي يجب الانطلاق منها فهي ما توصّلت إليه الدّراسات في هذا الباب و هي كالتّالي: إنّ الفعل الماضي هو كلّ فعلٍ تّم إنجاز العمل فيه، و أنّ الفعل المضارع هو كلّ فعلٍ العمل فيه هو في طور الإنجاز و لم يتمّ بعد الانتهاء منه، و أنّ الزّمن ينبثق لا من صيغة الفعل الّتي لا علاقة لها بالزّمن و إنّما من سياق الجملة »[1] .

و معنى ما سبق أنّ الفعل الماضي لا يعّبر عن الزّمن الماضي، و ذلك لأنّ تمام إنجاز العمل قد يكون في الماضي، أو في الحاضر، أو في المستقبل، و لا ارتباط بينه و بين الزّمن الماضي لأنّ الزّمن ينبثق من سياق الجملة، وقد أدرج الدّكتور **أنطوان صيّاح** مثال يوضّح فيه هذا، فالفعل الماضي في جملة مثل "**متى تقرّر فقلت متى قرّرت** " فإنّه يعّبر عن زمن المستقبل.

و هذا ما يراد أن يستوعبه التّلميذ من خلال درس أزمنة الفعل لكن و كما ذكرنا لا يمكن تحقيق هذا الاستيعاب إلاّ إذا أعيد النّظر من قبل المعلّمين و القائمين على وضع المقرّرات في تعريف الفعل الماضي و المضارع « و النقطة التي تشكّل المدخل إلى المعالجة الصّحيحة لهذه الأخطاء فهي بالانطلاق من أنّ صيغة الفعل لا تعبّر عن الزّمن في ذاته،إنّها تعبّر فقط عن تمام إنجاز الفعل أو عدم تمامه، و يترك لسياق الجملة و للمعنى و للأدوات أن تعّبر عن الزّمن بمختلف تلويناته »[2]، فاللّغة

[1] د.أنطوان صيّاح. دراسات في اللغة العربية الفصحى و في طرائق تعليمها، ص: 119.
[2] المرجع نفسه، ص: 119.

العربيّة لا تعّبر عن الزّمن من خلال صيغة الفعل و إنّما من خلال الجملة عن طريق ما يضاف للفعل من أدوات (السين، سوف، أفعال ناقصة، أو النفي).

- إنّ درس عناصر الجملة الفعليّة قد تطرّق إلى البنية الشّكلية للجملة الفعليّة و لكن دون أن يشير إلى تعريف الجملة و وصفها بأنّها وحدة دلالية هامّة في التّعبير اللّغوي، و نلاحظ أنّ الجملة تختلف بمعناها التّركيبي(اسميّة، فعليّة) و بمعناه الأسلوبي (استفهامية، تعجبية، إخبارية) فمن الضّروري الإشارة إلى هذا المعنى الأسلوبّي للجملة بوصفها أوجه مختلفة لمواقف الكلام عامّة وذلك ليتوضّح الفرق بين المعنى الأسلوبيّ للجملة ،و المعنى التّركيبي لها باعتبار أنّ التلميذ سيستخدم هذا المصطلح(الجملة) بكثرة في المستويات اللاّحقة، لذا عليه أن يدرك معنى الجملة و الفرق بين معناها الأسلوبي و التّركيبي.

- يلاحظ في المقرّر حذف درس مهم في هذه المرحلة لأنّه يخدم دروس الصّرف، و هو درس المجرّد و المزيد حيث كان من الأولى إدراج هذا الدّرس بدلاً من درس اسم الفاعل، و اسم المفعول و ذلك لإصابة هدفين الهدف الأوّل؛ هو فهم درس الميزان الصّرفي فهماً كافياً، و الهدف الثّاني هو تجنّب الخلط بين اسم الفاعل، و اسم المفعول حيث لوحظ هذا الخلط من خلال الفروض والاختبارات التي أجراها تلاميذ السّنة الأولى متوسّط حيث كان من الأولى تأجيل اسم الفاعل واسم المفعول للسّنة المقبلة ،و ذلك حتّى يتجنّب الخلط بين الفاعل كوظيفة نحوية، و اسم الفاعل كصيغة صرفية ،على أنّ السّبب الأوّل في هذا الخلط هو عدم وضوح مفهوم الصّرف و النّحو في ذهن التلاميذ و يتوضّح جليّاً عدم وضوح الفرق بين الصّرف و النّحو في حصص تصحيح التّعبير الكتابي فالتّلميذ لا يمكنه أن يدرك بسهولة الخطأ النّحوي و الخطأ الصّرفي لأنّه لا يدرك أصلاً ما معنى الصّرف و النّحو، لذلك ينبغي أن يكون أوّل درس في نظرنا يشير إلى مفهوم الصّرف والنّحو، كما نلاحظ في برامجنا أنّ المواضيع الصّرفية و النّحوية مجتزأة دون ضابط أو معيار منطقيّ و دون أن تعرف بدايتها، و لا نهايتها ولا حتّى الغاية من تدريسها ،لهذا فكان من الأولى أن يحتوي مقرّر السّنة الأولى متوسّط على درس يعرّف الصّرف و النّحو، و الجوانب التي يدرسها كل منهما فنحن نتعامل مع التلميذ أثناء دروس القواعد و نفترض مسبقًا أنّه يعرف هذه المفاهيم، بينما في الواقع هو لا يعرفها و لا يفرّق بين دروس القواعد التي تتناول الصّيغ الصّرفيّة، و التّراكيب النّحوية، غير أنّ هناك ملاحظة مهمّة تجدر الإشارة إليها، أنّ هذا الدّرس الذي نفترض أن يتناول

مفهوم النّحو و الصّرف ينبغي أن يشار بأنّ الصّرف ليس كائن مستقل عن النّحـــو، و إنّما كلّ واحد منهما يتناولان جوانب خاصّة، لكن كلّ منهما يشكّلان قواعد اللّغة التي تـشكّل بـدورها اللّغة بمعناها الدّلالي سواءً على مستوى المفردة أو التّركيب.

- إنّ إدراج درس النّعت و المنعوت ضمن مقرّر السّنة الأولى، نراه غير موفّق و ذلك لأنّ مـا نلاحظه على المقرّر هو أنّه تناول مجموعة من الدّروس الأساسيّة سواء في النّحو أو الصّرف و الـتي من الضّروري أن يتطّرق إليها التّلميذ في هذه السّنة لأنّ سيبني عليها المعارف اللّغوية اللاّحقة، لأنّ ما يجدر الإشارة إليه هو أنّ مقرّر السّنة الأولى متوسّط مناسب إلى حدّ ما بالنّسبة لتلميـذ الـسّنة الأولى سواءً من حيث وصف هذه الدّروس بأنّها دروس أساسيّة أو من حيث أنّها تناسب تلميـذ السّنة الأولى متوسّط بالنّظر إلى قدراته العقليّة، و تطوّر تفكيره، و من ثم فإدراج درس النّعـت لا يرتبط بالدّروس السّابقة كون أنّ النّعت يعتبر من (التّوابع) أو المتمّمات رغم أنّه قد أشير إلى هـذه المتمّمات بطريقة مجملة في درس عناصر الجملة الفعلية، فكان من الأجدر أن يترك درس النّعت في المستوى اللاّحق ضمن متمّمات الجملة، لأنّه إذا أجريت ملاحظة على المقرّر فإنّك سوف تلاحظ أنّ درس النّعت جاء منعزلاً عن الدّروس الأخرى،كما أنّ هذا الدّرس يتميّز نوعًا ما بالـصّعـوبة وذلك من حيث أنـواع النّعت، و مطابقته لمنعوته ممّا يستلزم نضج أكثر للقدرات العقليّة للتّلميذ حتّى يدرك مفهوم النّعت السّببي، و مطابقة النّعت لمنعوته، و فروق هذه المطابقة.

- في درس عناصر الجملة الفعليّة نلاحظ أنّه قد أشير إلى(النّعت المضاف، الحـال، المفعـول لأجله، ...) بمصطلح المتمّمات و نراه مصطلحًا مصيبا إلى حدٍّ ما و ذلك لأنّ اعتبـار الأمـور السّابقة كمتمّمات للجملة يستعمل كلّ واحدٍ منها حسب الدّلالة المقصودة في الجملـة يـضع في ذهن التلميذ أنّ اللّغة هي عبارة عن توالي جمل، و لهذه الجمل مكوّنات أساسية و مكوّنات تـتمّم معنى هذه الجمل، ممّا يحافظ على الصورة الطبيعية للّغة، حيث أنّ تناول تلك الأمور السّابقة بعيـدة عن مفهوم التّتمة يكسّر بالنسبة للتلميذ مفهوم الجمل، و يرسّخ في ذهن تجزئة الجملة الّتي لا تعتـبر من طبيعة الجملة اللّغوية كون أنّ الجملة هي وحدة دلالية هامّة في التعبير اللّغوي.

- في درس الفاعل نلاحظ أنّ هذا الدّرس قد ركّز على الوظيفة النحويـة (فاعـل) و علـى أشكال هذه الوظيفة و هو تناول موفق لأنّ معرفة الوظيفة النّحوية و أشكالها و حكمها الإعـرابي هو الغاية التي ينبغي أن يصل إليها التلميذ و كذلك بالنّسبة لدرس المفعول به.

- في درس كان و أخواتها و إنّ و أخواتها يهتمّ بدلالة كل واحدةٍ منها كما أنّ الدّرس يحتوي على معنى كلمة النّواسخ، و كلمة الأفعال الناقصة، و الأحرف المشبهة بالفعل، و قد كان التلميذ في السّابق يستعمل هذه المصطلحات دون أن يعرف معناها و هذه الخطوة جيّدة تجنّب التلميذ في دروس القواعد بحيث تجعل منه لا يرّدد مثل هذه المصطلحات دون أن يفهمها.

- إنّ الدّروس المقرّرة للسّنة الأولى متوسّط في عمومها مناسبة للتّلميذ كما تتميّز عناصر هذه الدّروس بالسّهولة و دائما تجسّد الوحدة الطبيعية للّغة كما أنّ القاعدة عرفت تسهيلاً و تبسيطاً و ابتعاداً عن التأويلات و التّشعبّات.

إذن فمقرّر السّنة الأولى متوسّط يتميّز سواءً من حيث الكم أو النّوع بالسّهولة، و بكونه يتناول قواعد أساسيّة على التّلميذ أن يتعرّف عليها في هذه المرحلة، كما أنّها تناسب عمره العقلي و تطوّره التفكيري حيث أنّ تلميذ في هذه المرحلة قد بدأ يتّجه نحو التفكير المجرّد، و التّجريد هو طبيعة أساسية في القاعدة النّحوية، كما أنّ العناصر التي يتناولها الدّرس و خاصة النحوية منها تتميّز بالتكامل و كذلك تركّز على الجانب الدّلالي الذي ظلّ مهملاً في المقرّرات السّابقة رغم أنّ هذا المقرّر لا يزال يولي أهمية كبيرة في الجانب الشّكلي للقواعد ... و من هنا فإنّ مقرّر القواعد للسّنة الأولى متوسّط (أصبح) يقترب أكثر من طبيعة اللّغة و قدرات التّلميذ، و هذه خطوة جبّارة نحو تحسين المحتوى التّعليمي لقواعد اللّغة و تقريبها من ذهن التّلميذ، و بالتالي القضاء على فكرة صعوبة النّحو العربي، مع أنّ هذه الفكرة قد رسّختها مقرّرات القواعد و طريقة التّدريس.

و عموماً فإنّ مقرّر القواعد اللّغوية ينبغي أن يخضع لمجموعة من المقاييس الهامة التي تفعلّه و بالتالي تجعل من موضوعاته ذات فائدة و أهداف غايتها تعزيز الملكة اللّغوية، و تتمثل هذه المقاييس فيما يلي:[1]

- ارتباط موضوعات المقرّر بأهداف تدريس مادّة القواعد لأنّ هذا الارتباط يؤصّل الدّرس النّحوي في التّعليم.
- ارتباط وحدات البرنامج التّطبيقي للّغة (الأداء الشفهي و الكتّابي).
- تعزيز ملكة القواعد.

[1] أحمد بلحوت، رسالة ماجيستير، النحو المدرسي في الجزائر طور نظريات النحو العربي، ص:266.

وصف تحليلي لطريقة تدريس النّحو في المدرسة الجزائريّة (السّنة الأولى متوسّط):

لقد شغلت طرق التّدريس حيّزاً كبيرًا من تفكير التربويتين قديماً و حديثاً، فتاريخ الفكر التّربوي يزخر بالمحاولات الجادّة من أجل الوصول إلى طريقة مثلى في التّعليم، و قد حظيت قواعد اللّغة باهتمامٍ خاص في هذا المجال و هذا راجع إلى الصّعوبة المعروفة في تعليم و تعلّم القواعد النحوية، لذلك قد برزت مجموعة من الطّرق كلّها تهدف إلى تقديم درس القواعد بطريقة فعّالة تحقّق أهداف تدريس القواعد و لا بأس أن نذكر أهم هذه الطّرق المتمثلة في ما يلي:

1. **الطّريقة القياسيّة:** و تعدّ هذه الطّريقة من أقدم الطّرق لتّدريس النّحو العربي و تعتمد هذه الطريقة على عملية القيّاس « إذ ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العّامة إلى الحقائق الجزئية، و من القانون العام إلى الحالات الخاصّة، و من الكلّ إلى الجزء، و من المبادئ إلى النتائج، و هي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، و تمتاز عن غيرها بأنّها طريقة التّعليم و التزويد بالمعلومات و بأنّها سريعة بإعطاء المعلومات مباشرة للطّلاب و اقتصادية في الوقت»[1].

و يسير تدريس النّحو وفقًا لهذه الطريقة في خطوات ثلاث:

أ- ذكر القاعدة باعتبارها المعيار الذي تسير عليه الأمثلة التي تمثل قاعدة الدرس.

ب- ذكر عديد من الحالات الّتي تنطبق عليها القاعدة.

ت- التّطبيق و التّدريب على القاعدة.

2. **الطّريقة الاستقرائية:**« و قد وفدت هذه الطّريقة إلى العالم العربي عن طريق المبعوثين للدّراسة في أوروبا حيث تأثّر هؤلاء بالثورة التي قام بها " **يوحنّا فريديريك هاربارت**" في نهاية القرن التّاسع عشر و مطلع القرن العشرين و يطلق عليها: الطريقة الاستنتاجية أو الاستنباطية أو طريقة **هاربرت**، وذلك لاستخدام خطوات **هاربرت** الخمس، و سير التعلّم فيها عكس الطريقة القياسية و يرى مؤيّدوها أنّها الطّريقة الطّبيعية التي يمرّ بها التّفكير للوصول إلى كشف المجهول، و ذلك عن طريق التّعرف على القاعدة العامة »[2]، و في هذه الطّريقة يتّخذ المعلّم

[1] د. عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، ص: 256.
[2] المرجع السابق، ص:257.

دور الموجّه و المرشد، كما أنّ الطّالب يتّخذ موقفاً إيجابياً حيث يسعى إلى استنباط القاعدة بعد مناقشة الأمثلة و الموازنة بينها، و ما يؤخذ على هذه الطّريقة قلّة الأمثلة المعروضة و التسرّع في الوصول إلى القاعدة، و قد اتّخذت هذه الطريقة خمس خطوات معروفة تتمثل فيما يلي:

1) **المقدّمة**: حيث يهيئ الطّلاب لتقبل المادّة العلميّة، و تكون هذه التهيئة بمعناها الانفعالي و معناها العقلي.

2) **العرض**: حيث تعرض مادّة الدّرس و أمثلته التي تتضمّن القاعدة في كلّ أجزائها، و من خلالها يجري المعلّم الخطوات التّالية:

3) **الرّبط**: « و فيه صلب الدّرس و هو أعقد الخطوات كلّها و أخطرها، و فيه يظهر سلوك التّدريس من استقراء و استنباط و استدلال و موازنة و تحليل و أغلاق جزئية و الرّبط بين الدّرس الحالي و الدّروس السابقة عليه »[1]، و ينتهي الرّبط بالخطوات التالية.

4) **القاعدة**: و هي تمثّل الاستنتاج النّاجم عن الخطوات السّابقة.

5) **التطبيق**: الذي يعتبر تقويماً، حيث يتمّ عن طريقه الكشف عن جهد المعلّم و نجاحه في إفهام القاعدة للتّلاميذ، و مدى استيعاب التلاميذ لها، و ذلك من خلال تطبيق القاعدة على مواقف جديدة.

و للطّريقة الاستقرائية صورتان تتفقان في الهدف و تفترقان في النّص المقدّم و هما:

أ- **طريقة الأمثلة ثم القاعدة**: « و يطلقون عليها طريقة الأمثلة الصّناعيّة أو المفردة أو المفرّقة ولعلّ سبب هذه التّسميات راجع إلى هذه الأمثلة التي تعرض أمام التلاميذ أمثلة ،مفرّقة لا رابط بينها، متكلفة، مبتورة، و مؤيدو هذه الطّريقة يرون أنّها تعطي المعلّم فرصة اختيار الأمثلة بحرّية وسهولة إضافة إلى أنّها تساعد المعلّم في سرعة السّير في الدّرس، كما يرون فيها معيناً لتدريس النّحو لسهولتها، و مساعداً لتغطية موضوعات المنهاج، أمّا المعارضون فيرون أنّ الغرض من هذه الطّريقة، حفظ القاعدة مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها... مع خلوّها من اقتران القاعدة بالفهم، و من ثمّ تشتت انتباه الطّلاب، كما أنّها تفصل بين النّحو و اللّغة فيصبح النّحو غاية و ليس وسيلة لإصلاح اللّسان »[2]، كما أنّها لا تعني ببقيّة جوانب اللّغة عند تعليم النّحو

[1] د.حسيني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص:324.
[2] د.عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، ص:258.

كالاستماع ،و التذوّق، و القراءة، حيث لا تقدّم جمال اللّغة للمتعلّمين، و لكنّها عقليّة خالصة لا تعني بجوانب الإبداع في اللّغة.

ب- **طريقة النّصوص، ثم الأمثلة، ثم القاعدة:** و تسمّى كذلك بطريقة النّصوص المتكاملة أو الطريقة المعدّلة، و تقوم هذه الطّريقة على عرض نصّ معين، ثم يعالج هذا النّص كما يعالج درس القراءة، ثم تستخلص منه الأمثلة التي تشمل موضوع الدّرس، ثم تسير وفق خطوات الطّريقة الاستقرائيّة.

« و لهذه الطّريقة أساسان: أحدهما لغويّ ،و الآخر تربويّ أمّا الأساس اللّغوي: فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها في ظلال تكامل هذه العناصر و تآزرها بدلاً من إغفال تلك العناصر و التّركيز على التّركيب فقط فيضع جمال النّصوص و تهدر طبيعة اللّغة ممّا يقللّ من تكامل حصاد الدّرس النّحوي و أمّا الأساس التّربوي فمؤدّاه، أصدق أنواعه التّعلّم بما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، و مغزى عنده، على أن يكون خبرة مربية، و تكامل خبرة لغوية يفرض دراسة النّصوص... شعرًا كانت أم نثراً من جميع جوانبها، و من بينها النّحو بوصفه القانون الذي يحكم بنية النّص و تراكيبه، و العلاقات المتبادلة بين جميع أجزائه حتى جاء على صورته... و بذلك يكون درس النّحو عملاً ذا قيمة يثمر لا شكّ اكتساب مهارات البحث و التقصّي ،و الرّبط بين المبنى و المعنى »[1]، ويتمّ التّدريس و فقاً لهذه الطّريقة كما يلي:

- اختيار نصّ مناسب من حيث المعنى، و من حيث القاعدة المزمع تدريسها.
- قراءة النّص من قبل المعلّم و التّلاميذ.
- مناقشة أفكار النّص ،و مواطن الجمال فيه.
- التّحليل النّحوي للنّص، و بذلك يكون الدّرس النّحوي وظيفيّاً لا تقليديّاً منفصلاً عن نصوص اللّغة.
- تلخيص كافّة الوجوه التي يدرس منها النّص ،و تلخيص القواعد النحويّة التي نوقشت.
- التّطبيق على نصوص أخرى.

وتحدد مزايا هذه الطّريقة فيما يلي:

[1] د. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص:258.

- تعيد العلاقة الطّبيعية بين اللّغة و قواعدها.
- تخفّض من الإحساس بصعوبة النّحو، و تحقّق هدفه المتمثّل في فهم التّراكيب اللّغوية.
- تعتمد على القراءة و تجعلها مدخلاً للنّحو، و تجعل من البلاغة و التّذوق مجالاً لفهم القواعد.
- و لكن ممّا يؤخذ على هذه الطّريقة أنّه نادراً ما توجد نصوص معدّة لدراسة النّحو تتوافق مع القاعدة التي ستدرّس « و ممّا يلاحظ أنّ تعليم القواعد وفق هذه الطّريقة يساير الاتّجاه الحديث في تعليم اللّغات الذي يدعو إلى التّكامل بين فروع اللّغة، و إلى الواقعيّة في استخدامها، لأنّ تعليم اللّغة ينبغي أن يتمّ عن طريق معالجة اللّغة نفسها ،و ممارستها في المواقف المختلفة »[1].

تعقيب على طرائق التّدريس:

في الواقع إنّ كلّ الطّرائق السّابقة، و رغم ما أشرنا إليه من مزايا، و عيوب لكلّ واحدة منها، فإنّ الاتّجاهات الحديثة في التّدريس، ترفض تفضيل طريقة عن أخرى، حيث أنّ هذه الدّراسات قد أثبتت أنّ كلّ تلك الطرق صالحة لتدريس أنواع معيّنة من المعرفة، بل أجزاء معينة من المحتوى نفسه، مع تلاميذ معينين، لذلك فإنّ المزج بين كلّ تلك الطّرائق و استغلالها حتماً يحقّق الفائدة المرجوّة من فهم و استيعاب جيّد لدروس القواعد، ومن تحقيق أهداف تدريس النّحو، ومن هنا فإنّه « لا توجد طريقة مثلى صالحة دائماً لتعليم أيّة مادّة دراسيّة، وإنّما يتوقّف اختيار الطّريقة و صلاحها على طبيعة الموقف التّعليمي ،و ما يشتمل عليه من متغيّرات عديدة، أهمها المعلّم، والمادّة، و مستوى الطّلاب، و مدى استعدادهم ،و الوسائل، و الأنشطة التّعليميّة، و العلاقات الاجتماعية داخل الفصل، فكلّ هذه العوامل تسهم في اختيار طريقة التّدريس المناسبة »[2].

[1] د. جاسم محمود الحسون، د. حسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص:250.
[2] المرجع نفسه، ص:250

طريقة تدريس قواعد اللّغة في المدرسة الجزائريّة (السّنة الأولى متوسّط):

في الحقيقة إنّ خطوات السّير في درس قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة هي نفسها في جميع البلدان العربيّة، وأيّاً كانت الطّريقة التي يتمّ بها اختيار الأمثلة المتّصلة بالقاعدة النّحوية.

لقد شرعت المدرسة الجزائريّة في تطبيق بداغوجية التّدريس بالكفاءات منذ سنة(2003م-2004م) و هذه البداغوجية الجديدة (بالنّسبة للجزائر) تتضمّن مجموعة من الأسس (البناء المعرفي، حلّ المشكلة، المقاربة النصيّة، الإدماج) و في الحقيقة إنّ بداغوجية التّدريس بالكفاءات ونظراً لهذه الأسس التي اعتمدتها، قد سدّت فراغاً كبيراً كان في البداغوجية القديمة(الأهداف) و لو أنّها تعتبر في الحقيقة امتداداً و تطوّراً طبيعيّاً لها، و بداغوجية التّدريس بالكفاءات تتّفق إلى حدّ ما مع طبيعة ذهن المتعلّم ،و حقيقة عمليّة التّعلم(بناء معارف)، أمّا في ما يخصّ تعليم اللّغة فقد اقتربت كثيراً من طبيعة اللّغة(وحدة اللّغة) عندما استخدمت " المقاربة النّصية و الإدماج".

و من خلال جردنا لمقرّر قواعد السّنة الأولى متوسّط فقد تبيّن أنّ محتوى القواعد قريب نوعاً ما من العمر العقليّ لتلميذ السّنة الأولى متوسّط ،وقدراته الذّهنية بما أنّه يتضمّن المبادئ الأوليّة التي ينبغي أن يعرفها التلميذ في هذه المرحلة ليتمكّن من بناء معارفه اللاّحقة في قواعد اللّغة، و ذلك على الرّغم من النّقائص التي أشرنا إليها.فما يمكن أن نقوله هو أنّ بداغوجية التّدريس بالكفاءات و المحتوى التّعليمي لقواعد اللّغة للسّنة الأولى متوسّط في الواقع قد ساهم في تيسير تعليم النّحو، و كلّ ذلك من أجل تعليم اللّغة العربيّة على أحسن وجه.

لاشكّ أنّ المحتوى التّعليمي مهما كان مناسباً للتّلميذ فإنّ هدفه لن يتحقّق إلاّ إذا عرض بطريقة مناسبة، حيث تعتبر طريقة التّدريس العنصر الأساسي الذي يتحكّم في عمليّة التّدريس أو فشلها، و الطّريقة المستعملة في تدريس قواعد اللّغة في المدرسة الجزائريّة، و حسب ما تنصّ عليه بداغوجية التّدريس بالكفاءات، هي النّوع الثّاني من الطّريقة الاستقرائيّة (النّص، الأمثلة، القاعدة).

و لكن قبل أن نتطرّق إلى خطوات سير درس القواعد ينبغي أن نتعرّف على توزيع نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط ليتبيّن لنا جليّاً موقع نشاط القواعد بالنّسبة لنشاطات

اللّغة العربيّة، حيث يوضّح جدول توزيع نشاطات اللّغة العربيّة أنّ درس النّحو لا يستقلّ بخانة كالنّشاطات الأخرى، بمعنى غير منفصل عن النّشاط الذي قبله، وهذا ما يعزّز لدى التّلميذ أنّ قواعد اللّغة هي جزء من اللّغة نفسها كما يظهر هذا من خلال حصّة الإدماج(التعبير).

الأنشطة التّعليميّة	المدّة
1-القراءة المشروحة: -قراءة جهريّة، آليّة القراءة الجهريّة. - تحليل مضمون النّص. -دراسة باب من أبواب قواعد اللّغة(تراكيب نحويّة،صيغ صرفيّة).	2 سا
2- دراسة النّص الأدبيّ: **-النّص النّثري:** - القراءة الجهريّة تحليل مضمون النّص. -دراسة خصائص النّص الشّكليّة ،و الفنيّة ،و اللّغويّة. **-النّص الشّعري:** -الأداء الشّعري. -تحليل المضمون. -دراسة بعض المصطلحات الأدبيّة.	1 سا
3-التّعبير الكتابيّ: -إنتاج نصّ إدماج المعارف المكتسبة.	1 سا
4-المطالعة : - تحليل مضمون النّص. - استثمار النّص.	1 سا
5- التّطبيقات : - إنجاز مجموعة من التّطبيقات المتعلقّة بالوحدة التّعليميّة.	1 سا
المجموع :	**6 سا**

يضمّ منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط ثلاثين محوراً يقدّم كلّ محور في وحدة تعليميّة ذات ستّ ساعات توزّع خلالها أنشطة تعليميّة حسب ما هو مبيّن في الجدول:

- إنّ نشاط القراءة المشروحة، و نشاط القواعد اللّغويّة حسب التّوزيع متلازمان، وهذا ما تقتضيه المقاربة النّصيّة الّتي جاءت ضمن البيداغوجية الجديدة.
- في نشاط التّعبير يظهر استثمار المعلومات المكتسبة، و منها قواعد اللّغة في إنتاج نصّ مكتوب وهذا ما يسمىّ بإدماج المعارف.

إنّ تدريس النّحو وفق هذا التّوزيع و هذه البيداغوجية يحقّق نوعا ما الهدف الأساسيّ من تعلّم النّحو و هو إتقان اللّغة.

و الواقع إنّ قيام النّحو بدور أساسيّ في ظلّ هذه البداغوجية على تقنيّات تدريسه، بعبارة أخرى إنّ تطبيق أسس هذه البداغوجية لا تكفي وحدها ليحقّق هذا الدّرس هدفه و هو تعلّم اللّغة، بل يتوقّف أيضا على تقنيّات التّدريس أي على مدى فعاليّة عناصر درس النّحو في تفعيل هذا الدّرس ليحقّق هدفه في لسان المتعلّم، و المقصود بعناصر درس النّحو (الأمثلة، المحتوى، التّحليل العامّ، التّمرين).

و في ما يلي سنعطي وصفاً تحليليّاً لسير درس النّحو للسّنة الأولى متوسّط، و قد كان السّند العلميّ لهذا الوصف و التّحليل:

- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط.
- الملاحظة العلميّة من خلال جلسات ملاحظة في بعض المتوسّطات.

و سنصف سير الدّرس مع التّأكيد على عدم الفصل بين تعلّمات الحصّة الأولى و الثّانية (القراءة، الفهم،ظاهرة لغويّة، تطبيقات).

و يتمّ سير درس قواعد اللّغة وفقاً للخطوات التّالية:

ينشّط الأستاذ الحصّة الأولى بالكيفيّة الآتيّة:

أ- يمهّد للموضوع بإلقاء أسئلة على التّلاميذ لإثارة نشاطهم الفكريّ، و بعث لشوقهم إلى الإطّلاع على مفهوم النّص(و هذا التّشويق يكون على حسب براعة الأستاذ في ذلك).

ب- يدعوهم بعد ذلك إلى قراءة النّص قراءة صامتة واعيّة يتبعها بأسئلة مختارة يراقب بها فهمهم للنّص.

ج- يكلّفهم بتقسيم النّص إلى وحدات فكريّة.

د- يمارس المعلّم فنيّات القراءة الجهريّة، ثم يشرك عدداً من التّلاميذ في القراءة الجهريّة مع تصحيح الأخطاء المرتكبة من قبل التّلاميذ.

ه- يحلّل مضمون النّص، و يناقشه فقرة فقرة، تقرأ الفقرة الأولى قراءات فرديّة يتخلّلها شرح المفردات الصّعبة، ثم تناقش بتوجيه جملة من الأسئلة إلى التّلاميذ ،وأخيراً تسجّل فكرتها الجزئيّة على السّبورة، ينتقل الأستاذ بعد ذلك إلى الفقرة الثّانية، بعد قراءتها من قبل تلميذين أو أكثر ويتناولها بالكيّفية نفسها، و هكذا إلى أن ينتهي بمناقشة و تحليل أفكار النّص.

هذا في ما يخصّ الحصّة الأولى، وأمّا الثّانية ،فإنّها تخصّص لدراسة باب من أبواب قواعد اللّغة(تراكيب نحويّة، صيّغ صرفيّة) من خلال النّص المقروء، وذلك لأنّ قواعد اللّغة تدرس باعتبارها وسيلة لفهم النّصوص المكتوبة، و إنشائها بلغة سليمة خاليّة من الشّوائب، لا باعتبارها غاية مقصودة لذاتها، ثم إنّ قواعد اللّغة ينبغي أن تكون وظيفيّة تساعد المتعلّم على الفهم و الإفهام، و لتحقيق هذا الهدف، تعتمد نصوص القراءة المشروحة لمعالجة موضوعات قواعد اللّغة، والنّصوص الأدبية و نصوص المطالعة لتثبيتها و دعمها.

و الطّريقة المستعملة هي الطّريقة الاستقرائيّة، بما أنّ التّلميذ في هذا السّن قادر على التّحليل، و الموازنة ،و التّعليل، و الاستنباط.

و تتمّ خطوات الحصّة الثّانية كما يلي:

أ- مراجعة الدّرس السّابق بتصحيح تمرين قد أنجزه التّلاميذ خارج القسم كونه منطلقاً لاستعادة أهمّ عناصر هذا الدّرس.

ب- وضع نصّ القراءة المشروحة بين أيدي المتعلّمين لقراءته، و استخراج الأمثلة، وهو الموضع الطبيعي للّغة، فإنّ لم يتوافر النّص على كلّ الأمثلة التي تشمل عناصر الدّرس يلجأ إلى التّصرف في بعض المعاني بصوغ جديد يوفّر المثال المناسب، و يتمّ ذلك عن طريق المتعلّمين، و بتوجيه من الأستاذ و ذلك عن طريق توجيه إلى المتعلّمين أسئلة في النّص تكون إجاباتها أمثلة صالحة

للدّرس، ثمّ تدوّن الأمثلة على السّبورة، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة، و تضبط بالشّكل كما يمكن للأستاذ أن يأتي بأمثلة إضافيّة من عنده لتناسب أجزاء القاعدة.

ج- يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة في المعلومات السّابقة المتصلة بموضوع الدّرس، و هو ما يسمّى بالتّقويم التّشخيصي، أي فحص المعلومات الموجودة عند المتعلّم، و ذلك من أجل استثمار المكتسبات القبليّة للتّلميذ لبناء معارفه الجديدة.

د- قراءة الأمثلة المرتّبة حسب عناصر الدّرس من قبل الأستاذ، ثم بعض التّلاميذ، مع تصحيح الأخطاء المرتكبة.

ه- المناقشة و الرّبط،وفيها يشرع المدّرس في مساعدة التّلاميذ على تحليل هذه الأمثلة مستعملاً الطّريقة الاستقرائيّة، يستخلص بواسطتها المتعلّمون الأحكام الجزئيّة تدريجيّاً بتوجيه من المدرّس، وذلك بمناقشة الأمثلة المعروضة، وتتمّ المناقشة حول الصّفات المشتركة، أو المختلفة بين الجمل تمهيداً لاستنباط الحكم العامّ، و هو القاعدة النّحويّة، و تشمل المناقشة نوع الكلمة وإعرابها، و علاقتها بغيرها من الكلمات(وظيفتها و موقعها)، و تتمّ المناقشة عن طريق طرح أسئلة تتعلّق بالأمور الأخيرة.

و- الاستنتاج؛ فبعد أن ينهي المعلّم عمليّة الموازنة و إظهار المشترك و المختلف في الأمثلة و خصائص الكلمة المقصودة في الدّراسة، يقوم بمشاركة التّلاميذ باستخلاص القاعدة بعد أن يذكر لهم الاسم الاصطلاحي الجديد(فاعل، مفعول به، نعت...)و ذلك باستثمار المكتسبات القبليّة للتّلميذ في موضوع الدّرس ،ثم تسجيل القاعدة على السّبورة حسب أجزائها.

و في كلّ مرحلة من مراحل القاعدة، يؤكّد الأستاذ على الأجزاء السّابقة للقاعدة ،للتأكّد من مدى تحقّق كلّ هدف مرحلي أي اعتماد التّقويم التّكويني مع مطالبة التّلاميذ بإعطاء أمثلة على كلّ جزء من القاعدة.

ز- التّطبيق؛ حيث يلجأ المعلّم إليه بعد استنباط جميع القواعد الفرعيّة التي يشملها موضوع الدّرس و يعطي فرصة للتّلاميذ لحلّ التّمرين، ثم يصحّح جماعيّاً ،و يعدّ التّطبيق الجانب العمليّ للدّرس ،القصد منه تثبيت القواعد في أذهان التّلاميذ.

ز- الواجب: حيث يكلّف الأستاذ التّلاميذ بمجموعة من التّمارين المتعلّقة بموضوع الدّرس ليصحّح في حصّة التّطبيقات.

تحليل طريقة تدريس النّحو في المدرسة الجزائريّة (السّنة الأولى متوسّط):

- إنّ طريقة تدريس النّحو، و الصّرف ،طريقة تقليديّة تعتمد على استذكار القواعد والأحكام بعد تقديمه اصطلاحاً ،فلا تعطى أهميّة كبيرة إلى استعمال اللّغة كأداة تواصل ،و تبليغ في شتى الأغراض اليوميّة، بحيث لايعرف المعلّم إذا كان التّلميذ قد فهم الدّرس، إلاّ من خلال ورقة الإجابة عن أسئلة الامتحانات.

- إنّ الخطوات التي تتّبع في تعليم هذه المادّة، هي نفسها التي تكرّر من المرحلة الابتدائيّة إلى نهاية الطّور الثّالث، و هذا الرّوتين الذي ينشأ عليه التّلميذ سيدفعه يوماً ما إلى الملل وعدم الاهتمام بهذه المادّة.

- إنّ أكثر العيوب انتشاراً هو عدم الرّبط بين المعارف، و المعلومات فرغم أنّ المعلّم يحاول أن يستخدم المراجعة للبدء في الدّرس الجديد، لكنّ الهدف لا يتعدّى هذه الخطوة، فالطّريقة المتّبعة تفصل بين الدّروس رغم التّرابط بينها.

- رغم الوقت المخصّص لهذه المادّة، و المجهودات المبذولة من أجل تعليمها، فإنّ المردود ضعيف للغاية في نتائج التّلاميذ في اختبارات اللّغة العربيّة ،من صعوبات الكتابة ،و التّعرف على المصطلحات النّحوية و الصّرفية.

- إن المتعلّم لا يستوعب النّظام اللّغوي، و علاقاته القائمة بين العناصر التي تتكوّن منها الجملة، لذلك تكوّنت لديه هذه الصّعوبات المختلفة، فهو يستوعب الدّرس ،و يفهمه لكنّه يبقى في ذاكرته، و لا ينزل إلى مستوى السّلوك، بحيث يستخدمه عند الحاجة في تعبيره الكتابي خاصّة.

- إنّ الطّريقة المتّبعة في تعليم النّحو و الصّرف، تعتمد أوّل ما تعتمد على تصنيف الكلمات حسب أجناسها اللّغوية ، فكلّ عنصر لغويّ يدرس على حدا منعزلاً عن العناصر الأخرى، يعرّف، و يحدّد، و تضبط أحكامه الإعرابيّة ،و لا ينظر إلى موقعه من البنية التركيبيّة إلاّ ناذراً، وهذا ما لاحظناه من جلسات الملاحظة، فلا يكفي أن ننظر إلى الإعراب نظرة شكليّة وإنّما يجب أن يتجاوز الأستاذ ذلك ليبحث عن مواقع الكلمات بعضها من بعض، في داخل الجملة

أو التّركيب لكي يعمّم أو يخصّص الخواصّ التي تمتاز بها من حيث التّأثير الإعرابيّ أو من حيث التّقديم و التّأخير، فالأستاذ لا يبرز أهميّة الأبنيّة في اللّغة العربيّة و خصوصاً في السّنة الأولى متوسّط حيث يقدّمها مجزّأة منفصلة، و عندما يصل التّلميذ إلى المراحل اللاّحقة إذ يواجه برنامج تعليم الجمل ،فإنّه سوف يلقى صعوبة في الفهم حيث ،أنّه لا يفهم من الدّروس إلاّ شيئاً يسيراً و يظهر ذلك من خلال التّمارين أو الامتحانات.

➢ .إنّ الدّروس المقدّمة في قواعد النّحو و الصّرف يعتريها غموض بالنّسبة للمتعلّم و ذلك لعدم دقّتها في تصوير العناصر اللّغوية تلك التي يرتكز عليها التّحليل في اللّغة العربيّة، و يرجع سبب هذا الغموض إلى كونها تعتمد كليّاً على المعنى في هذا التّحليل،و لا يهتمّ بالجانب البنيوي في الكلام ،رغم ما يتنادى به من تعليم النّحو الوظيفي.

« لم يبتل تعليم اللّغة العربيّة بمثل ما ابتلي به من فكرة الفروع و طريقة **هاربرت** التي كرّست في تعليم اللّغة العربيّة... و ما تزال ضاربة بأنيابها لدى كلّ معلمي اللّغة في التّعليم العام، في حين أصبحت لدى أصحابها من مومياوات التّربيّة، و من تاريخ التربيّة، و حفرياته المرشدة لا غير.

و طريقة **هاربرت** طريقة بادت ،و لم يعد لها من شبهة الوجود في الفكر التّربوي العالميّ إلاّ في التّعليم العربيّ، الذي كرّس لها أجيالاً متعاقبة راسخة من الموجهين، و بخاصّة موجهي اللّغة العربية »[1].

إذن فطريقة تعليم النّحو « طريقة معتمدة منذ زمن بعيد و لم يطرأ عليها تغيير بذكر رغم ما طرأ من مستجدّات في الدّرس اللّغويّ وعلى المستوى المنهجي خصوصا.»[2]

و يمكن استخلاص من كلّ ما سبق « أنّ التّلميذ الذي يخضع إلى هذه الظّروف التّربويّة عامّة و النّحو خاصة، لا ينبغي أن ننتظر تحقق الأهداف فيه من حيث استيعاب هذه الوسيلة الأساسية لكلّ تواصل و لكلّ تعلّم مدرسي »[3].

[1] د. حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، ص:212.
[2] مجلة تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي و الثانوي، جامعة تلمسان، ع 3، 2003. ص:85.
[3] علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ص :20

صعوبات تعليم النّحو للسّنة الأولى متوسّط:

لطالما وصفت قواعد اللّغة بالصّعوبة، و عرفنا صعوبتها بالنّسبة للتّلاميذ ساهمت فيها بشكل كبير جداً محتويات و طرق تدريس هذه المادّة، أمّا في ما يخصّ صعوبات تعليمها فإنّنا نجد الكثير من المعلّمين يجدون صعوبات مختلفة في تدريس قواعد اللّغة، و قد يستطيعون أن يدلّلوا على مواطن هذه الصّعوبة وقد لا يستطيعون، نظراً لما توصف به طبيعة النّحو، و عموماً استطعنا أن نقف على مجموعة من الصّعاب التي تعترض المعلّم أثناء تدريسه لمادّة القواعد، و تتلخّص هذه الصّعوبات إمّا في عناصر درس النّحو، و إمّا في المتعلّم نفسه، ففيما يخصّ الصّعوبات المتعلّقة بعناصر درس النّحو فتتمثّل فيما يلي:

- ✓ إنّ درس النّحو يتكوّن من مجموعة من العناصر المتكاملة فيما بينها، و التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى تحقيق الهدف المنشود من خلال الدّرس المقدّم، و تتمثّل هذه العناصر في: النّص، والأمثلة، و المحتوى(المصطلحات و المفاهيم)، و التّحليل العامّ، والتّطبيقات.

1. **النّص**:أنّ تقديم أنشطة اللّغة العربيّة و لاسيّما نشاط القواعد، يعتمد المقاربة النّصيّة، كما بيّنا ذلك سابقاً ،حيث يشكّل النّص المحور الذي يدور حوله التعلّم أي تقديم دروس القواعد « من خلال نصوص حيّة كاملة، لا من خلال كلمات و عبارات، أو جمل أو شواهد نحويّة وبلاغيّة،... مصنوعة أو مترعة من سيّاقاتها النّصيّة، أضف إلى ذلك، أنّ تدريس هذه الأنشطة(القواعد) يجب أن يتجاوز التفاصيل في الجانب النّظري المعرفي، ليركّز على الجانب العملي السّلوكي، حيث تصبح القواعد التي يتلّقاها المتعلّمون مفاتيح لحلّ مشكلات لغويّة حقيقيّة في نصّ عاديّ أو أدبّي ،من حيث فهمه أو قراءته، أو ضبطه الإعرابّي و الكتابّي »[1].

هذا ما تنصّ عليه المقاربة النّصيّة من خلال بيداغوجية التّدريس بالكفاءات، غير أنّ ما نراه في الواقع التّعليميّ، أنّه يصعب تحقيق أهداف المقاربة النّصيّة، وإن طبّقت فإنّ تطبيقها يبقى شكليّاً حيث يجد الأستاذ نفسه تحت ضغوطات متعددّة، أهمّها إنجاز الدّرس في ساعة واحدة، وإتمام المقرّر، هذا إن وجدت النّصوص المناسبة للدّروس المقرّرة، لكن في الواقع إذا عدنا إلى نصوص

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، ص:14.

القراءة المشروحة، نجد أنّ أغلبها لا يمكنها أن توفّر البيئة اللّغوية المناسبة لدروس المقرّر، و بالتّالي فإن تطبيق مبدأ المقاربة النّصيّة التي تحث عليه البداغوجية الجديدة يبقى نظريّاً ،و يصعب تحقيقه في الواقع التّعليميّ، حيث يجد الأستاذ صعوبة في استخراج الأمثلة المناسبة لدرس القواعد من النّصوص المقرّرة، لذلك يجد نفسه مضطرّاً لأن يلجأ إلى أمثلة من عنده، وقد تكون خارج إطار المعنى الذي يتناوله النّص، وذلك من أجل سدّ مستلزمات أجزاء القاعدة من الأمثلة التي توضّحها.

2. **الأمثلة**:إنّ الطّريقة الاستقرائية المعتمدة في تدريس قواعد اللّغة، تقوم على عرض قواعد اللّغة ثم مناقشتها لاستخلاص القاعدة، على أن تكون هذه الأمثلة مأخوذة من نصّ القراءة المشروحة، و لكن حتّى و إن استخرج المعلّم الأمثلة من نصّ القراءة المشروحة، فإنّها تبقى أمثلة مبتورة ،و لا يستفاد منها عمليّاً كون أنّ الأمثلة مأخوذة من النّص، حيث يصعب على الأستاذ إيصال هذه الفكرة(قواعد اللّغة موجودة في النّص المقروء)، إلى التّلاميذ لذلك يبقى استخراج الأمثلة من النّص مجرّد خطوة، حتى أنّه في الواقع أنّ الكثير من الأساتذة لا يلتزمون بها أثناء تقديم دروس القواعد.

كما يصعب على المعلّم استغلال الأمثلة بطريقة منظّمة و فعّالة في شرح الظّاهرة اللّغوية وعلاقتها بالتّركيب اللّغوي العّام، حيث يكتفي الأستاذ بالتّسطير على الكلمة المقصودة، وفصلها عمّا قبلها، و ما بعدها من الكلمات، وحتّى و إن ربط بينها، فيبقى الرّبط شكليّاً، و يلجأ الأستاذ إلى هذا الاستغلال الشّكليّ للأمثلة، لأنّه مقيّد بوقت محدود ينبغي أن ينجز فيه الدّرس، فيحدّ هذا من استغلال الأستاذ لقدراته العلميّة و البيداغوجية في شرح درس النّحو.

3. **المحتوى**:إنّ القاعدة النّحويّة لا زالت تأخذ الطّابع المفاهيمي الذي يعتمد على حفظ القاعدة، أي أنّ القواعد النّحويّة لازال يلتزم في تدريسها بالحفظ الآلي لها، و ربّما يدّعى تطبيقها من خلال تمرين مصنوع لا يعدو مجرّد خطوة أقرّها طريقة **هاربرت** و تبقى «مضامين الدّرس النّحوي مستمدة من النّحو التقليدي، و تغلب عليها التقسيمات التي استقرّ عليها المتأخّرون لا سيّما **ألفيّة بن مالك** »[1]، و كلّ هذا يجعل الأستاذ تحت ضغوطات، فمن جهة

[1] مجلة تقويم اللغة العربية، ص:85.

عليه أن يدرّس هذه المحتويات على الرّغم ممّا ذكرنا، و من جهة أخرى عليه أن يبذل جهود كبيرة من أجل إيصال مفاهيم درس النّحـــو للتلاميذ.

4. **التّحليل العـــامّ**: إنّ المقاربة بالكفاءات تنصّ علـــى إدمـــاج المعـــارف المكتـــسبة و اعتبرت حصة التّعبير بنوعيه الشّفهي و الكتابي الأرضيّة الخصبة لإدماج المعارف لدى التّلميذ، إلاّ أنّه في الواقع التّعليميّ(من خلال المعاينة الشّخصيّة للتّعبير الكتابي لتلاميذ السّنة الأولى متوسّـــط)لا يستفيد التّلميذ من دروس القواعد في إنجاز تعبيره، والدّليل على ذلك ارتكاب التّلاميذ للكثير مـــن الأخطاء التي تتّصل بدروس القواعد، وإن دلّ هذا على شيء، إنّمّا يدلّ علـــى أنّ درس القواعـــد النّحويّة لم يستطع أن يحقّق هدفه في تقويم لســـان و قلم التّلمـــيذ، وذلـــك لأنّ عمليّـــة تحليـــل درس القواعد و شرحه لا زالت تفتقد للآليات و التّقنيات الحديثة لتحقيق هـــدف درس النّحـــو (تعزيز الملكة اللّغوية)، و من ثمّ فإنّ الأستاذ يجد صعوبة في شرح درس القواعد، حيث يتمّ شـــرح هذا النّص على المستوى النّظـــري، و لاشكّ أنّ الأمور النّظريّة تتميّز بصعوبتها ،لذلك فالأســـتاذ يفتقد إلى الوسائل التقنيّة التي تسهّل عليه عمليّة الشّرح، فدرس القواعد أو اللّغة بصفة عامّـــة، لا زال بعيداً عن التقنيات الحديثة ليس في الجـــزائر فقـــط و إنّما عند الكثير من البلدان العربية، كما أنّ الأستاذ لا زال بعيداً عن مستجـــدّات الـــدّرس اللّغـــــوي الحديث ،الذي أصبح مهمّاً جدّاً في تعليميّة اللّغة الّتي « لا زالت منحصرة في تصـــوّر تقليدي لبنية اللّغة و وظائفها، تصوّر مستمدّ من واقع الدّرس اللّغوي كما استقرّ عليه الحال عند المتأخّرين، و رغم محاولات تجديـــد الـــدّرس اللّغوي، باقتراح طرق تعتمد الاستقراء، وتتّخذ الحوار أداة إجرائيّة لاستنباط أحكام اللّغـــة، إلاّ أنّ واقع تعليميّة اللّغة العربيّة يبقى بعيداً عن الدّور الذي يجب أن تتكفّل به اللّغة في عصر المعلومـــاتيّة و الفتوحات العلميّة الدّقيقة لذا جاز لنا القول بأنّ تدعيم تعليميّة اللّغة بمفاهيم، و مناهج التّحليـــل اللّساني أصبح أكثر من ضروري »[1].

5. **التّطبيقات**: «يعدّ التّطبيق الجانب العمليّ للنّحو، وهو الذي يثبّت قواعده في أذهان الطّلاب، ويكوّن لديهم العادات اللّغويّة الصّحيحة، كما يجعل النّحو جزءاً من حيـــاة الطّـــالب الفكـــريّة، و الكلاميّة، إضافة إلى أنّه مقياس دقيق للوقوف على مستوى الطّالب اللّغوي، ولعـــلّ الغرض منه يكمن في أمرين، مراجعة القواعد الماضيّة، و التطبيق على القواعد الجديـــدة لتـــصبح

[1] المرجع السّابق، ص:86.

القواعد الجديدة و القديمة متكاملة »[1].هذا من حيث أهداف التّمرين أو التّطبيق، و إذا تأمّلنا أغلبيّة التّمارين الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط نجدها تنحرف عن المقاصد التي وضعت لها بل تكاد لا تقوم بأيّة فائدة فعّالة، و هذا ممّا يجعل الأستاذ يتحمّل مشقة البحث عن التّطبيقات المناسبة التي يمكن أن تكون ذات فائدة بالنّسبة للتّلميذ.

هذا فيما يخصّ الصّعوبات المتعلّقة بدرس النّحو، أمّا الصّعوبات المتعلّقة بالمتعلّم فتتمثّل فيما يلي:

إنّ الأستاذ يعاني كثيراً من عدم فهم التّلاميذ للأسس التي يقوم عليها التّصنيف ذو الأساس المجرّد، كما أنّ التّلاميذ يغلب عليهم التّفكير الذّاتي، دون الموضوعي، ويعانون عموماً من صعوبة التّعامل مع العلاقات الذّهنية المتبادلة بين المفاهيم المجردّة، بالإضافة إلى الصّعوبات التي يتلّقاها الأستاذ إثر الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

استراتيجيات و مهارات تعليم النّحو:

الواقع إنّ طريقة تعليم النّحو وفق الطّريقة السّابقة ،تبتعد عن كون اللّغة مهارات على مستويين هما التّحليل (التفكير) والتّركيب (العقل)« و النّحو العربيّ مادّة تعتمد على النّظر الذّهني، و تتعامل مع النّطوق و الكتابات تعاملاً تحليلياً في المقام الأول على مستويات (أنظمة) متعاقبة مترابطة هي: الصّوت، و الصّرف، و التركيب، والدّلالة، وهذه الأمور لا تظهر في الطّرق المتّبعة في تدريس النّحو العربيّ حاليّاً... لأنّها طرق ترى النّحو معرفة تختزن و قواعد تستظهر من دون تعقّب العمليّات الذّهنيّة التي تجري وفقها خطوات التّفكير(التّحليل)النّحوي»[2].

و من هنا نجد أنّ فكرة صعوبة النّحو قد أصّلتها طريقة التّدريس التي يتمّ وفقها تدريسه، أكثر من أيّ سبب آخر، وهذا ما يوحي بوجود « خلل واضطراب عميق في النّظريّة اللّغويّة كلّها التي يقوم عليها تعليم اللّغة العربيّة، و على سوء فهم لطبيعة النّحو و دوره في السّلوك (الأداء) اللّغوي: إرسالاً و استقبالاً، لا نطقا و كلاماً وكتابةً.

[1] د. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، ص:52.
[2] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، ص:214.

وذلك الخلل راجع إلى فكرة منهج المواد الدّراسية المنفصلة، و إلى النّظر إلى اللّغة بوصفها معرفة، و إلى فروع اللّغة و تكريسها بدلاً من الاعتداد بنقيض ذلك كلّه »[1].فطريقة تعلّم اللّغة بهذا الشّكل، في الحقيقة بعيد عن اللّغة ذاتها، فما يحدث هو تقديم معلومات، و معارف عن اللّغة، لا تقديم اللّغة ذاتها، و الدّليل على ذلك هو غيّاب تدريس الاستماع و التّحدّث، و الأمر شبيه بالسّباحة، فالإنسان لا يتعلّمها بالحديث عنها، و إنّما يتعلّمها بممارسة السّباحة، و هذا نفسه ما يجب أن يكون في تعلّم اللّغة[2].

و هكذا فإنّ تعليم اللّغة العربيّة ،و تعليم النّحو الذي يعتبر أحد الدّعائم الأساسيّة في تعلّم اللّغة، ينبغي أن يتحرّر من الممارسات التّقليديّة التي أقرّتها العّادة،الغير متبصّرة بحقيقة اللّغة وأسس تعليمها فينتقل تعليمها نقلة تسهم قي إعمال الفكر اللّغويّ وتهدم لغة الذّاكرة، و نحسب أنّ هذا لن يحدث إلاّ إذا انطلقنا من البديهيّات اللّغويّة الآتيّة:

- اللّغة ليست معرفة، وإنّما هيّ مهارات تحليل، و مهارات تركيب .
- مهارات اللّغة متكاملة ويؤثّر بعضها في بعض .
- اللّغة نظم تفكير كامنة خلف الأداء اللّغوي.
- اللّغة ليست في كتب مقرّرة فمجال اللّغة واسع.
- اللّغة معايير للفكر إن صلحت صلح كلّ منطوق و كلّ مكتوب.
- إنّ جودة عمليات اللّغة (الفكر) تضمن جودة محتوى المنطوق والمكتوب[3]

و انطلاقاً من البديهيات السّابقة فإنّ منهج تعليم اللّغة العربيّة ينبغي أن يكون كما تصوّره الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** وهو كما يلي:

- منهج في تعليم مهارات التّحليل.
- منهج في ترسيخ عمليّات الفهم.
- منهج في تعليم مهارات التّركيب.
- منهج لازم في كلّ مادّة دراسية.

[1] المرجع السابق، ص:215.
[2] المرجع نفسه، ص:216.
[3] المرج نفسه، ص:216.

– لا تناسبه الكتب و لا تكفيه الحصص و لا تمثّله كتب مدرسيّة خصّصت للغة[1].

و قد أورد الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** مداخل لتدريس النّحو العربي سنة 1993م في كتاب بعنوان " مهارات تدريس النّحوي العربي (النظرية و التطبيقات)" محاولاً في تلك المداخل أن يقترب من روح النّحو العربي، كما حاول أن يعدّد في الطّرق لتتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التّلاميذ، وفي الواقع إنّ البحوث الخاصّة بتعليم النّحو قليلة جدّاً إذا ما قورنت بالبحوث التي أجريّت في المجالات الأخرى كتدريس القراءة مثلاً.

إنّ الأمر الّذي ينبغي أن تركّز عليه عمليّة تيسير تعليم النّحو كما أشرنا إلى ذلك هي الملاءمة بين طبيعة النّحو وعقول المتعلّمين، و نظريّات تعلّم اللّغة، والوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربيّ في ضوء وظائف اللّغة نفسها، لأنّ أخذ هذه الأمور بعين الاعتبار يجعل من السّهل استحداث مدخل تربوي لتعليم اللّغة والنّحو العربيّين وكلّ ذلك ينبغي أن يستقى من معطيات علم اللّغة خاصّة ما يتّصل منها بتعليم القواعد لمختلف اللّغات.

وسنستعرض فيما يلي تلك المداخل الّتي تقرّب النّحو إلى عقول التّلاميذ بالعمليّات الّتي تعمل بها أذهانهم ذاتها.

معلوم أنّه « يكاد تاريخ التّعليم كلّه يكون جدلاً ما بين العرض من ناحيّة، و بين المناقشة و الاكتشاف و الاستقصاء من ناحيّة أخرى، مع هذا يتفوّق العرض بكلّ المقاييس على ما عداه من الطّرق الأخرى و ما زال مسيطرا في التّعليم لأنّه أسلوب يتّفق، و التّعليم الجمعي، و يساير المعرفة، و قداسة من يحملونها،و جهل المتلقّين بها و سوء الظّنّ بقدرتهم على استنتاج تلك المعرفة »[2].

و من هنا فهذه المداخل تتمثّل في العرض، و المناقشة، و الاكتشاف، و الاستقصاء، أمّا العرض فيفيد في تعليم الحقائق و التّجريدات النّحويّة أي أنّه يركّز على المعرفة النّحويّة ذاتها بغض النّظر عن المتعلّم نفسه، و أمّا المناقشة و الاستكشاف، فيكون التّركيز فيهما على المتعلّم بتحفيزه

[1] المرجع السّابق، ص:217.
[2] المرجع نفسه، ص:218.

و مشاركته في التعلّم، و لا يهتمّ بالمعلّم و لا بالمعرفة من دون أن يهملهما حيث يقوم التّلميذ بتحليل المعلومات، و تشكيل التّجريدات من خلال المعلومات، و على هذا فالمناقشة و الاستكشاف تستهلكان وقتاً، بينما تزيدان من دافعيّة المتعلّم، و عمليّات الفهم. و في الاستقصاء يطرح المعلّم مشكلة نحويّة أمام التّلاميذ لتكون مجالاً للتّركيز، و مصدرا للنّشاط الذي يبذلونه من أجل حلّ تلك المشكلة فيحاول التّلاميذ تحديد مكان المشكلة ثم يصفونها، و بعد ذلك يقترحون حلولاً مبدئيّة، و بعدها يتحقّقون من تلك الحلول في ضوء ما يسمّى بالقرائن النّحويّة[1].

و قد حاول الدّكتور **حسني عبد الباري عصر** من خلال هذه المداخل أن تكون متلائمة مع مختلف مستويات الفهم، و الفروق الفرديّة، و يمكن أن تتداخل جميعها فتكوّن مدخلا مختلطا متعدّد الاتّجاهات يلائم كافّة القدرات، و مختلف مستويات المعرفة اللّغويّة لدى التّلاميذ.

و سنحاول أن نلخّص خطوات هذه المداخل أو الاستراتيجيّات كما بيّنها الدّكتور **حسني عبد الباري عصر**[2]*

أ- **تخطيط درس النّحو وفقاً لإستراتيجية العرض**:وتتحدّد خطواتها فيما يلي:

1. تحديد الأهداف.

2. تحديد صورة المحتوى المراد تدريسه، أو شكل هذا المحتوى:حقائق، أو تجريدات، فلكلّ واحد منها أسلوب لتدريسه، فالحقائق تحفظ، و تكرّر، و تلقّن، أمّا التّجريدات فتتطلب غير ذلك.

3. إعداد موادّ التّدريس:

✓ تعريف المفهومات النّحويّة المراد تدريسها، و ضبطها، والّتي سيقدّمها المعلّم بوصفها منظّمات متقدّمة تمهيدية للدّرس، بعد رسم خارطة للمحتوى على السّبورة.

✓ إعداد أمثلة الدّرس و هي على نوعين:

.أمثلة معزّزة و تقدّم بعد التّعريف مباشرة.

.أمثلة سالبة و تقدّم بعد المعزّزة أو قبلها.

---

[1] المرجع السابق، ص:218.

[2] المرجع نفسه، ص:219.

* يمكن العودة إلى كتاب قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها للدكتور حسني عبد الباري عصر، حيث يعرض نماذج لتنفيذ درس النحو بالمداخل المذكورة.

ب- **تخطيط درس النّحو باستراتيجيّة المناقشة:** و الأساس في هذه الاستراتيجيّة هو التّنظيم الجيّد للنّشاط، فعلى المعلّم أن يتّخذ القرارات التاليّة:

- الوعي بالأهداف المسّطرة.
- تحديد الشّكل المناسب للمناقشة(مجموعة كبيرة، أو صغيرة من التّلاميذ).
- مراعاة خبرات التّلاميذ، و مستويات نموهم.
- مراعاة الوقت الكافي.
- انتهاء كلّ مناقشة بنتيجة معيّنة، وتركّز في صورة ملخص ،أو مجموعة من القوائم أو سلاسل من الاستنتاجات.

د- **تخطيط درس النّحو باستراتيجية الاستقصاء:** إنّ الاستقصاء يبدأ من مشكلة، أي من موقف مشكل يراد حلّه «إنّ مفهوم (المشكلة) لا يكاد يوجد في النّحو العربيّ بالمعنى الكامل بمفهومها في العلوم الفيزيقيّة لكن ثمة ملامح لهذا الوجود في بعض مظاهر المشكلة لا كلّها... إنّ المشكلة في النّحو العربيّ قريبة الشّبه بمهارة نحويّة، هي الاستدلال النّحوي، تلك التي تكون في- التّحليل الإعرابي-مكوّنة من موقفين متتامين:وجود الاستجابة صواباً أو خطأ، إثبات صحّة الجواب و تبرير الخطأ و تفنيده.

و هنا يكون الاستدلال معناه الإتيان بالأدلّة النّحوية التي تعضّض الصّواب، وتثبت أسباب الخطأ. وفي كلا الحالين يكون تفسير الاستجابة النّحوية، و الأدلّة النّحويّة ليست مادّية فيزيقية، وإنّما المحسّ منها قرائن المباني الصّرفية، و ماعداها معنويّ مجرّد موجود في تعريفات المفهومات النّحويّة ،أو أصول وضع القواعد »[1].

و يخطّط درس الاستقصاء وفق ما يلي:

1. تحديد المشكلة: و لتحديدها يجب الوعي بالمحتوى المدروس(الحقائق، و التّجريدات) ومن ثمّ يتحدّد ما إذا كان الاستقصاء مناسباً لتدريس المحتوى.

و الاستقصاء تكمن صعوبته في أنّه تعليم مهارات لا تعليم محتوى، و غالباً ما تنشأ المشكلات في مسارِ شرح الدّرس، و هكذا قد ينشأ الاستقصاء تلقائيّاً، وهذا ممّا يجعل من المشكلات، مشكلات

[1] المرجع السّابق، ص:241.

وظيفيّة عمليّة غير مفتعلة، و قد لا ينشأ موقف مشكلة، وهنا على المعلّم أن يلجأ إلى خصائص المحتوى ليصنع منها مشكلة.

2.ترتيب عمليّة جمع المعلومات لحلّ تلك المشكلة : وهنا لابّد من توفير مصادر المعلومات و جعلها في متناول أيدي التّلاميذ حتّى لا يتعطّل مسار تفكيرهم.

و عموماً فإنّ مواقف الاستقصاء يتكوّن من أربعة أمور هي:

- و جود مشكلة.
- اقتراح فروض لحلّ المشكلة.
- التأكدّ من صحة الاقتراحات.
- استنتاج الحلّ، و تقريره.

و الأكيد أنّ اعتماد استراتيجية الاستقصاء تعوّد التّلاميذ على أمور عديدة، منطلقها إعمال التّفكير، منها جمع المعلومات ،و تحليلها، و تصنيفها، و فرزها، و كلّ ذلك على أسس ذهنيّة عمليّة معاً، و بالتّالي تزيد من دافعيّتهم للعمل، و تحفزهم، و تستثيرهم.

هذا فيما يخصّ استراتيجيّات تدريس النّحو، لكنّ هناك مسألة هامّة ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار و هي متضمّنات درس النّحو، و لكن قبل أن نشير إلى هذه المتضمّنات، ينبغي أن نشير إلى أنّ اللّغة نفسها ليست معقّدة بقدر التّعقيدات التي توجد في « التّعابير المستعملة، و التي لا تدلّ على معانيها، غيّاب التّحديدات الواضحة، التّعليم المجّزء و الطّويل، الاعتماد على التّكرار دون إفهام، الرّكائز الأساسيّة غارقة في بحر التّفاصيل الثّانويّة »[1].

و منها فعلى المعلّم أن يعلم أنّ تدريس النّحو، هو أن يقدّم للتّلاميذ **مفاهيم نحويّة وعلاقات تركيبيّة**(القواعد النّحويّة)ليتمثّلها في قراءاته، و كتاباته، و حديثه، لكنّ على المعلّم أن ينظر إلى هذه المفاهيم على أنّها تتضمّن أمرين:

أ.**المصطلحات النّحويّة**: مثل: الفعل، الاسم، الحرف...

[1] د. رولان سيف، مدخل جديد إلى قواعد اللغة العربيّة، ج 1، دار الأصالة و الحداثة، مطبعة تيبكس، بيروت، لبنان، ط.1، 2002، ص:1.

ب.**المفاهيم النّحويّة:** وهيّ التّعاريف الخاصّة لكلّ مصطلح من المصطلحات السّابقة و من خلال هذه التّعاريف يمكن التّفريق بين المصطلحات النّحويّة، إذ يختصّ كلّ مصطلح نحويّ بتعريف خاصّ يميّزه عن غيره من التّعاريف عن طريق مقارنتها، و يتّضح هذا من خلال الجدول التالي:[1]

المصطلح النّحوي	معنى المصطلح	مستوى المصطلح	أوجه الاتفاق	أوجه الاختلاف في الدّلالات
الفعل التّام	فعل	صرفي	دلالات كلمات ها	حدث مرتبط بزمن
الفعل النّاقص	فعل	صرفي تركيبي		زمن لا حدث فيه
المصدر	اسم	صرفي		حدث لا زمن فيه
الفاعل	اسم	تركيبي		اسم قد يكون جامداً أو مشتقاً

و من خلال ما سبق فإنّ أهمّ نقطة في تدريس النّحو هي أن نعمل على إكساب التّلاميذ الأهداف التّالية:[2]

- أن يكتسب التّلاميذ العديد من المصطلحات النّحويّة.
- أن يكتسب التّلاميذ مستوى كلّ مصطلح نحويّ (اسم، فعل، حرف).
- أن يحدّد التّلاميذ مستوى كلّ مصطلح نحويّ (تركيبي، صرفي).
- أن يتمكّن التّلاميذ من التّعاريف اللاّزمة لكلّ مصطلح نحويّ.
- أن يستنتج التّلاميذ أوجه الاتفاق، و أوجه الاختلاف بين كلّ مصطلحين نحويّين.
- أمّا فيما يخصّ العلاقة التركيبيّة (القواعد النّحوية) فإنّ أيّ مثال نحويّ (جملة) نورده لشرح القاعدة النّحوية «فالنّقطة الأولى التي نبدأ منها شرحنا تتحدّد في معالجة المفاهيم النحوّية المتضمّنة في كلا نمط الأمثلة، و بيان المصطلحات النّحوية، و مالها من تعريفات، و المباني اللاّزمة لكلّ مصطلح، ثم مستوى كلّ مصطلح، و كلّ هذه رموز لن نصل إليها إلاّ إذا تصوّرنا عقلاً أنّ للأمثلة بعدين أساسين هما: البعد الرّأسي ،و البعد الأفقي »[3].

[1] د.حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص:330.
[2] المرجع نفسه، ص:330.
[3] المرجع السابق، ص:331.

و هذا ما يمثّله الشّكل التّـــالـــي:

البعد الرّأسي بعد الصرف	البعد الأفقي (البعد التركيبي)		
	كتب	الولد	الدّرس
	لعب	مصطفى	الكرة
	سمع	الرجل	الأخبار

البعد الرّأسي	البعد الأفقي (التركيبي)	
مصطفى	مشاكس	
الطفل	يلعب بالنار	
محمد	كلامه رزين	
العصفور	فوق الشجرة	

و من خلال الشّكل السّابق فـــإنّنا نصل عبر البعد الرّأســـــي إلى المـــصطلحات التاليـــة: (الفعل+ الاسم+ الاسم) الرّأسي الصّرفي، أمّا على المستوى الأفقي، فإنّنا نصل إلى المـــصطلحات التالية:(الفعل+الفاعل+المفعول به) « و في هذا المستوى تكون على مـــستوى التّركيـــب ،ذلـــك المستوى الذي نبحث فيه عن العلاقات المتبادلة بين كلّ ركنيين من أركان التّركيب (الجملة) على المستوى الأفقي و تلك العلاقات هي نفسها القواعد النحوية »[1]، و يتّضح هذا من خلال الشّكل الذي وضعه د.**حسني عبد الباري عصر** بالنّسبة لمجموعة الأمثلة الأولى، و المجموعة الثّانية.

[1] المرجع السّابق، ص:332.

نوع التّركيب	المصطلح	رتبة المصطلح	نوع المصطلح	علاقة الأول بالثّاني	علاقة الأوّل بالثّالث	علاقة الثّاني بالثّالث
الجملة الفعليّة	الفعل	الأوّل	فعل	الأوّل يسبق الثّاني ، و الثّاني يقوم بالحدث الموجود في الأوّل، و الأوّل أسند إليه الثّاني.	الأوّل يسبق الثّالث، الثّالث يقع عليه الحدث الموجود في الأوّل.	الثّاني يسبق الثّالث ، الثّالث يقع عليه الحدث الموجود في الأوّل والذي قام به الثّاني
	الفاعل	الثّاني	اسم			
	المفعول به	الثّالث	اسم			

الصّرف ← العلاقة الرّأسيّة

التّركيب ← العلاقة الأفقيّة

نوع التركيب	مثال المصطلح	نوع المثال	اسم المصطلح	رتبة المصطلح	علاقة الأوّل بالثاني
الجملة الاسمية	مصطفى	اسم	مبتدأ	الأوّل	الرتبة و الثّاني حكم على الأوّل
	الطفل	اسم	مبتدأ	الأوّل	
	محمد	اسم	مبتدأ	الأوّل	
	العصفور	اسم	مبتدأ	الأوّل	
	مشاكس	اسم	خبر	الثّاني	و لا يكتمل معنى الأوّل بغير وجود الثّاني، و الثاني مسند على الأوّل
	يلعب بالنّار	جملة فعلية	خبر	الثّاني	
	كلامه رزين	جملة اسمية	خبر	الثّاني	
	فوق الشجرة	شبه جملة	خبر	الثّاني	

المستوى (الصّرفي البعد الرّأسي) | المستوى التّركيبي (البعد الأفقي)

الوسائل الحديثة لتعليم النّحو :

إنّ التّعليم المعاصر يعتمد اعتمادا كبيرا على الوسائل التّعليميّة، و ذلك لتحسين مستوى التّعليم و بالتّالي الحصول على نتائج في المستوى تواكب التّطور العلميّ، و التّكنولوجي.و اللّغة كغيرها من الموّاد التعليميّة الأخرى تحتاج إلى وسائل تعليميّة تسهّل تعلّمها، ولا سيّما قواعد اللّغة.

و الوسائل التعليميّة كثيرة، وهي كلّ الأدوات التي تعين الدّارس على اكتساب خبرات، و سلوكات، و معارف، و مواقف، و طرائق، أي هي كلّ ما لها علاقة بالعمليّة التّعليميّة، وتهدف إلى تحقيق الغاية الدّيداكتيكيّة المتوخّاة، و التي تفعّل التّنشيط للفعل التّعليميّ[1]، و يعرّفها الدّكتور **إبراهيم مطاوع قائلا:** « إنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ أداة يستخدمها المدرّس لتحسين عمليّة التّعليم والتعلّم، و توضيح معاني كلمات الدّرس، أو توضيح المعاني، أو شرح الأفكار، أو تدريب التّلاميذ المهارات و تعويدهم على العادات، أو تنميّة الاتّجاهات، أو غرس القيّم »[2].

غير أنّ ما نلاحظه على تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر، و تعليم النّحو خاصّة لازال بعيداً عن استخدام الوسائل التعليميّة المساعدة على تعليمه، و إن توفّرت فلا تتعدّى الكتاب المدرسي و السّبورة، فبالرّغم من استجابة التّلميذ أثناء حصّة النّحو، و إجابته عن الأسئلة الموجّهة إليه إلاّ أنّهم، وبعد مدّة زمنيّة قصيرة يجدون أنفسهم قد نسوا تلك المعلومات، فبالإضافة إلى الأسباب المذكورة سابقاً، فإنّ عدم استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس النّحو يعدّ من بين الأسباب التي أدّت إلى ذلك، فهناك بعض الموضوعات التي من المفروض أن يتمّ تدريسها تطبيقياً باستخدام الوسائل كالجملة الاسمية، و الفعليّة، و أنواع الكلمة.بينما عرف تعليم اللّغة في البلدان المتطوّرة وسائل حديثة تسهّل عمليّة تعليمها، وأهمّ هذه الوسائل الحديثة:

- الحاسوب و ذلك لما يتميّز به من دقّة علميّة ،و سرعة في الاستعمال بالإضافة إلى التّبويب و التّخزين و الإحصاء، و الاسترجاع[3].كما أنّه وسيلة للتّدريب والمحاكاة.

---

[1] د.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:107.

[2] د.إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمة، مكتبة النضهة المصرية، ط.2 .،1976، ص:31.

[3] خالد الميرو و آخرون، الوسائل التعليمية و التقويم التربوي، ط.1.مطبعة النجاح الجديدة سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، الدّار البيضاء، 1996 :ص:107.

- التّسجيلات الشّكليّة و الصّوتية كالصّور الثّابتة التي يعتمد عليها في بعض المواقف كمعين لإفهام المتعلّمين، والتّسجيل الصّوتي لبعض النّصوص اللّغوية,

الخلاصة:

إنّ المهتمّ بتعليم اللّغة لا شكّ أنّه سيصل إلى أنّ « معرفة اللّغة مختلف عن معرفة أمور عن اللّغة، فالأوّل نوع من الفهم العمليّ أمّا الثّاني فمجرّد نظريات، و أقوال لا غير و من هنا فثمّ فارق بين نظام تربوي يعلّم اللّغة، و آخر يقدّم معلومات عن اللّغة، فهذا الأخير هو المعمول به في تعليم اللّغة العربية »[1].

و عليه فمن الضّروري أن نعلم أنّ تدريس اللّغة العربيّة لم يعد مجرّد تلقين يعتمد على الاجتهادات الشّخصية بل أصبح علماً يقوم على أصول، و قواعد ،و يتطوّر و فقاً لنتائج دراسات و بحوث علميّة في مجالي اللّغة و التعليم ،و نحسب أنّ الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه التّلاميذ، وذلك في مختلف مراحل التّعليم يعود إلى عدم تطوّر الأساليب المستخدمة في تدريس اللّغة العربيّة رغم ما توصّلت إليه البحوث العلميّة في هذا المجال « و من الملاحظ أنّ مقرّرات تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها تخلو من أي شيء عن علم اللّغة باعتباره منهجاً حديثاً لدرس اللّغة... علم اللّغة صار نموذجاً في العالم المتقدّم لكثير من العلوم بما أصّل من نظريّات و بما طوّر من مناهج للتّحليل ،و هو حقيق بأن يألفه طلاّبنا في التّعليم العامّ لأنّه يساعد على تشكيل نمط التّفكير عندهم »[2]وعلى هذا فليس من المنطقيّ أن يظلّ ميدان تعليم اللّغة بعيداً عن حصيلة المعرفة اللّغويّة، التي أسفر عنها علم اللّغة الحديث« و من ثمّ فإنّ تعليميّة اللّغات بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة. لا يستقيم لها الأمر إلاّ إذا ارتكزت على الحصيلة العلميّة للنّظريّة اللّسانيّة النّفسيّة العالميّة.

... تعليميّة اللّغات من حيث أنّها وسيلة إجرائيّة لترقيّة قدرات المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة سوف تتعزّز منهجيّاً، و علميّاً عندما تستثمر النّتائج العلميّة المحقّقة في ميدان البحث اللّساني

[1] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها ،ص:30.
[2] د.عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص:109.

،و البحث اللّساني و النّفسي استثماراً واعياً، ممّا يؤدّي بالضّرورة إلى تقاطع منهجّي بين اللّسانيات و علم النّفس، في موضوع تعلّم اللّغة و تعليمها »[1].

و بنـــاء على ما سبق سنحدّد مجمـــوعة من الأســـاسيّات العّامّـــة في تدريـــس النّحـــو، و تتمثّل فيما يلـــي:[2]

- تنظيم جوانب القاعدة تنظيماً منطقياً متدرّجاً.
- احرص على أن لا يتشعّب بك الدّرس فتحيد عن التّنظيم المحدّد.
- التّمييز بين القاعدة الأصليّة، و القاعدة الفرعيّة، دون أن تعالج هذه الأخـيرة بعيـداً عـن أصلها.
- ضع في حسابك أنّ النّحو هو علم الجملة، ففكّر بدرسك للجملة، و اشرح بالجملة، وابن بدقّة صورة الجملة العربية في أذهان التلاميذ.
- وأثناء تخطيط جوانب درس النّحو العربـي قـم بـ:

■ تحديد الأهداف الكامنة وراء الدّرس، آخذاً بعين الاعتبار المعرفة النّحويّـة،و مهـارات التّحليل الإعرابيّ، ومهارات النّحو العربيّ، مع العلم أنّ التّدريس الجيّد هو الذي يسعى إلى تحقيق أهداف قليلة لكن بكفاءة و نجاح.

■ حدّد المفاهيم النّحويّة (المصطلحات ،و تعريفها) التي تتضمّنها قاعدة الدّرس.

■ استفد من الأحداث الجاريّة التي تخدم موضوعك ليكون الدّرس أكثر واقعيّـة بالنّسبة للتّلاميذ.

■ مهّد للدّرس الجديد و اربطه بالسّابق.

■ اجعل شرحك لدرس القواعد مبنيّاً على معالجة المفاهيم أولاً، ثم القواعد ثانياً، مراعـاة للتّرتيب العقليّ لدى التّلاميذ.

■ ركّز على مهارة الملاحظة في بداية الدّرس، ثم التّصنيف، فالتّجريد.

■ ناقش المعاني اللّغوية حتى تتضح للتّلاميذ.

[1] د-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:2.
[2] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسه، ص:334.

- راع الفروق الفرديّة بالنّسبة للتّلاميذ، ومن ثمّ حاول أن تنوّع في شرحك ليناسب جميع المستويات.
- اعتمد على الأسئلة الموجّهة للتّلاميذ أثناء تدريبهم على الملاحظة، و التّصنيف والتّمييز.
- طالب التّلميذ بتفسير كلّ إجابة.
- تأكّد من فهم التّلاميذ للمصطلحات النّحويّة، و تعريفها، و تحديد أحكامها النّحويّة.
- حاول أن تستخدم استنتاجات التّلاميذ.
- اجعل الطّلاب يصلون إلى القاعدة النّحوية بالاستقراء، و التنقيب، والاستقصاء والكشف، ثم الاستنتاج مع المطالبة بتعليل الإجابات.
- حاول بين الحين و الآخر أن تراجع مع التّلاميذ المفاهيم النّحوية التي تمّ شرحها، حيث تكون هذه المراجعة قائمة على اتجاهين مختلفين، حسب الحاجة و المتمثلين في:

✓الملاحظة – التّصنيف – التّجريد.

✓التّجريد – التّصنيف – الملاحظة.

- طبّق القواعد مع التّلاميذ على نصوص جديدة مع مراعاة تنوّع مصادر هذه النّصوص (القرآن، الصّحف، الشّعر، ...).

و هكذا فإنّ نمط المتعلّم السّائد في مدارسنا هو حصاد نظامنا التّعليمي لذا فإنّنا نأمل من خلال ما سبق في متعلّم ﴿ يعرف النّمط العقليّ الذي تدور عليه المعرفة... فيفهم المعرفة و ما وراءها من مسالك عقليّة أوجبتها، و أظهرت بناءها.

و هو هنا مستقلّ عن المعرفة ذاتها يستطيع استحضارها وتطويرها، وبذلك يكون موجباً، مضيفاً إليها ما عنده من نصوص موازيّة، و ما يملكه من تفكير جانبي لا تفكير منطقيّ، و مثل هذا المتعلّم هو بلا شكّ حصاد معلّمين متنوّرين، و نظام تعليميّ يركّز على "**كيف**" ذهن الإنسان لا على "قدر" معارفه، و بهذا الكيف تنمو المعرفة، و يرقى الإنسان، و تعمّق حياته، و يدقّق سلوكه أن يكون سلوك إنسان.

المطلوب إذاً الوعي بالمنهج العقليّ الذي يكمن وراء نصوص المعرفة، و بخاصّة المعرفة النّحوية، ونحسب أنّ غياب هذا الوعي في الدّرس النّحوي هو المسؤول عن أمرين اثنين هما :

ـ الشّكوى من صعوبة النّحو، و هي شكوى لعدم الوعي لمنهجه التّعليميّ.

ـــ ضياع أثر التعلّم النّحوي في الصوت، و الكتابة، و هو ضياع منطقي لأنّ حفظ المعرفة وحده لا يرقّي أي أداء، و من ثمّ ظلّ تصوّر النّحو علماً معياريّاً فقط، يعنى بالتّصويب، و التّخطيط و حدهما ،وهما أمران ينفّران حتماً من هذا العلم[1].

[1] د.حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، ص:82.

الخـــــاتمة

الخـــــاتـمـــــة:

الحمد للّه الذي هدانا لهذا، و ما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا اللّه.لقد أردنا من خـــلال بحثنا أن نقف علـــى هذه المسألة الهامّة ، التي أرّقت الكثيرين في ميدان تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، وهـــي تعليم النّحو العربيّ، لذلك حاولنا أن ندرس هذه المسألة من جذورها وهي ّ اللّغة، لأنّ تعليم وتعلّم النّحو لا يمكنه أن يتمّ خارج الفهم الحقيقي للّغة، وطبيعتها، و وظائفها، ومعرفة اتّجاهات تدريسها حتّى نتبيّن العلاقة بين تعليم النّحو، وتعليم اللّغة، هذه اللّحمة التي يـــجب أن يلتفـــت إليـــها المعلّمـــون و واضعو برنامج اللّغة، فيكفّوا عن الفصل الشّنيع بين أحد مكوّنـــات اللّغـــة وهـــو النّحـــو، وبين اللّغة التي تبقى هي الغاية من تعلّم النّحو، وقد أخذنا من الـــسّنة الأولى متوسّـــط أنموذجا ، لنتبيّن على أيّ وجه يتمّ تعليم، وتعلّم النّحو في المدرسة الجزائريّة .فخرجنا بحمـــد اللّـــه وتوفيقه بمجموعة من النّتائج وهـــي كالآتـــي:

-علـــى معلّم اللّغة، و واضعي برنـــامج المنـــاهج التّعليميّـــة للّغـــة، أن يـــدركـــوا خصـــائص اللّغة، وطبيعتهـــا، و وظيفتها، لأنّ تعلّـــم أيّ أمـــر لا يمكـــن أن يـــتمّ دون إدراك خصائصه و وظائفـــه.

-لابدّ أن يتمّ تعليم اللّغة في ضوء وظائفها، حيث تبقى الوظيفة الاتّصاليّة هي الغاية من تعلّم اللّغة ،وذلك باعتماد المدخل الوظيفي.

-لابدّ أن يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم اللّغة الأمور التّـــاليّة : نظـــريّة التّعلم، وخصـــائص المتعلّم، والإجراءات التّعليميّة، و الوسائل التّعليميّة، فنجـــاح العمليّة التّعليميّة يتوقّـــف على هـــذه الأمور مجتمعـــة.

-على المعلّم أن يحاول فهم الآلة التي يتعلّم بها الإنسان اللّغة، وفهم النّشاطات التي تجـــري في دماغ الإنسان وهو يتعلّم اللّغة، ولا يتأتّى له ذلك إلاّ بالرّجوع إلى الحصيلة المعرفيّة لعلم اللّسانيّات الحديـــث.

-عدم اعتماد المناهج الدّراسيّة على أيّ أساس علميّ موضوعيّ يراعي سيكولوجيّة المتعلّمين.

-إنَّ تعليم اللّغة لم يعد مجرّد تلقين ناتج عن اجتهادات، و جهود فرديّة بل أصبح يقوم على أصول و قواعد راسخة، وفقا لنتائج دراسات و بحوث علميّة في مجالي اللّغة و التّعليميّة.

-المراد من تعليم اللّغة هو إكساب التّلميذ النّظام الصّوتي الذي يشكّل وحدات النّظام اللّغوي و هي الكلمات، ثمّ إدراك معانيها، و عليه إدراك آليّة التّركيب و التّأليف ليتمكّن احتراف فنون اللّغة، و كلّ ذلك يتمّ وفق مراعاة مبدأ التّدرّج في تعليم اللّغة، وفقاً للمقاييس اللّسانيّة و النّفسيّة .

-وجود اتّجاه سالب نحو النّحو العربيّ ، و هذا الاتّجاه السّالب يشكّل عقبة في سبيل معرفة النّحو و في سبيل تدريسه، و فهم عمله في السّلوك اللّغوي وليس هذا إلاّ حصاد تصوّر سيئ عن النّحو أصّلته بالدّرجة الأولى برامج النّحو و طرق التّدريس .

-إنَّ فكرة إقصاء النّحو من التّدريس خطوة سلبيّة، و ليست حلاّ لمشكلة ضعف التّلاميذ في اللّغة العربيّة، فلا يمكن الفصل أو الاستغناء عن النّحو في تعليم اللّغة، لأنّ اللّغة قائمة بالنّحو والنّحو قائم في اللّغة.

-لا يجدي نفعا أن نشير إلى عيوب النّحو، بل المجدي هو نفض الغبار عنه، و العمل على الانتقاء منه وفق ما تقتضيه الحاجة اللّغويّة في عصرنا، وترتيبه، و تنظيمه، وتنقيّته من الشّوائب و كلّ ذلك على أسس الحقائق التي أتى بها علم اللّغة الحديث، و علم النّفس.

-الاتّجاه في التّيسير، لابدّ أن يتمّ نحو طرائق تدريس النّحو، لا في النّحو نفسه.

-لابدّ من النّظر إلى النّحو في أبسط صوّره، و هو القصد إلى أساليب العرب في الكلام ملفوظا و مكتوباً.

-مساهمة المناهج و المقرّرات، و طرائق التّدريس، والقائمين على العمليّة التّعليميّة، في جعل النّحو مادّة مستثقلة، تمتاز بالصّعوبة و الجفاف، و البعد عن واقع الاستعمال اللّغوي.

-إغفال المناهج و المقرّرات للمقاصد الحقيقيّة للنّحو، و وظيفة القواعد حيث يحفظها التّلاميذ دون تبيّن الهدف المتوخّى من دراستها، ودون أن تحقّق لهم حاجة من حاجاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.

- هناك فصل كلّي بين النّحو و البلاغة في دروس النّحو.

- ليس التّعقيد في اللّغة بقدر ما يوجد في تقديمها، و طرائق عرضها.
- التّركيز على الجانب الشّكلي في تدريس القواعد، و عدم معالجتها بما يربطها بالمعنى .

-إنّ النّحو العربيّ يقوم على مجموعة من العمليّات العقليّة اليسيرة و المعقّدة، وهي: (الملاحظة، والتّصنيف، والتّجريد، و الاستدلال)، لذلك فتدريس النّحو يقتضي تدريب التّلميذ على القيّام بهذه العمليّات العقليّة.

-ضرورة التّفريق بين النّحو العلميّ، الذي يوجد في بطون كتب اللّغة، والنّحو التّعليمي الذي يهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم في تعلّم اللّغة، و هذا يقف على عمليّة الانتقاء، هذه العمليّة، التي لازالت غامضة و بعيدة عن الدّراسات اللّسانيّة و النّفسيّة، و التي لازالت تعتمد على الخبرة الشّخصيّة، و النّظرة الذّاتيّة لأعضاء لجان وضع البرامج.

-على معلّمي اللّغة العربيّة، و واضعي برامج القواعد، و العاملين في مجال تعليميّة اللّغة بصفة عامّة، الاستفادة القصوى من علم اللّسانيّات الحديث الذي كشف عن حقائق حول اللّغة و طرق تحليلها .

-إنّ تطوير تعليم النّحو ستظلّ قضيّته الملاءمة بين ثلاثة أمور، تعتبر محاور أساسيّة ينبغي أن يربط بينهم مقرّر النّحو، و طرق تدريسه، وتتمثّل هذه المحاور فيما يلي : طبيعة البنية النّحويّة، و خصائص عقول التّلاميذ، و الوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربيّ في ضوء وظائف اللّغة نفسها. فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم النّحو العربيّ، بل و اللّغة العربيّة نفسها، على ركائز علميّة تنطلق من الواقع المعرفيّ للتّلميذ، والواقع اللّغوي و الاجتماعي للّغة.

-إنّ تعلّم قواعد النّحو وحدها لا يكفي لأن يعبّر التّلميذ بلغة عربيّة سليمة، فاللّغة تكتسب بالممارسة و التّعايش مع الأداء اللّغوي، لذلك لابدّ أن تتآزر هذه القواعد مع مجموعة من الإنجازات اللّغويّة، كالقراءة الجهريّة الصّحيحة، و التّعبير الكتابي و الشّفهي.

-على مدرّس القواعد أن يستند إلى مجموعة من المفاهيم اللّسانيّة في تعليم النّحو كمفهوم البنية العميقة و تحويلاتها ، وتوليد البنيات اللّغويّة، و النّحو الدّلالي، فاعتماد هذه المفاهيم من شأنه

أن يعيد العلاقة الطّبيعيّة بين الصّرف، و التّركيب، و الدّلالة، و البلاغة، التي هي كـــلّ متكامـــل يشكّل اللّغة .

-إنّ مقرّر قواعد اللّغة للسّنة الأولى متوسّط بدأ يعرف نوعا من التّحسّن، من حيث التّخفيف من كثافة الدّروس، و من حيث الدّروس المقرّرة و ارتباطها ببعضها البعض، و أهمّيّتها بالنّسبة لهذه المرحلة.

-إنّ مقرّرات قواعد اللّغة في أيّ سنة من السّنوات الدّراسيّة ينبغي أن يكون مرتبطا بأهداف تدريس مادّة القواعد، بحيث يعمل هذا المقرّر على تحقيق الأهداف المسطّرة، كما ينبغي أن تـــرتبط وحدات المقرّر بالجانب التّطبيقي للّغـــــة .

-إنّ طريقة تدريس القواعد للسّنة الأولى متوسّط، و في كلّ السّنوات الدّراسية، هي نفـــسها و لم تتغيّر منذ سنـــــين.

-على المعلّم أن لا يلتزم بطريقة واحدة في تدريس القواعد، لأنّ كلّ طريقة تدريس، صـــالحة لنوع معيّن من المعرفة، بل أجزاء معيّنة من المحتوى، و لا سيما المعرفة اللّغوية، لذلك ينبغي استغلال كلّ الطرائق، و يتوقّف ذلك على طبيعة الموقف التّعليمي و ما يشتمل مـــن متغيّـــرات، أهمّهـــــا المـــادّة، و مستوى الطّلاب، و مدى استعدادهم، و الوسائل التّعليميّة، فكلّ هذه العوامل تـــساهم في اختيار طريقة التّدريس المناسبـــــة.

-إنّ عمليّة تعليـــم النّحـــو تتميّـــز بصعـــــوبة عرضـــــها علـــــى الطّـــــلاب منهجـــــاً، و كتـــابـــاً، و تدريســـاً، و للتغلب على هذه الصّعوبات يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتدريس النّحـــو وهي (العـــرض، الاستكشاف، المناقشة، الاستقصاء)، باعتبارها استراتيجيات تتلاءم مع مختلف مستويات الفهم لدى التّلاميذ، كما أنّه لا بدّ من اعتماد الوســـائل التّعليمية في تعليم النّحو، حيث أصبحت هذه الوسائل لا غنى عنها في تعليم جميع المواد، و ذلـــك حتى تتّخذ الدّروس الصّبغة التطبيقية، و نعلم ما مدى فائدة التّطبيق في الاكتساب و التّحصيل.

-عند قيام المعلّم بتقديم درس النّحو، عليه أن يركّز على متضمنّات درس النّحو، و التي تتمثّل فـــي المفاهيم النّحوية، و ما تمثّلها من مصطلحات نحوية، ثمّ العلاقات التركيبية(القواعد النّحوية).

-إنّ دروس تعليم النّحو تخلو من أيّ شيء عن علم اللّغة، باعتباره منهجاً علمياً حديثاً لدرس اللّغة، و هو حقيق بأن يألفه الطّلاب في التّعليم العام، لأنّه يساعد على تشكيل التّفكير العلمي عنده.

-إنّ نمط متعلّم اللّغة في المدرسة الجزائرية، بعيد عن النّمط العقلي الذي تدور عليه المعرفة، و من ثمّ لابدّ من الوعي بالمنهج العقلي الذي يكمن وراء نصوص المعرفة، و لا سيّما المعرفة النّحوية، فغياب هذا الوعي في الدّرس النّحوي، هو المسؤول عن الشّكوى من صعوبة النّحو، لعدم الوعي بمنهجه التّعليمي، و هو المسؤول عن ضياع أثر التّعلّم النّحوي، لأنّ حفظ المعرفة و حده لا يرّقي أداءً، و من ثمّ ظلّ تصوّر النّحو علماً معيارياً يعنى بالتّصويب و التّخطيء، و هذا ما جعل النّحو في مدارسنا عقبة في تعلّم اللّغة العربيّة، بدلاً أن يكون مذّللاً لعقبات تعلّمها.

و أخيراً نرجو أن تكون هذه النّتائج التي استطعنا التوصّل إليها، معيناً يعين المعلّمين و القائمين على تعليم اللّغة، و تكون منطلقات لتيسير تعليم النّحو، و بالتّالي تيسير تعليم اللّغة العربية، من أجل تخريج جيل عربي يتقن التّعبير بلغة عربية فصحى صحيحة.

* القـــرآن الكـــريم

المصـــادر و المـــراجع.

1 إبراهيم السمرائي، التطور اللّغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1981م.
2 إبراهيم مطاوع، الوسائل التّعليميّة، مكتبة النّهضة المصريّة،ط 1، 1976.
3 أبو الفتح ابن جنّي، تحقيق محمّد علي النّجار، الخصائص، دار الكتاب العربي بيروت، د- ط ,د- ت
4 أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
5 أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة و نقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984م.
6 أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1999م.
7 السيّد عبد الحميد سلمان، سيكولوجية اللّغة و الطّفل، دار الفكر العربي، ط1، 2003م.
8 الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1986م.
9 أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى و في طرائق تعليمها، دار الفكر اللّبناني، بيروت، ط1، 1995م.
10 بروان دو جلاس، ترجمة ـ د. عبده الرّاجحي، - د. علي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، دار النهضة العربية للطباعة و النّشر، بيروت، 1994م.
11 بشر كمال ،علم اللغة الاجتماعي، دار الغرب للطّباعة و النّشر، القاهرة،ط 3، 1997.
12 تمام حسّان، اللّغة العربيّة معناها و مبناها، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، (د- ت).
13 توفيق محمد شاهين، علم اللّغة العام، مكتبة وهبة، أم القرى للطباعة و النشر، مصر، ط1، 1980م.
14 جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار النهضة العربية، ط 4، 1978.
15 جاسم محمود الحسون، د. حسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنية، بن غازي، ط1، 1996م.
16 جميل علوش، دروس في علوم العربيّة، أزمة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1997م.
17 جورج كلاس، الألسنية و لغة الطفل العربي، أنموذج الطفل اللّبناني، بيروت، 1981م.
18 جورج يول، ترَحمة، أ. د. محمود فرّاح عبد الحافظ، معرفة اللّغة، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية، 1995م.
19 جون ليونز، ترجمة و تعليق - د. خليل حلمي، نظرية تشومسكي اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985م.
20 حسام البهنساوي ، أهمية الرّبط بين التفكير اللّغوي عند العرب و نظريات البحث

اللّغوي، مكتبة الثقافة الدّينية، القاهرة، 1994م.
21 حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النّحو العربي الاستقراء - التحليل - التفسير، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2002م.
22 حسن عون، تطور الدّرس النّحوي، معهد البحوث و الدّراسات العربية، القاهرة، 1970م.
23 حسن عون، دراسات في اللّغة العربيّة و النّحو العربي، 1969م.
24 حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الاعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000م.
25 حسني عبد الباري عصر، قضايا تعليم اللّغة العربيّة و تدريسها، المكتب العربي الحديث الاسكندرية، 1999م.
26 حلمي خليل، اللغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللّغة النفسي، دار النهضة، بيروت، 1986م.
27 خير الدّين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005م.
28 رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 1998م.
29 رمزية الغريب ،التعلم دراسة نفسيّة - تفسيري - توجيهية، مكتبة الأنجلو مصريّة، ط 5، 1977.
30 رولان سيف، مدخل جديد إلى قواعد اللّغة العربية، ج1، دار الأصالة و الحداثة، ط1، مطبعة تيبكس، بيروت، لبنان، 2002م.
31 ريمون طحان، الألسنة العربية، النحو - الجملة - الأسلوب -دار الكتاب اللّبناني، بيروت.
32 زين كامل الخويسكي، اللّسانيات من اللّسانيات، دار المعرفة الجامعية، 1998م.
33 ستيف بينكر- تعريب: د. حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللّغوية كيف يبدع العقل اللّغة، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.
34 سرحان الدّمرداش، تلاميذ مدارس الثانوية، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1956م.
35 سمير شريف استيتينية، علم اللّغة التعليمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن.
36 شرف الدّين الراجحي، د. سامي عيّاد حنّا، مبادئ علم اللّسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، 2003م.
37 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة و النّشر و التوزيع، الجزائر، 2003.
38 عائشة عبد الرّحمن، لغتنا و الحياة، دار المعارف، مصر، 1971م.
39 عارف كرخي أبو خضري، تعليم العربيّة لغير العرب دراسات في المنهج و طرق التدريس، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1994م.
40 عاطف مدكور، علم اللّغة بين التّراث و المعاصرة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 1987م.
41 عبّاس حسن، اللّغة و النّحو بين القديم و الحديث، دار المعارف، مصر، 1966م.
42 عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، طبعة جديدة، صيدا، بيروت، 2002.

43 عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدّار التونسية للنشر، ط2، (د. ت).
44 عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها النفسيّة و طرق تدريسها، ح1، ط4، دار المعارف، القاهرة، (د. ت).
45 عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربيّة بين النظرية و التطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، 2001م.
46 عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح محمد عبده – محمود التّركيزي التّقيطي، تعليق السيّد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط1 ،1994م.
47 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، آرام للدّراسات و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1994م.
48 عبده الرّاجحي، التطبيق النّحوي، دار النهضة للطباعة و النشر، بيروت، 1979م.
49 عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000م.
50 عبده الرّاجحي، فقه اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م.
51 عبده الرّاجحي، النّحو العربي و الدّرس الحديث، بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، 1977م.
52 عثمان أمين، الجوانيّة، أصول عقيدة و فلسفة و ثورة، دار العلم، القاهرة، 1964م.
53 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي ،القاهرة، 2000م.
54 علي تعويناتّ، صعوبات تعلّم اللّغة المكتوبة في الطور الثالث في التعليم الأساسي.1999
55 علي عبد المؤمن ابن العصفور،المقرّب، ط1.
56 فاخر عاقل، علم النّفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1398م.
57 فاخر عاقل،التّعلّم ونظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، 1973م.
58 فتحي علي يونس، د. محمود كامل، أساسيات تعليم اللّغة العربية، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة، 1977م.
59 فيجوتسكي، ترجمة، د. طلعت منصور، التفكير و اللّغة، مكتبة الأنجلو مصريّة، ط1، 1976م.
60 فيصل حسن طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربية، دار الثقافة للنّشر و التوزيع، عمّان الأردن، 1998م.
61 كمال بشر، اللّغة العربية بين الوهم و سوء الفهم، دار الغرب للطباعة و النشر، 1999م.
62 ليندا دافيدوف، التعلّم و عملياته الأساسية التفكير، اللّغة، التوافق - ترجمة: د. الصواب، د. فؤاد أبو حطب، الدّراسات الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1، 2000م.
63 مازن الوعر، دراسات لسانيّة تطبيقية، طلاس للدّراسة و الترجمة و النشر، ط1، 1989م.
64 مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، دار طلاس للدّراسات و الترجمة و النشر، دمشق، ط1، 1988م.

65 مازن الوعر، نحو نظرية لسانيّة عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللّغة العربية، طلاس للدّراسات و الترجمة و النشر، دمشق، سوريا، ط1، 1978م.
66 محمد إبراهيم عبادة، النّحو التّعليمي في التراث العربي منشأة المعارف، الاسكندرية.
67 محمد الدّريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ،قصر الكتاب، البليدة، 2000م.
68 محمد السعران، علم اللّغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999م.
69 محمد المختار ولد إبّاه ، تاريخ النّحو العربي في المشرق و المغرب، دار التقريب بين المذاهب الاسلامية، ط1، 2001م.
70 محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د. ط)، 1998م.
71 محمد حماسة عبد اللّطيف، من الأنماط التحويلية في النّحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
72 محمد عيد، أصول النّحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، 1973م.
73 محمود أحمد السيّد، الاستعلامات اللّغوية النّحوية في التعبير - دراسة ميدانية - مكتبة الأنوار، دمشق.
74 محمود رشيد خاطر، الاتجاهات الحديثة في النّحو العربيّ، دار المعارف، مصر، 1958م.
75 محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998م.
76 محمود كامل النّاقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، شركة الطوبجي للطباعة و النشر، القاهرة، 1984م.
77 موسى الدّوان الزبيدي، تعليم لغة القرآن مشكلات و حلول، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 199م.
78 ميشال زكرياء، الملكة اللّسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدّراسات و النشر و التوزيع (د. ط)، (د. ت).
79 نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللّغة و التخاطب في ضوء علم اللّغة النفسي، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2002م.

المذكّرات و المجلّات و الوثائق :

1 أحمد بلحوت، إشراف، د. مصطفى حريكات، رسالة ماجيستير، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية و الطور الثالث من التّعليم الأساسي، جامعة الجزائر، 1992م.

2 التّعليميّة العامّة، و علم النّفس، وحدة اللّغة العربيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة - مديريّة التكوين، الإرسال الأوّل،1999.

3 الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسّط.

4 الوسائل التّعلمية و التقويم التربوي، خالد المير و آخرون، ط01، مطبعة النّجاح الجديدة، سلسلة التكوين التربوي العدد5 الدار البيضاء،1996م.

5 دليل الأستاذ للغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط.

6 مجلّة تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم تعليم اللّغة العربية في الأساسي و الثانوي جامعة تلمسان، ع3، 2003م.

7 منهاج السّنة الأولى متوسط للغة العربيّة.

الفهرس

إهـــــداء خـــاص
إهـــــــــداء
شكـــــر و تقديـــر

المقـــــدّمـــة

المـــدخل : التّعليميّـــة 1

الفصل الأوّل : معرفة اللّغة و اتّجاهات تدريسها.

المبحث الأوّل : معـــرفة اللّغـــة.

1- تمهيـــد 20
2- تعريف اللّغة 21
3- طبيعة اللّغة و خصائصها 25
4- مكوّنات اللّغة 34
5- وظائف اللّغة 37
6- اكتساب اللّغة 44

المبحث الثّاني : اتّجاهات تدريس اللّغة.

1- اعتبارات هامّة في تعليم اللّغة 47
2- تعليـــم اللّغـــة 50
3- الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة 53
4- اتجاهات تدريس اللّغة العربيّة 55
5- شروط النّجاح في اكتساب المهارة 61
6- خلاصة 62

الفصل الثّـــانـــي : تعليم النّحو العربي.

المبحث الأوّل : العلاقة بين تعليم اللّغة و تعليم النّحو

1- تمهيـــد 66
2- السّليقة اللّغوية 66

3- السّليقة النّحوية 70
4- علاقة اللّغة بالنّحو 72
5- تعريف النّحو 77
6- دواعي تدريس النّحو 81
7- أهداف تدريس النّحو 85
8- أسباب ضعف التّلاميذ في دروس القواعد 86

المبحث الثّـــاني : مقدّمات و مفاهيم أساسيّة في تعليم النّحو

1- طبيعة النّحو العربي 94
2- التّحليل الإعرابي متضمّناته و مهاراته و متطلباته 98
3- النّحو التّعليمي 100
4- المقدّمات اللّغوية الأساسيّة لتعليم القواعد 104
5- مبادئ عامّة في تدريس النّحو 109
6- المفاهيم الأساسيّة لتعليم القواعد 112

الدّراسة الميدانيّة : تعليميّة النّحو للسّنة الأولى متوسّط

1- تمهيـــد 122
2- مقرّر تعليم النّحو للسّنة الأولى متوسّط 124
3- تصنيف المقرّر 128
4- تحليل المقرّر 128
5- وصف تحليلي لطريقة تدريس النّحو في المدرسة الجزائريّة " السّنة الأولى متوسّط "..... 135
أ- طرائق تدريس النّحو 135
ب- تعقيب على طرائق التّدريس 138
ت- طريقة تدريس اللّغة في المدرسة الجزائريّة " السّنة الأولـــى متـــوسّط " 139
ث- تحليل طريقة تدريس النّحو في المدرسة الجزائريّة " السّنة الأولى متوسّط " 144
6- صعوبات تعليم النّحو للسّنة الأولى المتوسّط 146
7- استراتيجيّات و مهارات تعليم النّحو 149
8- الوسائل الحديثة لتعليم النّحو 159

9- الخـــــلاصة 160
10- **الخـــاتمـــة** 165
11- المصادر و المراجع 169
12- المذكـــرات و المجـــــــلات و الوثائق 173
13- الفهرس 174