

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

تنصص أدب عربي

مذكرة لنيل شهادة ليسانس في اللغة العربية وآدابها

تعليمية النحو العربي في الطور الابتدائي

"السنة الخامسة نموذجا"

الدكتور:

كريم بن سعيد

إعداد الطالبات:

سويدي أسماء

كحون حارة

الموسم الجامعي

1438هـ / 1439هـ - 2017م / 2018م



إهداء

أهدي عملي هذا إلى:

بركة حياتي أجدادي أطل الله في عمرهم

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى ملاك روعيأمي

إلى تاج رأسيأبي الغالي

إلى أعلى كنز وهبه الله لي.....إخوتي

إلى كتكوتة بيتنا الحفيدة الصغرى "خيرة"

إلى كل أفراد عائلتي وأقربائي

إلى من سرت معها الدرب خطوة بخطوةصديقتي صارة

إلى كل زملائي وزميلاتي

إلى كل من نسيم قلبي وتناكرهم قلبي

أسماء

إهداء

أحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمام هذا البحث

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الآمال لنيل المبتغى

إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة

إلى الذي سهر على تعليمي بتضحياته الجسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة أبي الغالي على قلبي أطل الله في عمره

إلى التي وهبتي فلذة كبدها "جدتي وأمي" الغاليتان أطل الله في عمرهما

أهدي تحياتي إلى أعمامي محمد، قادة، كريم وأولادهم عبد القادر، سفيان، ريان، لجين، مروى والكتكوت الصغير رياض وزوجاتهم فاطمة وشهيرة

إلى إخوتي: أختي الغالية فاطمة الزهراء، عيسى، عبد الرحمن وأخي الصغير يحيى

إلى عماتي: خيرة، فاطمة، موني وأولادهم رميساء، ريتاج، أمينة، عبد الإله، جمال والكتكوتة الصغيرة إسراء

أهدي تحياتي إلى جدتي وخالتي وأخوالي

إلى صديقة دربي أسماء وإلى كل من ذكرهم قلبي ونسبهم قلبي

شكر وعرفان

رب لك الشكر على ما أعطيت ووفيت ولك الحمد على ما قضيت، تباركت ربنا وتعاليت، علمتنا ما جهلنا، ووفقتنا وأعنتنا على إتمام ما بدأنا، ومن باب قوله تعالى: « لا تنسوا ذوي الفضل منكم»

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف "بن سعيد كريم" على دعمه ومساندته لنا في إنجاز هذه المذكرة، فكان نعم المعلم والناصح الأمين قفي جميع المراحل، فجزاه الله خيرا وبارك له في عمره وعلمه، ومهما كتبت فلن أوفيه حقه وله من الله تعالى الجزاء الأوفى.

كما نتقدم بأخلص عبارات الشكر والتقدير إلى ابتدائية "ابن باديس" التي فتحت لنا أبوابها، وقدمت لنا ما نحتاجه لانجاز الجانب التطبيقي للمذكرة، وبالأخص السيد "ادريس خوجة" معلمة السنة الخامسة "قدور شريف نادية"

إلى كل من زرعوا فينا بذور العلم ولقنونا دروس المعرفة، أساتذتنا الكرام من الطور الابتدائي إلى هذه المرحلة، الذين لم يبخلوا علينا بالدعم والنصح

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل الأشخاص الذين ساعدونا من قريب أو بعيد في إعدادها وإلى جميع أساتذة قسم الأدب العربي وعمال الإدارة والمكتبة في هذا القسم

وإلى كل تلك الصدور الرحبة التي لم تبخل علينا ولو بكلمة دعاء

مقدمة

جاء الإسلام وكانت العربية كاملة، حيث نطق العربي ولهج بها في مواسم الحج والأسواق، كما نطقت بها الوفود السياسية في الأحلاف، وهول بها الكهنة والعرفاقون، وترنم بها الشعراء في فنهم الشعري، وكانت العربية عندهم تراثا متواترا متصلا، وهذا ما يدل على عمق وأصالة اللغة التي بقيت خالدة رغم تنامي العديان عليها.

بدأ الدرس النحوي بإبداء الملاحظات الوصفية، ثم تطورت هذه الملاحظات لتأخذ شكل تصحيح الخطأ وبيان الصواب، ثم النقد اللغوي بالعودة إلى الاستعمال الفصيح.

وأما ظهور النحو بشكله المنهجي فكان في الفترات المتأخرة، حيث جرى التفكير في الشكل العلمي المرتب على غرار فعل تلاميذ سيبويه والنحاة الآخرين، إلى أن وصل إلى الصورة التي اتضح من خلالها في العصور الأربعة الهجرية الأولى، وسمي بالنحو، ومع ذلك فقد تطور المنهج النحوي من ذلك العصر مرورا بعصر الضعف الذي استقر فيه ومال إلى الاجترار.

وإن النحو العربي الذي هو مجموع قواعد لغتنا الحاملة لميراثنا الفكري، والحافضة لابداعنا الحضاري والثقافي، نجد فيه دعامة العلوم وقانونها.

ولما جاء القرن الخامس هجري بدأ النحو يستقل عن العلوم الأخرى كالبلاغة مثلا، وهنا أخذ أحكامه الخاصة وضوابطه العامة، فبلغ بلغة في الفكر العربي، وفي تراثه عامة بل زاده أهمية قصوى كونه لا يغفل علما من العلوم العربية إلا وهو فيها، حتى بلغ السعة والثراء، فكان تراثا ضخما يصعب الإحاطة بكل جوانبه.

إذ كان النحوي في القرون الأولى قد صرف جهده وماله ووقته في سبيل تقنين اللغة العربية، وصورها بسياج قواعد النحو العربي، فإن الإنسان العربي المعاصر أصبح عاجزا عن هذا العلم، وتزداد درجة العزوف إذا تعلق الأمر بتدريس النحو العربي، ولما كان النحو مقوم الألسن وروح اللغة بات الاهتمام به أكثر ضرورة، من هذا تولدت لدي فكرة البحث في هذا الموضوع، فلم أجد المتعلم يشتنكي عدم فهم المادة؟ ولم يقال، إن النحو العربي أننا أصبحنا في غنى عن النحو العربي؟.

إن لهذا الموضوع من الأهمية ما له، كونه يتعلق بمادة هي عمود اللغة، فهل يمكن أن نتصور لغة دون قواعد وقوانين يسير عليها المتكلم؟ وهل يمكن أن نستخف بما قدمه أجدادنا الذين أوصلوا اللغة العربية آنذاك إلى مشارق الأرض ومغاربها؟

وإذا كان كذلك، فهل تـجي اللغة العربية إذا كان نحوها تخمة؟ أليس ضعف المتعلم في النحو هو ضعف في اللغة؟

وللخوض في صميم هذه الاشكالية لا بد من مقارنة الإجابة على الأطروحات التالية:

- ما المراد بالنحو؟
- كيف نشأ وما هي أهم مدارسها؟
- ما هو الغرض من تدريس النحو في المرحلة الابتدائية؟
- ما هي طرائق ووسائل تعليمه؟
- وما هي مشكلات تدريسه؟

ولمقارنة الإجابة عن هذه الأسئلة كان لا بد من تباع المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الذي ارتأيناه يتناسب والأبحاث الميدانية، وذلك من وصف العملية التعليمية التعلمية انطلاقاً من منهج اللغة العربية وآدابها، ولما كان المنهج الوصفي التحليلي هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة، كان الاعتماد عليه قائماً لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتشخيص العلة والمساهمة في إيجاد الحلول الناجحة التي تساهم بدورها في حل الاشكالية المتعلقة بتعليمية النحو العربي.

اتبعنا خطة بحث، استهليناها بمقدمة تناولنا فيها الحديث عن اللغة العربية والنحو، كما عرضنا فيها سبب اختيار الموضوع والاشكالية وما تحمله من افتراضات لنعرج بعد ذلك إلى مدخل وثلاثة فصول.

الفصل الأول خصصناه للحديث عن ماهية النحو وأهميته وتضمن خمسة مباحث هي كالتالي:

المبحث الأول: تعريف النحو وسبب تسميته

المبحث الثاني: نشأة النحو

المبحث الثالث: أصول النحو

المبحث الرابع: المدارس النحوية

المبحث الخامس: أهمية علم النحو

أما الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى تعليمية النحو العربي، وتضمن هو الآخر خمسة مباحث هي كالتالي:

المبحث الأول: منهجية التعليم والتعلم

أ. من حيث الأهداف

ب. المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: النظريات التعليمية

المبحث الثالث: الوسائط التعليمية

المبحث الرابع: تعليمية النحو ومشكلات تدريسه

المبحث الخامس: الضعف النحوي (مردده ومعالجته)

ثم يأتي الفصل الثالث التطبيقي، الذي كان عبارة عن دراسة ميدانية لأقسام السنة الخامسة الابتدائية، فتناولنا فيه نموذجين تطبيقيين، وعرض استبيان من طرائق المتعلمين، وقبل أن نتطرق إلى ما سبق ذكره حاولنا التعرف إلى البرنامج الدراسي، وقبل كل هذا عينا الإطار المكاني الذي أنجزنا فيه الدراسة انتهى إلى جملة الاستخلاصات، أما الخاتمة فكانت بمثابة حصيلة تم الوصول إليها من نتائج هذا البحث إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع التي وظفناها في بحثنا هذا.

وما كنا لنصل إلى البناء العام لهذا البحث، لولا استنادنا إلى معلومات تحويها من المصادر والمراجع التي نتحدث عن النحو العربي والأخرى عن التعليمية، فمن أهم الكتب التي اعتمدناها:

لمع الأدلة في النحو العربي، أبو البركات الأنصاري

اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم عباس
الوائي.

طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إبراهيم

المفيد في المدارس النحوية، ابراهيم السمراي.

كل بحث لا يخلو من الصعوبات خاصة إذا تعلق الأمر بالبحث الميداني، وهذه بعض الصعوبات
التي واجهتنا:

كان البحث ميدانيا بدرجة كبيرة، تطلب مني تتبع العملية التعليمية.

نقص الخبرة والتمرين على البحوث الأكاديمية.

صعوبة التنسيق بين الأسلوب الخاص وبين المعلومات المأخوذة من الكتب.

ويعون الله وحفظه وكثير الجهد، استطعنا تخطي هذه الصعوبات إيماناً منا أن البحث الجاد
يتطلب الكثير من التضحيات.

وفي الختام، أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذنا المشرف على هذا العمل الذي لم يبخل علينا
بنصائحه وتعليماته.

ماتن

تمهيد:

تعتبر اللغة من أهم مكونات المجتمع فهي من القيم الأساسية التي يجب أن يتشارك فيها أبناء المجتمع، تسير جنباً إلى جنب مع الدين والعقيدة والأعراف الاجتماعية، فاللغة وسيلة التفاهم والتواصل بين مستخدميها.

وقد أصبحت قديمة جداً، متخلفة ومرفوضة تلك النظرة التي تعتبر اللغة مجرد أداء للقول أو كساء للفكرة أو وسيلة للتعبير أو ضرباً من ضروب الزينة الاجتماعية والتباهي الثقافي والتظاهر الشخصي، ولقد كشفت الأبحاث الحديثة أن اللغة ليست قشرة خارجية يمكن تبديلها أو تطويرها حسب الأهواء أو الاحتياجات أو فصول السنة.

بل هي أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير ورمزه وتجسيده في حين يعتبر النحو علم يستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، فله حق التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى، ففي هذه الدراسة نحاول أن نضع قضية تعليم النحو العربي في مكانها الحقيقي.

جميل أن نطرح هذه القضية على بساط المناقشة، ففي هذا ما يساعد على جلاء موقع العربية ونحوها ونحاتها في أذهان الناس، بعد أن شابت هذا الموقع سحبٌ من الغموض والتشويه، وبذلك يكثر الخلط ويزداد الأمر سوءاً في مستوى الحديث اليومي حيث تصبح اللغة ونحوها والقائمون على تدريسها موضع تندر واستخفاف.

تعريف اللغة:

أ. تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى:

تعريف كلمة (اللغة): «اللغة مشتقة من لغا يلغو، إذ تكلم، فمعناه الكلام»¹ وتعني اللغة هنا الكلام من الناحية اللغوية، أما في الاصطلاح فعرفت بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره أبو الفتح ابن جني (ت 396هـ) في كتابه (الخصائص)، حيث قال: «أما حدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»²

وهذا التعريف تناقله علماء العربية على اختلاف تخصصاتهم يضارع أحدث التعريفات العلمية للغة، حيث يعتبر اللغة:

أ. أصوات منطوقة

ب. وأن وظيفتها التعبير عن الأغراض

ج. وأنها تعيش بين قوم يتفاهمون بها

د. وأن لكل قوم لغة³، هذا في رأي علماء العربية فالمستويات التي تكون حقيقة اللغة من جهة "الماهية" و"الشيئية" و"الوظيفية" في رأي ابن جني....⁴

وتعتبر كل من العناصر الثلاثة المذكورة، مستويات اللغة، أما أبو الحسن الجرجاني (ت 816هـ) فيقول: «هي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»¹

¹ ينظر: ابن منظور: لسان العرب، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ/2003م، ج 8، ص 99.

² ابن جني: الخصائص، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، ج 1، ص 33.

³ محمد بن براهيم الحمداد: فقه اللغة مفهومه، موضوعه، قضاياها، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، ط 1، 1436هـ/2005م، ص 18.

⁴ تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجاً)، بلمليافي بن عمر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 13.

يظهر من خلال كلمة (يعبر) أن اللغة عند الجرجاني هي تعبير يعبر المتكلم فيه من المعنى إلى النظم، والمستدل من النظم إلى المعنى.²

تعريف اللغة عند ابن خلدون (ت 727هـ):

« اعلم أن اللغة، في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشيء عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم³»

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها:

- ✓ اللغة وسيلة للتعبير: اللغة وسيلة يمتلكها متكلم اللغة ويعبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته وأحاسيسه وتحديده في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون.
- ✓ اللغة فعل لساني: إن اللغة في نظر ابن خلدون، نشاط إنساني يقوم به الإنسان برلسانه، فالتعبير الكلامي لا يحدد فقط من خلال بنية الكلام الذاتية والمعاني المرتبطة بها فقط، بل يحدد أيضا، عبر الفعل اللساني الحاصل من خلال التعبير.
- ✓ اللغة فعل قصدي: إن الفعل اللساني فعل قصدي نابع من تصميم الإنسان على التعبير عن ذاته وعلى التواصل مع الآخرين، وناشئ عن القصد بإفادة الكلام وناجم عن تصميم ذاتي.

اللغة اصطلاح: إن الطابع الاصطلاحي في اللغة هو الذي يفسر تعدد اللغات واختلافها من شعب إلى آخر وتمايزها في ما بينها.

¹ أبو الحسن الجرجاني: التعريفات، تحقيق عبد الرحمن عميرة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ/1996م، ص244.

² المصدر نفسه، يرى أن عبارة النص: هي النظم المعنوي المسوق له الكلام، سميت عبارة لأن المستدل يعبر من النظم إلى المعنى والمتكلم من المعنى إلى النظم فكانت موضع العبور فإذا عمل بموجب الكلام من الأمر والنهي يسعى استدلالا بعبارة النص، ص191.

³ مقدمة ابن خلدون: ديوان المبتدأ أو الخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1427هـ/2007م، ص598.

ويرى ابن خلدون هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة وأخرى، وما نجد الإشارة إليه هنا أن ابن خلدون هي أن اللغة اصطلاح ضمني حين نقول: «واعلم أن النقل الذي تثبت به اللغة إنما هو النقل عن العرب، أنهم استعملوا هذه الألفاظ لهذه المعاني، لا تقل إنهم وضعوها لأنه متعلِّدٌ وبعيد ولم يعرف لأحد منهم»¹

اللغة ملكة لسانية: «فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان»²، فاللغة التي هي نتاج ثقافي وفعل صنع تصير ملكة لسانية قائمة عند متكلمها، أي تصير مقدرة على التكلم، وتستقيم في ذات المتكلم أداة تعبير وتواصل.

تعريف اللغة عند بعض اللسانيين:

أ. عند فرديناند دي سوسير: «اللغة تنظيم من الإشارات المفارقة»³، يحمل هذا التعريف عدة مفاهيم من بينها.

مفهوم اللغة كت تنظيم أي أنها كلٌّ منظم من العناصر لا يمكن دراسته الأمن خلا كونه يعمل كمجموعة ولا يكون لعناصر التنظيم إذا أخذت على حدى، أي دلالة بحد ذاتها، بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها وبالتنظيم ككل.

مفهوم الإشارة أو عنصر التنظيم اللغوي المتكون من اقتران الدال بالمدلول، الدال هو الإدراك النفساني للكلمات الصوتية والمدلول هو الفكرة أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالدال، ويشير دي سوسير إلى اعتبارية العلاقة بين الدال والمدلول.

¹ المصدر السابق: مقدمة ابن خلدون، ص 602.

² المصدر نفسه، ص 598.

³ ميشال زكريا: بحوث ألسنية غربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ/1992م، ص 66.

مفهوم التغير، فالعنصر الكلامي يتميز من خلال تغييره عن بقية العناصر وتعارضه معها، هذا التعريف يتضمن المسائل التالية:

- ✓ اللغة تنظيم من الإشارات أو الرموز.
- ✓ اللغة كلمات وضعت لمعنى
- ✓ الوحدات اللغوية متميزة في ما بينها.¹

تعريف اللغة عند توم تشومسكي: « ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لتكوين وفهم جمل نحوية»²

ويشير هذا التعريف إلى أن اللغة فطرية زود بها الانسان عند ولادته يمكنه من خلالها التواصل مع غيره من المتكلمين؛ كما أشار إلى مصطلحين أساسيين في نظرية تشومسكي هما: (القدرة والأداة)

أما القدرة فهي تلك المعرفة التي يولد الطفل مزودا بها وأهم مقومات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في جملة بالإضافة إلى معرفة مجموعة من القواعد أطلق عليها القواعد التحويلية، وهذه المعرفة عند تشومسكي هي التي تمكن الفرد من توليد وإنتاج الجمل النحوية في لغة معينة.

كما أن هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما:

أ. جانب الأداء اللغوي الفعلي، ويتمثل فيما ينطق به الإنسان فعلاً أو ما يطلق عليه surface structure (البنية السطحية)

ب. القدرة اللغوية وهي تتمثل فيما أطلق عليه مصطلح (البنية العميقة أو البنية التحتية) deep structure

¹ المرجع السابق، بحوث ألسنية عربية، ص66.

² نادية رمضان النجار: فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2006م، ص19.

ونخلص من هذا التعريف إلى إضافة هذه الخصائص لتعريف اللغة وتمثل في:

- ✓ اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل
- ✓ اللغة أصوات دلالية
- ✓ اللغة تنظيم ضمني من القواعد
- ✓ اللغة ميزة انسانية مكتسبة¹

وبهذا أكون قد أشرت إلى مفهوم اللغة التي تعتبر من المفاهيم اللسانية التي عرفها العديد من الفلاسفة واللسانيون، والتي تعتبر سمة تميزها الكائن البشري عما سواه، خصه الله بها لأجل التواصل، ولا تتصور حياة انسانية بدون لغة، واللغة هي العنصر الأساسي في تكوين المجتمع، كما أنها تعبر عنه وتوجه سلوك افراده، فيكون لها دور في بنائه، ويقوم هو بتغذيتها وتنميتها وتطويرها، لأن المتكلمين باللغة هم الذين يهبون الحياة لألفاظها بإمدادها بمعانيها الخاصة بها، فتتولد صيغ وعبارات تخدم نظام التواصل فيما بينهم بكونها وسيلة الاتصال بين أبناء المجتمع، يقول تعالى: «إنا خلقناكم من ذكروا نثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا»²

فروع اللغة العربية:

تتمثل فروع اللغة العربية فيما يلي:

- ✓ النحو والصرف
- ✓ البلاغة
- ✓ الأدب والنصوص
- ✓ المطالعة "القراءة"
- ✓ الإملاء

¹ المرجع السابق: فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، ص20.

² سورة الحجرات: الآية 13.

وتعد العربية أكثر اللغات ارتباطا بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها، فهي تتميز بقدرتها الفائقة على التواصل بكونها لغة غنية دقيقة استوعبت التراث الانساني السابق عنها، وتمازجت فيها الحضارات القديمة، فنقلت إلى العالم أسس التقدم والازدهار في شتى العلوم فهي الحافظ الأمين الذي ينقل أصفى عقيدة إلهية متمثلا في كتاب الله تعالى (القرآن الكريم) وسنة نبيه الأمين، فالقرآن نزل بلسان عربي مبين، ورسولنا الكريم أفصح من نطق بالضاد.

تعريف التعليمية:

إن التعليم أهم ما في الحياة، فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة، فالتعليمية أو الديتاكتيك مادة هدفها تعريف وتحديد المجال الخاص بالدراسة، وميسرة التعليم، مع منهجية تقديم استراتيجيات الاستغلال والبحث الموجهة إلى الجمهور المثقف والراغب دائما في التعليم.² فالتعليمية تبحث في طبيعة المادة المراد دراستها وفي طبيعة وأهداف تدريسها، وتنطلق من المعطيات العلمية المتجددة باستمرار في كل من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية وغيرها.

وللتعليمية معنيان هما المعنى العام والمعنى الخاص فأما المعنى العام فيرتبط بـ "العملية التعليمية في شكلها العام وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليه العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنظريات العامة التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية".³

فالتعليمية العامة تهتم بالإطار المعرفي وبتوليد القوانين والنظريات والمبادئ العامة لمفهوم التعليمية بصفة عامة، أما المعنى الخاص لها فهو أنها تركز على القوانين والنظريات التي تركز عليه

¹ اسكندر شلفون: تاريخ الموسيقى العربية، دائرة المعارف الموسيقية، ج 1، ص 82.

² Michel pougeoise : dictionnaire de la langue francaise, paris, 1996, p07.

³ خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص 128.

التعليمية العامة، إلا أن هذه القوانين تتعلق بمادة تعليمية واحدة، ف"تهتم التعليمية الخاصة بالمجال التطبيقي، لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية"¹، وبهذا نفهم أن التعليمية العامة تختص بالمادة التعليمية بشكل عام على عكس التعليمية الخاصة التي يقتصر عملها على مادة دراسية واحدة.

أسس المادة التعليمية:

1. الأسس النفسية:

إن من المهم لدى واضعي المناهج أن يعرفوا كيف ينمو الطفل والشباب، ويتطوران من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، وأن يعرفوا كذلك المراحل التي يمر بها هذا التطور ليضمنوا مناهجهم الأهداف والمواد التعليمية والخبرات التربوية التي بدورها تساعد على بلوغ الأهداف.

« ويهم واضعو المناهج أم يُلمُّوا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب، وبالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم، وبالعوامل التي تساعد على التعلم الجيد»²

« فالأسس النفسية للمنهج تعني الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث تؤدي دوراً مهماً في بناء المناهج، وتحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتيجيات تطبيقاتها»³

قد اختلف الفلاسفة والتربويون في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية مما أدى إلى اختلافهم في نظرتهم إلى الغاية من العملية التعليمية. فهناك من نادى بمفهوم العقل وأن دور المؤسسة التعليمية وأن دور المؤسسة التعليمية يكون في إشباع ذا العقل بالتراث الإنساني المتراكم والخبرات البشرية المتنوعة.

¹ المرجع نفسه، ص 129.

² طه علي حسين الدليبي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص 24.

³ المرجع نفسه، ص 24.

وهناك من دعا إلى مفهوم الجمود والحتمية الجماعية، فالطبيعة الإنسانية جامدة يصعب تغييرها، إذ أن الوراثة أكثر قدرة من البيئة على تشكيل حاضر الإنسان ومستقبله، وهناك من نظر إلى الفرد على أنه شبيه بألة يتصرف تبعاً للقوانين الطبيعية، فعندهم الإنسان حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معينة ويستجيب لها استجابة آلية .

أي أن العملية التعليمية هنا تبنى على أساس نظرية التعلم الشرطي ويكون التكرار والتدريب هما طريقة التعلم.¹ وهناك من دعا إلى مفهوم الإنسان بوصفه مجالاً للطاقة، فهو يعمل بقوة متحركة ومؤثرة في البيئة، وهو يسعى دائماً إلى موازنة الرغبة مع نواحي النجاح والمنهج بحسب هذا المفهوم يهتم بالعمليات وحل المشكلات ومراعاة الاختلافات الفردية والخبرات اللازمة للنمو المتفرد، أي الاهتمام بحل المشكلات أكثر من الاهتمام بالنتائج.²

وهنا نلمس الطريقة التي يجب أن تعتمد في عملية اكتساب وتعلم اللغة، إما أن تكون تقليدية تعتمد على التلقين وتكرار المعلومات وتثبيتها واسترجاعها عند الضرورة (كالامتحان مثلاً)، وإما أن تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبدع ويوازن ويقارن ويستنتج ويظهر كفاءته.

2. الأسس الاجتماعية:

تختلف المادة التعليمية المقدمة للمتعلم من مجتمع إلى آخر، نتيجة لاختلاف المجتمعات في تراثها الاجتماعي وفي نظمها السياسية والاقتصادية.

إن التربية تهدف أساساً إلى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعياً لكي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه، ويؤدي النظام التعليمي دوراً رئيسياً في ذلك، فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة غير مسيرة طويلة للإنسانية، والإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية، فالثقافة على ما يراها " كلباترك" تعني « كل ما صنعتته يد الإنسان أو ما اكتشفه وكان ل دور في

¹ المرجع السابق: اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص24.

² المرجع نفسه، ص25.

العملية الاجتماعية» وقال آخرون بأنها «مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها المجتمع إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية وتكييف نفسه لبيئته»¹

فالمادة التعليمية تستمد من فلسفة المجتمع، لذا فهي تختلف من مجتمع إلى آخر لأنها تحمل ثقافته وقيمه وعقائده وأفكاره وعاداته وتقاليده وأخلاقه وآدابه ووسائل اتصاله..... إلخ

3. الأسس المعرفية:

هناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة فهناك الحواس التي يجب على المنهج الاهتمام بها واستخدامها نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة، ومن واجبه أيضا الإكثار من استخدام الوسائل الحسية التي تساعد المعلمين على تحقيق تعلم نافع، وهناك العقل وهو المصدر الثاني للمعرفة ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان، وهي في الواقع ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي، وعلى المنهج الاهتمام بالتفكير العقلي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.²

فالمدرس لا بد أن يكون على دراية بما يقدمه من مادة تعليمية تنطلق من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، مراعيًا قدرات المتعلم ومدى إدراكه للمفاهيم وميولاته وانفعالاته..... إلخ
كما يدرك خلفياتها اللسانية التي بواسطتها يستطيع أن يعالج ما يعترضه من الفجوات والنقائص التي تقع أثناء تقديمه للمادة التعليمية.

¹ المرجع السابق: اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص24.

² المرجع السابق: اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص29.

الفصل الأول

ماهية النحو وأهميته

تمهيد

المبحث الأول: تعريف النحو وسبب تسميته

المبحث الثاني: نشأة النحو

المبحث الثالث: أصوله

المبحث الرابع: المدارس النحوية

المبحث الخامس: أهمية علم النحو

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

تمهيد:

يعود الاهتمام الكبير بالجانب النحوي كما يعرف عادة إلى أهمية الموضوع ومكانته في إصلاح اللغة وتقويمها ذلك لأن المادة النحوية والقواعد التي تضبط ذلك إنما هي لب اللغة وأساسها، فلا قيلم للغة دون نظام ولا نظام دون نحو أو قل نفسه النحو.

وهذا النظام هو الأساس الذي يقوم عليه النحو في أي لغة من اللغات، فقد انتقد الدارسون مادة النحو العربي انتقاداً لاذعاً، واصفين إياه بما يجعله عموماً لدى الدارسين زاعمين بأنه سبب ضعف وتردي اللغة العربية فمن الضرورة إصلاح الوضع عن طريق تسيير طرق التعليم أو تغيير وضع القواعد كما قال بعض الباحثين، في حين يدعوا بعضهم إلى تغيير بعض المبادئ وهكذا.

إلا أن النظرة العلمية لهذا الموضوع تقتضي منا النظر بجديّة وبدقة علمية في كيفية إصلاح الوضع لمعرفة ما يفيد، وليتبين ما يمكن أن يكون إصلاحاً أو ما يكون غير ذلك.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

المبحث الأول: تعريف النحو وسبب تسميته

أ. النحو لغة:

ورد في معجم لسان العرب لإبن منظور أن النحو: «إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نَحَاهُ يَنْحُوهُ وَيَنْحَاهُ نَحْوًا وَانْتَحَاهُ، وَنَحْوُ الْعَرَبِيَّةِ مِنْهُ، إِنَّمَا هُوَ انْتِحَاءٌ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتحقيق والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة فينطق بها إن لم يكن منهم، أو إن شذ بعضهم عنها رد بها إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوتُ نحوًا كقولك قصدت قصدا، ثم حُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم»¹ وبناء على ذلك فإن التعريف السابق يحصر النحو غب الإعراب، أي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط.

وإضافة إلى ما قاله ابن منظور فإن مادة نحا تحمل دلالات متعددة منها:

« القصد: يقال نحوت نحوك أي قصدت قصدك، ونحوت الشيء أي أتممته وكذلك يأتي بمعنى التحريف؛ يقال نحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرفه، وكذلك الصرف: يقال نحوت بصري إليه أي صرفت، والمثل يقول مررت برجل نحوك أي مثلك ويأتي أيضا بمعنى المقدار كأن تقول له عندي نحو ألف أي مقدار ألف، وكذلك يأتي بمعنى الجهة أو الناحية تقول سرت نحو البيت أي جهته، وكذلك النوع أو القسم نقول هذا على سبعة أنحاء أي أنواع وكذا تأتي بمعنى البعض فإذا قلت أكلت نحو سمكة أي بعض السمكة»².

¹ ابن منظور: لسان العرب، تج: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دط، دار المعارف، ج6، مادة نحا.

² ينظر: الأشموني: شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية، شركة العرين، دط، مقدمة المؤلف

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وعلى هذا فتعريف ابن منظور للنحو، يلمس فيه تقاربا واضحا مع التعريف الذي أورده ابن جني وكما أن القصد هو المعنى الذي يقرب إلى الجانب الاصطلاحي ويظهر هذا من خلال مقاييس اللغة لابن فارس (395هـ) إذ يقول: «كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه، ومنه سمي نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به»³.

ومن خلال ما سبق فإن التعريف اللغوي للنحو يكاد يُجمع عليه من لأنه كلمة عربية على خلاف ما ذهب إليه الأزهري صاحب (تهذيب اللغة) من أن مادة نحاً ليست عربية وإنما كلمة سريالية.

ب. النحو اصطلاحاً:

لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلامذته ممن جاء بعده وحتى عند الذي سمي كتابه بقرآن النحو سيبويه (184هـ) وقد أورد ابن السراج (316هـ) تعريف له إذ يقول: «أن ينحو المتكلم إذا تعلم كلام العرب، وهو على علم استخرجه المتقدمون، فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة، فاستقراء كلام العرب فاعلم أن الفاعل رفع، والمفعول به نصب، وأن فعلاً مما عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع»⁴.

وهذا يعني أن ابن السراج يسبق تعلم كلام العرب، ثم نحوه أو ضبطه فالتعلم يأتي الضبط والمقصود من تعبيره أنه لم يتم تعلم الكلام أو الجملة لا يمكن استخراج الفعل والفاعل والمفعول.

قد يكون ابن السراج منقصاً في تعريفه للنحو، إذ اقتصر فقط على التعريف بمصادره وبيان الهدف من هذا العلم، وبعد ذلك يأتي من هو مشتهر بتعريفه للنحو هو ابن جني (392هـ) الذي قدم تعريفاً يؤخذ به إلى الآن، وهو: «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع

³ ابن فارس: مقاييس اللغة، تج: عبد السلام محمد هارون، ج4، دط، 1399هـ/1979م، دار الفكر العربي، مادة نحاً.

⁴ ابن السراج: الأصول في النحو العربي، تج: عبد الحسين فتلي، ط3، بيروت، 1988م، ج1، ص35.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

والتحقيق والتكثير والإضافة والنسب والتركيب وغيره»⁵ ومن خلال هذا فإنه لم يحذف الصرف من النحو وقد مزج بينهما.

وأما عن حد هذا المصطلح عند علماء القرون المتأخرة، أمثال الشريف علي بن محمد الجرجاني (816هـ) في كتابه (التعريفات) فهو: «علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث ال..... وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده»⁶

فربما بهذا التعريف يكون الجرجاني قد قدم تعريفا كاملا، إذ تحول مفهوم النحو من تتبع كلام العرب، إلى العلم بقوانين هذا الكلام، فمن المنطقي أن يتبع الإنسان كلاما، ثم إذا عرفه تمكن منه ولأن اللغة لها قة اعد يسير عليها من يحتاج أن يتعلم أكثر، كما أن الجرجاني لم يستعمل كلام العرب، إنما قال التراكيب العربية إذ أن التمكن من التركيب يأتي بعد معرفة القواعد والقوانين الخاصة بتكلم اللغة.

أما التعريف الذي يقدمه المحدثون، أمثال ابراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تضيقهم لمفهوم النحو لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو حركات أو اخر الكلمات، فيعطب ابراهيم مصطفى لمفهوم النحو، يكون قد استقاه من النحاة المتقدمين قائلا: «هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها وذلك أم لكل كلمة وهي منفردة معنى خاص تتكفل اللغة ببيانه وللکلمات مركبة معنى، هو صورة لما في أنفسنا ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها ولا تكون العبارات مفهومة ولا مصورة لما يراد حتى ... عليه ولا تزيغ عنه»⁷.

⁵ ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1، بيروت، 1421هـ/2001م، ج1، ص88.

⁶ الشريف علي محمد الجرجاني: التعريفات، ط1، مصر، 1306هـ، المطبعة الخيرية، ص105.

⁷ ابراهيم مصطفى: إحياء النحو، ط2، القاهرة، 1413هـ/1992م، دار الفكر العربي، ص2، 3.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وعليه فإبراهيم مصطفى يجعل النحو قانونا للغة التي وفقها يتم اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجمية، لتؤدي وظيفتها الخاصة داخل السياق لأن المتعارف عليه هو أن الكلمة تكتسب معنى خاصا إذ أدخلت في تركيب معين.

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية، فهو أمام مجموعة من الترجمات، أولهما ما يقال له Grammaire وثانيهما مصطلح Syntaxe، إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن: « علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسما من أقسام اللسان، وتقابله كلمة Sntaxis الاغريقية الأصل والمركبة من sun بمعنى مع اللسان و taxis بمعنى ترتيب»

ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا، لأن المتكلم ينحوبه نحو طريقة أهلها، إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم مصطلح grammaire syntagmatique بالنحو الأركاني أو نحو المكونان.⁸

وفي كتاب (نظرية تشومسكي chomesky اللغوية) التي ألفها جون ليونز jhon lyons، وضع النحو مقابل كلمة syntaxe وتختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة.⁹

وبعد وضع صفحات يغير تشومسكي دلالة النحو إلى مصطلح قواعد إذ أورد هذه العبارة « استعملت مصطلح قواعد grammaire للدلالة على كافة مستويات اللغة ووصفها وصفا علميا منهجيا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي phonology والدلالة semantics والتركيب syntaxe معا».¹⁰

⁸ ينظر: صالح الكيشو: مدخل إلى اللسانيات، تونس، دط، 1985م، الدار العربية للكتاب.

⁹ جونز ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، نزوتغ، حلمي خليل، ط1، مصر، 1985م، دار المعرفة الجامعية، ص153.

¹⁰ المرجع نفسه، ص156.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وهناك علماء آخريين أمثال بلومفيلد bloomfield وأندري مارتيني andre martinet وغيرهم، يترجمون النحو بـ syntaxe وهذا ما نجده عند العلماء الآخرين.

هذا عن تعريف النحو الذي عرفه العديد من العلماء فيما سبق ذكره، فالنحو إذن ميزان اللغة العربية والمخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية، ولعلنا لم نبالغ إن قلنا: «إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء».¹¹

تسميته بالنحو وسبب تسميته:

روت كنب الأدب والتراجم على سبيل اليقين أن هذا العلم كان يسمى بالعربية في عصر أبي الأسود، قال بن سلام في الطبقات: «وكان أول من استبين العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي» فالتسمية بالنحو بعد عصره.¹²

وسبب تسميته بالنحو - كما ذكرنا - ن أبا الأسود بعد أن وضع شيئاً في النحو عاد به أمير المؤمنين عل بن أبي طالب فأقره عليه وقال: «ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوته» فأثر العلماء تسميته بهذه الكلمة المروية عن الإمام علي.

والنحو: القصد يقال نحوت نحوه أي قصدت قصد، وهو الطريق والجهة فالمتكلم به إنما يقصد الكلام الصحيح ويسير في الطريق السليم.

وفي الاصطلاح: علم يعرف به أواخر الكلم إعراباً وبناءاً.

..... العالم بالنحو وجمعه نحويون ويقال له الناحي أيضاً وجمعه نحاة كداع ودعاة.¹³

¹¹ تشارلز فرانكل: نظرات في التعليم الجامع، تر: محمد توفيق رمزي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، دط، ص55.

¹² محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط3، القاهرة، دار المعارف، 2005م، ص32.33.

المبحث الثاني: نشأة النحو

نطق العرب في الجاهلية وصدر الإسلام بلغتهم سليقة وسجية، ولم يكونوا في حاجة إلى قواعد يضبطون بها الألسنة أو يتعرفون بها الأساليب، بل كان عمادهم في ذلك المحاكاة المبنية على الفطرة السليمة، يشب الناشيء منهم فتملاً العبارات الصحيحة سمعه ويُطبع بها لسانه، فتجود قريحته بسليم التراكيب ومنسجم العبارات.

ولما اتسع ملك العرب وترامت أطرافه وازداد اختلاط العرب بغيرهم من العناصر غير العربية، ودخل الأعاجم تحت لواء المملكة الإسلامية، نشأ عن هذا ما هو معلوم من تفشي اللحن، فخشي القوام على اللغة ومن يغارون عليها أن يستفحل الخطب ويصيب اللغة أصولها ما يخصب بمقوماتها ويضعف شأنها، ففكروا في وضع قواعد تصون اللسان، فقام أبو الأسود الدؤلي المتوفى سنة 29هـ وأخذ يخالف لون المداد الذي كتب به المصحف ووضع به علامات الشكل وجعلها نقطة فوق الحرف للفتحة ونقطة تحت الحرف للكسرة ونقطة بين يدي الحرف للضمة، وجعل للمنون نقطتين، وترك الساكن، ووضع الخطة في ذلك ثم أمر الكتاب أن يسيروا على هذا النمط حتى أتم المصحف.¹⁴

¹³ علي محمد فاخر: تاريخ النحو العربي منذ نشأته حتى الآن. ط2، القاهرة، جامعة الأزهر، 2003م، ص11.

¹⁴ المرجع السابق: ص22.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

أسباب نشأته:

تتلخص أسباب نشأة علم النحو في سبب واحد، وهو انتشار اللحن والخطأ ومجانبة الصواب في النطق عامة ونطق القرآن الكريم خاصة، وقراءته وخاصة بعد دخول غير العرب في الإسلام وورغبتهم في تعلم اللغة العربية لتأدية الصلاة وقراءة القرآن.¹⁵

ولم يكن العرب - قبل الإسلام أو بعده - في حاجة إليه، لأنهم كانوا ينطقون النطق الصحيح بالفطرة السليمة والسليقة النقية فلما اتسعت الدولة الإسلامية واختلط غير العرب بالعرب فسدت الألسنة، وشاع اللحن وكان قليلاً صغيراً أيام الرسول والخلفاء الراشدين، ثم نما وكبر وانتشر بانتشار الإسلام واتساع الدولة الإسلامية أيام خلافة الأمويين والعباسيين.¹⁶

زمان وضع النحو ومكانه:

ذهب أحمد بن فارس المتوفي سنة 395هـ في أوائل كتابه "الصاحبي" إلى أن العرب قبل الإسلام كانوا يتأملون مواقع الكلام وأن كلامهم ليس مجرد استرسال وسليقة بل كان عن خبرة بقانون العربية، لذلك فإن النحو قديم فيهم ولكن الأيام أثبتته ثم حدده الإسلام على يد أبو الأسود بإرشاد علي بن أبي طالب، بل لقد غلا ابن فارس غلوا شديداً فنسب للعرب العربية معرفتهم بمصطلحات النحو بتوقيف من قبلهم حتى انتهى الأمر إلى الموقف الأول وهو الله الذي علم آدم الأسماء كلها.

والتحقيق الذي عول عليه الجمهور وهو الراجح أن علم النحو قد وضع في الصدر الأول للإسلام لأنه لم يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه لأنهم كانوا حين ذاك ينطقون على سليقة جُبلوا عليها، في حين أنهم بعد الإسلام اختلطوا بالفرس والروم فحل بلغتهم من اللحن ما جعلهم يهرعون إلى وضع النحو.¹⁷

¹⁵ علي محمد فاخر: تاريخ النحو العربي منذ نشأته حتى الآن، مرجع سابق

¹⁶ المرجع نفسه، ص 06.

¹⁷ عبد الكريم محمد الأسعد: الوسيط في تاريخ النحو، ط1، الرياض، 1992م.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

أما كان وضع النحو في العراق، لأنه كان موطنًا لحضارات قديمة وعلوم ومعارف سابقة، ولأنه يقع على حدود البادية، ولأنه ملتقى العرب وغيرهم توطنه الجميع لرخاء الحياة فيه مما أدى إلى أن يصبح أظهر بلد انتشر فيه وباء اللحن الداعي إلى وضع النحو في حين لم يكن لعرب الجزيرة حاجة لهذا العلم لأن لغتهم ما برحت فصيحة.

واضع النحو:

اختلف العلماء في واضع النحو بين علي بن أبي طالب وأبي الأسود الدؤلي الأنباري المتوفي سنة (977 هـ) في كتاب "نزهة الأبناء": «أول من وضع علم العربية وأسس قواعده وحدّ حدوده أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه وأخذ عنه أبو الأسود الدؤلي، وسبب وضع علي لهذا العلم ما روى أبو الأسود قال: دخلت على أمير المؤمنين علي فوجدت في يده رقعة، فقلت: ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني تأملت كلام الناس فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء فأردت أن أضع لهم شيئًا يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثم ألقى إلي الرقعة وفيها مكتوب: الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما انبىء به والحرف ما جاء لمعنى، وقال لي: أنح هذا النحو وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أن الأسماء ثلاثة: ظاهر بظاهر ولا مضمر وأراد بذلك الاسم المهم، قال أبو الأسود: ثم وضعت بابي العطف والنعت ثم بابي التعجب والاستفهام إلى أن وصلت إلى باب إن وأخواتها ما خلا لكن، فلما عرضتها على الإمام علي أمرني بضم لمن إليها وكنت كلما وضعت بابا من أبواب النحو عرضته عليه إلى أن حصلت ما فيه الكفاية، قال: ما أحسن هذا النحو الذي نحوت، فلذلك سمي نحوًا»

وروي أن سبب وضع علي لهذا العلم أنه سمع أعرابيا يقرأ " لا يأكله إلا الخاطئين" وضع النحو.¹⁸

¹⁸ عبد الكريم محمد الأسعد: مرجع سابق، ص 27، 28.

المبحث الثالث: أصوله

يختلف مصطلح النحو العربي عن أصوله في كلمة الأصل فمن المعروف أن لكل أصلاً ينبع منه ويستند إليه، بالتالي فعلم النحو وما يحمله من قواعد وأنظمة استنبط وفق أصول سميت بأصول النحو العربي، فما الذي يعنيه علماء علماء اللغة بالأصل؟ وكيف انتقلت هذه الكلمة إل حقل النحو العربي؟ تشير المعاجم العربية إلى أن الأصل في اللغة العربية هو الشيء الذي يستند إليه، ومادة أصل: الألف والضاد واللام « أسفل كل شيء وجمعه أصول لا يكسر على غير ذلك وهو اليأصول، يقال: أصل مؤصل؛ وأصل الشيء صار ذا أصل، قال أمية الهذلي:

وما الشغل إلا أنني متهبب لعرضك ما لم تجعل الشيء بأصل

وكذلك تأصل، ويقال: استأصلت هذه الشجرة أي ثبت أصلها، واستأصل الله بني فلان إذا لم يدع لهم أصلاً واستأصله أي قلعه من أصله، واستأصل القوم: قطع أصلهم.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

ويقال: «أن النخل بأرضنا لأصيل أي هو به لا يزال ولا يفنى، ورجل أصيل: له أصل ورأي أصيل: له أصل، ورجل أصيل: ثابت الرأي عاقل، وقد أصل أصالة، مثل ضخم ضخامة، وفلان أصيل الرأي وقد أصل رأيه أصالة، وإنه لأصيل الرأي والعقل ومجد أصيل أي ذو أصالة»¹⁹.

هذا عن الجانب اللغوي أما الاصطلاحي فالحديث عنه يكون في العنصر الموالي

أصول النحو العربي في الاصطلاح:

ربما كان اهتمام العلماء الأوائل بتعريف مصطلح النحو أكثر من اهتمامهم بأصوله، وهذا يظهر في غياب تعريف دقيق لأصول النحو العربي، وقد يعود سبب ذلك إلى المفهوم القائم في أذهانهم وتعودهم على استخدامه، لأن أول ما قام به اللغويون والنحاة، هو اعتمادهم الأصول والمباديء في إثبات قواعد اللغة العربية، وما قد يثبت ذلك هو أن أول كتاب في أصول النحو العربي كان لابن الأنباري (577هـ) (لمع الأدلة في أصول لنحو العربي)، وقد يتساءل البعض عن كتاب (الأصول في النحو العربي) لابن السراج الذي يجمل كلمة أصل في عنوان كتابه، والذي قد يشير إلى أنه أول كتاب في أصول النحو، غير أنه بعد الاطلاع عليه تبين أنه كتاب في قواعد النحو العربي لا في أصوله، ولا يوجد على حد اضطلاعنا من كتب قبل ابن الأنباري عن الأصول.

وأن المتصفح لكتاب (الخصائص) يجد أن هذا الكتاب يحمل بعد الشرارات التي تدل على أن ابن جني قد ضمن كتابه، السماع والمطرود والشاذ التي تعتبر من أدلة أصول النحو.

ومن كان تابعا لابن الأنباري في تأليف كتاب (في أصول النحو)، هو السيوطي (911هـ) في كتابه (الإقتراح في أصول النحو)، غير أن الطريقة التي اعتمدها السيوطي غير التي اعتمدها ابن الأنباري، والجديد لدى السيوطي متمثل في الطريقة التي تشبه حاليا العمل الأكاديمي، وقد أشار إلى ذلك في مقدمة كتابه إذ قال: «فهذا كتاب الوضع، عجيب الصنع، لطيف المعنى، طريف المبني، لم تسمع

¹⁹ المرجع السابق، لسان العرب، ج1، مادة أصل بتصرف

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

قريحة بمثاله، ولم ينسج ناسج على منواله في علم لم أسبق إلى ترتيبه، لم أتقدم إلى تهذيبه وهو أصول النحو الذي هو بالنسبة للنحو كأصول الفقه بالنسبة إلى الفقه».²⁰

إن هذه المقولة تؤكد أن السيوطي جاء بطريقة جديدة في عرض المادة، لكنه لم يكن السباق إلى الكتابة في أصول النحو العربي كما أن السيوطي يقدم تعريفاً لأصول النحو العربي، فيجعله علماً قائماً بحد ذاته، له مناهجه ومبادئه التي يستند إليها النحو، في ضبط القاعدة أو ما يسمى بالفرع، فهي الأدلة التي يصل بها المتكلم والنحوي إلى معرفة القوانين النحوية، والكيفية التي يتم بها الاستدلال بهذه القوانين والمدونة والمعتمدة في الوصول إلى ضبط القاعدة، فيقول: «أصول النحو علم يبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل».²¹

وبذلك تكون نظرة السيوطي للأصول غير نظرة ابن الأنباري وهو ما يظهر في تعريفه هذا: «أصول النحو أدلة النحو التي تفرعت منها فروعها وفصولها، كما أن أصول الفقه لأدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله وفائدته التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع عن حضيض التقاليد إلى بقاع الاضطلاع على الدليل، فإن المخلد إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب ولا ينفك في أكثر الأمر عن عوارض الشك والارتباب».²²

يتفق السيوطي وابن الأنباري في القول: «إن أصول النحو العربي نشأت على أكتاف أصول الفقه، رغم أن السيوطي لم يشر إلى ذلك في التعريف، إنما أشار إليه في مقدمة كتابه إضافة إلى المصطلحات المتداولة بين الأصوليين والنحويين كالإجماع والقياس واستصحاب الحال، غير أن الاختلاف وارد في

التعريفين».

²⁰ جلال الدين السيوطي: الاقتراح في أصول النحو العربي، قراءة وتعليق: محمود سليمان ياقوت، طنطا، دط، 1426هـ/2006م، دار المعرفة الجامعية، ص 05.

²¹ المصدر نفسه، ص 13.

²² ينظر: أبو البركان الأنباري، مع الأدلة في النحو العربي، تج: سعيد الأفغاني، دمشق، 1388هـ.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

عند السيوطي أصول النحو علما، وقد شرح معنى العلم بالصناعة والصناعة هي علم حاصل بالتمرن^{*}

يكون ابن الأنباري في تعريفه السابق، قد حصر أصول النحو في الأدلة النحوية الثلاث، وسماها النقل والقياس واستصحاب الحال، مغفلا في ذلك الإجماع الذي أنزله علماء أصول الفقه كدليل ثالث بعد القرآن والسنة وكذا النجاة أيضا.

المبادئ الكبرى لأصول النحو:

1. السماع:

أ. السماع لغة:

من الفعل سمع « سمع السمع حسّ الأذن، وفي التنزيل: وألقى السمع وهو شهيد»، وقال ثعلب معناه فلم يشتغل بغيره، وقد سمعه سمعا سمعا سماعا سماعا سماعية، قال اللحياني وقال بعضهم السمع المصدر السمع الاسم، السمع أيضا الأذن والجمع أسمع.

^{*} ذكر تمام حسان في كتابه الأصول حين حديثه عن النحو بين الصناعة والمعرفة، وقد عد النحو العربي صناعة أو علما مضبوطا، لأنه يتسم بالموضوعية من خلال استقراء المادة اللغوية حيث انهم بنوا النحو على المسموع من كلام العرب، ومن جهة أخرى فهو يتميز بالشمول، حيث لا يبقى من لغة العرب ما لا يخضع للقاعدة النحوية، ومن الأدلة الأخرى التي ساقها تمام في القول إن النحو صناعة كون النحو العربي يتميز بالتماسك، فهو نظام تتشابه فيه العلاقات العضوية ليصبح بنية، وفي الآخر جد أن النحو يتسم بالاقتصاد لأنه يستغني بالكلام في الأصناف عن الكلام في المفردات.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

ابن السكيب: السمع سمع الإنسان وغيره يكون واحدا وجمعا، وأما قول الهذلي:

فلما رد سامعه إليه وجلى من عمايته عماه

فإنه عني بالسماع الأذن وذكر لمكان العضو سمعه الخبر وأسمعه إياه²³، لم يتحدث القدامى عن تعريف للسمع خاصة منهم الأوائل، أمثال الخليل إذ أن السماع عنده هي الشروط أو الروافد التي يأخذ عنها «والسمع عند يعني نبعين كبيرين نبع النقل عن القراء للذكر الحكيم وكان هو نفسه من قرائه وحملته، ونبع الأخذ عن أفواه العرب الخالص الذي يوثق بفصاحتهم»²⁴، وهكذا فإن السماع كمصطلح نحوي لم يظهر عند أوائل النحاة.

وما كان عند المتأخرين غير ما هو كائن عند الأوائل، فقد أورد سيبويه في الكتاب خمسة وأربعين عبارة تحمل كلمة سماع، أو قول سمع من عربي، ولم يعرف المصطلح مثلما فعل ذلك السيوطي قائلا: «وأعني به ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمّل كلام الله تعالى، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب، قبل بعثته، وفي زمنه، وبعده، إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين، نظما ونثرا، عن مسلم أو كافر»²⁵، إن الناظر في هذا التعريف يرى العين أن السماع هو المتداول والمتعارف عليه، وبكثرة من كلمات وجمل وتراكيب، وكذا في طريقة النظم، وقد حدد السيوطي المدونة اللغوية الفصيحة بالقرآن في المنزلة الأولى، ثم الحديث النبوي الشريف، والذي لم يكن بحجة عند اللغويين، والنحاة العرب المتقدمين، وإذ قال بالسيوطي بضع كلام العرب وشعره ونثره في المقام الأخير ويكون بذلك قد خالف النحاة الأوائل، في القول إن الحديث النبوي الشريف ليس بحجة، لأنه مروى بالمعنى لا باللفظ و..... السيوطي كلام العرب ويضعه في المنزلة الأخيرة.

وإن أول من بدأ التحريات اللغوية هو أبو عمرو بن العلاء المتوفى (154هـ) فهو المؤسس الأول للجغرافية اللغوية، ولم يسبقه إلى ذلك أحد، تجول من العراق إلى اليمن ومن الحجاز إلى البحرين»

²³ ابن منظور: لسان العرب، مادة سمع

²⁴ شوقي ضيف: المدارس النحوية، مصر، دار المعارف، 1968، ص 46.

²⁵ جلال الدين السيوطي: الاقتراح في أصول النحو، ص 47.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وكان اهتمامه باللغة وروايتها أكثر من اهتمامه بالأقيسة والقواعد ومع هذا فله آراء نحوية²⁶، وقد خلفه بعد ذلك ثلاثة من العلماء: أبو زيد الأنصاري (205هـ)، أبو عبيدة (211هـ)، الأصمعي (216هـ).

وقد يكون الحديث عن العملية، في ما قام به علماء العربية في جمعهم للمدونة اللغوية ضرورياً، لأن الدرس اللساني الحديث يعتمد نفس الطرائق التي اعتمدها النحاة الأوائل، وإن كان العصر الذي عاش فيه اللغوي العربي، ليس بالعصر الذي ظهرت فيه اللسانيات أو الدراسة العلمية للغة، كما أن المبدأ الذي انطلق منه العربي غير المبدأ الذي انطلق منه رواد الدراسات اللسانية الحديثة، مثلما، الغاية لم تكن نفسها، وقد تكفي القواعد والمراحل التي انتهجها العلماء العرب في تقنين قواعد اللغة العربية، للكشف عن العلمية في الأعمال التي قام بها النحاة.

وضع التفكير اللغوي قواعد وشروط بنيت عليها الدراسة النحوية، منها البعد الزماني والمكاني واللغوي وأقصد هنا باللغوي المدونة اللغوية.

اعتبر اللغوي السماع حجة يقاس عليها، فقد شملت القرآن الكريم كمصدر أساسي، ثم يليه الحديث النبوي الشريف فكلام العرب شعره ونثره غير أني لم أخضع إلى الترتيب الذي اتخذته النحاة في الاحتجاج اللغوي.

1. القرآن الكريم: هو النص المقدس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، المنزل على أشرف خلق الله على الإطلاق، وبسبعة أحرف إذ أن الروايات أو السند يختلف من مصحف إلى آخر، فرواية ورش غير رواية حفص وغير رواية قالون، وهذا ما أشار إليه تمام حسان في كتابه (الأصول) وحين نقول: «القرآن لا نعني النص الشمولي الكلي الواحد المتجانس للكتاب الحكيم، لأن النحاة لو فهموا باللفظ هذا المعنى لما كان لأحدهم منهم أن يجادل في الاحتجاج بآية واحدة من أفصح نص بالعربية»²⁷.

²⁶ خديجة الحديثي: المدارس النحوية، ط3، الأردن، 1422هـ/2001م، دار الأمل، أربد، ص60.

²⁷ ينظر: تمام حسان: الأصول، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة، البلاغة، دط، القاهرة، 1420هـ/2000م، عالم الكتب، ص92.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

ولا أن يخضع هذا النص لأقيسة اخترعها النحاة اختراعاً وجردها تجريداً، وإنما نقصد بالقرآن عدداً من القراءات التي قد يكون بين إحداها والأخرى خلاف في صوت أو لفظ أو تركيب نحوي لآية من آيات القرآن الكريم.²⁸

ما تبينه هذه المقولة هو أن ما كان يهم النحوي في هذه المدونة، هو الجانب النحوي من القرآن الكريم، ولم يهتم بالجانب التشريعي.

وكخلاصة نقول، القرآن الكريم هو المصدر الأول الموثوق فيه، وكل ما جاء فيه حجة يقاس عليه.

2. الحديث النبوي الشريف: هو ما ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم من أقوال في مجالس العلم أو في مناسبات ومواقف اقتضت كلامه، ولقد كان الخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) أول من عدم الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف، وقد تبعه في ذلك تلاميذه كسيبويه، الذي لم يذكر في كتابه الاثمانية أحاديث، ولم يُشر إلى أنها من قول النبي عليه الصلاة والسلام، ليأتي بعد ذلك الفراء (207هـ) هو من نحاة الكوفة إذ احتج بثلاثة عشر حديثاً، غير أن نحاة القرون المتأخرة وعلى رأسهم ابن مالك الأندلسي وابن هشام الأنصاري فقد احتجوا بالحديث على الإطلاق، وحتى الآن فإن قضية الاحتجاج به لم يفرغ منها، والسؤال الذي يطرحه المتعلم والمختص هو: كيف للنحوي الذي أوتي درجة كبيرة من العلمية، أن يقصي الحديث من المدونة اللغوية المعول عليها في ضبط القواعد النحوية؟

وفي المقابل من ذلك يحتج بكلام الطفل والمجنون وغيرهما، والرسول صلى الله عليه وسلم هو الذي أوتي جوامع الكلم، وأن الأحاديث التي رويت لم تخالف الوجه الإعرابي الذي يهم النحاة؟

²⁸ المصدر السابق

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

إن السبب في ذلك يعيده النحاة إلى من روى الأحاديث النبوية، إذ أن أغلبهم أعاجم، وأنها رويت بالمعنى لا باللفظ، كما أن الحديث لم يعرف بداية التدوين إلا في منتصف القرن الثاني للهجرة، إذ أن الفصاحة اختفت من أفواه العرب سواء في الحاضرة أم البادية، غير أن رواية الأحاديث النبوية بالمعنى ليس مقياساً يؤخذ به لمنع الاحتجاج به فقط بما ورد في كتب الصحاح الست.^{29*}

3. كلام العرب شعره ونثره: إن بين الشعر والنثر، وبين لغة التخاطب واللغة الأدبية المشتركة، الفرق البائن، ولقد وقف عبد الرحمن الحاج صالح موقف الرافض للغة الأدبية المشتركة، ورأى أن الفكرة غير واردة عند العرب ولا يخفى على أحد منا أن العربي أوتي قدراً كبيراً من الفصاحة في اللغة العربية وإلا لما كان القرآن الكتاب الذي تحدى به الله عز وجل العربي، خاصة منهم الشعراء الذين يتميزون بدقة التصوير الفني، والذوق الحسي وحسن التعبير عن المشاعر والعواطف، فقد تحدث الأوائل عن القرآن فقالوا إنه شعر، ولكن لم يكن كذلك، وقيل أنه سحر وكذلك لم يكن بالسحر، وإن مقابلة القرآن بالشعر لدليل قاطع على أن العرب كانت في أشعارها فصيحة إلى حد كبير جداً، خاصة الشعر الجاهلي الذي بلغ من الدقة في اختيار الألفاظ والكلمات وإجادة سبكها ونظمها وفق طريقة تجعل هذا الكلام ليس كغيره، فقد وصفه الواصفون بديوان العرب ودعا الداعون إلى التمسك به والحفاظ عليه بكل ما أوتي من جهد.

قال أبو نصر الفارابي في أول كتابه المسمى بـ(الألفاظ والحروف): «الذين عنهم نُقلت اللغة العربية، وهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم، وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أُخذ ومعظمه، وعندهم أتكل في الغريب، وفي الإعراب والتصريف ثم هُذيل وبعض كنانة، وبعض الطائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم»³⁰

²⁹ للتعرف على هذه الكتب ينصح بالعودة إلى كتاب (في أصول النحو للدكتور صالح بلعيد)

³⁰ ينظر: جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ص 101.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وقد دونت دوواين عن العرب الغرباء كثيرة مشهورة، كديوان امرئ القيس، والظرماع وزهير وجريروالفرزدق وغيرهم.

ومما يعتمد عليه في ذلك مصنفات الإمام الشافعي رضي الله عنه، فقد قال ابن شاكرفي (مناقبه): «حدّثنا أحمد زكريا بن يحيى الشاجي، حدّثنا جعفر بن محمد، قال: قال الإمام أحمد بن حنبل: كلام الشافعي في اللغة حُجة»³¹

القياس:

أ.لغة: «قيس : قاس الشيء بقيسه قيسا وقياسا واقتاسه وقيسه إذا قدره على مثاله ، قال : فهن بالأيدي مقيساته مقدرات ، ومخيطاته

والمقياس : المقدار . وقاس الشيء يقوسه قوسا : لغة في قاسه يقيسه ، ويقال : قسته وقسته أقوسه قوسا وقياسا ، ولا يقال : أقسته بالألف . والمقياس : ما قيس به»³².

ب. اصطلاحا: عرفه أبو اسحاق الحضرمي قائلا: «وقلت ليونس: هل سمعت من أبي اسحاق شيئا، قال: قلت له: هل يقول أحد؟ يعني التسويق، قال: نعم عمرو بن تميم تقولها، وما تريد إلى هذا؟ عليك بباب من النحو يطرد ويقاس»³³ ، والقياس هو حمل الفرع على الأصل لعللة جامعة بينهما، أو حمل المعقول على المنقول، وهو عملية ذهنية. يستطيع أن يصل إليها من خلال إعمال الفكر، فقد يكون لأحد منا قاعدة نحوية، إذ على ترتيبها يمكن أن نقيس ما الا نهاية من الجمل الموافقة لذلك الترتيب.

³¹ المرجع نفسه، ص105، 106.

³² ابن منظور: لسن العرب، مادة قيس

³³ ابن سلام الجمعي: طبقات فحول الشعراء، www.al-mostafa.com برنامج الكتروني، ص05.

* ما لم يسم فاعله: نائب الفاعل

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

حدد النحاة أركان القياس الأربعة، وأوردتها السيوطي في كتابه (الاقتراح في علم أصول النحو العربي) قائلاً: «القياس أربعة أركان: أصل، وهو المقيس عليه، وفرع، وهو المقيس، وحكم، وعلة الجامعة. قال الأنباري: وذلك مثل أن تركيب قياساً في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعله*، فنقول: اسم أسند الفعل إليه مقدماً عليه، فوجب أن يكون مرفوعاً، على الأصل...»³⁴

الإجماع:

إن كلمة الإجماع غير متداولة كثيراً في وسط النحاة واللغويين، بل هي موجودة عند الفقهاء، ولعل الصلة بين الفقهاء والنحاة تكمن في هذه المصطلحات، غير أن هنالك اختلاف بين الإجماع في الفقه والنحو، إذ أن الإجماع في الأصول الفقهية واجب وملزم، أما عند النحويين فهو غير ذلك.

الإجماع في اللغة:

أورد ابن فارس في معجم مقاييس اللغة تعريف الكلمة جمع: «... نقول استجمع الفرس جرياً، وجمع مكة سمي لاجتماع الناس به، وكذلك يوم (الجمعة): وأجمعت على الأمر إجماعاً وأجمعته، قال الحارث بن حلزة:

أجمعوا أمرهم بليلاً فلما أصبحوا أصبحت لهم ضوضاء»³⁵

ويرجع تعريف الإجماع في الاصطلاح إلى المعنى الثاني، وهو الاتفاق.

وقبل تعريف الإجماع في اصطلاح علماء العربية، لا بد من الإشارة إلى أمرهم، وهو أن الإجماع يراد به إجماع النحاة وإما أن يراد به إجماع العرب، والغالي أن يكون المراد به إجماع النحاة على حكم ما.

³⁴ السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، ص208.

³⁵ ابن فارس: مقاييس اللغة، تج: عبد السلام محمد هارون، ج1، مادة جمع.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

الإجماع اصطلاحاً: هو إجماع أهل البادية (البصرة والكوفة) على أمر يتعلق بالصناعة النحوية والصرفية³⁶، قال السيوطي: «والمراد به إجماع نحاة البلدين البصرة والكوفة».

استصحاب الحال:

إن الحديث عن هذا الدليل لا يتجاوز التعريف أو تقديم بعض المعلومات التي تُبقي هذا المصطلح غامضاً، إضافة إلى هذا فإن اللغويين والنحاة لم يعمدوا إليه كثيراً، واستصحاب الحال «هو إبقاء اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل»³⁷، كما أنهم عدّوه من الأدلة الضعيفة، أي أنهم يمنعون التمسك به، على أن يعتبر دليلاً من أدلة أصول النحو، يقول ابن الأنباري في كتابه لمع الأدلة في أصول النحو: «استصحاب الكل من أضعف الأدلة، ولهذا يجوز التمسك به في إعراب الاسم مع وجود دليل البناء من شبه الحرف، أو تضمين معناه، وكذلك لا يجوز التمسك به في بناء الفعل مع وجود دليل الإعراب من مضارعتة للاسم»³⁸، ومما سبق فإن النتيجة التي نخرج بها توصلنا إلى القول أن النحاة العرب قد عمدوا إلى طرق علمية توحى لنا بأن العربي لم يكن ساذجاً في تفكيره.

³⁶ ابن جني: الخصائص، الهيئة المصرية العامة، ط4، ج1، ص190.

³⁷ ينظر: أبو البركات الأنباري: لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق، 1388هـ.

³⁸ المصدر نفسه

المبحث الرابع: المدارس النحوية

لمحة عن المدارس النحوية (نشأتها، أعلامها ومناهجها):

مر النحو بأربعة مراحل وليداً.... وناشئاً.... وشاباً..... وكهلاً

مرحلة الوضع والتكوين: بصري ظل ما يقارب مئة سنة.

مرحلة النشوء والنمو: بصري كوفي

مرحلة النضج والإكمال: بصري، كوفي وضعت مرحلتين الثانية والثالثة ما يقارب مئة سنة.

مرحلة الترجيح: البسط في التصنيف بغدادى ومصرى وأندلسى.³⁹

وسوف نعرض على هذه المراحل عن طريق المدارس في الشرح والتوضيح.

1. المدرسة البصرية:

لقد كان من حسن الحظ للنحو أن كانت البصرة مولده ومهدده لأنها اختصت بما حرّمته الكوفة التي ناهضتها بعد ذلك، بحيث يقول عبده الراجعي: «فالذي لا شك فيه أن النحو – بصورته المعروفة – نشأ بصريا وتطور بصريا، وذلك لا جدال وجه من وجوه الضعف فيه».⁴⁰

تعد البصرة أسبق مدن العراق انشغالا بالنحو، حيث احتضنت النحوزهاء قرن من الزمن قبل أن تشتغل الكوفة التي كانت بدورها أسبق من بغداد، فكل الكتب تجمع بأن الحديث عن مدرسة

³⁹ ينظر عبد الجليل مرتاظ: بؤادر الحركة اللسانية الأولى عند العرب، المؤسسة الأولى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، ص103.

⁴⁰ عبده الراجعي: دروس في المذاهب النحوية، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، دط، 1992، ص09.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

البصرة هو الحديث عن النحو العربي منذ نشأته حتى عصرنا الحاضر فالذي لا شك فيه أن النحو - بصورته المعروفة - نشأ بصريا وتطور بصريا.⁴¹

فالبصرة هي التي شادت صرح النحو، ورفعت أركانه، بينما كانت الكوفة مشغولة بقراءات الذكر الحكيم، ورواية الشعر والأخبار، وكان القدماء يعرفون ذلك فنصوا عليه.

بعبارات مختلفة من ذلك قول ابن سلام الجمحي: «وكان أهل البصرة في العربية قدمه، وبالنحو ولغات العرب والغريب عناية»، ويصرح ابن نديم في هذا المجال تصريحاً أكثر وضوحاً إذ يقول في حديثه عن نحاة الكوفة والبصرة في النصوص بالنحو من عهد الخليل بن أحمد شيخ الطبقة الثانية من البصريين وأبي جعفر الرؤاسي شيخ الطبقة الأولى من الكوفيين حتى نهت أصوله وكملت عناصره في مستهل العصر الأول على يد المبرد خاتم البصريين وثعلب خاتم الكوفيين».⁴²

2. المدرسة الكوفية:

نشأت المدرسة النحوية البصرية، وبعد حوالي القرن من الزمان نشأت المدرسة النحوية الكوفية، فكلهما فضل تأسيس النحو وتطويره.

إن ازدهار النحو في مراحل الأولى يرجع إلى الاختلاف في منهج الدراسة عند كل من المدرستين - الكوفية والبصرية - فكل مدرسة نحوية منهما منهج خاص في الدراسة يختلف عن الأخرى، فلا تذكر البصرة إلا وتذكر معها الكوفة، فالشيء الوحيد الذي يتبادر إلى أذهاننا هو عند ذكر الاسم الأول يأتي الاسم الثاني مباشرة.

لم ينشأ النحو في الكوفة إلا بعد الاتصالات التي حدثت بينها وبين البصرة نتيجة انتقال بعض الكوفيين إلى البصرة طلباً للعلم ثم العودة إلى الكوفة، أو نتيجة مهاجرة بعض البصريين بلادهم واتخاذهم الكوفة مقاماً له.⁴³

⁴¹ عبده الراجحي: دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1975م، ص 09.

⁴² إبراهيم السامراتي: المفيد في المدارس النحوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، دت، ص 29.

⁴³ مهدي المخزومي: مدرسة الكوفة ومنهجها في راسة اللغة والنحو، المجمع الثقافي، أبوظبي، الامارات العربية المتحدة، دط، 2002م، ص 65.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

إلا أن مدرسة الكوفة تأخر ظهور النحو عندها نظرا للانشغال بأمور الدين، من وضع لأصول الفقه ومقاييسه وفتاواه، والانشغال بالقراءات القرآنية ورواياتها رواية دقيقة.

3. المدرسة البغدادية:

بعدما نشأ النحو في أحضان البصرة والكوفة، ظهر صراع بين هاتين المدرستين، وكثرت المناظرات، مما جعل الدارس يقبل على كليهما ويأخذ عنهما معا، ثم يتخيل ما يراه مناسبا لتفكيره واتجاهه، ازهر هذا النشاط في أواخر القرن الثالث وما كاد القرن الرابع يبدأ حتى أخذت مدرسة بغداد تتميز بمنهجها الخاص، فمنهج هذه المدرسة لم يكن جديدا من حيث الأسس أو طرائق الاستنتاج، فقد كان منهج ينبني على الانتقاد من المدرستين البصرية والكوفية، فعمل هذه المدرسة كان منحصرا في التوفيق بين المنهجين لذلك سميت المدرسة المزدوجة ونجد ابن كساء (ت 299هـ)، ابن شقير (ت 315هـ)، ابن خياط (ت 320هـ)، الرواد الأولون يقبلون على الكوفة ولكنهم يأخذون عن البصرة وإن كان ميلهم إلى الكوفة أشد وفي الاتجاه الثاني كان عدد آخر من العلماء يقبلون على البصرة، ويأخذون عن الكوفة لكن ميلهم إلى البصرة أشد.⁴⁴

المدرسة الأندلسية:

« استقرت مناهج النحو في المشرق العربي البصرة والكوفة وبغداد، وكان للنحو دور في بناء الفكر الإسلامي، فمن خلاله يفهم النص القرآني وحين دخل الإسلام الأندلس أقبل أهلها على تعلم العربية وتعليمها، غبر أن النحو لم يأخذ طريقه نحو الشكل العلمي هناك إلا حين استقلت دولة أموية في الأندلس على يد عبد الرحمن سنة 138هـ»⁴⁵

⁴⁴ ينظر: عبده الراجعي: دروس في المذاهب النحوية، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، دط، 1992، ص 161.

⁴⁵ شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط2، 1976م، ص290.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

ورغم أن النحويين الأندلسيين الأوائل كانوا أكثر إقبالا على الكوفة بسبب إقبالهم على القراءات، فإن كتاب سيبويه احتل عندهم مكانة الصدارة من حيث الدرس والحفظ والشرح والتعليق عليه، ويتوالى علماء الأندلس في الأخذ عن مذاهب البصرة والكوفة وبغداد، لكنهم لا يخضعون خضوعا كاملا للنحو المشرقي، بل يضيفون إليه ما يتواصلون هم إليه، ولعل أهم نحاة الأندلس هم: «محمد بن موسى الأفشيتي (ت 358هـ) وأبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي (ت 379هـ) صاحب كتاب (طبقات النحويين واللغويين) والأعلم الشنتمري (ت 476هـ)، وابن السيد البطلومي (ت 528هـ) وابن الطراوة (ت 528هـ)، ولقد ذكرنا أعلام المدرسة لتلفت النظر إلى إقبال أهل الأندلس على النحو تعلمنا ثم شرحا وتعليقا وتأليفا، ولنؤكد أن الصفة الغالبة على النحو الأندلسي كانت في نفس مسار النحو المشرقي».⁴⁶

المدرسة المصرية:

كان طبيعيا أن تنشط دراسات النحو في مصر مُبكرة من العناية بضبط القرآن الكريم وقراءاته، مما دفع إلى نشوء طبقة من المؤيد على غرار ما حدث بالأندلس كانوا يعملون في الفسقاط والاسكندرية مبادئ العربية حتى يحسنوا تلاوة الذكر الحكيم وأسهم في ذلك معهم غير عالم ممن كانت تجذبهم مصر إليها، ومن أقدمهم عبد الرحمن بن هرمز تلميذ أبي الأسود الدؤلي المتوفى بالاسكندرية سنة 117هـ، وكان قد أخذ القراءة عن عبد الله بن العباس وأبي هريرة وعنه أخذها نافع ابن أبي نعيم مقريء أهل المدينة وأحد القراء السبعة المشهورين.⁴⁷

ففي الوقت الذي كانت فيه البصرة والكوفة وبغداد تقوم فيها المدارس النحوية على وجه التنافس، والتباين في للآراء والاختلاف في المذاهب والمشارب، كانت مصر لا تزال تعيش نتائج الفتح الإسلامي واستتباب الأمن وتحصين الثغور وتعريب الدواوين والعلماء المصريين مهتمون بدراسة العلوم الشرعية وأحكام الدين، وما كادوا يولون وجوههم شطر العلوم اللغوية محاولين اقتفاء أثر العراقيين

⁴⁶ شوقي ضيف: المرجع نفسه، ص 291.

⁴⁷ شوقي ضيف: المصدر السابق، ص 291.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

منتهجين نهجه، بادئين بعلم النحو حتى كانت الدراسات النحوية في العراق قد أريت على النضوج وأشرفت على الاكتمال.

ومن ثم فقد بدأ علماء مصريون وجوههم شطر: العراق، طلبا لدراسة النحو على أيدي نحاته، يستمعون منهم ويتلقون عنه، وفي مقدمة هؤلاء المصريين الذين العراق، الوليد بن محمد التميمي المعروف بـ (ولاد) حيث رحل إلى البصرة، وتلقى عن المهبلي - تلميذ الخليل بن أحمد - كما أخذ عن غيره ثم عاد إلى مصر ومعه كتب النحو واللغة، وكان هو من أدخل كتب النحو واللغة إلى الديار المصرية.⁴⁸

وفي الأخير يمكننا القول أن الخلاف بين هذه المدارس النحوية ما هي إلا خلافات تنوع، وليست خلافات مقصودة لذاتها، وإنما هو الحرص على اللغة، وهذا الأسلوب هو الذي انعكس على المفسرين في القرآن الكريم، فكانت خلافاتهم خلافات تنوع، وليست خلافات تضاد بالإضافة إلى أن الخلافات النحوية هي التي كشفت عن هذه المناهج المختلفة للعقل العربي.

وقد ظهرت عدة مدارس في الدرس النحوي، الواحدة تختلف عن الأخرى وهذا الخلاف ليس مقصودا وإنما هو الحرص على اللغة وقواعدها النحوية.

المبحث الخامس: أهمية علم النحو

يعتبر النحو العربي من أرقى العلوم العربية، ذلك لأنه حماية للمعنى من فوضى المقاصد، وتحريف الكلم عن مواضعه، وقد استخرجت قوانينه بالأساليب العلمية السليمة، التي تبثت لدى العلماء أثناء استقرار نصوص اللغة، ومن فضائل هذا العم أنه حمى لغة القرآن الكريم من تحريف القلوب الضالة لمعانيه في علوم التفسير، أو استخراج الأحكام فكان سياجا على المعنى القرآني من الأعياب الزنادقة وغيرهم من الفرق الضالة قديما وحديثا، حيث إن للنحو دورا وظيفيا هاما في تاريخ نشأة الدراسات العربية اللغوية منها والشرعية على السواء، بل شارك النحو قديما الفقهاء والعلماء والشعراء أعمالهم، وقراءات القرآن الكريم كان صلب نشاطها معتمدا بعد صحة الرواية على النحو،

⁴⁸ صلاح زواي: النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص581.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وم ثم صار النحو بداية العلوم⁴⁹: وهو علم لا يخدم تخصص اللغة العربية وحده كما يتصور بعض الناس، بل يخدم العلوم كلها: التجريبية والإنسانية والآداب، السياسة، القانون والفنون.

إنه ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية، ولعل أحدنا لا يبالي إذا قال إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء لما له من "أثر رائع من آثار العقل العربي وبما فيه من دقة في الملاحظة ونشاط في جمع ما تفرق"⁵⁰، إذ هو مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وبه "تبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، ومن هنا فإن النحو هو القاعدة الأساسية للبناء النحوي"⁵¹.

لأنه يكشف عن المعنى وما يتصل به من علاقات وتراكيب توجد التفاهم بين أبناء المجتمع الواحد، وبه يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، ومن هنا نستطيع القول بأن له حق التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى.

وهو نظام علمي يحمي اللغة من فوضى التعبير واختلاط المقاصد ويجعلها سهلة ميسرة وجميلة، وبذلك يضمن لأبناء المجتمع لغة موحدة يتفاهمون بها، تتوحد من خلالها عقولهم وتتألف قلوبهم وتتقارب أساليبهم وتبعدهم عن التشرذم النابع من الخضوع إلى.....، فيسهل عليهم الالتفاف حول أهداف واحدة مشتركة وبذلك تتم لهم وحدة التواصل بين الماضي والحاضر والأصالة والمعاصرة.

⁴⁹ بوعلام طهراوي: أثر التيسيرات النحوية على الدرس اللغوي الكتاب المدرسي المغربي نموذجاً، رسالة دكتوراه في اللغة العربية، تيزي وزو، ص 4 من المقدمة.

⁵⁰ أحمد الهاشي: القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص 04.

⁵¹ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الأردن، 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 103.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

وهو العلم الذي يعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة، ويوجد لديه القدرة على التأليف إن كان متحدثاً أو الفهم إن كان مستمعاً، وهو انعكاس لطرائق الأمم في التفكير والتفاهم والتعبير.

ومن هنا فإن النحو نوع من أنواع الزخرفة الكلامية أو الترف اللغوي فرضتها رغبة في التزين عند جيل سابق من أجيال الأمة، وهذا أمر فيه إنكار لقواعد علوم اللغات، ولا يستقيم لمنطق العلم، ولبيان ضرورة النحو العربي، قمنا باستعراض بعض أبواب النحو ومواضيعه، لنذكر أن النحو إشباع لحاجات وضرورات فرضتها الفطرة البشرية، ولا يمكن الاستغناء عنها. وأن الإنسان أوجد هذه الأمور في لغته، لأن الضرورة هي التي فرضت عليه ذلك، ومن هذه الأبواب:

1. الفاعل: وقد فرضته الرغبة في إسناد الأعمال والأفعال ونسبتها إلى فاعليها.
2. الفعل: وقد فرضته الحاجة إلى وصف التغيرات والتحويلات التي تطرأ على الأشياء والمسميات أثناء مخالطتها لعرض الزمن.
3. الإسم: وقد فرضته الحاجة إلى إطلاق أسماء على المسميات ليسهل على الناس التحدث عنها، وفهم دلالتها بسهولة ويسر.
4. العطف: وقد فرضته الرغبة الفطرية للتخلص من التكرار الممل للفعل، والميل إلى اختزال اللغة.
5. التوكيد: وقد فرضته الرغبة في الحصول على ثقة الآخرين وتقوية المعنى المراد في نفوسهم.
6. التمييز: وقد فرضته الحاجة البشرية لإظهار المطلوب من لفظ جامد لكيلا أو وزن، أو مساحة لإزالة الإبهام عنه، ولولا ذلك لوقع في ذهن المخاطب أنك تهزأ به، وربما يؤدي ذلك إلى سوء التفاهم بين المخاطب والمخاطب.
7. الاستفهام: وهو طبع في النفس البشرية، فرضته الرغبة في البحث عن الحاجة، أو الاستطلاع أو التساؤل، ولا يستطيع زاعم أن يزعم أنه ليس بحاجة إلى أدوات الاستفهام في اللغة، لأنه يستعمل أدوات الاستفهام عشرات المرات في اليوم والليلة، باحثاً عن حاجته.

الفصل الأول ماهية النحو وأهميته

8. الحال: وقد فرضته الحاجة الملحة في وصف ومعرفة حال الفاعل أو المفعول به عند وقوع الفعل.

9. الحركات الإعرابية: وقد فرضتها حاجة الإنسان لحماية المعنى وحراسته من التحريف أثناء موقعه الإعرابي في الجملة، وما له من دلالة في المعنى أثناء تأليف الجملة.

وهكذا بقية الأبواب، لو استعرضناها لوجدنا أن للنحو ضرورة وحاجة وفطرة فرضت نفسها في اللغة، ولا مجال فيه للترف والزخرفة التي يتصورها الواهمون، ومن هنا فإنه « ضرورة لكل متعلم أو شاعر أو خطيب، وصار اللحن نقصا وعيبا يتحاشاه كل ذي أمر وسلطان، ومتعلم حتى الأطباء والمهندسون»⁵²، ولكن هذه المكانة وللأسف لم تدم مع النحو في مسيرة الحياة، ومن هنا فالسؤال الذي يطرح نفسه هو: لماذا يتهرب كثير من العلماء والمثقفين والساسة العرب من ضبط لغتهم وكلامهم بأصول هذا العلم على الرغم من أن علماء ومثقفي البلدان الغربية وحتى عامة شعبيهم يلتزمون بقواعد لغاتهم أثناء كلامهم؟ هل العيب في علم النحو العربي أم العيب في تقصيرهم. أم أن العيب يكمن في طرائق تعليم هذه المادة العلمية الراقية؟

فعلينا أن نفخر بهذا العلم لأن به يعرف صواب الكلام من أخطائه، وماله من أثر رائع من آثار العقل العربي بما فيه من دقة في الملاحظة، ونشاط في جمع ما تفرق.

وإن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة، إذ أنها تعمل على تقويم السنة المتعلمين، وتعودهم على استعمال المفردات السليمة فضلا عن نقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة وتمكنهم من فهم التراكيب المعقدة الغامضة.

⁵² بوعلام طهراوي: أثر التسييرات النحوية على الدرس اللغوي، رسالة دكتوراه، ص ب من المقدمة.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

المبحث الأول: منهجية التعليم والتعلم

أ. من حيث الأهداف

ب. المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: النظريات التعليمية

المبحث الثالث: الوسائط التعليمية

المبحث الرابع: تعليمية النحو ومشكلات تدريسه

المبحث الخامس: الضعف النحوي (مردده ومعالجته)

المبحث الأول: منهجية التعليم والتعلم

أ. من حيث الأهداف:

يلح المنهاج إلى بلوغ جملة من الأهداف* (أهداف عامة، أهداف خاصة) ويسعى جاهدا إلى تحقيقها
باعتتماد وسائل وطرائق بيداغوجية، من أجل الأخذ بيد المتعلم وفتح عينيه أمام مجالات معرفية شتى.

إن الأهداف هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي مهمة جدا، فعلى ضوءها نحدد المحتوى
وطرائق التدريس وأساليب التقويم. ويعرف الهدف في المجال التعليمي التعليمي بأنه « التغيير المتوقع
حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمروهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اختيارها بقصد
النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب»¹

ومن التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلا:

إضافة معلومات جديدة إلى ما يقدم لديهم من معلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من
المجالات أو تنمية مفاهيم معينة لديهم أو استبصار أو نحو ذلك.²

وتعد الأهداف من العناصر الأساسية في وضع أي منهاج تربوي، فهي من أهم العوامل التي تؤثر
في اختيار المحتوى على الإطلاق، ولا يمكن تصور منهاج دون أهداف أو أهداف بلا منهاج.

فمن الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى المكونة له
لأنها « بوصلة العملية التربوية برمتها، ودليل المسؤولية والمدرسين عند تخطيطهم للمنتهج الدراسية
وإنجازهم للدروس»³، وتعتبر معرفة الأهداف وتجسيدها من الأمور البالغة الأهمية والعمل التربوي أو

* الأهداف التعليمية لا يتم تحقيقها في حصة واحدة، ولا في عدد قليل من الحصص، بل قد تستغرق تنميتها وتثبيتها السنة الدراسية
كلها، تنظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص10.

¹ صالح ذياب هني، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999م، ص85

² صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية وعناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000م، ص30.

³ محمد الدريع: التريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ط01، 2004، ص83.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

العملية التربوية في شتى مستوياتها المتداخلة، وفي أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشود تحقيقها فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربوي¹. لأن وضوح ودقة ومنطقية طرح الأهداف التربوية التي تحدد نجاح المهج أو فشله، حيث اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليمية وطرائق التدريس والنجاح وبالتالي في عملية التقويم².

« إن عملية التدريس بواسطة الأهداف سيرورة نسقية تنطلق من أهداف مرجوة إلى نتائج محددة، عن طريق وسائل وأنشطة، وأدوات ملائمة³، وبعد هذا النموذج – التدريس بالأهداف -- « تكويننا لسلوكيات إنسانية مضبوطة وفعلا واعيا مقصود أو ممنهجا وخاضعا لنسق مضبوط ترعاه مؤسسته⁴».

يتم تحديد الأهداف باختلاف مستوياتها بناء على ثقافة المجتمع، وطبيعة المتكلم وخبراته ونموه، والتطورات في الأساليب والبحوث العلمية، والجديد في المجال التربوي في العالم المتقدم بما يتفق مع مبادئ المجتمع⁵.

وهذا يؤكد أن « صياغة الأهداف تعبر عن فلسفة مجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية⁶».

¹ كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط02، 2001م، ص146.

² جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط01، 1984م، ص81.

³ مد شارف سيرير، نور الدين الخالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دارالكتاب، سطيف، الجزائر، ص86.

⁴ رشيد بناني: من البيداغوجية إلى الديدكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء لمغرب، ط01، 1991م، ص05.

⁵ كوترفادن: مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى (المحتوى والطريقة)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ع01، أبريل 2005، ص47.

⁶ محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، دط، ص36.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

من خلال كل ما سبق نستطيع القول أن الأهداف «تعد مرتكزا أساسيا لحدوث الانسجام بين جميع مكونات النشاط التعليمي من طرائق ووسائل وتقنيات التحضير وتمارين التعلم وأساليب التقويم وغيرها»¹.

أ. الأهداف العامة: فهي «واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلية تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل، مثلا نقول أهداف منهاج المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية»².

لتوضيح الأمر أكثر نعطي هذا المثال: وزارة الشؤون الدينية تهدف إلى تكوين مواطن عربي إسلامي أصيل تحكمه مبادئ ديننا الحنيف، غيور عليه بعقيدة إسلامية لا غبار عليها، وهو هدف لا يتحقق إلا بعد ربح من الزمن.

ب. الأهداف الخاصة: تختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني ومراعاتها للمستوى الفكري للمتعلم.

وهي «جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس»³

إنها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة دراسية، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين، أو من القيام بنشاط معين، وتكون صيغة الأهداف التعليمية أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق.⁴

¹ محمد الدريج: التدريس الهادف، ص 83.

² كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 146.

³ محمد زيدان حمدان: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984م، ص 47.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

إن الأهداف التربوية المرجوة من تدريس نشاط ما أيا كان ليست هي أن يتعلم ويحفظ التلميذ القاعدة، وينجز تمرينا أو تمرينين وينتهي كل شيء شيء، بل إن الأهداف «أن يتشخص ذلك الذي تعلمه وحفظه وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته و'طبعه' ويكون بالإمكان ملاحظته وتقويمه»¹.

كل مرحلة تعليمية تعليمية تختلف عن المرحلة التي تليها والتي تسبقها، من حيث المحتوى والأهداف، وطرائق التدريس مراعية في ذلك النمو الفكري والجسدي والعقلي والنفسي للمتعلم، وهذا شيء طبيعي وجدير بالنظر أيضا، فالمرحلة الابتدائية تختلف عن المرحلة الإكمالية التي تختلف بدورها عن المرحلة الثانوية والجامعية.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة اعتمادا المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج، وسنحاول أن نتعرف على هذا المصطلح فيما يلي:

1. المقاربة Approche:

أ. لغة: تعني المقاربة لغة الدنو من شخص أو شيء ما.

ب. إصطلاحا: حسب Larousse هي أسلوب معالجة الموضوع أو الشكل وهي مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين فيمكن تحديد دلالة المقاربة إذا من خلال نمط العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة.

فالمقاربة هي التعليم هي كل ما يقرب التلميذ من النتيجة.

¹ محمد الدريج: التدريس الهادف، ص 83.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

المقاربة l'approche: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل إنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.¹

فالمقاربة إذن هي الإقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها لأن المطلق والنهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق الدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي تربط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.²

يلاحظ بأن هذين التعريفين يحملان نفس المعنى حيث إنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي، بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة المقاربة، وثم فهو يرى أن المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهدا يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ من كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية وحتى يتم الجمع بين المعنيين اللذين تتضمنهما التعريفات السابقة نقول إن المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفعه إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانات.³

2. الكفاءة la compétence:

¹ محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، ط2، 2002، الجزائر، ص42.

² فاطمة الزهراء بوكريمة: مفاهيم وتنظريات، دار هومة، 2008، الجزائر، ص30.

³ عبد العزيز عميمر: مقارنة التدريس بالكفاءات، ما هي؟، دار هومة، 2008م، الجزائر، دط، ص30.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

أ. لغة: جاء في أدبيات اللغة العربية: الكفاء: الشيء النظير، ومنها الكفاء والكفو، والمصدر كفاءة، ويقال الرجل الكفاء: المماثل، ولا كفاءة له: لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوة والشرف والكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسيها ودينها وعلمها وغير ذلك، يشير معنى الكفاءة إذن إلى المماثلة والتساوي، وتؤكد عليه الآية الكريمة: «وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ».

وهي تحمل أيضا معنى الكفاية أي المنافسة.¹

ويذهب إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا بأنها قدرة الفرد على الحياة والمعيشة، ويشير إلى لفظ "good" بمعنى كفاءات، وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة.

ب اصطلاحا: تأسيس مفهوم الكفاءة في معظمه على غموضه وتعدد معانيه إلى درجة أنه أصبح حسب استعارة ألبار جاكارد albert jacuard كلمة اسفنجية، فكما يمتص الاسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها.²

ذلك لأنها مفهوم مشترك بين عدة ميادين، وهو يتراوح بين طرفين: مستعمل في بحث علم النفس منفصل عن كل محتوى نشاط، ويرجع إلى السيرورة المعرفية والدافعية للشخص، ومستعمل في ميدان تسيير الوظائف يستطيع أن يذهب إلى التحليلي الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين، ومن الطرف إلى الآخر، عرفت الكفاءة ما يزيد عن مائة تعريف (اقتصاديا، تنظيميا، هندسيا، تعليميا).

الكفاءة مفهوم هندسي أصلا، يعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

تُعرف اقتصاديا على أنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكن.

¹ منجد اللغة والآداب والعلوم، ط1، بيروت.

² المركز الوطني للوثائق التربوية: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، 2003.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

وُعرّف في الميدان المهني بأنها القدرة على انجاز نشاطات ملموسة تفرع عن مهام خاصة بحرفة ما على درجة معينة من الامتياز

تختصرها منظمة اليونيسكو 1978م في نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبها وظيفة أو مهمة خاصة.

أما في مجال التعليم فيعرفها "لويس دينو" بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط ما.

ويعرفها بيار جيلي pierre gilet بأنها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذا أداة الفعل savoir faire التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه، ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة.

تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي برامج تعليمية محددة بكفاءات مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة، التي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه.¹

وهي أيضا بيداغوجية أو طريقة فعالة، وتجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية، تعتمد أساسا على المتعلم الذي ينشط ويبني معارفه بمفرده من خلال وضعيات المشكلات وحلها وفق طريقة تسمح للمتعلم ببناء معارفه بالتدرج اعتمادا على قدراته الفكرية (الذهنية).

ويتمثل دور المدرس (المعلم) فيها في مراقبة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة كل وضعية المشكلة المطروحة أمام التلميذ، وهي الانتقال من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم، من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته.

¹ سليمان نايت وآخرون: مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004م، ص29، ص307.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التدريس، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجها في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي وتعرف كذلك بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعدد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.¹

يلاحظ ممن خلال هذه التعاريف أنها تركز على ربط المدرسة بالحياة، وتعطي للعملية التعليمية الوظيفي، بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم، وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف

نذكر منها:

- ✓ فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها.
- ✓ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب وما تيسره له الفطرة.
- ✓ تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- ✓ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- ✓ زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- ✓ سر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البعد وحجة الاستنتاج.
- ✓ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

¹ المرجع السابق، ص33.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

- ✓ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- ✓ الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة، ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية:
- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.¹

إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

تقوم مقارنة التدريس بالكفاءات على إستراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ الهدف، وهو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة وتوظيفها في وضعيات إشكالية مشابهة.

شروط نجاحها:

تندرج هذه الشروط في الوعي التام بالتصرفات المنهجية والبيداغوجية المشكلة الخلفية النظرية والتطبيقية للكفاءة وتمثل فيما يلي:

- ✓ التعمق في فهم الوثائق والنماذج المرافقة لها ودليل المعلم.
- ✓ التعرف على أقطاب العملية التعليمية (خاصة للمتعلم)، حيث يجعله طرفا فعالا ومتفاعلا باعتباره شريكا إيجابيا في الفعل التعليمي.
- ✓ إدراك البعد المفاهيمي ضمن سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.
- ✓ عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ انتقاء وسائل وطرائق التدريس المناسبة.

¹ حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص36.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

✓ توجيه الاهتمام نحو التقويم وخاصة التقويم التكويني باعتباره فعالا في متابعة الأداء وإبراز الكفاءات.¹

المبحث الثاني: النظريات التعليمية.

هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، وفق خلفيات وتصورات فكرية، نفسية واجتماعية ولسانية ترعي الدقة، في المنطلقات والأهداف المحددة. لذا فالمنظور التدريسي للغة يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي في أطواره المختلفة، ومن هذا المنطلق علينا أن نركز على نظرة كل مدرسة إلى التدريس من منظورها، اعتمادا على عناصر العملية التعليمية من جهة والمحتوى من جهة أخرى.

1. التدريس وفق النظرية السلوكية:

أ. المتعلم: «هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم»²

ب. المتعلم: «المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم»

ج. المعلم: «هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصح فيها سلوك التلميذ، كما تقوم بعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي».

¹ المرجع السابق: ص38.

² ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص45، ص46.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

د. بيئة التعليم: «تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للمتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة».¹

هـ. التعلم المعرفي: التعلم المعرفي لدى السلوكيين ذري atomitic المنحى أي تعلم وحدات معرفية صغيرة كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متتابعة. وتتحدد مراحل التقويم لتشمل:

أ. تقويم مبدئي ب. تقويم آني ج. تقويم ختامي

تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق، وإذا لم يصل أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرة أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب.²

و. طريقة التدريس: يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية-البصرية (Audio-Lingual Method) في التدريس مستخلصة من نظريته وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام.

ز. عرض محتوى المادة المدروسة:

الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ.

التعزيز: عن طريق المكافأة مثل: التأييد الاجتماعي، أو تقبل ملفوظات المتعلم.

التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعاها من المعلم.³

¹ حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1427هـ/2006م، ص129.

² المرجع السابق: ص129.

³ يظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص91، 92.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

العلاقة: «تكون من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم».¹

في الحين الذي ركز فيه السلوكيون على النظام الخارجي المرئي في بحث السلوك، اعتقد المعرفيون أن بإمكانهم تصور استدلالات عن طبيعة العمليات المعرفية الداخلية التي تنتج هذه الاستجابة.

2. التدريس وفق النظرية المعرفية: من أبرز المنظرين للفكر المعرفي ادوارد طولمان Edward

Tolman الذي يرى أن: «التعلم هو تطور من الجزئيات المعرفية والإدراكية للبيئة».²

وجيروم برونر Jeromes Bruner الذي طور نظرية التعلم بالاكشاف The Discovery Theory «وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه».³

«وديفيد أوزيل David Ausubel الذي اقترح استراتيجية المنظم الاستهلاكي أو المتقدم Advenceorganizer والذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة. وجان بياجيه Jean Piaget الذي نحن بصدد التركيز عليه لأنه الذي طور نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدماً مجموعة من الأسئلة المرنة».⁴

أما التدريس وفق النظرية المعرفية فيقوم على ما يلي :

أ- التعلم: «تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجديدة».⁵

¹ المرجع السابق: ص76.

² التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 134 .

³ ينظر المرجع نفسه ، ص : 135.

⁴ المرجع نفسه ، ص : 136 .

⁵ ينظر المرجع نفسه ص : 137.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

والحق أن المعرفيين في تنظيرهم للتعلم قد خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، واستحضرها، وتخزينها، واسترجاعها، ودمجها بالبني المعرفية الموجودة بالفعل، وعمليات الانتباه والإدراك، والعمليات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم... الخ.¹

«وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها. فهي قدرة ليست آلية، وإنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة».²

ب. المتعلم: يبدأ كمبتدئ novice وينتهي كخبير expert بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه. ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة وتعد مفتاح الحل، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية. كما لديه القدرة على التوجيه الذاتي والتقويم الذاتي، ويفضل نمط التعلم بالاكشاف والاستقصاء.³

فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.

ج. المعلم: هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي، فهو: يخطط لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وتمييزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتا معرفية. كما يشد انتباه المعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلئة ويرقى بهم إلى مستوى

¹ المرجع نفسه ص: 143.

² ينظر: النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، على أحمد مدكور، ص124.

³ ينظر: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، ص145.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل: استراتيجية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف وبحل المشكلة.¹

د. بيئة التعلم المعرفية: «تركز المعرفية على خلق بيئات تعلّم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير... كما ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التّعلم ما يساعد على انتقال أثر التّعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة التّمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين».²

هـ. طرق التدريس : تسيّر عملية التّدرّيس في هذه النّظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها؛ ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين.

مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم): «يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه»، وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم.³

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 144، ص 143.

² المرجع السابق: ص 145، ص 146.

³ المرجع نفسه، ص 202.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

مرحلة الاتساع المفاهيمي: «وتسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم»¹.

3. التدريس وفق النظرية اللغوية:

أ. التعلم: «هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية، التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعا من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية»².

« فنظرية تشومسكي تسعى إلى تطوير محتوى كتب النحو التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية»³.

و الكفاية: « هي طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز»⁴

فالكفاية اللغوية تتضمن مهارات ذهنية متعددة من أهمها: التصور، ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظماً، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء والاستمرار، ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعاً للحضور في المواقف الحياتية، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها.⁵

¹ المرجع نفسه، ص 202 ، ص203.

² خليل أحمد عمارة: تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص57.

³ مجلة الموقف الأدبي، نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار، العدد 294.

⁴ الكفايات و السوسيوثقافية (إطار نظري) ، فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ، ط1 ، (1426هـ، 2005م) ، ص29.

⁵ اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج) ، سمير شريف استيتية، ص: 177 ، ص 178 .

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

ب. المتعلم: «تركز النظرية اللغوية على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة».¹

«كما أن تشومسكي متأثر بالمذهب العقلي الذي يرى أنّ اللغة تناج العقل».² ومن هنا نلمس بأن: المتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء. الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة».³

يظهر الأداء على السطح الخارجي للأصوات والكلمات والجمل وبها يتم التفاهم بين المتكلم والسامع.

ج. المدرّس: «إنّ المدرّس مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التّفافات بين المتعلمين ذلك لأن المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي تم تكوينهم من أجلها».⁴

و يتم تحقيق الكفاية تبعا للوضعيات التي يتعين على المتعلم معالجتها. غير أن الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا. ولما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإن الكفاية والإنجاز ينصهران فيما ليشكلا مفهوما واحدا. فبقدر ما تتحدد الكفاية بالوضعية ، تتحدد هذه الأخيرة أيضا بالكفاية، وذلك على نحو متبادل.⁵

د. بيئة التعلم: «الوضعية التربوية بماهيتها تحيل على متغيرات متعددة: مجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة، والمرتبطة أيضا بكل واحد منهم على نحو خاص، ثم مجموعة المتغيرات

¹ مجلة الموقف الأدبي، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، العدد : 294 .

² ينظر في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عميرة، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة السعودية، ط1، (1404هـ- 1984م)، ص55 .

³ الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير، ترجمة الحسين سحيان، ص 10.

⁴ ينظر المرجع نفسه، ص23.

⁵ المرجع نفسه، ص 23،24.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

المرتبطة بالمدرس، وتلك المرتبطة بالإطار المكاني – الزماني للفصل والأخرى التابعة للمشاريع [المبرمجة] في الفصل الدراسي... الخ، ثم أيضا، مجموع المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة»¹.

هـ. طرق التدريس: « تتم بالانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية] باستخدام الكفاية من منظور تربوي»² دون الاقتصار على المعارف وحدها متمفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة التي لها نية أو مقصد مخصوص في معالجة وضعية لغاية وحيدة هي تحقيق النجاح. «وهكذا تكون كل كفاية موجهة بغائية تحددتها، وبوضعية تضعها في سياق»³.

لا يمكن إعتبار نظريات التعلم learning theory كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذي يمكن المعلم من اختيار إستراتيجية تدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدى.

¹ المرجع نفسه، ص 24 .

² الكفاية من وجهة نظر تربوي ، هي : مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبتتها، من أجل معالجة وضعية ما، بنجاح.

³ الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان، ص 44.

المبحث الثالث: الوسائط التعليمية.

من الوسائل البيداغوجية التي تقترحها التعليمية على مدرسي اللغة بصفة عامة والنحو خاصة هي التمارين البنوية les exercices structuraux¹ ، ، فأما التمارين البنوية فحدد لها علماء اللسانيات مجموعة من المقاييس جمعها الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في النقاط الآتية:²

- يأتي كل تدريب على الفور، وبعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي (الصوت والبنية والدلالة) واستئناسه به، حتى لا تكون تدريبه على أشياء مجهولة لا يعرف لها معنى.

- تترتب عملياته هكذا: يقدم المعلم أو المدرس العناصر الجديدة (يستخرجها من النص الذي سبق أن اطلع المتعلم عليه في حصة الإدراك) على شكل تقابل بين الأصول والفروع (ويحتاج في ذلك أن يستعمل بعض العناصر القديمة) ويشعر التلميذ بهذا التقابل اللفظي البنوي والدلالي (في مستوى الدوال) باستبداله عنصرا بآخر في داخل الصيغة الواحدة ويكرر ذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه المصفوفة (أي القياس) التي يندرج فيها هذا التقابل (ويقع ذلك إما في مستوى الحروف في تعليم الأداء الصوتي الصحيح وإما في مستوى التراكيب حسب ما يستلزمه التخطيط).

¹ Pierre delatre : les excrcices structuraux pour qoui faire ?, Paris, 1971, Hachette.

² عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974م، ع 04، ص74.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

- ولا بد كما قلنا أن تكون جميع العناصر - وخاصة الكلم- المعروفة لدى المتدرب وإن لم يكتسب بعض المهارة على استعمال الجديد منها لأن المقصود منها هو اكتساب البنية والمثل الاجرائية، فإن كانت المدرسة مخبر لغوي وهو عبارة عن مخادع يعزل فيها المتدرب ويسمع المثيرات المسجلة في شريط فيستجيب لها ثم يسمع الجواب الصحيح المسجل فيه إثر ذلك فيعيد الإجابة وينبه على خطئه المعلم إن تمادى فيه وهكذا دواليك، فيمكن أن يستفيد المتعلم أكثر لأن تدريبه فيه متواصل غير متقطع فكأن له مدرسا خاصا لا يشتغل إلا به.

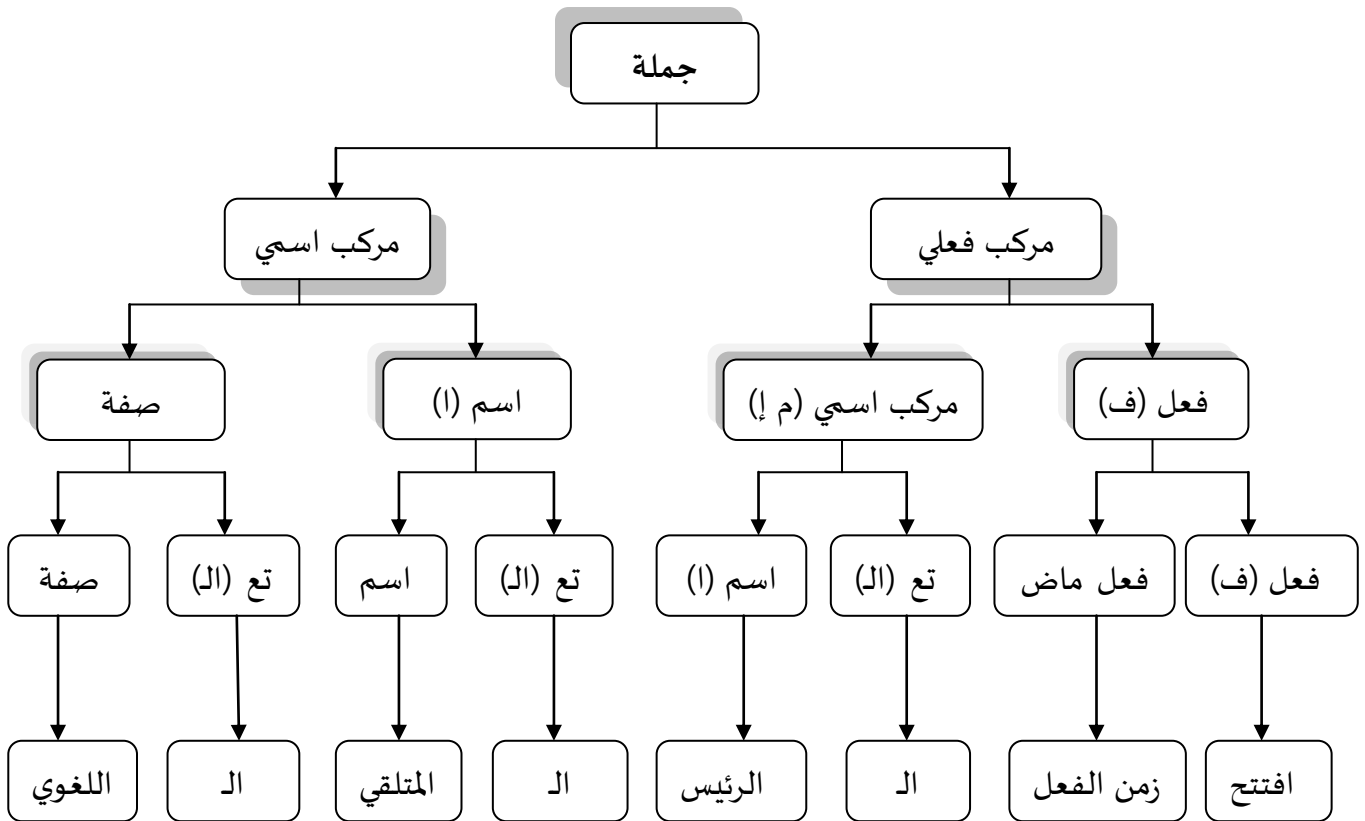
- يكتفي بكل حصة ترسيخية مد هذا النوع بالتدريب على التصرف في بنمية واحدة بل ويكتفي في داخل القياس الذي يضبط هذا التصرف على تقابل بنيوي واحد (كالانتقال من المفرد إلى صيغة واحدة من جموع التكسير أو من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي بلم ولن وما والاستثناء بإلا في جميع أحواله وغير ذلك. وهذا يتطلب أكثر من أربع دقائق)، ثم يعاد نفس التصرف عشرات المرات على الأقل بتغيير المادة في كل إعادة (أي المحتوى الصوتي والدلالي)، ويجري ذلك مشافهة في النصف أو في المخبر اللغوي (ويكلف التلميذ بعد ذلك بعدد كبير جدا من هذا التحويل نفسه كتابه وكفرض منزلي) والمقصود ها هنا هو أن يتمكن المتعلم من إجراء هذا التصرف بدون أي تردد.

تنوع هذه وترتب على الشكل التالي:

- ✓ الحكاية المجردة لما يسمعه المتدرب (مما قد فهم معناه من ذي قبل) حتى يتشبع سمعه بها.
- ✓ الاستبدال الساذج وهو الذي يخص الموضوع الواحد من الصيغة (مثل: جاء القوم إلا زيدا، جاء القوم إلا عمرا)
- ✓ الاستبدال المتعدد المواضع وهو تغيير المادة في عدة مواضع وعلى التوالي (مثل: جاء القوم إلا زيدا، ذهب القوم إلا زيدا، ذهب الناس إلا زيدا..... إلخ)
- ✓ الزيادة أو الحذف (مثل: جاء القوم إلا زيدا، جاء القوم راكبين إلا زيدا، جاء القوم راكبين مساء أمس إلا زيدا وهكذا، وكذلك الحال بالنسبة للحذف).

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

✓ التصريف والتحويل البنيوي، وهو جوهر التمارين الجارية على البنية لأنه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الوحدة (أو بزيادة أو حذف بمنح التحويل بالنوع الرابع).



الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

فهذا التركيب يتمكن المتعلم من إدراك الوحدات اللغوية التي تشكل الجملة وبذلك يكون في غنى عن المصطلحات والتعريفات التي تتزاحم في رأسه الصغير دون جدوى وأية فائدة تذكر.

المبحث الرابع: تعليمية النحو العربي ومشكلات تدريسه.

فتعليمية النحو العربي تبحث في كيفية اكتساب المهارات اللغوية عند المتكلم، تقول إحدى الباحثات في اللغة والنحو: « لا تكمن أهمية تعليمية النحو في اكتساب المتعلم ملكة نحوية مهمة أو قوية بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف وتجسيد هذه الملكة في الكلام والجمال التي ينشئها»¹.

فالتعليمية في كيفية توظيف المعلومات التي يتلقاها المتعلم نطقاً وكتابة، ومن أهم الحقائق التي أثبتتها العلماء في حقل تعليمية النحو نجد:

✓ المتعلم وتحليل احتياجاته؛

✓ الانتقاء والترتيب والعرض للمادة النحوية؛

¹ Christian Nique, grammaire générative : hypothèses et argumentations, Paris : 1991, Hatier Didier, p153.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

✓ الطريقة: إن الطريقة هي الإجراء العملي الذي يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والبيداغوجية لعملية التعلم. والتعليمية تميز بين طريقتين هما:¹

أ. القواعد المباشرة *grammaire explicite*: وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

ب. القواعد الضمنية *grammaire implicite*: وهي التي تخلو من العرض المباشر لأية قوانين.

لعل من الأهداف الأساسية التي فكرفها النحوي القديم في دراسة النحو العربي كان التعليم، فقد كان النحو في بداياته تعليما، ويظهر جليا من خلال الدروس أو الحلقات التي كان يكب عليها الخليل وسيبويه ومن قبلهما ومن أتى بعدهما²، غير أن ما حدث في القرون المتأخرة عكس الاتجاه حيث أصبح النحو صناعة لا يصل المتعلم إلى فهم ما يتعلمه، فقد يدخل نفسه في متاهات يصعب الخروج منها، ورأفة بالراغب في تعلم النحو ظهرت التصانيف والمختصرات حيث نظم كل من ابن هشام وابن معظ ألفيتهما وهذا كله كان لغرض التعليم.

عملية التدريس وحدودها:

إن التدريس في الدرجة الأولى عملية تواصل لغوي، يتم فيه عرض المعلومات والأفكار بطرائق التدريس، وتختلف من أستاذ إلى آخر، والغرض من هذا كله أن يصل المتعلم إلى اكتساب معارف كان يجهلها.

طرائق تدريس النحو العربي:

من البديهي أن يوجد اختلاف بين ما هو قديم وما هو حديث، غير أن الشيء المسلّم به هو أن مصطلح الطريقة « تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية

¹ Frederic François, L'enseignement et la diversité des grammaires, Paris : 1974, Hachette, p198.

² وللاطلاع أكثر ينصح بكتاب النحو التعليمي في التراث العربي، لمحمد ابراهيم عبادة.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم¹، وما دام تدريس النحو بدأ منذ القديم فالقداى استعملوا طرائق تقليدية في إيصاله للجانب الآخر، هذه الطرائق تناسب ثقافتهم وخلفياتهم السيكولوجية والابستمولوجية، فكانت الطريقة بسيطة بساطة فكرهم، مثلما أن الإنسان في هذا العصر كان لزاما عليه أن يوجد طرائق في التدريس تتماشى والعصر، من هنا نرى أن طرائق التدريس تنقسم إلى تقليدية وحديثة.

1. الطرائق التقليدية:

أ. الطريقة القياسية: يكون الاعتماد فيها على المعلم، إذ يعتبر العنصر الإيجابي في عملية التدريس ويتم ذلك عن طريق المحاضرة أو الإلقاء، وهذه طريقة استعملها اليونانيون والرومانيون في إبلاغ ما ينبغي أن يُدرس، ثم طبقها العربي أيام النهضة العلمية في العصور الذهبية، وفيها يلقي المعلم مجموعة من القضايا والمفاهيم المتعلقة بموضوع معين متبوعة بشرح، وقد تصلح هذه الطريقة عندما يكون عدد المتعلمين هائلا، حيث لا يمكن إجراء مناقشات مع كل منهم.

غير أن المتعلم يكون طرفا سلبيا في العملية التعليمية، فيتلقى المعلومات دون محاولة طرح الأسئلة أو ربط المعلومات السابقة واللاحقة فيما بينها، ودون إثارة إشكالات في تلقي المادة، مما يجعل المتعلم يخرج من دائرة الإبداع والتفكير بذكاء إلى الحفظ وتلقي قوالب جاهزة تبقى مهمات في ذاكرته.

غياب المشافهة أو السؤال والأخذ والرد في تجريس النحو يكون متعلما ضعيف اللغة، لأنه لا يتمرن على استعمالها ولأن اللغة وضع واستعمال وهي استعمال أكثر مما هي وضع، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن عقل المتعلم يصيبه الكسل العقلي أو الذكائي حيث لا تتولد لديه روح المناقشة والتحليل، فالكثير من الدارسين وفق هذه الطريقة، تجدهم يتهربون من المناقشة إن عرضت عليهم.

تقديم المعلم للقاعدة بهذه الطريقة يكون بصفة مباشرة، دون مقدمة أو مثال يذكر، وهذا خلل لأن المتعلم إن قدمت له قاعدة، وهو لا يدري من أين أتت فالإنعكاس يكون سلبيا عليه، فإما أن

¹ طه علي حسين الدليبي وسعاد عبد الكريم الوائلي: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط1، الأردن، 2003م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص21.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

يتقبل الفكرة كما هي، أو يحفظها كما وردت وهذه الطريقة نجدها عند ابن مالك، إذ نجد الكثير ممن يحفظ ألفية ابن مالك، لكن إذا طلبت منه أن يستخرج لك قاعدة في الاشتغال أو التقديم أو التأخير، لا يستطيع أن يشرحها لك، وهذا ما يسمى بالطريقة القياسية، فالمتعلم يمتلك القاعدة ثم يأتي بأمثلة للقياس، لكن من المفروض أن القاعدة لا تهتم في بداية الدرس، إنما المتعلم يقيس على المثال ليصل إلى القاعدة ولا يقيس على القاعدة ليصل إلى المثال.

أما من جانب التقييم أو الطريقة فلها من المؤيدين مثلما لها من المعارضين، فالذين ينتصرون لها يرون أنها الطريقة السهلة سواء بالنسبة للأستاذ أو المتعلم، أما الفريق الآخر فيرى أنها تعمل على الكسل العقلي، فالمتعلم على أساس هذه النظرية يسمى جامعا وناقلا في مرحلة ثم مفرغا في حالة الإختبارات، لكن هذه الطريقة لا تُعتمد كثيرا « وهذه الطريقة لا تُستخدم الآن في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عمليا حيث أنها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح¹، إذن هذه الطريقة لا تساعد في تكوين الشخصية اللائقة للمتكلم، لأن التعلم هو التعرف على أشياء كانت مجهولة لديه، ليووظفها في استعمالاته اللغوية.

ب. الطريقة الاستقرائية:

هذه الطريقة هي أكثر إعمالا للفكر من الطريقة القياسية، حيث إنها تعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم والبناء عليها، فدرس النواسخ مثلا يستدعي أن يكون لدى المتعلم علما بالمبتدأ والخبر، هذه الطريقة ظهرت مع ظهور الثورة العلمية في أوروبا حاملها المفكر الألماني " فردريك هربات" في القرن التاسع عشر، إذ نجد هذا العالم يتبع خمس خطوات في تقديم الدروس وهي:

المقدمة والعرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، التطبيق، والمتأهل في هذه الطريقة يرى أنها أكثر منهجية من الطريقة السابقة، فهي لا تقدم القاعدة مباشرة دون فهم ودون مراعاة الترتيب.

¹ ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة: تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص66.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تهتم بالمتعلم مثل المعلم، فهما يشتركان في عملية التدريس فبين الأخذ والرد يحدث التواصل اللغوي.

وهذا له محاسنه إذ أنه يؤثر إيجابيا على نفسية المتعلم، فيحس نفسه قد فهم وشارك المعلم وأبدى آرائه، إذن فهو ذا مستوى، على خلاف المتعلم الذي لا يبدي آرائه، كما أنها تندرج من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، وتجعل المعلم منهجيا في إلقاء دروسه.

أما المآخذ التي تؤخذ عليها هي البطء في إيصال الأفكار والتطبيقات إضافة إلى أنها تعجيزية للطلاب، غير أنني لا أميل إلى هذه الانتقادات لأن الطريقة مهما كانت بطيئة إلا أنها ف الأخير توصل إلى الهدف، كما أن التطبيقات لا تعجز المتعلم بل تعودده على حل الإشكالات التي تفاجئه خاصة في فترة الامتحانات، ومن الانتقادات أيضا أن مادة النحول ليست كباقي المواد العلمية فبمجرد التطبيق تتم عملية الفهم، وبالتالي فتطبيق التطبيق عليها يعتبر على حد قولهم أمرا مستحيلا خاصة مع مادة النحو في حد ذاته، لكن ينبغي الإشارة أنه يجب أن تطبق ن من أهداف تدريس النحو هو الوصول إلى التحدث بطريقة سليمة واللغة السليمة تتطلب استعمال القواعد.

الطرائق الحديثة في تدريس النحو:

أ. طريقة النصوص المعدلة:

النص الأدبي: ظهرت هذه الطريقة بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو وقد ظهر في كتب "النحو"، "النحو الجديد".... وهي طريقة متأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى، فمن العنوان يظهر جليا أن هذه الطريقة "النص الأدبي" يتم فيها استخلاص القاعدة النحوية من النص، إذ أن القاعدة تدرس ضمن سياق متصل لا منفصل، غير أن هدف الطريقة لا يصلح مع جميع أبواب

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

النحو فهناك الصرف الذي يؤخذ بطريقة انفرادية ولو كان في سياق الجملة، بالتالي فهذه الطريقة تصلح في حالة توفر الجملة، إذ أن النص يقرأ ثم يشار إلى الجملة التي يمكن أن تستنبط منها القاعدة، ومن هنا وعلى حسب هذه الطريقة فالقواعد النحوية تتعلم مثلما تتعلم في الطريقة الاستقرائية. لكن ما أريد أن أشير إليه في هذه الطريقة، ألا يحفظ المتعلم الجملة دون أدنى وعي، فقد يحدث أن يتحدث المتعلم بكلام صحيح لكن إذا قلت له لماذا؟ لا يجيب، مثلا: إعراب منهجا في القول: باعتبارها منهجا فالوجه الاعرابي لـ: منهجا فلا يصل إليهم المتعلم.

لقد درست القواعد النحوية بهذه الطريقة في البلدان العربية ولقيت رواجاً « ولقد لقيت هذه الطريقة رواجاً في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الاعرابية، كما أنها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي»¹

هذه الطريقة لها محاسن حين يتم تعلم القواعد من التراكيب ويتم ترسيخها في الذهن وبطريقة سليمة، كما أنها أسرع من الطريقة الاستقرائية التي تحتاج إلى عدة خطط للوصول إلى نتيجة.

أما عن مآخذ هذه الطريقة فهي لا تركز على القاعدة في حد ذاتها إنما على النتيجة، إذ تخرج عن الدرس أو القاعدة النحوية إلى اللغة في مجملها وقد لا تُدرك القواعد التي لا تدرس.

ب. الطريقة الوظيفية:

ظهرت الوظيفية حديثاً مع الثورة التي خاضها فردناند دو سوسير، ومن هذا المنطلق كان الظهور لما يسمى بالوظيفية في تعليم النحو أو النحو الوظيفي، فمصطلح الوظيفية ظهر في وقت مبكر حيث استخدمه لايبنتز في الرياضيات عام 1624م، بعد ذلك امتد هذا المفهوم ليصل إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية « وقد شاع استخدام ذلك المفهوم في عدد من بلدان العالم مثل بريطانيا، فرنسا وألمانيا

¹ ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة: تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص68.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

فمن بريطانيا يعد العالم الأنثروبولوجي مالمينوفسكي الرائد الأول للوظيفية الذي تحقق على يديه أهم إسهام في مجال الدراسات الأميركية حيث أكد أهمية دراسة الاستخدام الوظيفي للغة في المجتمع»¹.

وهذا الاتجاه يرى أنه بلا فائدة من تعلم القواعد إن لم يستعملها المتعلم في حياته، والشيء الذي يجب أن نلتفت إليه هو أن الجاحظ منذ 12 قرنا قد أشار إلى هذا «ومن العجب أننا ما زلنا ننادي بتلك الحلول وننزلها منزلة رفيعة بين الحلول العصرية لمشكلات تعلم النحو القديمة الجديدة»²، إذن فالعربي بفطنته أدرك أن النحو لا بد أن يدرس من الجانب الوظيفي الذي يحتاج إليه المتعلم، وتتمثل مبادئ الاتجاه الوظيفي في اهتمامه بواقع المتعلم، حيث يبدأ بالمحسوس ليصل إلى التجريد ويعتمد جانب التدرج، فالمتعلم إذا قربنا له الصورة بالمحسوس ثم انتقلنا إلى المجرد يكون مستوعبا أكثر في حالة ما إذا رميناه وسط المجردات.

ومنه المبادئ أيضا في هذه الطريقة أنها تبدأ بالفهم وإدراك المعنى ليعرف الطالب ما يقوم به، وهذا ما يتطلب منه التخطيط والتنظيم وربط المعلومات فيما بينها، كما تحفز الطالب على الكشف والتحليل والتفكير بأنواعه وحل المشكلات وتنقله من السهل إلى الصعب حتى يتمكن من اكتشاف قدراته، ومنه تأتي له ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية وهذا يأتي من خلال الممارسة.

ومن هذا نقول أن ليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على الأستاذ إلا أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه، فهناك طرق تدريسية تقوم على أساس نشاط المتعلم بشكل كلي مثل طريقة حل المشكلات، وهناك طرق تقوم على أساس نشاط الأستاذ إلى حد كبير مثل: طريقة الإلقاء وغير ذلك.

مشكلات تدريس النحو:

¹ المرجع نفسه، ص115.

² مشكلات تدريس قواعد اللغة، عيسى دوفيسو، أطروحة دكتوراة "جامعة الجزائر" 2006/2005م، ص187.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

يعتمد تدريس النحو على تحفيظ القاعدة بعد استنباطها أو يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس، ومع أننا لا ننكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو إلا أن العائد يبقى ضعيفاً، حيث يجد التلاميذ صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق وذلك للأسباب الآتية:

1. كرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه مجهوداً كبيراً، وإذا حفظها فإن مصيرها النسيان.
2. لا يهتم المدرس إلا بالإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عملياً من خلال نطق التلاميذ وكتابتهم.
3. عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.
4. عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي، وكذلك قراءات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء، وقلة المواءمة عند وضع قواعد منهجي النحو والصرف بين الموروث اللغوي القديم والنظر اللغوي الحديث.
5. عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسهيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.
6. هناك بعض الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم وظروفهم الاجتماعية والنفسية.¹

الأهداف العامة من تدريس النحو:

يهدف الدرس النحوي إلى تحقيق ما يأتي:

¹ محمد عبد الرحمن: البيع عطاء كفاي، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، دط، ص 99.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

- ✓ تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويدده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
- ✓ يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
- ✓ مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهما دقيقا.
- ✓ تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- ✓ زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الإشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- ✓ وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة وهو الغاية من تدريس النحو.¹
- ✓ شحذ العقل وصقل الدوف وتنمية ثروة المتعلم اللغوية.

المبحث الخامس: الضعف النحوي مرده ومعالجته.

¹ زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999م، ص200.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

مردده:

يعد تدريس النحو العربي ضرورة لا غنى عنها، لأنه يساعد المتعلمين على ضبط لغتهم، وعلى صحة نطقهم إلا أن أغلب المتعلمين يعانون من ضعف شديد في هذه المادة، فقد أشار العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن هناك عوامل عدة كانت وراء ذلك الضعف، فمنها ما يرجع إلى المادة العلمية، ومنها ما يرجع إلى المعلم، ومنها ما يرجع إلى المتعلم نفسه.

ولعل من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس ما يلي:¹

- ✓ أن عناية المتعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر القليل الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها واستعراضها في الامتحان.
- ✓ شحن المنهج الدراسي بأبواب النحو الكثيرة من غير التمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري.
- ✓ كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، وكثرة موضوعات النحو في السنة الواحدة، مع قلة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو.
- ✓ البعد عن السليقة اللغوية، وهي تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى ويراعون حسها اللغوي ويهتمون بأدائها التعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، وعفوا خاطر، فنجد اللحن فيها خروجاً عن التعبير السليم والذوق الفطري، يمُجّه سماعهم، لأن أذانهم لا تستريح للكلام الشاذ، أو ما خرج عن السليقة اللغوية.
- ✓ تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطلاب على أن يعدوها غاية في ذاتها فيستظفرونها استظهاراً دون تفهم وتعقل، ويهملون جانبها التطبيقي، لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى.
- ✓ إن درس النحو ينصب في الغالب الأعم على الجانب المجرد من المفاهيم، والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه الطالب إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م، ص175.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

القواعد وتعددتها، وبعدها يكون قد طبع في نفسه صعوبة القواعد فتكبر معه هذه الصعوبة.

✓ ضعف بعض المعلمين في ناصية وعلى رأس فروعها قواعد النحو، ويترتب عن هذا الضعف تجنب هؤلاء المدرسين لتدريس القواعد بسبب الخوف منها مما يجعلهم يستبعدونها من المواد التي قد يتبثون فيها ذاتهم.

✓ عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في مراعاة القواعد المحوية عندما تستدعي فرص التطبيق استخدامها في كتابتهم لتلاميذهم أو قراءة التلاميذ لهم أو لزملائهم، وذلك لجعلهم بها أو لاستهانتهم بأهميتها شعورا منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية¹.

قد حاولت في هذا المضمون أن أدلي ببعض الملاحظات الدالة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، حيث تجمع أغلب الدراسات التي تناولت مسألة النحو العربي على اقتراح أساليب معالجته.

اقتراحات في تيسير تعليم النحو العربي:

- ✓ الالتزام بالمقترحات السابقة.
- ✓ تأسيس منهجية علمية تفوق الطموحات الفردية.
- ✓ تطوير البحث العلمي اللغوي في الجزائر والعالم العربي.
- ✓ الإكثار من حفظ النصوص القرآنية والشعرية والتمكن من أساليب التعبير بالانشغال على كتب التراث.
- ✓ اختبار المادة النحوية المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم أثناء وضع البرامج.
- ✓ الانطلاق من تعليم الأنماط الفصيحة والأسلوب الراقى، لا الأمثلة الهزيلة.
- ✓ إعداد المعلم والأستاذ إعدادا جيدا والاهتمام بهما مع تكوينهما بصفة دورية.
- ✓ اختيار طريقة علمية ملائمة.

¹ المصدر السابق.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

- ✓ وضع سياسة حكومية استراتيجية تهتم باللغة العربية، وتعمل كل ما في وسعها في سبيل النهوض بها.
- ✓ تكوين فريق من ذوي الخبرة ويشارك فيه المعينون من مختلف الأطوار التعليمية.
- ✓ الاهتمام باللغة العربية بأكملها بشكل جدي لا رغبة في التكسب.
- ✓ يجب فهم النحو أولاً ثم نقده ثم اقتراح بدائل منطقية قابلة للتطبيق، ويرى البعض من الأساتذة أن مقترحات اليوم في تيسير تعليم النحو، سواء في الجزائر أو العالم العربي ما هي إلا محاولات لم ترق إلى المستوى المنطقي، ونرد على هذا الرأي بأنه ليس كلها بل البعض منها فقط، إذ نجد محاولات جادة وفي المستوى لو أنها ستطبق لتمكنا من تخطي هذه المشكلة، لا نقول نهائياً وإنما بنسبة صغيرة.
- ✓ تسيير تعليم النحو العربي يتم انطلاقاً من المناهج اللغوية الحديثة.
- ✓ أن تتظافر الجهود في هذه المسألة سياسياً، تعليمياً، إعلامياً، ثقافياً وأكاديمياً وتخصيص ميزانية كافية لها.
- ✓ إنشاء مؤسسة علمية ورقابية لهذا الغرض، تكون لها صلاحية المتابعة والمحاسبة.
- ✓ الصرامة في التكوين المتعلق بالمتعلمين والمحترفين الجامعيين خاصة.
- ✓ الاهتمام بمختلف التطبيقات النحوية والصرفية بالاعتماد على المصادر النحوية المختلفة.
- ✓ الاهتمام بما يقدم في الدرس النحوي ومحاولة ضبط القواعد شفويًا داخل قاعة الدرس.
- ✓ إذا توافقت القواعد مع طبيعة اللغة ستكون القواعد على درجة كبيرة من السهولة واليسر.
- ✓ يجب التفريق بين النحو العلمي والنحو التربوي كما يجب التفريق بين تعليم القواعد وتعليم اللغة بواسطة القواعد، فتعليم اللغة فائدته اكتساب معلومات حول اللغة في حين أن التعليم بواسطة القواعد يهدف إلى اكتساب الملكة التواصلية.
- ✓ تنصيب ورشات أو نواد تهتم بالنحو الوظيفي.
- ✓ بناء نظرية لسانية عربية نفيذ منها في علاج إشكاليات النحو العربي.
- ✓ الاستفادة من تجارب الآخرين خاصة في ميدان اللسانيات التطبيقية.

الفصل الثاني

تعليمية النحو العربي

- ✓ الحرية في تناول الموضوع وتطبيقه والمتابعة الميدانية العلمية وتطعيم المقدم في الموضوع تبعاً لمستجدات العصر.
- ✓ السعي إلى إيجاد لغة وسطى تقضي على ثنائية التوظيف اللغوي.
- ✓ ينبغي أن يفقه أولئك الذين ينتمون إلى لغة الضاد بأن اللغة العربية بما فيها النحو خادمة للقرآن الكريم والسنة المطهرة فإذا عملوا هذا مالت أفئدتهم طوعاً إلى فهم النحو العربي فهما يرتقي إلى مستوى القرآن والسنة.
- ✓ لتيسير تعليم النحو العربي يجب وضع برامج لهذا النحو ابتداءً من المرحلة الأساسية إلى الثانوية فالجامعة، فتعتمد الطرق التربوية في تقديم المادة العلمية كالانتقال من السهل إلى الصعب مثلاً، ثم الاعتماد على النظريات العلمية في التعليم، وكذا على النظريات العلمية في اللسانيات العامة وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي.
- ✓ إنشاء هيئة استشارية مثل التي في كندا تعمل على تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في المحلات التجارية (في اللافتات).
- ✓ الزيادة من طبع وكتابة النصوص التطبيقية في مجال تعليمية النحو وتيسير تعليمه.
- ✓ الابتعاد عن التلقين والتحفيز للقواعد أثناء تعليم النحو.
- ✓ تخصيص جوائز للتلاميذ المميزين في إتقان قواعد اللغة العربية لتشجيعهم.
- ✓ تدريس مادة القواعد النحوية في مختلف أطوار التعليم، وينبغي أن يتم ذلك من طرف أستاذ متخصص ذي كفاءة لغوية نحوية.
- ✓ تعميم المفهوم الواسع للنحو أصواتاً وبنية وضبطاً للأواخر وتراكيب ومعاني.
- ✓ وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللغة.
- ✓ توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.
- ✓ تخليص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتابة وبخاصة في استعمالات الطلبة وارجاؤها إلى المختصين مثل: الاشتغال والاستغاثة والإعراب التقديري... إلخ
- ✓ ضبط الكتب النحوية بالشكل نصاً وشرحاً قاعدة وتدريباً تسهيلاً لمهمة المدرسين والناشئة معاً، وحتى لا تقع العين الأعلى الكلمة الصحيحة فتألفها.
- ✓ العمل على إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً واغناؤها بالوسائل المعينة.

الفصل الثاني تعليمية النحو العربي

- ✓ تنويع الأسئلة في التمرينات على أن تحظى أسئلة الضبط والتعليل والاعراب والتكوين بالعناية.
- ✓ استخدام طريقة النصوص المتكاملة في التدريس تحقيقا لوحدة اللغة، وتكويننا للوحدة الفكرية الكلية.
- ✓ استخدام المختبرات اللغوية في المدارس وإجراء التدريبات العلاجية فيها وتذليل صعوبات النطق.
- ✓ تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح، إذ لم يحصل عليه الطالب عدّ راسبا في اللغة.
- ✓ محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة كلها وفي بقية مواد المعرفة أيضا.
- ✓ إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة وتدريبهم على أساليب القياس الموضوعي.¹

¹ محمود السيد أحمد: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي، ص 179.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تمهيد:

إن تعليمية النحو تبحث في كيفية اكتساب المهارات اللغوية عند المتكلم، فتعليم النحو مهم جدا للمتعلم وبخاصة في الطور الابتدائي، حيث تعد هذه المرحلة الدراسية، وذلك نظرا لما تكتسبه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ أو إفساده، ومن جميع النواحي المتعلقة بحياته المادية والمعنوية، إذ أن لمتعلم في هذه المرحلة يعد كالصفحة البيضاء في يد أي مسؤول يخط عليها ما يشاء.

ونظرا لهذه الأهمية البالغة كان ينبغي أن تولى العناية الفائقة من لدن الدارسين والباحثين من جهة، ومن قبل المخططيين من جهة أخرى، عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السن فينمو على غيرها بحمده.

وتعد السنة الخامسة ابتدائية من أهم العقبات والفترات الجزئية التي يمر بها المتعلم في مشواره الدراسي، بحيث تمتحن قدراته في امتحان رسمي في نهاية السنة.

وتدرس القواعد النحوية في هذا الطور بهدف ضبط الكلام وصحة النطق مع تعويد المتعلمين على إدراك الخطأ فيما يسمع ويقول ويتجنبه أثناء الحديث والكتابة.

وبعد أن تطرقت في الجانب النظري وألممت بجميع ثناياه وجوانبه، أقدمت على إنجاز الجانب التطبيقي وذلك من تقديم نماذج تطبيقية وعرض استبيانات.

قبل على التعرف ما سبق ذكره، سأحدد الإطار المكاني الذي أنجزت فيه الدراسة الميدانية:

الإطار المكاني للبحث:

أخذت عينة البحث في ابتدائية ابن باديس سعيدة

وخصصت بعد ذلك مستوى السنة الخامسة ابتدائي

فريق المدرسة:

المدير المحترم: ادريس خوجة.

لمعلمون والمتعلمون والعاملون فيها

المعلمة الخاصة بالذكر: المعلمة نادية.

منهج البحث: المنهج الوصفي

بعد ذلك لقيت ترحيباً إيجابياً من طرف المدير والمعلمات وعمال المدرسة، فذهبي إلى قسم السنة الخامسة ابتدائي، وتعرفت على المعلمة والبرنامج الدراسي ومدى إيجابيات وسلبيات المنهج المتبع في طريقة التدريس الذي تتبعه أثناء التدريس.

ثم قمت بطرح بعض الأسئلة للمعلمة المحترمة وتمثلت فيما يلي:

هل ما جاء في البرنامج مساعد لمنهج التدريس؟

فكانت الإجابة: بأن البرنامج مكثف وضيق الوقت لا يساعدنا على تكملته في بعض الأحيان، فنلجأ إلى الضغط على النفس من أجل إيصال ما يجب إيصاله في كل الأحوال.

هل كريقة التدريس متشابهة ومتفق عليها أم تختلف من معلم إلى آخر؟

أجابت بأن طريقة التدريس غير متشابهة وبأن بعض الدروس صعبة يحتاج المعلم إلى بذل جهد كبير لتوصيل الفكرة وبلوغ مؤشر الكفاءة، وهنا يتدخل مستوى التلاميذ لاستيعاب المعلومة.

البرنامج:

هو مجموعة من الاجراءات التربوية التي يقوم بها الباحث لمواجهة صعوبة ما من صعوبات التعلم الأكاديمي عند مجموعة من التلاميذ لهم ظروفهم البيئية، وتختلف شخصياتهم من تلميذ لآخر. وغالبا يقترن البرنامج بالعلاج النفسي.¹

¹ مراد علي عيسى سعد: الضعف في أساليب القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء للطباعة، ط1، 2006م، ص201.

هذا عن تعريف البرنامج الذي يلمح إليه قبل أن نتطرق إلى عرض برنامج القواعد النحوية للسنة الخامسة ابتدائي.

البرنامج السنوي للسنة الخامسة ابتدائي « قواعد نحوية »:

- التقويم الشخصي.
- عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)
- أنواع الفعل (مراجعة).
- الجملة التعجبية
- الجملة الاستفهامية.
- الأفعال الخمسة (التقديم)
- كان وأخواتها (الدلالة)
- الأسماء الخمسة 1 (التقديم)
- الأسماء الخمسة 2 (الإعراب)
- إن وأخواتها (الدلالة)
- إن وأخواتها (الإعراب)
- الصفة والموصوف (مراجعة)
- الحال المفردة
- الأسماء الخمسة 3 (مراجعة)
- إعراب الفعل المعتل في الماضي (مراجعة)
- أسماء الإشارة
- الأسماء الموصولة
- الاستثناء (غير/سوى)
- إعراب جمع المذكر والمؤنث السالمين
- كان وأخواتها الإعراب والدلالات (مراجعة)
- الأفعال الخمسة (الإعراب)
- الأفعال الخمسة (مراجعة)

- إعراب الفعل المعتل في المضارع وفي حالة الجزم

فقد تمثل البرنامج المعتمد عليه في السنة المدروسة تطبيقيا فيما سبق، فهو عبارة عن مواضيع نحوية يجب أن يتطرق إليها المتعلم في هذا الطور.

نماذج تطبيقية (المعاينة الميدانية) للسنة الخامسة:

حضرت درس إعراب الفعل المعتل في الماضي، فهو درس من دروس القواعد النحوية:

المعلمة	التلاميذ
قراءة نص رامي بطل السباحة والغطس ص108	شارك معظم التلاميذ وكانت جل الإجابات صحيحة
طرح بعض الأسئلة التي تتضمن إجاباتها أفعالا معتلة.	أجاب أحدهم: هو الذي يبدأ بحرف العلة، وقال آخر: هو ما كان حرف من حرفه علة.
طلبت إحضار الألواح، سائلة من يذكرنا بتعريف الفعل المعتل.	أجاب الكل: أ، و، ي
سألت: ما هي حروف العلة؟	كانت الإجابات تتضمن أفعال معتلة تمثلت في عا، انقض، ثنى
طلبت استخراج الأفعال المعتلة من الأجوبة والتي أجب عليها التلاميذ من خلال النص.	أخطأ أحدهم مجيبا برامي
طلبت تدوين الإجابات علة السبورة باعتبارها أمثلة تمهد الدرس.	أجاب الكل: المثال، الأجوف الناقص، اللفيف المقرون
سألت: ما هي أصناف الأفعال المعتلة؟	لا توجد حركة
طلبت إعراب فعل الجملة الآتية:	كانت الاجابات متعددة تمثلت في:
دعا التلميذ زملاءه	دعا: فعل مضارع مبني على الفتح
ذكرة أن الفعل دعا فعلا معتلا ناقصا سائلة هل	دعا: فعل ماض مبني على الفتح

<p>دعا: فعل ماض ناقص مبني على السكون</p> <p>أجاب التلاميذ يبني الفعل الماضي على الفتحة المقدرة</p> <p>كانت الاجابات كالتالي:</p> <p>فعل ماض مبني على السكون المقدرة على الألف</p> <p>فعل ماض مبني على الألف</p> <p>فعل ماض مبني على الفتحة المقدرة</p> <p>أجاب التلاميذ:</p> <p>الفعل المعتل تكون دائما حركة إعرابه مقدره.</p> <p>يكون الفعل الماضي مقدرًا إذا كان فعل ناقص</p>	<p>هناك حركة، وأعرّب.</p> <p>أجابت بنفسها كون الجل أخطأ قائلة :</p> <p>دعا: فعل ماض مبني على الألف المقدرة</p> <p>ومن هنا دونت عنوان الموضوع على السبورة</p> <p>طلبت حوصلة للموضوع</p> <p>استجوبت التلاميذ بإعراب الفعل ثنى وأجبرت الجميع بالاستعانة بجدول الإعراب تضمن الكلمة وإعرابها:</p> <p>صححت إجابة التلاميذ بالإجابة الصحيحة قائلة:</p> <p>ثنى: فعل ماض مبني على الفتحة المقدرة على الألف المقصورة</p> <p>سألت الماضي علامته الفتح أو النصب إذن فأين عي الفتحة هنا؟</p> <p>سجلت حوصلة الموضوع بالشرح المفصل على السبورة وطلبت إعادة تدوينها على الدفاتر.</p> <p>وأفادتنا بأنها تمارس طريقة تتضمن المقاربة النصية، يلما طرح للأسئلة من النص لاستدراج التلميذ وتراجع ما مضى في نفس الوقت (ما تعلق بالموضوع)</p>
---	---

المستوى: السنة الخامسة "أ" مذكرة رقم: 25

المادة: قواعد نحوية وتطبيقاتها الحصة : 03

المحور: الرحلات والأسفار الجزم
الموضوع: إعراب الفعل المعتل في المضارع في حالة

الكفاءة المستهدفة: القدرة على إعراب الفعل المعتل في المضارع
الوسيلة: السبورة، الألواح، الكرايس، الكتب (كتاب القراءة)

المراحل	الكفاءة المستهدفة	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	من يذكرنا بتعريف الفعل المعتل الفعل المعتل: هو كل فعل كانت أحد حروفه الأصلية حرف علة حروف العلة: الواو، الألف، الياء ما هي أنواع الفعل المعتل؟ الفعل المعتل ثلاث أنواع: مثال، ناقص، اجوف	أن يتذكر
بناء التعلم	النشاط 1: قراءة النص وفهمه: مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب ص 178 وقراءة النص	أن يقرأ أن يجيب أن يستخرج

أن يصنف	<p>رأى ابن بطوطة.....انقطاع</p> <p>تطرح الأستاذة أسئلة ستندرج من خلالها المتعلمين للوصول بالمتعلمين إلى القاعدة النحوية المراد دراستها.</p> <p>استخرج من النص الأفعال المعتلة الأخرى:</p> <p>رأى، صلى، دنا، ينسى، يدنو، يجري</p> <p>مناقشة:</p> <p>صنف الأفعال المعتلة إلى ماضية ومضارعة</p> <p>رأى، صلى، دنا، ينسى، يدنو، يجري</p>	
	الأفعال المعتلة الماضية	الأفعال المعتلة المضارعة
مشاركة المتعلم في استنباط القاعدة	رأى، دنا، صلى	ينسى، يدنو، يجري
	<p>أتذكر:</p> <p>الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف أو الألف المقصورة يبني على:</p> <p>الفتحة المقدرة على الألف مثل: رأى دنا، صلى</p> <p>الفعل المضارع المعتل الآخر يرفع:</p> <p>بضممة مقدرة على الألف مثل: يخشى</p> <p>بضممة مقدرة على الواو مثل يدنو</p> <p>بضممة مقدرة على الياء مثل: يجري</p>	

<p>أن يعين الأفعال المضارعة المعتلة وعلامة الاعراب في كل فعل</p>	<p>تطبيق: عين الأفعال المضارعة المعتلة وعين علامة الإعراب لكل فعل. البحار يهتدي بالبوصلة في البحر يهتدي ← ضمة مقدرة على الياء يهوى الشباب الأسفار والرحلات يهوى ← ضمة مقدرة على الألف السفن تدنو من الشاطئ شيئاً فشيئاً تدنو ← ضمة مقدرة على الواو</p>	
<p>أن يعرب</p>	<p>. أعرب ما يلي: السفن تدنو من الشاطئ سعى الحاج كان الجزع يستولي على البحارة</p>	<p>استثمار المكتسبات:</p>

الدرس الثاني: إعراب الأفعال الخمسة

المعلمة	التلاميذ
قراءة نص كريستوف كولمبوس ص172	قراءة صامتة للنص
طرح اسئلة حول النص	تلخيص ما فهم من النص
طلبت استعمال الألواح مع قراءة الأجوبة المدونة على السبورة	الإجابة عن الأسئلة المطروحة مع تدوينها على السبورة
طلبت بالتذكير فيما سبق دراسته حول الأفعال الخمسة	كانت الاجابة كالتالي:
استعانت بالأجوبة المدونة على السبورة كأمثلة للدرس قائلة:	الأفعال الخمسة هي أفعال مضارعة اتصلت بواو الجماعة أو ياء المخاطبة أو ألف الاثنين
استخرج الأفعال الخمسة من الجمل.	أجابوا كالتالي: يودعون، يقللان، يريدون، تجد، يتخلصوا.

يتعرف ويميز إعراب الأفعال الخمسة

يستعمل ويستثمر هذه الظواهر شفها وكتابيا

الوسيلة: السبورة، الألواح، الكراريس، الكتاب

سير الدرس

مؤشر الكفاءة	النشاطات المقترحة	المراحل
أن يعرف الأفعال الخمسة	<p>من يذكرنا بتعريف الأفعال الخمسة أو ما هي الأفعال الخمسة</p> <p>الأفعال الخمسة هي الأفعال المضارعة التي اتصلت بآخرها ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة</p> <p>النشاط 01:</p> <p>مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب ص 174 وقراءة النص</p> <p>اجتمع أهالي البحارة يودعون أقاربهم وسارت السفينة، ولكن طول المسافة وغياب البركان يقللان من ثقة البحارة وأرادوا أن يتخلصوا من كولومبوس وعرف ذلك فقال لهم: لن تجدوا من يستطيع أن يعود بكم إلى البر فتركوه، وبعد تسعة وخمسين يوما ظهر لهم البر ولم يصدقوا ذلك وحينما وصلوا عرفوا شعبا آخر ولما عادوا استقبلتهم الملكة فشكرها كولومبوس وقال لها: لولاك لفشلنا فقد كنت تشجعين هذه الرحلة ولم تبخلي علينا بشيء.</p> <p>تطرح الأستاذة الأسئلة التالية على المتعلمين للاجابة عليها.</p> <p>استخرج من الفقرة الأولى الأفعال المضارعة التي تنتهي</p>	<p>وضعية الانطلاق</p> <p>بناء مفهوم</p> <p>قراءة النص وفهمه</p> <p>بناء التعليمات</p>
أن يقرأ		

<p>أن يستخرج</p>	<p>بنون الأفعال المضارعة المنتهية بنون : يودعون، يقللان مطالبة المتعلمين بتصريف الفعل "ودع" في المضارع مع الضمائر التالية: أنتم، هم، أنتم، هما، هي</p>					
	<p>للمخاطبين للمخاطبين للمخاطبين للمخاطبة</p>	<p>واو الجماعة واو اللغائبين ألف الاثنين ألف الاثنين ياء المخاطبة</p>	<p>فعل مضارع فعل مضارع فعل مضارع فعل مضارع فعل مضارع</p>	<p>أنتم تودعون هم يودعون أنتم تودعان هما يودعان أنتم تودعين</p>	<p>الأفعال الخمسة الأفعال الخمسة الأفعال الخمسة الأفعال الخمسة الأفعال الخمسة</p>	<p>استخراج الجمل الظاهرة التركيبية</p>
	<p>أ تذكر: لأفعال الخمسة هي الأفعال المضارعة التي تتصل بها ياء المخاطبة (تشجيع) أو ألف الاثنين (يقللان) أو واو الجماعة (يودعون)</p>					<p>استنتاج أول</p>
	<p>النشاط 02: استخرج الأفعال المضارعة من الفقرة الثانية المسبوقه بحروف يدعوا المعلم إلى ملاحظة الأفعال الخمسة في الجدول التالي والتعرف على إعرابها</p>					

	إعراب الأفعال الخمسية	الأفعال الخمسية	إعرابها	علامة الإعراب
	يودعون	لن تجدوا	فعل مضارع مرفوع	ثبوت النون
	لم يصدقوا		فعل مضارع منصوب	حذف النون
			فعل مضارع مجزوم	حذف النون
مناقشة الاستنتاج الثاني	بماذا ترفع الأفعال الخمسة؟ بماذا تنصب وتجزم؟			أن يجيب
	الأفعال الخمسة: هي الأفعال المضارعة التي تتصل بها ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة. ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون وتنصب وتجزم بحذفها			أن يشارك في استنباط القاعدة أو الاستنتاج
تقويم إجمالي: 1. أسند الأفعال التالية حسب الضمائر المقترحة: يدافع (هم) ← يداfeون تتطوع (أنتِ) ← تتطوعين تسافر (أنتما) ← تسافران	تقويم إجمالي للتأكد من تحقيق الهدف			
	2. أدخل النواصب أو الجوازم التالية على الأفعال المضارعة (لم، لا الناهية، لن، كي)			

	<p>لم تتطوعي / لن تتطوعي / كي تتطوعي / لا تتطوعي</p> <p>3. حول الجملة التالية حسب الضمائر المطلوبة: أنت، هما، أنتم، هن</p> <p>هم يسرعون فيحتفلون بالعيد ليؤكدوا وطنيتهم</p> <p>أنتِ تسرعين فتحفليين بالعيد لتؤكدِي طنيتك</p> <p>هما يسرعان فيحتفلان بالعيد ليؤكدا وطنيتهما</p> <p>أنتم تسرعون فتحترفون بالعيد ليؤكدوا وطنيتهم</p> <p>هن يسرعن فتحترفن بالعيد لتؤكدن وطنيتهن</p>	
<p>أن يحول من</p>	<p>تطبيقات:</p> <p>1. عين الأفعال الخمسة في الأمثلة التالية:</p> <p>أنتم <u>تحبون</u> الأسفار كثيرا</p> <p>يستعد المسافران <u>ويعيدان</u> لوازم الرحلة</p> <p>كان الهنود <u>يتعجبون</u> من البحارة</p> <p>أنتِ <u>تقرئين</u> كثيرا كتب الرحلات</p> <p>حالة النصب:</p> <p>الرجلان: لن يدرسا خريطة الجزائر</p> <p>البحارة لن يرسموا مسار الرحلة</p> <p>أنتِ لن تقرئي كثيرا كتب الرحلات</p> <p>حالة الجزم:</p>	

حالة الرفع إلى حالة النصب والجزم	الرجلان لم يدرسا خريطة الجزائر البحارة لم يرسموا مسار الرحلة أنتِ لم تقرئي كثيرا كتب الرحلات 3. ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة مع اتصالها بواو الجماعة مرة وبياء المخاطبة مرة أخرى: يفتح، يسافر، يعدّ، يرتّب، تشجع، تذهب، تشكر	
-------------------------------------	---	--

لا	نعم	الأسئلة
%03	%97	1. هل تحب مادة القواعد
%44	%56	2. هل تطالع كتب في القواعد
%00	%100	3. هل تشارك خلال حصة القواعد
%17	%83	4. هل تحفظ القواعد؟
%13	%87	5. هل نقاطك جيدة في حل التمارين الخاصة بالقواعد؟
%53	%47	6. هل تستعين بشخص آخر لزيادة الفهم في القواعد؟
%00	%100	7. هل ترى أن القواعد مفيدة؟
%06	%94	8. هل تنجز واجباتك في مادة القواعد؟
%25	%75	9. هل مادة القواعد سهلة؟
%84	%16	10. هل تتضايق في حصة القواعد؟
%06	%94	11. هل تطبق القواعد في نشاط القراءة والكتابة والتعبير بنوعيه؟
%17	%83	12. هل مستواك جيد في الإعراب؟
%09	%91	13. هل يكفيك الوقت لفهم المادة في القسم؟
%00	%100	14. هل يعجبك أسلوب معلمك في إيصال المعلومة؟

تحليل الاستبيان:

من دراستنا للاستبيان نستنتج أن جل تلاميذ القسم تحب مادة القواعد والكل يتفاعل في حصتها، ومعظمهم يطبق القواعد في نشاط القراءة والكتابة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ما لا حظناه من خلال حضورنا معهم، فكلهم يبوح بأن القواعد مفيدة، أغلبهم يلجأ إلى حفظها متحصلاً على نقاط جيدة في حل التمارين الخاصة بهذه المادة.

وفي الأخير أباح الكل بأن أسلوب معلمتهم فعال في إيصال المعلومة، وهذا ما ترك فينا بصمة أعطتنا حُباً في اللجوء بإذن الله إلى ميدان التعليم وراجع كل هذا إلى معلمتنا المحترمة التي عدتنا أساتذة ولم تحبط معنوياتنا ولها الشكر الجزيل إلى ما قدمته لنا من صنيع المعلمة تجوز القبول وحسن التعامل.

استنتاجات المعاينة الميدانية:

- اتبعت المعلمة في الدرسين ما جاء في برنامج الكتاب.
- قامت المعلمة بشرح الدرسين بطريقة سهلة واضحة متبعة طريق لامارتيينيار LA .MARTINIERE
- استندت المعلمة على أمثلة من النصوص الموجودة في الكتاب متبعة ما سميت بالمقاربة النصية.
- اتخذت المعلمة طريقتهما الخاصة استنتجت أنها طريقة ناجحة حققت هدفها، لأن استجابة الدرس كانت من الجل، بحيث لحقت في نهاية الدرس إلى مؤشر الكفاءة، وذلك باستظهار التلاميذ للقاعدة وحل النشاطات المعروضة حلاً صحيحاً.
- يرى جميع التلاميذ أو جلهم أن النحو أساس اللغة العربية، من أجل اكتساب ملكة سليمة وصحيحة وملاحظته في هذا القسم أن هناك نتيجة جد ايجابية لما تقدمه المعلمة وهذا رجع لخبرتها وأدائها، وتعاملها الحسن مع متعلميها.

خاتمة

وحتى يكون بحثنا ثريا ومفيدا، ارتأينا أن تكون خاتمته جملة من النتائج كالاتي:

- تعد التعليمية ممارسة بيداغوجية غايتها المتعلم، إذ تساعده على تفعيل قدراته وموارده وموارده في العمل على تحصيل المعارف، فالمكتسبات المتنوعة.
- تعد تعليمية اللغة العربية تخصصا جديدا ينص على تطبيق المناهج الجديد للغة وتدريب المعلمين على إنتاج أحسن الطرق للوصول إلى نجاح المبتغى التعليمي الهادف.
- التعلم هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة.
- التعليم هو أقوى طاقة في حياة البشرية، وأكبر ثروة تملكها المجتمعات، لأنها القدرة المثلى على مسيرة التطور، وتحقيق التقدم.
- تشكيل العملية التعليمية وفقا للمكونات هي: المعلم، المتعلم، المادة العلمية والوسائط.
- تتفاوت طرق تدريس أنشطة اللغة العربية، كالنحو، بين طريقة الاستقراء والاستنباط (موضوع، أمثلة، شرح، تمارين تطبيقية).
- واقع النحو العربي في الطور الابتدائي والسنة الخامسة كانت النموذج فقط، ولما كان مقيما للألسن كان من الضروري بما كان أن تهتم بهذا العلم، لأن ضعف النحو يستلزم ضعف اللغة العربية.
- حسن استغلال الوسائل التعليمية البيداغوجية وتوظيفها على أحسن وجه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- يجب تحديد الأهداف المتوخاة بدقة ووضوح، وعلى إثرها يحدد الطرائق الناجعة والفاعلة وأساليب التقويم التي تعالج مواطن الضعف ومكامن القوة في ظل المقاربة بالكفاءات.

تلك محاولة منا كنا نقصد من ورائها الإضافة والإثراء، فإن وفقنا فمن الله وإن لم يكن فحسبنا

جهد المثابر المجد.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

ابراهيم السامراتي: المفيد في المدارس النحوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، دت.

ابراهيم مصطفى: إحياء النحو، ط2، القاهرة، 1413هـ/1992م، دار الفكر العربي.

ابن السراج: الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين فتلى، ط3، بيروت، 1988م، ج1.

ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، ط1، بيروت، 1421هـ/2001م، ج1.

ابن سلام الجمعي: طبقات فحول الشعراء، www.al-mostafa.com برنامج الكتروني..

ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، مادة جمع.

ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج4، دط، 1399هـ/1979م، دار الفكر العربي، مادة نحا.

ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دط، دار المعارف، ج6، مادة نحا.

ابن منظور: لسان العرب، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ/2003م، ج8.

أبو البركات الأنباري: لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق، 1388هـ.

أبو الحسن الجرجاني: التعريفات، تحقيق عبد الرحمن عميرة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ/1996م.

أحمد الهاشمي: القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت.

أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات.

- اسكندر شلفون: تاريخ الموسيقى العربية، دائرة المعارف الموسيقية، ج1.
- الأشموني: شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية، شركة العين، دط، مقدمة المؤلف.
- بوعلام طهراوي: أثر التسييرات النحوية على الدرس اللغوي، رسالة دكتوراه، ص ب من المقدمة.
- بوعلام طهراوي: أثر التسييرات النحوية على الدرس اللغوي الكتاب المدرسي المغربي نموذجاً، رسالة دكتوراه في اللغة العربية، تيزي وزو، ص أ من المقدمة.
- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجاً)، بلملياني بن عمر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- تشارلز فرانكل: نظرات في التعليم الجامع، تر: محمد توفيق رمزي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، دط.
- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون.
- تمام حسان: الأصول، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة، البلاغة، دط، القاهرة، 1420هـ/2000م، عالم الكتب.
- جلال الدين السيوطي: الاقتراح في أصول النحو العربي، قراءة وتعليق: محمود سليمان ياقوت، طنطا، دط، 1426هـ/2006م، دار المعرفة الجامعية.
- جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط01، 1984م.
- جونزليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، نزوتغ، حلمي خليل، ط1، مصر، 1985م، دار المعرفة الجامعية.
- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م.

حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1427هـ/2006م.

خديجة الحديثي: المدارس النحوية، ط3، الأردن، 1422هـ/2001م، دار الأمل، أريد.

خليل أحمد عمارة: في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة السعودية، ط1، (1404هـ-1984م).

خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص128.

دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الأردن، 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

رشيد بناني: من البيداغوجية إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء لمغرب، ط01، 1991م.

زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999م.

سليمان نايت وآخرون: مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004م.

الشريف علي محمد الجرجاني: التعريفات، ط1، مصر، 1306هـ، المطبعة الخيرية.

شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط2، 1976م.

شوقي ضيف: المدارس النحوية، مصر، دار المعارف، 1968.

صالح الكيشو: مدخل إلى اللسانيات، تونس، دط، 1985م، الدار العربية للكتاب.

صالح ذياب هني، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999م.

صلاح زواي: النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارس، رجاله، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003م.

صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية وعناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000م.

طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط1، الأردن، 2003م، دار الشروق للنشر والتوزيع.

طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة: تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م.

عبد الجليل مرتاظ: بوادر الحركة اللسانية الأولى عند العرب، المؤسسة الأولى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، ص103.

عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974م، ع04.

عبد العزيز عميمر: مقارنة التدريس بالكفاءات، ما هي؟، دار هومة، 2008م، الجزائر، دط.

عبد العليم إبراهيم، الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م.

عبد الكريم محمد الأسعد: الوسيط في تاريخ النحو، ط1، الرياض، 1992م.

عبده الراجحي: دروس في المذاهب النحوية، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، دط، 1992.

- عبد الرأجي: دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1975م.
- علي محمد فاخر: تاريخ النحو العربي منذ نشأته حتى الآن، ط2، القاهرة، جامعة الأزهر، 2003م.
- فاطمة الزهراء بوكرمة: مفاهيم وتنظريات، دار هومة، 2008، الجزائر.
- الكفايات و السوسيولغوية (إطار نظري) ، فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ، ط1 ، (1426هـ، 2005م).
- الكفاية من وجهة نظر تربوي ، هي : مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها، من أجل معالجة وضعية ما، بنجاح.
- كوترفادن: مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى (المحتوى والطريقة)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ع01، أبريل 2005م.
- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط02، 2001م.
- اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج) ، سمير شريف استيتية.
- مجلة الموقف الأدبي، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، العدد : 294.
- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، دط.
- محمد الدريج: التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ط01، 2004م.
- محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط3، لقاهرة، دار المعارف، 2005م.

محمد بن براهيم الحمداد: فقه اللغة مفهومه، موضوعه، قضاياه، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، ط1، 1436هـ/2005م.

محمد زيدان حمدان: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984م.

محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، ط2، 2002، الجزائر.

محمد عبد الرحمن: البيع عطاء كفاقي، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، دط.

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

مد شارف سيرير، نور الدين الخالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دار الكتاب، سطيف، الجزائر.

مراد علي عيسى سعد: الضعف في أساليب القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء للطباعة، ط1، 2006م.

مشكلات تدريس قواعد اللغة، عيسى دوفيسو، أطروحة دكتوراة "جامعة الجزائر" 2006/2005م، ص187.

مقدمة ابن خلدون: ديوان المبتدأ أو الخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1427هـ/2007م.

مهدي المخزومي: مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، المجمع الثقافي، أبوظبي، الامارات العربية المتحدة، دط، 2002م.

ميشال زكريا: بحوث ألسنية غربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ/1992م.

نادية رمضان النجار: فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2006م.

النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، على أحمد مذكور.

Christian Nique, grammaire générative : hypothèses et argumentations, Paris : 1991, Hatier Didier, p153.

Frederic François, L'enseignement et la diversité des grammaires, Paris : 1974, Hachette, p198.

Michel pougeoise : dictionnaire de la langue française, paris, 1996, p07.

Pierre delattre : les excrcices structuraux pour qoui faire ?, Paris, 1971, Hachette.

الفهرس

إهداء

شكروعرفان

أ

مقدمة

06

مدخل

07

تمهيد

07

تعريف اللغة

07

تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى

08

تعريف اللغة عند ابن خلدون

09

تعريف اللغة عند بعض اللسانيين

12

تعريف التعليمية

13

أسس المادة التعليمية

13

الأسس النفسية

14

الأسس الاجتماعية

15

الأسس المعرفية

الفصل الأول: ماهية النحو وأهميته

17

تمهيد

18

المبحث الأول: تعريف النحو وسبب تسميته

23

المبحث الثاني: نشأة النحو

26

المبحث الثالث: أصوله

36

المبحث الرابع: المدارس النحوية

40

المبحث الخامس: أهمية علم النحو

الفصل الثاني: تعليمية النحو العربي

45

المبحث الأول: منهجية التعليم والتعلم

45

أ. من حيث الأهداف

48

ب. المقاربة بالكفاءات

54

المبحث الثاني: النظريات التعليمية

62

المبحث الثالث: الوسائط التعليمية

65

المبحث الرابع: تعليمية النحو ومشكلات تدريسه

73

المبحث الخامس: الضعف النحوي (مردّه ومعالجته)

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

تمهيد

79

82	نماذج تطبيقية (المعاينة الميدانية) للسنة الخامسة
93	تحليل الاستبيان
93	استنتاجات المعاينة الميدانية
95	خاتمة
97	قائمة المصادر والمراجع

