الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر

كلية الآداب واللّغـــــات **قسم اللّغة العربية وآدابهـــا**

أطروحــة مقدّمة لنيـــل شـــهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث ل م د

تخصص تعليمية اللّغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

الموضوع:

آليات تيسير الدرس اللّغوي في الجامعة الجزائرية

(جامعة معسكر أنموذجا)

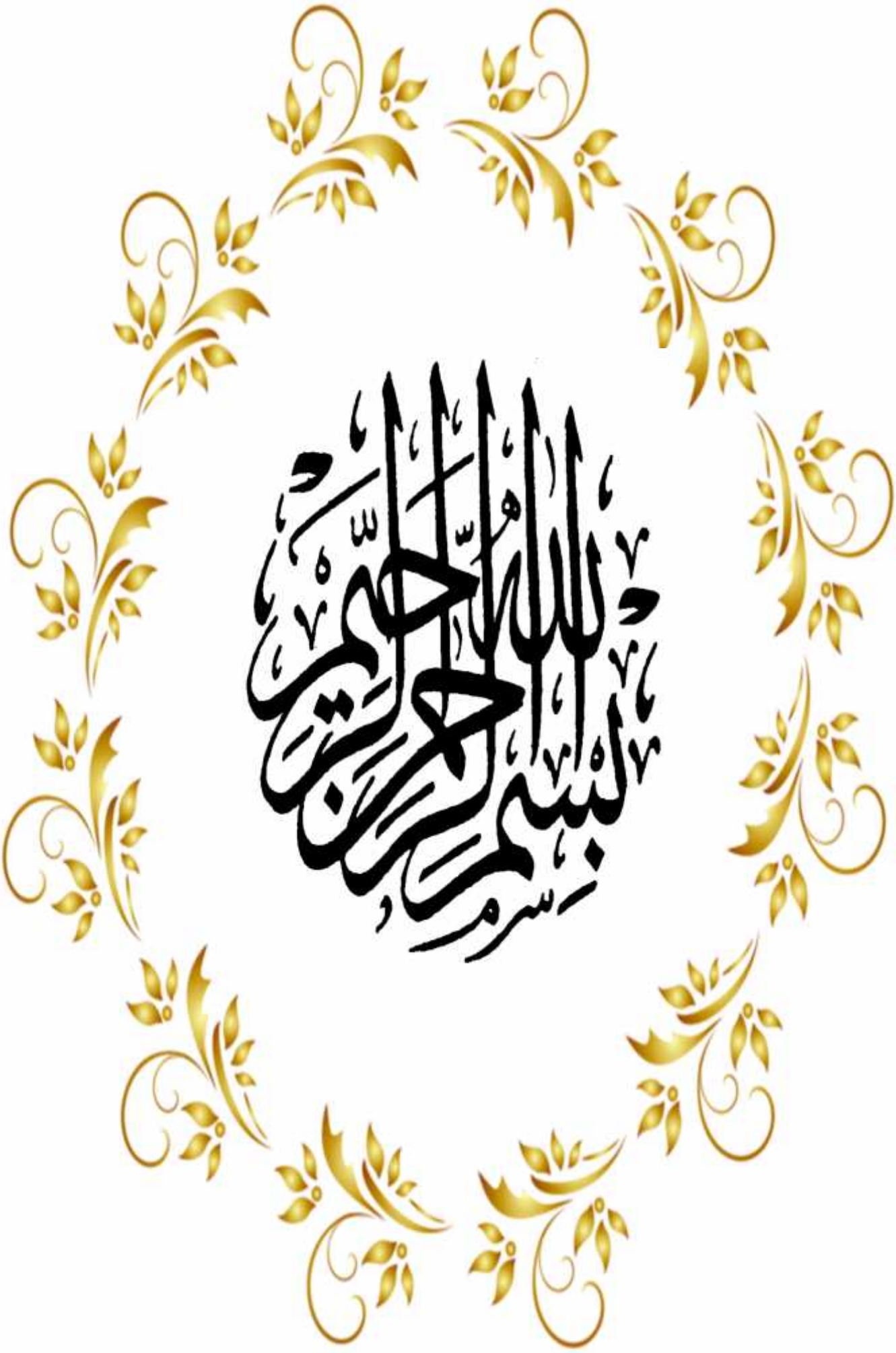
إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

*عسّال قادة *ولد النّبية يوسف

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الجامعة	الرّتبة	الصّفة
بن قويدر مختار	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ التّعليم العالي	رئيساً
ولد النبية يوسف	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ التّعليم العالي	مشرفاً ومقرّراً
بوزوادة الحبيب	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر	أستاذ التّعليم العالي	مناقشاً
اسطمبول ناصر	جامعة وهران 2	أستاذ التّعليم العالي	مناقشاً
بوداود ابراهيمي	جامعة غليزان	أستاذ التّعليم العالي	مناقشاً
سلامي عبد القادر	جامعة تلمسان	أستاذ التّعليم العالي	مناقشاً

تاريخ المناقشة:الأربعاء 29صفر1443هـ-06 أكتوبر 2021.


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــــــــــداء

" اللهم علّمني ما ينفعني وانفعني بما علّمتني "

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين أطال اللّه عمرهما في طاعته

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء... إلى كلّ زملائي الأفـاضل...

إلى كلّ من ساعدني في إنجاز بحثي

إلى كلّ بصمة في طريق نجاحي

عسّال قادة

بقلم طالب الدكتوراه: عسّال قادة. (جامعة معسكر)

شكر وعرفان

بسم الله الرّحمن الرّحيم

قال الله تعالى:

[فَٱذْكُرُونِيٓ أَذْكُرْكُم وَٱشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ]

فالحمـــد و الشكر لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل

وعملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم:

[من لم يشكر الناس لم يشكر الله]

أتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتيذي الكرام الذين كان لهم فضل عليّ من الابتدائية إلى الجامعة، وأخصّ بالشكر الأستـاذ المشرف " يوسف ولد النبية " الذي لم يدّخر جهداً في مساعدتي ولم يبخـل عليّ بتوجيهاته القيّمة،كما لا أنسى كلّ من مدّ لي يد العون من قريب أو من بعيد .

طالب الدكتوراه: عسّال قادة(معسكر)

مقدّمة:

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أمّا بعد:

إنّ اللّغة أداة للتواصل والتأمل والتعبير، وركن من أركان هوية المجتمع وركيزة من ركائز ثقافته وفكره، تعبّر عن الانتماء والتاريخ والأصالة، فكلّ أمّة تسعى للتقدّم في الركب والنهوض في الحياة لابد لها من الاهتمام بلغتها، وقد حظيت لغتنا العربية ومنذ القديم برعاية أهلها واهتمامهم؛ فجمع علماء العربية مفرداتها وعباراتها من العرب الساكنين بطون الأودية ومنابت الشجر، وقصدوا البوادي ومواطن الفصاحة حرصا منهم على حفظها وعدم ضياعها، كما أسّسوا علم النّحو حماية لها من اللّحن والخطأ، ووضعوا علم البلاغة لكشف جمالية عباراتها وجودة أساليبها، وكلّ هذا من صميم حبّ هذه اللّغة، ومن الحرص على بقائها والرغبة في استمرارها.

لا يخفى على أعين الرقباء الواقع الحالي الذي تمّر به لغتنا العربية؛ من هجران اجتماعي وغربة في أحضان الأهل، وغياب يكاد يكون كاملا في مجالات الحياة اليومية ومظاهرها، حتى انزوت في متاحف التراث وصفحات الكتب التي لا يُقبل عليها إلّا من اشتغل في البحث في هذا المجال من الأكاديميين والباحثين وغيرهم.

واقع استوجب النظر في آليات تنهض بمستوى اللّغة العربية، والبحث في أهم الوسائل المساعدة على تيسير أساليب تعليمها وتعلّمها؛ انطلاقا من التقدم الكبير الذي تشهده البحوث والدراسات في مجال تعليمية اللّغات وتدريسها، إذ يعتبر موضوع تدريس اللّغة من أهم القضايا العلمية والمعرفية التي يهتم بها البحث الديداكتكي للّغة، لكونه يستوجب الإلمام بحقول معرفية مختلفة المراجع،والاستفادة من التجارب النظرية والتطبيقية فيها، كاللّسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا.

وسأتناول في هذا البحث أهمّ الآليات الرامية إلى تيسير الدرس اللّغوي في الجامعة الجزائرية، مخصصا دراسة تطبيقية وميدانية في جامعة معسكر، كما أنني خصصت جانبا كبيرا من البحث في مادة النّحو العربي؛ وهذا لكون هذه المادة تشكل العائق الأكبر في وجه الطلبة والباحثين، ونقطة المنطلق لدراسة مادة اللّغة العربية، ولا أقصد من التيسير في هذا البحث فقط الجهود التي قام بها علماء اللغة العربية منذ القديم في باب النّحو العربي، وإنما أقصد تيسيرها في ضوء علم تعليمية اللّغات الحديث ومرجعياته المختلفة.

ومن النقاط التي أثارها هذا البحث:

- أهم الإجراءات اللسانية الحديثة في الميدان التطبيقي للّغات.
- استفادة درس اللّغة من طرائق التعلّم والبحوث السيكولوجية.
- جهود الباحثين في ميدان تيسير المادة اللّغوية(مادة النحو العربي أنموذجا).
- موقع نحو اللّغة العربية من جهود التيسير في ضوء تعليمية اللّغات الحديثة.
- واقع درس النّحو في جامعة معسكر وآليات تيسيره والارتقاء بمستواه.

أمّا ما يخص أهمية ودوافع البحث فهي تنطلق أساسا من النقاط التي أثارها البحث نفسه،فسعيت من خلاله الوقوف على المعطيات اللّسانية المراد تفعيلها في الميدان التطبيقي للّغات، وتأثير الجوانب النفسية في ذلك، والتركيز على الجهود المبذولة لتيسير النحو وموقعها من التعليمية الحديثة للّغات، كما خصصت دراسة تطبيقية وقفت من خلالها على معوقات درس اللّغة والنحو في جامعة معسكر وسبل الارتقاء به، معتمدا على آراء الأساتذة في المجال، ويجسد هذا البحث رغبتي في خدمة اللّغة العربية والمساهمة في ازدهارها والارتقاء بسمعتها؛ خاصة في ظلّ التحديات التي تواجهها وموجة الحداثة التي تفرض نفسها على المجتمعات.

واقتضت طبيعة البحث أن يعالج في مقدمة ومدخل تلاهما ثلاثة فصول وخاتمة تضمنت نتائج البحث المتوصل إليها، وهذا وفق التصور الآتي:

مقدّمة: تطرقت فيها لأهمية الموضوع ودوافع اختياري له، والبنية التي يتركب منها إضافة إلى أهم النتائج المرغوب تحقيقها.

مدخل:تضمّن الإطار العام للدراسة وحدود اللسانيات واللسانيات التطبيقية مع ذكر العلاقة بينهما والخصائص.

الفصل الأول:تحدّثت فيه عن الإجراءات اللّسانية الحديثة في ميدان اللّغة التطبيقي في مبحثه الأول، أمّا المبحث الثاني فقد خصصته للحديث عن طرائق التعلّم وأهميتها في ميدان تعليم اللّغات.

الفصل الثاني:تحدثت في مبحثه الأول عن إشكالية تدريس مادة النّحو العربي وجهود العلماء في تيسيره حديثا، أمّا مبحثه الثاني فقد خصّصته لرؤية تيسير النّحو في ضوء التعليمية الحديثة للّغات.

الفصل الثالث:قد قمت فيه بإحصاء وتحليل الاستبانة، وبينت نتائج الدراسة والحلول المقترحة من طرف أساتذة جامعة معسكر.

خاتمة:ضمنتها نتائج البحث التي توصلت إليها واقتراح آليات تيسير الدرس اللّغوي والنحوي في الجامعة.

واعتمدت في بحثي هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعدّ عماد المناهج الدراسية خاصة الدراسات اللّغوية منها؛ وهذا باستقراء المادة العلمية وتحليلها ومناقشتها ثمّ نقدها استنادا إلى مختلف الآراء والأقوال في المسألة.

وقد اعتمدت عدّة مصادر ومراجع كانت سندا معينا لي في هذا البحث وأذكر منها: "دراسات في اللّسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللّغات"لأحمد حساني، "دروس في اللّسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد، "علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبده الراجحي، "اللسانيات والديداكتيك؛ نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية" لعلي آيت أوشان، "تيسير النحو ضرورة أم موضة؟" لمحمّد صاري،تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات لمحمّد مصابيح.

ومن الصعوبات التي واجهتها في إنجاز هذا البحث هي قلة المراجع العربية في ميدان تعليمية اللّغة وتعليمية النّحو العربي، إذ اعتمدت في كثير من الأحيان على الكتب المترجمة والبحوث والمقالات العلمية، إضافة إلى صعوبة تداخل المعرفة لتعدّد وتنوع مرجعيات الدراسة.

أمّا البحوث التي تناولت موضوع تيسير درس اللّغة والنّحو هي كثيرة في هذا الميدان أخص بالذكر منها: "النّحو التعليمي وواقع تعليم اللّغة العربية" مذكرة لنيل شهادة الماجستير من إعداد نورة خليفة آل الثاني، "إشكالية تعليم مادة النّحو في الجامعة" رسالة ماجستير من إعداد نسيمة حمّار.

وفي الأخير أتوجّه بالشكر الجزيل إلى كلّ من ساعدني في إنجاز هذا البحث المتواضع، وأخصّ بالذكر أساتذة جامعة معسكر، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف يوسف ولد النبية الذي كان السند المعين والنّاصح الأمين في كلّ مراحل البحث، واللّه أسأل السداد والتوفيق.

يوم: الأربعاء 29صفر1443هـ.

الموافق ل:06أكتوبر 2021م.

عسال قادة.

مدخل تمهيدي للبحث

1- مفهوم اللّسانيات (علم اللّغة):

عرف القرن التاسع عشر تغييرا جذريا في أوضاع المجتمعات الأوروبية، مسّ هذا التغيير جوانب كبيرة من أنماط الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التي سيطرت من قبل على المجتمع الأوروبي، ولم يكد يستثنى جانب من جوانب الحياة إلّا وتأثر بفعل هذا التحول الجديد، فكان للعلوم الإنسانية نصيب من هذا التحول ظهر في قضاياها الفكرية ومسائلها اللغوية والأدبية؛ حيث ظهرت مناهج وتطبيقات لم تكن مألوفة وموجودة في الدراسات اللغوية سابقا كعلم اللّغة أو اللّسانيات.

واللّسانيات كلمة يقابلها في الانجليزية (linguistique)، وقد ظهرت لها ترجمة أخرى من بعض الباحثين: كعلم اللّسان، وعلم اللغة العام، والألسنية، واللّسانية.... وهي علم حديث تعود نشأته إلى القرن التاسع عشر على يد العالم السويسري فردناند دي سوسير، من خلال مؤلفه الشهير محاضرات في اللسانيات العامة، وبعد هذا أخذت الدراسات اللغوية طابعها العلمي الدقيق في ضوء هذا العلم الحديث.

ولم يحظ مصطلح (linguistique) – بمعنى علم اللّغة– بالاستقرار في الدراسات اللغوية الغربية، إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وتظهر الدراسات السابقة في علم اللغة أن المصطلح (language) قد استخدم بمعنى اللغة في الفترة الزمنية التي سبقت استقرار المصطلح والمصطلح المقابل لـ (linguistique) في الألمانية هو (sprachwissenschaft) الذي استخدم منذ القرن التاسع عشر حتى الآن، وقد فضّل بعض المحدثين الألمان استخدام المصطلح (linguistik) الأوروبي، ويقابله في الفرنسي (linguistique) وفي الإسبانية(linguistica) وفي الإيطالية (linguistica) وجميع هذه المصطلحات – عدا الألمانية– ترجع في الأصل إلى اللفظ(lingua) بمعنى اللسان/ لغة في اللاتنية.

وقد أضاف بعض المعاصرين ألفاظا أخرى للمصطلح لتخصيص دلالته، ومنها general linguistics بمعنى: علم اللّغة العام واستخدم مصطلح vmodern linguistics بمعنى: علم اللّغة الحديث للتمييز بينه وبين المفهوم الأقدم، ولا يعني اختلاف الآراء حول تحديد تعريف جامع مانع- بصورة قاطعة- لهذا المصطلح حديثا وجود قدر من الاتفاق حول سمات تتوافر في مفهوم المصطلح أهمها: النظام والدقة والموضوعية.[1]

يقول جورج مونان (georges mounin): في تعريفه للسانيات: اللسانيات هي علم اللغة، أي الدراسة الموضوعية والوصفية والتفسيرية للبنية وتوظيفها(اللّسانيات التاريخية) تهتم بتطور اللغة مع الزمن، (اللّسانيات الآنية)، وتهتم باللّغة الطبيعية الإنسانية، وتقابل أيضا النّحو (الوصفي والمعياري) وفلسفة اللّغة (الفرضيات الميتافيزيقية، والبيولوجية، والعلم نفسية، والجمالية، حول الأصل والتوظيف، والدلالة الأنثروبولوجية الممكنة للّغة.[2]

ويعرفها أندري مارتيني (andree martinet): اللّسانيات هي الدراسة العلمية للسان البشري، إن دراسة ما تكون علمية حينما تتأسس على ملاحظة الوقائع، وتمتنع عن أن تفترض اختيارا من ضمن هذه الوقائع، باسم بعض المبادئ الجمالية والذهنية.[3]

يتضح مما سبق؛ أنّ الباحثين يتفقون على أن اللسانيات علم يدرس اللسان البشري بموضوعية، باعتباره سمة مشتركة وجامعة بين البشر، كما يعتبرونها الدراسة الوصفية والتزامنية لكل ما هو مكتوب ومنطوق، بدون الاقتصار على مكان لغوي معين، وقد أكدّ دي سوسير هذا المفهوم من خلال محاضراته الشهيرة بالإجابة على سؤال حول موضوع اللسانيات، ليبين أنّ

---

[1] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد الرياض، 2003، ص28.

[2] Georges Mounin.Dictionnaire de la Linguistique.Qauadrige/puf.Paris 4edt.2004.P204.

[3] Andree Martinet.Elements de Linguistique General.Armand Colin.P6. نقلا عن: محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات ،taksidj.com للنشر، ص157.

موضوع هذا العلم هو اللغة (langue) في ذاتها ومن أجل ذاتها، وهو المبدأ الذي أقام عليه منهجه اللساني البنيوي.

وقد قدّم علم اللسانيات من أجل الإلمام بدراسة اللغة مذاهب لسانية كثيرة، اتفقت على أشياء كثيرة في دراساتها، واختلفت في مسائل أخرى، فتنوعت مناهجها في شكل تيارات ونزعات نتج عنها ما يصطلح عليه بالمدارس اللّسانية، والتي أثرت ميدان الدراسة من خلال تعريفها باللغة ووظيفتها وتوضيح أهم خصائصها وميزاتها، فشكلت بذلك رافدا ومرجعا في حقول علمية كثيرة؛ خاصة ما تعلّق بحقل تعليم اللغات.

والخلاصة أنّ علم اللغة لا يعنى بلغة واحدة، بل يدرس اللغة بصورة عامة على أنها ظاهرة إنسانية اجتماعية بسيكولوجية، أو هو جزء من درس المواصلات، وهو علم جليل القدر عظيم الفائدة في توجيهنا اللّغوي والفلسفي لأنه علم له أوثق العلائق بالفكر: الفلسفة والدين والأدب والعلم والفن، بكلام آخر اللغة أساس جميع العلوم الإنسانية، وهي طريق الإنسان لفهم الكون والحياة.[1]

2- مفهوم اللّسانيات التطبيقية (علم اللّغة التطبيقي):

يؤكد عبده الراجحي في كتابه علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية أنّ اللّسانيات التطبيقية (Applied linguistics) علم مستقل بذاته، وقد كان ظهور هذا المصطلح سنة 1946؛ حيث كان مرتبطا بقضايا ومشكلات تعليم اللّغات التي أصبحت فرعا من فروع اللّسانيات (linguistique)، وصارت اللّسانيات التطبيقية موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللّغة الانجليزية على يد شارل فريز charles frises وروبارت لادو robert lado ، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة " تعلم اللغة- مجلة علم اللّغة التطبيقي".

ثمّ أسست مدرسة علم اللّغة التطبيقي school of Applied linguistics في جامعة إدنبره 1958 وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، وقد بدأ هذا العلم ينتشر في

[1] أنيس فريحة: نظريات في اللغة (مجلة الألسنية)، دار الكتاب اللبناني بيروت، ط 2، 1981، ص 32.

كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتمّ تأسيس "الاتحاد الدولي لعلم اللّغة التطبيقي ALLA" سنة 1964.[1]

لابدّ من التذكير بأن مصطلح" اللّسانيات التطبيقية" عرف قبل الاصطلاح على تسميته مجموعة من التسميات؛ ومنها اقتراح Walkins في تسميته " الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، أو اقتراح مكاي mackey تسميته علم تعليم اللّغة Language Didactics"، أو دعوة "سبولسكي Spolsky " تسميته بـ : علم اللغة التعليمي Ediecational linguistics"، و قد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر وهو" تعليم اللّغة وبحث التعلّم Sprachlehr –und lernferschung "، ورغم تعدّد المصطلحات السابقة إلاّ أنّها لم تستطع أن تحلّ محلّ مصطلح "علم اللّغة التطبيقي" وهو المصطلح الرائد والجاري العمل به في جامعات العالم.[2]

ويرى بعض الباحثين استقلالية هذا العلم كما أشرت إليه سابقا، وتميزه بإطار معرفي خاص له، ومنهج ينبع من داخله يسعى للبحث في القضايا والمشكلات اللّغوية وإيجاد الحلول الخاصة بها، وعلم اللّغة التطبيقي علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج العلوم الأخرى التي لها اتصال باللّغة من جهة ما، لأنّ تعليم اللغة يخضع لتأثير عدّة عوامل؛ لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية، فهو إذن؛ ميدان التقاء العلوم المختلفة التي تتصدى لمعالجة اللّغة الإنسانية.[3] ومن التعريفات التي قدّمها الباحثون لهذا العلم: يعرّف "كوردير Corder" "اللسانيات التطبيقية" بأنها: استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما، تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه.[4]

---

[1] ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، دون ط، 1995، ص8.

[2] Baush. k. vorwort. Zeitscrift fur literaturwissenschatt and lingwistik 13.1974.p 07-12 نقلا عن عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص10.

[3] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12.

[4] Corder .S.problèms and soulution in applied lingwistics, 1974, p05. نقلا عن:عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12.

نستخلص من هذا التعريف أنّ الميدان التطبيقي للّسانيات يستغل كلّ المعطيات العلمية المتعلّقة باللّغة؛ خاصة تلك التي يقدّمها علم اللّسانيات النظري من أجل تفعيلها في ميدان تعلّم وتعليم اللّغات.

ويعرّف " أنجرام Ingram" "اللسانيات التطبيقية" بأنّها: عبارة عن علم يتوسط العلوم اللّغوية النظرية، والمشاكل العلمية في المجتمع، وهو نفس ما تضمنه ما أعلنته الجمعية الدولية للّغويات التطبيقية في إحدى نشراتها عام 1972، بأن هدفها العام، هو العمل على تطوير الطريقة التي تُطبّق بها النظريات اللّغوية على مشاكل اللّغة في المجتمع بقصد حلّها.[1]

كما يرى صالح بلعيد "اللّسانيات التطبيقية" ميدانا لدراسة اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها يسعى لعمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية، للتمكن من الأداء اللّغوي الجيّد.[2]

يتبيّن من التعاريف السابقة؛ أنّ "اللسانيات التطبيقية" هي علم يسعى لإيجاد حلول للمشكلات المتعلّقة بالجوانب اللّغوية والمتعلّقة بممارستها، حيث يستثمر معطياته من ميادين علمية مختلفة ويفعلّها تطبيقيا لتحسين الأداء اللّغوي والارتقاء به، وهي علم متعدّد النشاطات؛ ويمثل مجال تعليمية اللّغات أهمّ حقوله.

والعلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي للّغة علاقة متينة تتميز بالأخذ والعطاء والتأثير والتأثر؛ فكلّ علم إلّا وله جانب تطبيقي يمثل موضع الممارسة والتطبيق" فالرياضيات والفيزياء، شأنهما شأن الكيمياء، قد وجدتا تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الإنسان العامل" HOMO FABER " خلال عمله في المادة انطلاقا من قوانين عامة، هي ثمار تجربة وتفكر الإنسان العاقل" HOMO SAPIENS" فالمهندس الذي ينشئ جسرا إنّما يطبق

[1] محمد سليمان فتيح: في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط01، 1989م، ص 38.

[2] ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، ط7، 2012، ص11.

القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات، كما أنّ الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستنجد بالمعطيات التي يخلص إليها عالم البيولوجيا وعالم الكيمياء[1]، وبناءً على هذا التصور؛ يمكن تصور تبعية العلاقة بين الجانب النظري للّغة والجانب التطبيقي لها.

3- مجالات اللّسانيات التطبيقية:

حدّد بعض الباحثين مجالات اللّسانيات التطبيقية والتي تمثل ميدان التقاء مجموعة من العلوم وأوجه نشاطه وهي:

- تعلّم اللّغة وتعليمها، تعليم اللّغة الأجنبية.
- التعدّد اللّغوي، التخطيط اللّغوي.
- اللّسانيات الاجتماعية، اللّسانيات النفسية.
- اللّسانيات الأنثروبولوجية.
- الترجمة، معالجة الأمراض اللّغوية.
- المعجم، علم اللغة التقابلي[2]، علم اللغة الحاسبي.
- أنظمة الكتابة[3]، تقنيات التعبير.
- تحليل الخطاب عامة والخطاب الأدبي خاصة.

---

[1] شارل بوتن: اللسانيات التطبيقة، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للطباعة دمشق، ص7.

[2] اللّسانيات التقابلية: فرع من فروع اللّسانيات التطبيقية تعتمد على وصف لغتين والمقارنة بينهما بهدف تعلّم إحداهما، وكشف الصعوبة وتحليلها وتفسيرها.

[3] .Crystal.D.Derections in applied linguistics.Academie press.1981pp.1-24. نقلا عن عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص9.

– الإعلام والاتصال.

ممّا لا شك فيه أنّ كثيرا من هذه المجالات أصبحت علما مستقلا بذاته لدوافع إجرائية ومنهجية استدعت هذا الانفصال؛ خاصة علم اللّغة الاجتماعي Sociolinguistics علم اللّغة النفسي psycholinguistics، اللّسانيات الحاسوبية، أمراض الكلام، ويمثّل تعليم اللّغات الأولى والثانية أهم فروع ومجالات اللّسانيات التطبيقية حديثا؛ إذ أضحى أنشط ميادين الدراسات اللّغوية وأثراها بحثا.

4- خصائص اللّسانيات التطبيقية:

من خصائص اللّسانيات التطبيقية ما يلي:

- **النفعية (pragmatisme)**: تعمل خاصية النفعية على تزويد المتعلّم وتلبية حاجاته المتعلّقة بتعليم اللّغات وتركز خاصة على كلّ ما هو وظيفي ويساعد على الإنتاج.
- **الانتقائية (selectivte)**: تتميز اللسانيات العامة بالشمولية وموضوعها الاهتمام باللّغة عامة دون التخصيص؛ " لكنّ اللسانيات التطبيقية لا يمكن لها إلا أن تكون انتقائية مادامت في خدمة موضوع تعليم وتعلّم اللّغات، وتظهر الانتقائية في اختيارها لمظهر لغوي معين، وبذلك فإنّ هدف الوصف الانتقائي يختلف عن الأوصاف اللّسانية الشاملة مادام الوصف اللّساني الشامل يرتبط بالنظام اللّغوي برمته في حين أنّ الوصف التطبيقي يقوم باختيار وظفي.[1]
- **الآنية (actualite)**: عملت اللّسانيات التطبيقية إلى حدّ الآن على تعليم اللّغات الأجنبية خاصة، وبما أنّ اللّغة وسيلة تواصل فقد حلت تدريجيا محل كون اللّغة وسيلة للمعارف مادامت هدفا للتعليم. وقد منحت اللّسانيات التطبيقية الآن امتيازا للتعبيرين الشفهي

[1] انظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوظني من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية – دار الثقافة الدار البيضاء، ط1، 2005، ص65.

والمكتوب بشكل أصبحت معه اللّغة المتعلمة مزدوجة، وهي نفس الوضعية التي سيواجهها المتعلّم خارج الإطار المدرسي، وتهدف بذلك إلى جعل القسم يعيش نفس إيقاع العالم الخارجي ليتجنب التلميذ المضايقات التي يمكن أن يخلقها استخدام وسيلة لغوية عتيقة خاصة في مجال يتغيّر معجمه.[1]

- **التقابلية(contrastivite):** تهتم اللّسانيات التطبيقية كثيرا بقضايا الاحتكاك والتداخلات اللّغوية بين اللّغات الأم واللّغات الأجنبية؛ وعليه فيعدّ فرع اللّسانيات التقابلية (linguistique contrastivite) ميدانا نشيطا في البحث خاصة ما تعلّق بالمستويات الصوتية والمعجمية والتركيبية للّغة.

وتنطلق اللّسانيات التطبيقية في اكتساب اللّغة وتعلّمها من مجموعة من المبادئ منها:

- الفصل بين الأنظمة اللّغوية.
- التركيز على الوظيفة التواصلية للّغة.
- الاهتمام بالجهازين السمعي والنطقي وعمليات الفهم والإدراك ومكوناتها ووظائفها.[2]

5- مصادر اللّسانيات التطبيقية:

أشرنا سابقا إلى أنّ "اللّسانيات التطبيقية" ميدان تلتقي فيه مجموعة من العلوم التي لها صلة باللّغة الإنسانية؛ حيث تتكامل هذه العلوم فيما بينها لإيجاد الحلول للقضايا والمشكلات اللّغوية، فإنّ حلّ المشكلات اللّغوية يستدعي مصادر عديدة تتداخل فيما بينها لترسم طريق الأداء اللّغوي الراقي والجيّد؛ وهذه المصادر تشكلّ رافدا ومرجعا للدراسات اللّسانية التطبيقية، وقد اتّفق الباحثون في المجال على أنّها أربعة وهي:

[1] علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوطني من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية – ص66.

[2] المرجع نفسه، ص 67.

- علم اللّغة.
- علم اللّغة النفسي.
- علم اللّغة الاجتماعي.
- علم التربية.

أولاً- علم اللّغة:

وهو علم يدرس اللّغة على نحو علمي، ويدرس علم اللّغة الحديث بنية اللّغة من الجوانب الآتية:

*** الأصوات Phonetics**

*** بناء الكلمة (الصرف) Morphology**

*** بناء الجملة (النحو) Syntax Grammar**

*** المفردات ودلالتها (علم المعنى) Semantics**

ويضم علم اللّغة العام كلّ فروع البحث اللّغوي التي تزودنا بالمفاهيم الأساسية والنظريات والمناهج، ويُعنى بالبحوث التاريخية والمقارنة والبحوث اللهجية والتطبيقية، كما يقدّم لنا النظرية التي تفسر اللّغة الإنسانية ويقدم المناهج التي تدرسها.

والأساس النظري لهذا العلم هو أنّ اللّغة ظاهرة إنسانية تستخدمها كل المجتمعات لأداء وظائف محددة وبناء هذه اللّغات يتألف بشكل عام من: أصوات تنتظم في كلمات، والكلمات

تتألف منها جمل، والبشر جميعا يستخدمون لغاتهم في التعبير عن أفكارهم ورغباتهم أو توصيلها للآخرين وفي قضاء الحاجات والمصالح.[1] ومن جملة أهداف علم اللّغة العام:

- الكشف عن جوانب اللغة ووضع النظريات اللّغوية واقتراح المناهج العلمية.

- الاهتمام بعمليات الاكتساب والتلقي في اللّغة.

- اقتراح الحلول للمشاكل المتعلّقة بالقضايا اللّغوية مع وضع آليات تجسيدها.

- بيان طبيعة العلاقات المؤثرة في حياة اللّغة في المجتمعات الإنسانية.

- الاهتمام بالجوانب الحضارية للّغة وعوامل انتشارها وزوالها.

- النظر في العلاقات الجامعة بين علم اللّغة والعلوم الإنسانية الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما.[2]

ثانيا- علم اللّغة النفسي:

لمّا كانت اللّغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، إمّا كعنصر أساسي في ميدان البحث، أو أداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللّغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم اللّغة الاجتماعي(علم الاجتماع اللّغوي) وعلم اللّغة النفسي(علم النفس اللّغوي)، فإذا كان علم اللّغة يهتم بالرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها للسامع؛ فإنَّ العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاقه، فهي بعض ما يهتم به علم النفس، وإذا كان البعض يرى أنّ وظيفة

[1] حاتم صالح الضامن: علم اللّغة، مطبعة التعليم العالي الموصل، دون ط، ص30.

[2] حاتم صالح الضامن: علم اللّغة، ص31.

اللّغة التعبير عن الفكر فإنه في هذه الحالة يمكن اعتبار اللّغة جزءا من علم النفس.[1] ومنه يتبين أنّ هناك نقطة تشارك والتقاء بين هذه الفروع العلمية الإنسانية؛ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تعزل آراؤها في دراسة اللّغة الإنسانية.

ويهتم علم اللّغة النفسي بالسلوك اللّغوي؛ والجوانب الأساسية فيه هي الاكتساب اللّغوي والأداء اللّغوي، ولا يمكن التعرّف على هذه الأشياء والوصول إليها إلاّ من خلال الأنظمة العقلية والمعرفية للإنسان والتي تعتبر من اهتمامات علم النفس، وهذه أهم اهتمامات علم النفس باللّغة:

– اعتبار اللّغة سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة، باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة كالإدراك للكلمات عند الناس وتباينه عندهم، وكيفية اكتساب اللّغة وتعلّمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللّغة.

– دراسة كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز اللّغوية، وهي عملية عقلية تتم عند الإنسان وينتج منها إصدار الجهاز الصوتي للّغة، وعندما تصل اللّغة إلى المستقبل يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود.[2]

– تناول العلاقات الأخرى الحاصلة بين اللّغة والعقل الإنساني؛ كعلاقة اللغّة بالفكر، وعلاقة اللّغة بالشخصية، وأمراض الكلام...

وقد شهدت الدراسات اللّغوية والنفسية في السنوات الأخيرة تطورا هائلا لم يسبق له، نتج عنه تقارب كبير بين علم اللغة وعلم النفس أفضى إلى إنشاء علم مستقل يجمع بين العلمين وهو علم اللّغة النفسي.

ثالثا– علم اللّغة الاجتماعي:

[1] جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي(مجلة عالم المعرفة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت 1978، ص15.

[2] جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ص 16.

من الممكن تعريف علم اللّغة الاجتماعي على أنّه دراسة اللّغة في علاقاتها بالمجتمع،[1] فاللّغة نشاط اجتماعي متواصل كيانه هو المجتمع نفسه وأداة للاتصال بين البشر؛ وهذا ما وطّد الصلة بينها وبين علوم الاجتماع فنشأ عن ذلك علم اللّغة الاجتماعي، والذي يعنى بدراسة علاقة اللّغة بالحياة الاجتماعية وآثار ذلك على الظواهر اللّغوية، وأهم المسائل[2] التي يتناولها:

- اللّغة والثقافة.
- المجتمع الكلامي.
- اللّغة والاتصال.
- الأحداث الكلامية.
- الوظائف اللّغوية.
- التنوع اللّغوي.

رابعا- علم التربية:

تحتل التربية مكانة مهمة في المجتمعات الإنسانية والنظم البشرية، باعتبارها نظرة ثقافية وحضارية للأمم والشعوب على مرّ العصور، وباعتبارها مسؤولة عن تنشئة الأجيال ومستقبلها، فأي أمّة تقاس قيمتها ومكانتها بنظامها التربوي، والأمة التي تخلّفت نظمها التربوية تخلف كلّ ركبها الحضاري؛ لأنّ التربية هي العمود الفقري لبناء الأمم والحضارات.

ولا أحد ينكر أنّ التربية كسلوك عرفت وجودها مع الحياة الإنسانية؛ حيث مورست بشكل تلقائي، وحصل فيها أن مسّتها تطورات نوعية، وهذا مع تطور الإنسان فكريا واجتماعيا، وتبدّل

[1] د هودسون: علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب القاهرة، ط2 1990، ص12.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24.

المجتمعات عبر التاريخ، وكلّ ذلك عرف انعكاسا ملحوظا على معنى التربية ومفهومها، إذ دخلت عليها معارف جديدة وتسميات عدّة وكل واحدة منها تعكس في الأصل فهما ومعنى خاصين لعملية التربية.[1]

ومن ضمن المفاهيم التي تدخل ضمن القيم التربوية للمجتمعات قضية تعليم اللّغة، إذ تحتلّ هذه المسألة مكانة أساسية لكونها تعبرّ عن الانتماء الحضاري للشعوب والقيم المتوارثة بين أجياله السالفة، ومن هنا؛ فتعليم اللّغة هو واجهة النظم التربوية وجوهر محتواها الذي ترتكز عليه.

لا شك أنّ مسألة تعليم اللّغة تتداخل فيها مجموعة من العوامل التي تتضافر لتعالج المشكلة اللّغوية من زاوية معيّنة، فمحتوى تعليم اللّغة مسؤول عنه علم اللّغة العام وعلم اللّغة الاجتماعي وعلم النفسي بشكل أقل، وطريقة تعليم المحتوى فهي من اختصاص علم التربية وعلم اللّغة النفسي، وعليه فمدرس اللّغة مطالب بالاطلاع على مستجدات علم التربية وباستمرار حتى يفيد ممّا توصلت إليه من نظريات علمية تخص مناهج التدريس والتعليم الحديثة التي عرفت تطورا لافتا في ضوء التقدم التكنولوجي والإعلامي.

ومن المبادئ التي ترتكز عليها نظرية التربية في مسألة الاهتمام باللّغة وتعليمها[2]:

- نظرية التعلّم.
- خصائص المتعلّم.
- الإجراءات التعليمية.
- الوسائل التعليمية.

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقيةً، ص77.

[2] انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص28.

يتبيّن ممّا سبق؛ أنّ اللّسانيات التطبيقية مجال واسع يستمد مادته من المصادر الأربعة السابقة في تعليم اللّغات، وليس بالضرورة أن يأخذ كلّ شيء منها؛ وإنّما يأخذ ما يحتاجه منها وفقا لطبيعة تعلّم اللغة، "والمصادر العلمية السابقة تتصدى للّغة الإنسانية من زاوية ما؛ ويمثل علم اللّغة التطبيقي الجسر الذي يربط بين هذه العلوم، وقد اتضح لنا أنّ علم اللغة يقدّم وصفا علميا للّغة، وأنّ علم اللّغة النفسي يقدّم درسا للسلوك اللّغوي عند الفرد كما يتمثل في الاكتساب والأداء، وأنّ علم اللّغة الاجتماعي يقدّم للسلوك اللّغوي عند الجماعة وأنّ علم التربية يقدّم الإجراءات التعليمية.[1]

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص30.

الفصل الأول

الإجراءات اللّسانية وطرائق التعلّم

المبحث الأول: أهم الإجراءات اللّسانية في تعليم اللّغات.

تمهيد:

إن أقل الناس معرفة بالدراسات اللغوية الحديثة يدرك لا محالة أن اللسانيات هي أقرب العلوم الإنسانية لتعليمية اللغات، فتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوحية تسعى إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية وحسن توظيفها، تستمد إطارها العلمي والمنهجي في رحاب المقاربة اللسانية التي تشاركها البحث اللغوي والسعي إلى تفسير الظاهرة اللغوية من خلال مرجعيات وإجراءات علمية تستنير بها العملية التعليمية. يقول كوردير:" إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها ... وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[1]. من هذا المنطلق يتبدى الكم الهائل والزاخر من المقاربات العلمية اللسانية التي سعت لإيجاد التفسير العلمي الكافي لكل القضايا والجوانب اللغوية الصوتية منها والدلالية والتركيبية.

إننا إذا ما تقصينا النشاط اللساني الحديث لألفيناه متعدد المرجعيات والإجراءات المعرفية، تعددا أملته ظروف الواقع الحضاري المعرفي وساهمت فيه اختلاف الرؤى تجاه نوعية اللغة وتجاه عملية درس اللغة ذاته، إلّا أنّه يمكن القول أنّ هذا التعدد والتنوع لا يزيد درس اللغة إلّا شمولية في البحث واكتمالا في المعارف وتكاملا في الطرح والدراسة، وسأحاول الوقوف هنا عند أهم الإجراءات البارزة والطاغية على نظيراتها الأخرى. وهي الإجراءات التي يمكن رصدها فيما يلي:

[1] عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر تونس، أوت 1986، ص 136.

أولا- الإجراء الوظيفي:

1- نبذة عن البنيوية:

يعدّ الإجراء الوظيفي إجراء منبثقا عن المدرسة البنيوية، هذه المدرسة التي تمتلك خصائص ومميزات تختلف عن باقي المناهج الحياتية، "فرناند دي سوسير هو واضع هذا المنهج العلمي الذي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها... وجاء كرد فعل على المناهج اللغوية؛ وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همّها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية"[1] وقد خاض الكثير من العلماء في مسألة البنيوية إن كانت منهجا علميا أم عبارة عن فلسفة فقط، بل إن هذا السؤال حيّر جمهورا من الفلاسفة والعلماء، إلّا أن الحقيقة هي أن "البنيوية شأنها شأن أي مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية والتقاليد الفلسفية وتلك المعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان. "[2]

فلا غرابة إذا اقتحم هذا المنهج العلمي نظام اللغة باعتبارها مؤسسة تمتلك قواعد وأنظمة مستقلة يتناقلها الأفراد بينهم، يبرر "دي سوسير" هذا الاقتحام قائلا: "إن سياق اللغة لا يقتصر على التطورية وبأن تاريخ الكلمة مثلا لا يعني معناها الحالي، ويكمن السبب في وجود النظام إلى وجود التاريخ وفي أن نظاما كهذا يرتكز على قوانين توازن تؤثر على عناصره..."[3]

2- مفهوم البنية:

يقودنا الحديث عن البنيوية إلى التساؤل عن مفهوم كلمة البنية، والتي تعني "التكوين" أو"الكيفية" التي شيّد على نحوها هذا البناء أو ذاك؛ ومن هنا نتحدث عن بنية المجتمع أو بنية

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة الجزائر، ط7، 2012، ص32.

[2] ساخا روفا: من فلسفة الوجود إلى البنيوية (دراسة نقدية للاتجاهات النقدية) ترجمة: أحمد برقاوي، دار دمشق، ط1، 1984، ص 165.

[3] جان بياجيه: البنيوية، ترجمة: عارف منيمة وبشير أوبري، ص64.

اللغة، أما في اللغات الأجنبية فمعنى كلمة البنية (structure) موضوع منتظم له صورته الخاصة ووحدته الذاتية.

يعرّف "ألبير سوبول" أستاذ التاريخ الحديث بالسوربون البنية فيقول: "إن مفهوم البنية له مفهوم العلاقات الباطنة، الثابتة، المتعلقة وفقا لمبدأ الأولوية المطلقة للكلّ على الأجزاء، بحيث لا يمكن فهم أي عنصر من عناصر البيئة خارجا عن الوضع الذي يشغله داخل تلك البنية، أعني داخل المنظومة الكليّة الشاملة".[1] وتظهر ملامح دراسة اللغة كبنية عند سوسير من خلال تمييزه للغة عن الكلام وَعَدَّ الكلام نظاما مستقلا عن الفرد، والكلام هو الإنجاز الفردي للّغة التي"هي نسق من العلامات".[2]

كما أسلفنا الذكر فإن الوظيفية نشأت في أحضان المنهج البنيوي، ومن المعلوم أن الوظيفية مدرسة موضوعها البحث في عناصر الكلام من خلال تحديد الوظيفة والسّياق الذي وردت فيه هذه العناصر[3] وقد نشأ في أحضانها إجراءان اثنان جسدا النزعة الوظيفية البنيوية في الدراسات اللسانية الحديثة.

3 –الإجراء الوظيفي الصوتي:

تمتد جذور هذا الإجراء إلى مدرسة براغ، التي " تأسست في براغ باسم حلقة براغ عام 1926 وقام بتأسيسها جيل مفعم بالحماسة متأثرا بأفكار دي سوسير و"بودوان دو كرتيني" ومدرسة فورناتون السلافية... كانت الشخصيات الأساسية في هذه الجمعية هم الثلاثة المهاجرون الروس: "رومان جاكبسون" و"كارسفسكي" و "تروبتسكوي" الذي التحق بالجمعية منذ1928".[4]

---

[1] ينظر: زكريا ابراهيم، مشكلة البنية(أضواء على البنيوية)، مكتبة مصر، ص 29، 35.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2014، ص6.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص13.

[4] ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000، ص247.

وقع اهتمام مدرسة براغ بالفونولوجيا، حيث يطغى هذا الجانب على ما سواه من مستويات اللغة الأخرى، ففي نظر هذا الإجراء "التفكير في اللغة يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية" [1]، ويعدُّ اللساني الشهير تروبتسكوي" المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي الأكثر تأثيرا وتأثراً بالفونولوجيا الوظيفية، فقد ساهم في وضع أرضية علمية أسست لمشروع الدراسة الوظيفية الفونولوجية؛ حيث أسند دورا وظيفيا أساسيا للفونيم في كتابه مبادئ علم الأصوات الوظيفي(principles of phonology)، وكان"اهتمامه بالعلاقات الرأسية بين الفونيمات يمثل ذروة أعماله وأكثرها دقة وتميزا".[2] يقوم النظام الصوتي للغة على الأساس الفونولوجي القائم على فكرة "التقابل والاختلاف بين الفونيمات"[3] ومن خلال هذا يمكن رصد جميع الخصائص الصوتية للأنظمة اللسانية والقيام بضبطها وفق ما يتميز به كل فونيم صوتي على آخر، ولهذا الغرض وُضعت تصانيف علمية دقيقة أهمّها تصنيف التضاد الفونولوجي.

يعرّف "تروبتسكوي" التضاد قائلا:" إنّه كل تضاد فونولوجي بين صوتين مختلفين، يمكن أن يُميز بين معانٍ فكرية في لغة معينة "[4]، وفقا لهذا التصنيف فإن الفونيم يسهم في التمييز بين المعاني الفكرية وهذا حسب السياقات الصوتية الوارد فيها، وبالتالي يعتبر "تروبتسكوي" الفونيم قبل كل شيء مفهوما وظيفيا وفي الوقت ذاته الوحدة الفونولوجية التي لا تقبل التجزئ إلى وحدات فونولوجية أخرى أصغر منها في لغة معينة.[5]

نبين في ما يلي نموذجا لهذا التصنيف وهو صنف التضاد المتعدد الجوانب، يمثل هذا التضاد علاقة هشة بين الفونيمات، فالزوجان: /و/- /ي/ و/i/ -/a/ يتماثلان مثلا لا

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص33.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص89.

[3] فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة الدرس اللساني العربي(دراسة في النشاط اللساني العربي)، إيتراك للنشر والتوزيع مصر، ط1، 2004، ص103.

[4] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2005، ص143.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص142.

لشيء، إلا لأنهما من صنف الصوائت التي تتماثل فيه جميع الفونيمات المذكورة، ويتماثل /ب/- /ع/ أو /ح/-/ش/لأنهما من الصوامت.[1]

يجدر بنا في مقام التحدث عن حلقة براغ التنويه بجهود "جاكبسون" في تطوير الإجراء الوظيفي الصوتي؛ فهو يعدّ من الأوائل الذين أسّسوا المدرسة الوظيفية، ويمكن اختزال قيمته العلمية ودوره الفعّال في قول "جورج مونان":" لولا ديناميكية "جاكبسون" الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا ربّما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ." [2]

قدم "جاكبسون" دراسة علمية فونولوجية رصد فيه جميع الخصائص الصوتية للأنظمة اللسانية، بحيث يمكن لكل نظام لساني انتقاء ما يناسبه فيها، فليس بالضرورة أن تكون جميع هذه السمات صفة جامعة في الأنظمة اللسانية، ويمكن توضيح الدراسة الفونولوجية "لجاكبسون" وفق المثال التالي:

إذا أردنا معرفة الخاصة المميزة للحرفين(الباء) و(الميم) نعمد إلى سمة الغنة الفاصلة بينهما

ب ←——— (ـ غنّة)

م ←——— (+ غنّة)

تعدّ الغنّة سمة مميزة بين الحرفين؛ وهي سمة فونولوجية كليّة تظهر في جميع الأنظمة اللسانية.[3]

4 – الإجراء الوظيفي التركيبي:

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص143.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 15.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

ظهر الإجراء التركيبي على يد عصبة غير قليلة من العلماء، تزعمهم اللساني الفرنسي الشهير أندريي مارتيني المولود في سنة 1908 في مقاطعة السافو بفرنسا واختص باللغة الانجليزية ثم اللسانيات العامة، ودرس في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة كولومبيا حيث تأثر باللساني بلومفيد مؤسس المدرسة التوزيعية، كما شارك في أعمال مدرسة براغ وتتلمذ على مبادئها، فتطورت على يديه اللسانيات في أوروبا وقد ركّز في دراسته على الوظيفية في اللغة أثناء عملية التبليغ والتواصل.[1]

كان تأثر مارتيني واضحا بمدرسة براغ؛ فبعد مشاركته في هذه الحلقة المشهورة حاول تقديم آراء لسانية تفيد منها الدراسات اللغوية، وممّا يعزى إليه هو مساهمته " في إزالة الفصل بين علم الأصوات (phonetics) إلى العلوم وعلم الأصوات الوظيفي (phonology) المنسوب إلى الدراسات الإنسانية، لأنّه عدّ الأصوات نوعا من الصوتيات الوظيفية،... حيث فسّر اللغة بالاعتماد على مصطلحات سهلة خالية من الغموض كمصطلحات اللغة والجملة والوحدة الصوتية الفونيم والوحدة الصرفية المونيم..."[2] أسّس "مارتيني" نظاما وظيفيا تركيبيا تحليليا ضبط فيه العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية التركيبية (اللفاظم)، التي تكاد تكون موجودة في جميع الأنظمة اللسانية الشائعة، " فوضع الخطوط الأولية لهذا التحليل الذي يقوم على أساس وظيفة العناصر اللسانية في التركيب وطرق ترتيبها".[3]

4- 1- النظام التركيبي:

أ) **االلفاظم المستقلة:** وهي وحدات " دالة تتضمن في بنيتها دليل وظيفتها وتتمثل عندنا في اللغة العربية في الظروف مثل: اليوم، غدا ...[4] أي أنها لفاظم مستقلة من حيث وظيفتها الدلالية وغير

[1] ينظر: نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ص104،103.

[2] السعيد شنوقة: مدخل إلى المدراس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث والجزيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص72.

[3] نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، ص108.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خاضعة للسياقات الواردة فيها. نمثل هذا بجملة كُرِم الأديب أمس، فلفظة أمس يمكن أن تظهر في مواقع عدة حيث نقول: أمس كرِّم الأديب؛ كرِّم أمس الأديب.

فدلالة لفظة أمس نابعة من ذاتها لا من السياق الموظفة فيه، وهو ما يبرر انتقالها من موقع إلى آخر من الجملة.

ب) اللفاظم الوظيفية: "وهي لفاظم قادرة في ذاتها على تحديد وظيفة عناصر أخرى لا يمكن أن تستقل بنفسها " [1] يمثل هذا في اللغة العربية حروف الجر مثل: من وإلى وعلى ...

ج) الركن المكتفي بذاته: تتألف الأركان من لفظمين فأكثر، والركن المكتفي بذاته تتحدد وظيفته الدلالية من خلال علاقته بالسياقات الوارد فيها، ويشترط في الركن المكتفي بذاته في الغالب لفظم وظيفي ولا يهم سبقه تركيبيا للفظم المستقل بل حسب طبيعة الأنظمة اللسانية، كقوله عز وجلّ: "وَأُشْرِبُواْ فِي قُلُوبِهِمُ ٱلْعِجْلَ " [2]

يتشكل الركن المكتفي بذاته في الآية السابقة من اللفظم "في" واللفظم "قلوبهم"، واللفظم "في" يربط اللفظم المستقل " قلوبهم " بعناصر الجملة.[3]

د) الركن الإسنادي: وهو القوام والأساس الذي تبنى عليه الجملة، ولا تستقيم الجملة وظيفيا إلاّ به **و**الركن الإسنادي "ركن مكتف بذاته وقادر على إنشاء رسالة دون أي إضافات أو إلحاقات".[4]

مثال اليوم تنتصر على العدو.

تشكل لفظة تنتصر الركن الإسنادي القادر على تشكيل رسالة، ولا تستقيم الجملة من حيث الوظيفة إلّا به؛ وما سواه إلحاق وإضافة لا تغير العلاقة الوظيفية في الركن الإسنادي.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 18.

[2] البقرة: الآية 93.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 18.

[4] نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، ص110.

قدّم مارتيني دراسة وظيفية تركيبية مستلهما معطياتها من الوظيفة الفونولوجية؛ يمكن لأي نظام لساني أن يفيد منها، يقول مارتيني في هذا الصدد:" إنّ مبادئ التحليل الصوتي قد نزلت منذ مدة إلى الميدان العام، على العكس من ذلك ما يقال في الفصل الرابع في علم التركيب، جديد وجديد جدا بالنسبة لكتاب كهذا _ لقد ألزمتنا ضرورة عرض منهج وصف يغطي بكيفية منسجمة مجموع ظواهر اللسان..."[1]

4 -2- التقطيع المزدوج:

ومن الآراء اللسانية الشهيرة التي أشار إليها "مارتيني" إلى جانب تحليله التركيبي الوظيفي للّغة هو التقطيع المزدوج؛ وهو ظاهرة خاصة وكليّة تتميز بها الأنظمة اللّسانية البشرية، يعد مارتني أول من أشار إلى هذه الخاصية الجامعة في اللسان البشري، يشير إلى هذا: " كثيرا ما يقال إنّ اللغة البشرية ذات مفاصل وإن الذين يستعملون هذا التعبير يكون من الصعب عليهم تعريف ذلك بدقة، وممّا لا شك فيه أنّ هذه العبارة تنطبق على صفة تختص بها_ في واقع الأمر_ كل الألسن، ومع ذلك فإنّه يليق بنا تدقيق هذا المفهوم المتعلّق بمفاصل اللغة أو تقطيعها وملاحظة أنّ هذا التقطيع يتجلى في مستويين مختلفين...[2] يرى مارتيني _ إذن_ أن اللغة الإنسانية قابلة للتقطيع إلى مستويين:

أ- **مستوى اللفاظم:** وهي الوحدات الدالة التي تقبل التحليل إلى وحدات أصغر عديمة الدلالة.[3]

ب- **مستوى الفونيمات:** إن من الأمور التي يجب الإشارة إليها هو تعدّد التعاريف لمصطلح الفونيم من مدرسة لأخرى ومن لساني لآخر؛ وهذا لاختلاف الخلفيات والمرجعيات العلمية، فالفونيم يعرّف مثلا تعريفا فيزيائيا باعتبار الصوتيات العامة، ويعرّف من حيث الوظيفة اللغوية باعتبار الدراسة الوظيفية لعلم الأصوات وهذا ما يهمنا في هذا الصدد، إنّ من التعاريف البليغة لمفهوم

[1] أندريه مارتينيه: مبادئ في اللسانيات العامة، سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق (مصورة) ص10.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص18.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 71.

الفونيم هي اعتباره" أصغر وحدة فونولوجية في اللسان المدروس"[1] وقد وردت حدود أخرى لهذا المفهوم وصفته بالوحدة غير دالة في ذاتها لكنها قادرة على تغيير المعاني والدلالة.

ثانيا- الإجراء التوزيعي:

يعدّ الإجراء التوزيعي ثورة عميقة في الدراسات اللسانية البنيوية الأمريكية، فاستنادا إلى ما توصلت إليه بنيوية دي سوسير واستكمالا لهذه الدراسة ظهر هذا الإجراء مقدّما رؤية علمية جديدة حاولت إعطاء منهج علمي تدرس فيه اللغة الغارقة في حقل التقعيد المعياري.

يمثل هذا التوجه العلمي مجموعة من اللسانيين الأمريكيين يتزعمهم العالم اللغوي الشهير ليونارد بلومفيد الذي نسبت إليه اللسانيات التوزيعية وهذا بعد نشره لكتابه "اللغة" عام1933.وهو الكتاب الذي أظهر فيه النزعة النزعة المنهجية الجديدة في الدراسات اللغوية، حيث ظهر جليا تأثره بمعطيات علم النّفس السّلوكي التي أسقطها على المنهج الوصفي اللساني.

كان تأثر بلومفيلد بعلم النفس السلوكي كبيرا حيث ظهر عليه من خلال ما وضع من قواعد علمية وصفية للنظام اللغوي،فقد بنى دراسته على الفكر التقليدي السلوكي القائم على نظرية المثير والاستجابة،"معتبرا اللغة سلوكا آليا خاضعا لهذه القوانين دون الارتباط بالتفكر العقلي"،[2] فالإنسان هو شبه للحيوان أو الآلة و ما يصدره من سلوكيات لغوية ليست سوى استجابات لأحداث وظروف معينة استدعت الحدث اللغوي، يدعم هذا حسب بلومفيلد هو"ثبات العادات السلوكية المكتسبة بالتعزيز الإيجابي في حالة الصحة وانطفاءها ما لم يكن كذلك بالنسيان وعدم الاكتساب."[3]

لقد كانت نظريات بلومفيلد سلوكية إلى أبعد الحدود؛ لدرجة أنّه طالب من عالم النفس السلوكي ألبرت فايس- وهو من زملائه- أن يسهم بمقالة عن اللسانيات وعلم النفس، بل إنّه اعتبر

[1] عبد الصابور شاهين: في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، ط6، 1413هـ- 1993، ص 121.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم: علم اللغة النفسي، دار البحوث العلمية، ط1، 2006، ص248.

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللسانيات فرعا من فروع علم النفس،[1] ومن هذا المنطلق فاللسانيات التوزيعية ليست إلّا صورة جسدت المعطيات العلمية للنظرية السلوكية النفسية التي شاعت وتوغلت في مجال العلوم الإنسانية وأصبحت المرجع الذي يتكأ عليه من أجل تقصي الدراسات الإنسانية.

1- مفهوم التوزيع:

كان تعامل التوزيعيين مع الظاهرة اللغوية نابعا من تسمية الإجراء نفسه؛ فقد اهتموا " بتوزيع الكلمات في السّياق اللغوي "[2]وركزوا على رصد المواقع التي تحتلها الوحدات اللسانية وتواترها ضمن السياقات الواردة فيها ووصف اللغة ظاهريا وشكلا دون الغوص في نظام علاقاتها.

فمفهوم التوزيع إذن، هو" المواقع التي نجد فيها الوحدات داخل جمل تنتمي إلى متن لغوي معيّن،[3] وتحليلها كما هي ملحوظة في تواتر سلوكها الشكلي والخارجي، وبالتالي فالاتجاه اللغوي الوصفي في ضوء النظرية السلوكية " ينكر وجود أي عملية ذهنية ويتخلص من المعنى قدر الإمكان، فعنده معنى الصور اللغوية هو الحالة التي ينطق فيها المتكلم لهذه الصورة والأثر الذي يحدثه في السامع."[4]

2- التوزيعيون والنحو:

يشكّل علم النحو القوام الأساس الذي تبنى عليه الأنظمة اللسانية، فنحو لغة هو نظام قواعد يضبط المستوى التركيبي لأي لغة من اللّغات الإنسانية، وقد تباينت الرؤى في الدرس النحوي لتباين النظريات والإجراءات اللغوية، فمنهم من اعتبر النحو درسا يجب عقلنته والبحث في معاييره، ومنهم من رأى النحو درسا شكليا لا يوجب الغوص فيه من أجل معرفة وإدراك المعاني

[1] جفري سامسون: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كبة، دار النشر والمطابع السعودية 1417هـ، ص59.

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص33.

[3] مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة –تاريخها طبيعتها موضوعها مفاهيمها–دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ص272.

[4] محمود السعران: علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ص 346.

اللّغوية، وهذا الأساس بني عليه الاتجاه التوزيعي السلوكي، أساس يعكس "النظرة الكليّة للّغة ويرفض النظرة القاصرة للّغة نظرة الجملة وحدها."[1]

إن النظرة التوزيعية للنحو لا تعدوا أن تكون نظرة شكلية ممتدة عن النظرة الشاملة والسلوكية للّغة، لأن النحو ليس سوى تصنيف وحصر للتراكيب المستعمل وكل ما يتعلمه الإنسان صحيح نحويا، لأن اللّغة ليست غير الكلام المسموع من قبل المتلفظ به، وبناءً على ما تقدّم نجمل مبادئ التوزيعية فيما يلي:

- دحض الفكر العقلاني للغة والجوانب الذهنية، فالتوزيعية " قاعدة تبين أن الأدلة الوحيدة التي يمكن تستخدم لإثبات نظرية علمية أو دحضها هي الظواهر البادية وليس الاستبطان".[2]
- التخطيط للعملية التعليمية ومتابعتها وتنفيذها وتقييمها لا يكون بالاهتمام بما يجري في ذاكرة المتعلّمين، لأنّ ما يجري في أذهانهم عمليات داخلية لا يمكن ملاحظتها والحكم عليها، وإنمّا الاهتمام يكون بسلوكات المتعلّمين الظاهرة.
- إضفاء مبادئ المنهج السلوكي على الظواهر اللغوية (المثير، الاستجابة، ...).
- الاعتماد على الملاحظة الشكلية "فاللغة سلوك نطقي أو سلوك لغوي".[3]
- النحو في هذه المدرسة علم تصنيفي غايته ضبط الصيغ الأساسية في اللغة حسب درجة التواتر لا غير.[4]
- رفض نظرة الجملة للّغة، فإن اللّغة أوسع من أن ينظر لها من زاوية الجملة ويجب أن تتسم أيّ دراسة للّغة بالشمولية وعدم الإقصاء.

---

[1] غازي مختار طليمات: في علم اللغة، دار طلاس- دمشق، ط2، 2000، ص192.

[2] جفري سامسون: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، دار النشر والمطابع السعودية-1417هـ، ص59.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 21.

[4] المرجع نفسه، ص23.

إنّ الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية كانت شديدة وعنيفة، لكونها لم تحفظ للإنسان ما يتميّز به عن سائر الكائنات، فالتعلّم في رحاب الاتجاه السلوكي لا يفرق بين الإنسان والحيوان، ويغفل خاصية العقل التي لا يملكها إلّا البشر، وهي تشكل رمز الإبداع وأساس بناء كلّ نشاط يقوم به الإنسان في حياته.

إنّ المتعقّب للدرس النحوي العربي سيجد الدراسة التوزيعية الوصفية المبنية على رصد توزيع الوحدات في المتواليات اللسانية، شائعة بين علماء النحو العربي، حيث كان للنحاة العرب سبق في المنهج في تاريخ الدراسة اللسانية.

يقول الجرجاني في كتابه الجمل :"... والفعل ما دخله قد وسوف والسين، نحو: قد قام وقد يقوم وسيقوم وسوف يقوم..."[1]، يظهر من خلال هذا النظرة الشكلية والسلوكية لموقع وتوزيع الفعل في السياقات اللسانية العربية، فإن نحاة العرب وعلماء اللغة أجمعوا على أن علامات وجود الفعل في الجملة العربية يكون بهذه الأدوات التي تسبقه، وهذه القاعدة النحوية إنّما هي وليدة التتبع والملاحظة الجيدة لمواقع الفعل في اللغة العربية .

يمكن أن ندعم هذا أيضا بمثال آخر يوضح دقة الوصف والترصد للفعل في النحو العربي، فقد خص نحاة العرب الفعل المضارع بصفات وعلامات خاصة به دون غيره من الأفعال الأخرى، نضبطها كالآتي:

قبول دخول أداة النصب والجزم؛

قبول دخول ياء المخاطب؛

قبول دخول نون التوكيد؛

[1] نقلا عن: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 22.

قبول دخول السين وسوف.[1]

نستطيع القول: إن الدراسة السلوكية اللغوية الوصفية المبنية على تتبع المواقع للوحدات اللسانية وحصرها ضاربة في جذور الدراسة العربية تاريخيا، فلا يكاد باب أو درس من النحو العربي يخلو من هذه النزعة، ولا نعني بهذا أنّها كانت موجودة وفق التصور الحديث لتعلم اللغة واكتسابها، ولكن المقصود هو الوقوف على تقارب التصورات والاستفادة من المناهج اللّغوية الحديثة التي تعتبر زادا ضخما يلجأ إليه الباحثون ومعلمو اللغات لتأطير العملية التعليمية.

ثالثا- الإجراء التوليدي التحويلي:

ارتبط هذا الفكر اللساني والإجراء العلمي في الدراسات المعاصرة باسم اللساني الأمريكي الشهير تشومسكي الذي كان له الفضل في إضفاء صبغة علمية يُعوّل عليها في تقصي الدرس اللّغوي وتأسيسه على قواعد ومناهج علمية تؤطر نشاطه الدائم والمستمر، حاول تشومسكي استكشاف الطبيعة اللغوية الإنسانية بسيماتها العقلانية العاكسة لخصوصية الإنسان وقدراته العقلية الإبداعية التي تتبدى في نظام لساني تواصلي متجدد وواسع العطاء يُوجب الغوص في مبانيه الداخلية واستخراج المعايير التي تتحكم في علاقاته.

1- ناعوم تشومسكي:

ولد ناعوم تشومسكي في فيلادلفيا بولاية بنسلفانيا في السابع من كانون الأول عام 1928، وتلقّى تعليمه الأول في مدرسة أوك لين ثم في المدرسة المركزية العالية في فيلادلفيا، وبعد ذلك التحق بجامعة بنسلفانيا حيث درس اللّسانيات والرياضيات والفلسفة.

نال تشومسكي درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد عندما كان عضوا في جمعية الزمالة فيها وذلك في الفترة ما بين 1951 و1955. ومنذ عام 1955 مارس تشومسكي مهنة التدريس في

[1] أبو بكر علي عبد العليم: دروس في الإعراب للطلاب والمعلمين (في مختلف المراحل التعليمية)، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، ص 14.

معهد ماسشيوست للتكنولوجيا حيث يحتل الآن مرتبة الأستاذية في علم اللّغات واللّسانيات. وقد حقّق تشومسكي أول شهرته في ميدان اللّسانيات حيث تعلّم قسطا من والده الذّي كان عالما في العبرية، وقد قدّم تشومسكي نفسه جزءا من بحثه الأول في اللّغة العبرية عندما نال درجة الماجستير، إلّا أنّ العمل الذي يشتهر به الآن هو بناء نظام النحو التوليدي المنظور من خلال اهتمامه بالمنطق الحديث والرياضيات حيث طبّقها على وصف اللّغات الطبيعية.[1]

التوليدية التحويلية منهج أحدث ثورة في الدراسات اللغوية الحديثة، من خلال دحضه للفكر السلوكي القاصر الذي حاول تفسير اللغة في شكل مثيرات واستجابات وأهمل الطبيعة العقلية التي ينماز بها الإنسان عن الكائنات الحية، فاللغة نشاط إبداعي يستحيل حصره في دائرة المثير والاستجابة ،"تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند الحصر".[2]

2- إبدعية اللّغة:

إن مما وفدت به التوليدية التحويلية هو القطيعة المنهجية مع الدراسات التقليدية الشكلية، تتبدى هذه القطيعة في كيفية التعامل مع الظاهرة اللغوية للإنسان، باعتباره كائنا حيّا يشابه الكائنات الأخرى في كثير من الصفات، إلا أنه ينفرد بصفات أخرى لا تحطّه منزلة هذه الكائنات، لعل أهم هذه الصفات هي ميزة العقل الظاهرة في نشاطات متجددة باستمرار يمكن إدراكها من نظامه اللساني المنفتح، فلسان الإنسان يبدع في تنظيم اللغة وإنتاجها بطريقة غير متناهية حتى وإن لم يسبق سماعها وتفهمها، وهذه الإبداعية مرتبطة بقوة كامنة ومتوارية تنظم هذه القوانين اللغوية، يقول تشومسكي:" إن اللّغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة وعلى تفهم تعابير فكرية أيضا متجددة، وذلك في إطار لغة مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا، وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكر."[3]

---

[1] ينظر: جون ليونز: تشومسكي، ترجمة: محمد زياد كبة، النادي الأدبي الرياض، ط1، 1407هـ-1987م، ص97

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 62.

[3] ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين بيروت، لبنان ط1، 1993، ص59.

3- الكفاية اللغوية:

أثرى الإجراء التوليدي الدراسات اللسانية الحديثة بالنظرية المعيار التي استدركت ما أغفلته النظريات اللغوية السابقة، حيث ميزت بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.

فالكفاية اللغوية "هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة"[1] أي المعرفة الفطرية للغة المخولة للمتكلم التلفظ بعدد غير محدود من الجمل، والأداء الكلامي هو استعمال فعلي للغة في ظروف محسوسة".[2]

بناء على التصورات السابقة يُقرّ الإجراء التوليدي التحويلي بوجود أنظمة قواعدية نحوية داخل عقول المتكلمين وهي المسؤولة عن هذا الإنتاج اللّغوي، والكلام لا يعدو أن يكون إنجازا ظاهرا لهذه الأنظمة المتوارية.

وضع تشومسكي قيود النظرية المعيار أثناء عملية التواصل والمتمثلة في التجانس اللّغوي بين المتكلم والمستمع المثاليين، إضافة إلى المعرفة الممتازة باللغة والسلامة من الشرود والاضطراب والانحراف في الانتباه والاهتمام.[3]

4- النحو التوليدي التحويلي: يمكن القول إذن، في ضوء هذا الفكر اللساني الجديد أخذت اللغة نشاطها العقلي المستوحى من الفلسفة العقلانية الديكارتية والذي يعكس القدرات الفطرية الإبداعية الإنسانية الكامنة والمجسدة للكفايات والأداءات، حيث أضحت الجملة موضع الدراسة والركن الأساسي في الإجراء التوليدي التحويلي والتي يمكن رصد قواعدها بهذا الشكل:

---

[1] ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ص62.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 26.

[3] بريجيته بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول إلى ناعوم تشومسكي، ترجمة: وتعليق سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 2004، ص287.

أ- **المستوى التركيبي:** يضم المستوى التركيبي المكون التوليدي في القواعد التوليدية التحويلية ويتألف من المكون الأساس والمكون التحويلي.[1]

* **المكون الأساس:** وهو صورة قواعد إعادة الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المشير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة ويمثل وفق الشكل الموالي:

ج ـــــــــــــــــ ركن الإسناد + ركن التكملة

ركن الإسناد ـــــــــــ ركـن فعلي + ركن اسمي

ركن فعلي ـــــــــــ زمـــــن + حـــــدث

ركن اسمي ـــــــــــ تعريف + اســـــم

ركن التكملة ـــــــــــ ركن حرفي ـــــــ حرف + اسم[2]

يمثل هذا الشكل عمل قواعد الكتابة التي تظهر في توالي الأركان المشكلة للبنية العميقة التوليدية في الجملة.

* **المكون التحويلي:** يتضمن هذا المكون التحويلات التي هي عبارة عن قوانين متشعبة يُبدّل كلٌ منها مشيرا ركنيا بمشير ركني آخر وتدرس العلاقة القائمة بين الجمل،[3] -إذن- فالمكون التحويلي يساعد على استبدال البنية العميقة الموجودة في المكون الأساس إلى بنية سطحية من خلال تحويلات عديدة منها: الحذف، التقديم، التأخير، الزيادة...[4]

---

[1] ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع بيروت الحمراء، ط2، 1986، ص145.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 26.

[3] ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص152.

[4] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 28.

يمكن توضيح عمل هذه القواعد من خلال الجملة التالية:

- أكل الرجل التفاحة.

- الرجل أكل التفاحة.

- التفاحة أكلها الرجل.

إن الجملتين 2 و3 جملتان متحولتان من الجملة 1 في مستوى البنية العميقة بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم "الرجل" في 2 والاسم "التفاحة" في 3 فيضعه في موقع ابتداء الكلام ويجري بعض التعديلات في الجملة 1، إذ يترك ضميرا في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التحويل كما يلاحظ في الجملتين 1 و2. [1](الضمير مستتر في الجملة 2).

ب- المستوى الفونولوجي: يُختزل دور هذا المستوى في إعطاء الصورة والشكل الصوتي للجملة، ويوفر لها تفسيرا قائما على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة.[2]

ج- المستوى الدلالي: يعتبر المكون الدلالي مكونا ثانويا في الإجراء التوليدي التحويلي، حيث إنّ دلالة الجملة تفسر بواسطة البنية العميقة في المستوى التركيبي، من خلال هذا التصور ندرك أن المستوى التركيبي يشكل القوام الأساسي في الإجراء التوليدي التحويلي.

انطلاقا ممّا سبق، يتبين أنّ استثمار المناهج اللّسانية سيسهم في تذليل الصعوبات التي تعرض تدريس اللّغات ويحسن من الطرق البيداغوجية ويرقيّها، فالعملية التعليمية تستوجب الإفادة من كل المقاربات العلمية اللسانيّة على اختلاف مشاربها وتعدّد مفاهيمها واصطلاحاتها حتى تستقيم علميا ومنهجيا، وهكذا يظهر أن النظرية اللسانيّة خدمت حقل تعليم اللغات بشكل كبير حيث كشفت البنية اللغوية وعالجت مختلف ظواهرها ووقفت عند العلاقات والقواعد التي تحكمها

[1] ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص14

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 28.

دون أن تغفل عن الجوانب الصوتية الفونولجية، فمعلّم اللّغة مطالب بالاطلاع على النظرية اللّسانيّة والتعرّف على مناهجها حتى يتسنى له الوقوف عند كلّ موقف يتصل باللّغة، وتسهل عليه عملية ربط الجوانب النظرية بالتطبيقية، فيتبنى بذلك طرقا ناجحة ومنهجا علميا في عملية التدريس.

المبحث الثاني: التّعلّم وأهم طرائقه.

تمهيد:

إن الإنسان ومنذ وجوده في هذا الكون شكّل شبكة من العلاقات المختلفة مع شتى الأوساط الأخرى، الطبيعية، الاجتماعية...، مستعينا بذلك بنظام من العلامات الدالة، وهادفا من وراء هذا إلى معرفة حقيقية لهذه الأوساط الثابتة والمتغيرة، وقد لا يتأتّى هذا له إلاّ بالتفاعل المصحوب بالفهم الجيّد مع بنية هذه الأنظمة.

والأمر الذي لا يخفى على أحد هو أن الإنسان خلق مهيأ من جوانب نفسية وعضوية لهذه التفاعلات القائمة على اكتساب المهارات والخبرات الجديدة المغيّرة لسلوكاته بطريقة دائمة التحول والتقلب، وهذا ما يجعله قابلا لتغيّير علاقاته وتطويرها وتجديدها باستمرار، ومن ثمة فالإنسان مضطر ومجبر إلى التعلّم لاضطراره إلى تجديد وتحسين العلاقات المعرفية والعلمية مع هذه الأنظمة على اختلافها.

وبناءً على هذا التصور، اكتساب المعارف باستمرار هو استمرار في تغيير السلوكات الإنسانية، والتعلّم من هذا المنطلق هو تغيّر دائم في سلوكات الإنسان غايته اكتساب المعارف والخبرات ومرهون بتجديد العلاقات مع المحيط.

إنّ التعلّم عملية أساسيّة ومهمة ومعقدة في الوقت نفسه، لا تخلو منها الأنشطة البشرية، بل هي جوهر هذه الأنشطة التي يقوم بها الإنسان ويمارسها في حياته، ومنه يظهر جليا القيمة التي تحتلها نظرية التعلم في حياتنا، فكتاب نظرية التعلّم ورغم حداثته إلّا أنّه امتاز عن غيره بالشمول ودقة التحليل والتميّز الأسلوبي، فجذب إليه القارئ على اختلاف نزعته وفكره ومستواه، كيف لا؛ والمهتمون بهذا المجال كرّسوا حياتهم كلّها لهذا الكتاب، وانكبوا على تبيين طبيعته، وتحديد معالمه، وإدراك آلياته، والإلمام بالشروط والعوامل المؤثرة فيه إما إيجابا وإمّا سلبا.

على ضوء ما تقدّم، أسّست قوانين وقواعد علمية أرست دعائم المناهج التعليميّة سهلت الطرائق التعلّمية ووسائلها، وأضحت الآلية المعوّل عليها في النشاطات التعلّمية.

إن كتاب التعلّم الذي تطرّق لماهية التعلُّم والعوامل المساعدة فيه والشروط اللازمة لنجاعته، أثرى الحقل التربوي وحاول تفسير الظواهر العلمية وتقصّيها بطريقة شاملة ودقيقة، كما ضم بين صفحاته أنماطا عدّة ومختلفة، تنوّعت آراؤها واختلفت تطبيقاتها لاختلاف النزعات والتوجهات، وساعد هذا في إثراء الحقل التربوي التعلُّمي وتوفير الرصيد المعرفي الذي يمكّن من الوقوف عند كل الوضعيات المصادفة لعملية التعلّم، إلّا أنّه لم يحدّد ويُجمع على وضع ظوابط متجانسة لحدّه حدّا علميا موحدا، وهذا ما يبرر تعدّد وتباين المدارس النفسية السلوكية منها والمعرفية.

أولا – مفهوم التعلّم:

إن التعلّم وكغيره من المفاهيم المعرفية ليس من السهل تعريفه تعريفا دقيقا موحدا؛ وهذا لتباين واختلاف مرجعيات التعريفات من جهة، ومن جهة أخرى لطبيعة التعلّم ذاته، تقوم عملية التعلّم على الملاحظة الجيّدة للسلوكات ثم تقديم تفسيرات افتراضية للاستدلال على ثوابت ومتغيّرات السلوك. فالتعلّم بهذا المنطلق هو "عمليّة تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويكون نتيجة الممارسة ويظهر أثره في تغيّر الأداء."[1]

على هذا الأساس يتضح ضرورة الممارسة في عملية التعلّم، فلابدّ أن تكون مواقف سلوكية كثيرة حتى يتمّ الوقوف عند التغيرات الطارئة والسلوكات المتجددة في الأداء بشكل مستمر، وقد وصفت بعض التعريفات نوعية السلوك بالتقدّمي، إذ لابدّ من أن يكون هناك تطور في السلوك وتقدّم فيه للأفضل، فينعكس هذا في نوعية الاستجابة التي تكون على الأغلب ووفقا للسلوك التقدّميّ مثمرة وناجعة.

وقد وجدت تعريفات عديدة لمفهوم التعلّم منها أنه: " إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات "[2] كونه أداة للتغلّب على الصعاب وحل المعضلات والوصول للهدف.

قدّم بعض السلوكيين تعريفا شاملا لمفهوم التعلّم مفاده" أنّ التعلّم تغيّر يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك وهو تغيّر ناتج عن الممارسة المعزّزة."[3] فنجد من خلال هذا التعريف أنّ التعلّم ارتبط دائما بسلوك الفرد باعتبار مجموعة التصرفات والنشاطات التي يقوم بها الإنسان باستمرار ودوام، ولا يقتصر على الأفعال الظاهرة فحسب، بل يشمل ما تختلجه النفس من العواطف والأحاسيس والانفعالات والمواقف الوجدانية الداخلية.

---

[1] الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر 2012، ص 11.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص46.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 48.

نستنتج ممّا سبق، أن التعلّم تغيّر مستمر ودائم التطور في السلوك، ناتج عن نشاطات وعمليات يمارسها المتعلّمون قصد تحسين استجاباتهم وكسب طرائق ترضي دوافعهم، وتذلّل صعوباتهم، وتسهم في حل المشاكل التي تعترض سبيلهم وتجعلهم يحسنون التعامل مع مختلف المواقف التي تصادفهم.

ثانيا- العوامل الميسرة لعملية التعلّم:

- الممارسة.
- التعزيز.
- الدافعية.
- الفهم.
- التكرار.
- الاستعداد.

1 – **الممارسة:** وهي التدرب على اكتساب المهارات والخبرات، وتعتبر الممارسة عملية ايجابية ملازمة لعملية التعلّم من أجل نجاحها، فلا يمكن أن يكون هناك تعلّم ناجح دون كثرة الممارسة فيه، وتظهر نتائج الممارسة من خلال التحسن المستمر في السلوكات.

2 – **التعزيز:** وهو المقابل الذي يصاحب الاستجابة ويساعد على حدوثها باعتبار الجزاء أو الثواب، ويجد المتعلّم التعزيز وسيلة تساعده على الاندفاع من أجل تحقيق أهدافه، وفرّق بعض المختصين بين التعزيز المادي الذي يكون بالملموس والتعزيز المعنوي الذي يتضمن التشجيع والثناء، وعلى هذا الأساس فالحوافز" هي أشكال مادية أو معنوية تقوم بإثارة المرء وحثه على القيام بالعمل، وفي مجال التربية عموما، قد تكون المكافآت المادية أو المعنوية شكلا من أشكال التحفيز والتشجيع والترحيب بالنجاح، والكلام اللطيف قد تكون كلّها من الأمور التي تثير المرء وتحفزه إلى

القيام بعمله بشكل جدّي من دون انقطاع، وعلى تحسين نوعية العمل الذي يقوم به"[1]، فكل مؤسسة مطالبة بإيجاد المعززات والحوافز التشجيعية اللازمة من أجل العمل الدائم على تحسين المستوى والارتقاء بأداء المتعلّمين.

3- **الدافعية:** ونعني بها " العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه."[2] فإن سلوكات الكائن الحيّ كلّها تقوم على مبدأ تحقيق الأهداف الغايات، وهذا هو منشأ وجود الحاجة وتبرير الدافع، " فوجود حالة الدافعية لدى الفرد يعني أنّه يسعى نحو إشباع بعض الحاجات المعينة نشأت عنها هذه الحاجة."[3]

4- الفهم: يُعدّ الفهم عاملا مهما في عمليات التعلّم ولا يتأتى تحقيقه إلّا بشروط ثابتة، من هذه الشروط هو تجانس الأنظمة التواصلية أثناء وضعيات العملية التعليمية التعلّمية، وربط المتعلّم بأساسيات ومرجعيات المادة التي يريد تعلّمها، أو بواقعها الحسي ودلالته، ومنه يمكن اعتبار الفهم عاملا مباشرا في نجاح العملية التعليمية التعلّمية.

5- التكرار: تظهر أهمية إجراء التكرار في كونه يسهم في استمرار وتواصل العلاقات القائمة بين المثيرات والاستجابات ممّا يقوي قدرة الذاكرة واستيعابها الجيّد والفعّال الناتج عن تعدد العادات والسياقات، " وأصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلّم تتبدى في تعليم اللغات، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلّم..."[4]

---

[1] جرجيس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي فرنسي انجليزي، ط1، دار النهضة العربية بيروت، لبنان 2005، ص204

[2] أحمد دوقة وآخرون: سيكولوجية الدافعية للتعلّم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص 11.

[3] الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، ص 236.

[4] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص55.

6-الاستعداد: حضور المتعلّم واستعداده من أهم العوامل المساهمة في نجاعة ونجاح العملية التعليمية التعلّمية، والاستعداد يتعلّق أساسا بنمو أعضاء وعقل وعاطفة المتعلّم، بالإضافة إلى بيئته الاجتماعية ومحيطه الاجتماعي وظروفه النفسية، فباعتباره " مقدرة الفرد على تحقيق وتحصيل مهارة معينة تتطلب نوعا من الأداء الحسي الإدراكي أو الحركي أو العقلي مع قدر من التدريب الرسمي أو غير الرسمي "[1] لا يتوخى تحصيله إلّا إذا وجدت مواقف تعليمية تناسب وتسهل عمل المتعلّم.

ثالثا- تحليل عملية الموقف التعلّمي التعليمي:

- **الموقف التعليمي:** إن الحديث عن عملية التعلّم هو الحديث عن عملية مركبة ومعقّدة، يصعب تحديد تغيراتها سواء المؤثرة (المثيرات) أو المتأثرة (الاستجابات)، إضافة إلى تنظيم العلاقات بين هذه المتغيّرات، وقد ميّز العلماء مظاهرا إجرائية ملازمة للموقف التعليمي وحدّدوها في ثلاثة متغيّرات أساسية:

- **1- المثيرات:** تحدث المواقف التعليمية تحت تأثير مثيرات مختلفة ومتنوعة، منها ما هو خارجي يرتبط بمحيط المتعلّم، ومنها ما هو داخلي مؤثر في المتعلّم ذاته، وهي تعمل على إثارة ودفع المتعلّم بأي شكل من الأشكال من أجل إحداث ردّة فعل معيّنة أو إنتاج طاقة تعبر عن استجابته، فالمثيرات إذن، " حدث أو موضوع يعمل على حدوث السلوك"[2] وكلّ الكائنات الحيّة معرّضة له في الحياة، لأنّ الطبيعة مليئة بالمثيرات الداخلية والخارجية التي يتفاعل معها كلّ موجود.
- **2- المتغيّرات المتوسطة:** تعدّ هذه المرحلة مهمة جدّا في المواقف التعليمية التعلّمية، لكونها تشكل الرابط الأساسي بين المتغيرات الثلاثة، فانتقال الخلايا الحسيّة والتقاطها للمثيرات المختلفة البصريّة والسمعيّة يتطلب مرحلة توسطيّة قبل حدوث ردة الفعل أو

[1] عبد المنعم شحاتة: من تطبيقات علم النفس، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر2004، ط 1، 20.

[2] الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، ص 19.

الاستجابة، ومن أشكال هذه المرحلة ما يبذله الكائن الحيّ في أداء بعض العمليات النفسيّة الداخلية، ومن ذلك عمليات التفكير والإدراك والفهم والتذكّر.[1]

وعليه فإنّ مرحلة المتغيّرات المتوسطة هي مرحلة توسطيّة تربط بين كلّ مثير واستجابته بعمليات داخلية يدرك فيها المخ الإشارات الناتجة عن مثيرات مختلفة تهيئ لإحداث ردّ فعل.

- **3- الاستجابات:** تشكّل الاستجابة آخر مظهر لعملية التعلّم أو آخر شكل في المواقف التعليميّة، وهي النتيجة المحقّقة من العملية كلّها، وتوصف الاستجابة بالعامل التابع الذي يردف ويتبع مواقف التعلّم، والاستجابة عند البيولوجيين " إفراز غدي أو فعل عضلي أو أي مظهر سلوكي يحدّد موضوعيا في سلوك الكائن الحيّ "[2] وهي تعبّر عن تفاعل إيجابي مع المثير الحاصل عند المتعلّم.

[1] الشرقاوي أنور محمد، ص 20.

[2] الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات تطبيقات، ص 22.

رابعا- طرائق التعلّم:

أشرنا سابقا أنّ التعلّم نشاط معقّد ومركّب، يتميّز بالتطور والاستكشاف والبحث المستمر على كلّ جديد، يتعرض صاحبه لمواقف تكسبه خبرات لم يسبق له معرفتها، من خلالها يتجاوز الصعوبات التي تصادفه في الحياة، ويشبع حاجاته ودوافعه ويحقق توازنه مع البيئة والمحيط.

نظرا لدور ومكانة التعلّم في حياة البشر، فقد أولاه الباحثون قيمة كبرى، وانكب العلماء والدارسون على إظهار طبيعته والوصول إلى خصائصه، وراعوا كلّ الشروط المؤثرة في سيره، والقوانين الضابطة لحيثياته، خاصة أنّه يمثّل جوهر كلّ كفاءة ومعرفة يسعى الإنسان لتحقيقها، لهذا فلا غرابة أن نرى ذلك الكمّ الهائل من التيارات والنظريات المختلفة في المرجعيات والتوجهات التي انقسمت وتباينت آراؤها حيال دراسة هذه الظاهرة.

لقد تطرقت هذه النظريات على اختلاف مشاربها للتعلّم والتعليم، دون إغفال الطرق المناسبة والفعّالة لنجاحه، وفي ضوئها طرحت أسئلة كثيرة: ما هو التعلّم؟ وكيف نتعلّم؟ وما هي شروط التعلّم؟ وهي الاختلافات الموجودة حول طبيعة عمليّة التعلّم في كلّ مدرسة؟

1- التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي:

ارتبطت هذه الطريقة التعلّمية بالعالم الروسي ايفان بافلوف وهو ابن أحد القساوسة الروس، حيث تأثر بمعتقدات دينية في نشأته، وقبل حصوله على منصب قسيس، بدأ اهتمامه بالأجهزة الهضمية وطرق عملها من خلال كتاب "فزيولوجيا الحياة العامة"، فتخلى عن فكرة أن يصبح قسيسا ثمّ بدأ تدريبه في المجال العلمي،[1] واقترن اسم بافلوف بالمخبر الفزيولوجي لمعهد الطب التجريبي، حيث درس فيه الغدد الهضمية ونظام أعصابها وانعكاسها، فتوّجت أعماله العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904.

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر 1983، ص 72.

سعى بافلوف من خلال تجاربه إلى الوقوف على قوانين الاشتراط (قانون المثير والاستجابة) فأدرك أن السلوك يحدث تحت تأثير المثير، وكلّما كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة، كان السلوك الصادر سويا، فكلّ كائن حيّ لديه ردّ فعل طبيعي غير مشروط لمثير معين، ومن الأبحاث التي قام بها بافلوف هي دراسة فزيولوجية الهضم لدى الكلاب، بحيث لاحظ عند دخوله حجرة الكلاب التي كان يجري عليها تجاربه أنّ لعابها يسيل قبل بداية إجراء التجارب وهذا بسبب رؤيتها للطعام أو رؤيتها للشخص الذي يطعمها، تكرّرت هذه الظاهرة عدّة مرات واستمرّت ملاحظته لها، قبل أن يحول اهتمامه إلى دراسة الكشف عن أصل هذه الاستجابات.

قام بافلوف بعملية جراحية للكلب بوصل غدده اللعابية بأنبوب زجاجي حتى يقيس كمية اللعاب التي يفرزها الكلب، وبعد الانتهاء من هذه العملية قام بتجربة أخرى يصدر فيها جرسا في مثير لم يألفه الكلب ثم يقدّم له مسحوق اللحم، وبعد مرّات عدّة أصبح المثير قادرا على إحداث استجابة تتمثل في إفراز اللعاب حتى وإن كان غير مقترن وموصول بمسحوق اللحم.

يعدّ الجرس في هذه الحالة المنبّه الشرطي، والطعام منبه غير شرطي، وإفراز اللّعاب هو المنعكس الشرطي،[1] ينتج بعد اقتران المثير الأصلي بمثير غير أصلي، حيث يكتسب المثير الجديد صفة الأصلي و يحلّ مكانه.

1- أ- المفاهيم الأساسية:

- المثير غير الشرطي (unconditional stimulus): وهو أي مثير يؤدي إلى استجابة غير متعلّمة منتظمة ويمثل هذا في تجربة بافلوف قطعة اللحم، وهذا المثير مستقر وبعيد عن أي توجيه أو تدريب.
- الاستجابة غير الشرطية (unconditional response): هي الاستجابة العادية الطبيعية نتيجة وجود مثير غير شرطي أو أصلي مثل إفراز اللعاب لوجود الطعام.

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة) ص65.

- المثير الشرطي (conditional stimulus): هو المثير الذي لا يولد استجابة متوقعة، لكنه من خلال ملازمته للمثير غير الشرطي يصبح قادرا على إحداث استجابة شرطية، يمثل هذا في التجربة صوت الجرس.
- الاستجابة الشرطية (conditional response): وهي الاستجابة أو الانعكاس المتعلّم الجديد، تنتج عن اقتران بين المثيرين الشرطي وغير الشرطي، وتعتبر الاستجابة الشرطية في طريقة بافلوف القاعدة الأساسية للتعلّم.

1- ب- التطبيقات التربويّة:

إن أهم ما تمخض عن تجربة بافلوف هو قضية الاقتران ومدى فاعليتها في المقررات التربوية والأساليب التعليمية، فالاقتران الناتج عن ملازمة المثير الشرطي للمثير غير الشرطي يسهم و بشكل كبير في تسهيل وتيسير عمليّة التعلّم، باعتباره آلية من الآليات الفاعلة الناجعة في طرق التحصيل البيداغوجي، وتتبدى عمليّة الاقتران في المقررات التربوية من خلال اقتران النصوص والكلمات مع الصور والأشكال، ويظهر هذا جليا في الدروس الموجهة للصغار، أما الكبار فتقدّم لهم مصطلحات سبق تعلُّمُها في شكل مثيرات غير شرطية، ومن خلال اقترانها بالمثير الشرطي أو المصطلحات الجديدة يتعلّم الفرد جديد المصطلحات.[1]

ومن القوانين التي توصل إليها بافلوف في تجربته التعليمية قانون التعزيز والتدعيم عن طريق الإثابة، وقانون الكف الداخلي أو الانطفاء، أي سلوك المتعلّم وخموده، إذا لم يمارس ويعزز[2]، وبهذا تعتبر طريقة بافلوف التعليمية من أقدم الطرق التي حاولت البحث عن الصيغة المثلى للتعلّم والوقوف عند أهم العوامل المساعدة له، ويلمس المهتمون بالشأن التربوي فاعلية تطبيقات هذه الطريقة التي كانت منطلقا مَهّد بعد ذلك لظهور إجراءات ونظريات اقتحمت ميادين وحقول التربية.

[1] ينظر: الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، ص 47.

[2] محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للنشر، ص 119.

2- التعلّم بالإشراط الإجرائي:

الطريقة الإجرائية هي شكل آخر من أشكال التعلّم السلوكي، تزعمها الباحث سكنر المولود في 4 مارس من عام 1904، حاول سكنر من خلال هذا النوع من طرق التعلّم تفسير العملية التعليمية التعلُّمية عند الإنسان، فقام بدراسة سلوك الكائن الحيّ كتجارب أوليّة، وركّز اهتماماته على السلوكات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها وإخضاعها للتجارب والدراسة، وفي الوقت ذاته لا يرى سكنر أهميّة دراسة السلوك الداخلي أو الآلية السلوكية الداخلية لصعوبة إخضاعها للتجربة الملاحظة الدقيقة، وتكمن الدراسة السلوكية لسكنر بتتبع برنامج وفق الخطوات الآتية:

- القيام بالتجارب على الكائنات الحيّة وإثارتها بمثيرات معيّنة.
- الملاحظة الدقيقة للاستجابة المتولدّة عن المثيرات والمنبّهات.
- دراسة العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة ووصفها انطلاقا من مظهرها الخارجي.

2- أ- المفاهيم الأساسية:

- ردود الفعل الاستجابية (respondents): هذه الردود تحدّدها المثيرات المنبهة لها أو تسحبها، وهذه الأنواع من الاستجابات هي التي تتمثل في العلاقة بين المثيرات والاستجابات المسمّاة بالانعكاسات كدموع العين الناجم عن تقطيع البصل.[1]
- الإجراءات(operants): وهذا النوع من التعلّم يتميّز عن الأول، فإذا كان النوع الأول استجابة انعكاسية آلية، فإن السلوك الإجرائي هو إجراء واسع في المحيط يحقق بالخبرة الحسية في الحياة، ولا يُستدعى هذا الإجراء بمثيرات مباشرة مثل المشي، اللّعب، ... ويشكل هذا النوع من الإجراءات معظم السلوكات الإنسانية.

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ص133.

- المعززات والمعاقبات (reinforcers and punshers): عند حدوث أيّ استجابات لمثيرات معينة، فإن نتائج الاستجابة قابلة للزيادة أو النقصان بتدعيمها بمبدأ التعزيز أو مبدأ العقاب حسب نوعية النتائج المحصل عليها، فالتعزيز أو العقاب سلوك إجرائي" تتقوّى به الاستجابات الإيجابية وتنطفئ به المثيرات السلبية."[1]

2- ب- التطبيقات التربوية:

ساهمت نظرية سكنر كثيرا في إثراء الميدان التربوي، خاصة بعامل التعزيز المساعد على حدوث الاستجابة وتقوية العلاقة بينها وبين المثير، ووفق طريقة الإجراء الشرطي التي حلّت بدل المنعكس الشرطي، فإن الاستجابة تقترن بالمثير إذا كان اقترانها بالمعزز أكثر، لذلك نراها تتزايد بوجود المثيرات المعززة الإيجابية، كما تتقلص بفعل المثيرات السلبية، ويتجلّى التعزيز في مكافأة أو جزاء مادي أو معنوي.

ومن الإسهامات الكبيرة التي قدمها سكنر للتربية أسلوب التعلّم المبرمج، ويعتبر أنّ التعلّم المبرمج يكون فعّالا إذا تحققت الشروط التالية:

- أن تعطى المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة، سريعة، تتعلّق بنتيجة تعلّمه في الموقف، بمعنى أن تعطى للمتعلّم تغذية مرتدّة (feed back).

- أن تتاح له فرصة معرفة نتائج أدائه إذا كان صحيحا أو غير صحيح.

- أن يمارس المتعلّم عملية التعلّم بالسرعة التي تتناسب وإمكانياته.

وقد رأى سكنر أنّ هذه المبادئ لا تُراعى في التعليم الحالي، لأنّ الأسلوب السائد في التدريس هو أسلوب المحاضرة، بالتالي يؤدي تطبيق ذلك الأسلوب إلى إعاقة تطبيق المبادئ التي

[1] محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 121.

أشار إليها، ولذلك اقترح سكنر أسلوبا بديلا لأسلوب المحاضرة هو ما أطلق عليه التعليم المبرمج، يتضمن المبادئ التي يقوم عليها التعليم الجيد.

فكرة الآلة التعليميّة(teaching machine) التي تعرض المادة التعليميّة المبرمجة حتى يسهل تنفيذ الفكرة التي يقوم عليها التعليم المبرمج.

– استخدام البرامج في التغلب على بعض المشكلات الدراسية، استخدامه في تدريب المعلّمين وتأهيلهم مهنيا وتربويا، استخدامه كوسيلة مُعِينة للتدريس، استخدامه في أعمال البحث التربوي.

– استخدام التعليم المبرمج المتكامل مع المعلّم لتحقيق الأهداف التعليميّة المعرفية في المجال الدراسي أفضل من استخدامه بمفرده.

– صلاحية التعليم المبرمج لتدريس مهارات اللغة في المدرسة الثانوية.

– إن استخدام التعليم المبرمج في شكل كتاب خطي مبرمج أفضل من استخدام الطريقة المعتادة بالنسبة لتحقيق الأهداف التعليمية موضوع الدراسة.

– إن استخدام الأسلوب المبرمج في اكتساب الدّقة في أداء المهارات، أفضل من استخدام الطريقة المعتادة، ولذلك تحقق نتائج الدراسة صلاحية التعلّم المبرمج لإكساب التلاميذ دقة الأداء في المهارات.[1]

3– التعلّم بالمحاولة والخطأ (التعلّم بالطريقة الوصلية أو الارتباطية):

ينسب هذا التوجه التعليمي للباحث السلوكي إدوارد ثورندايك المولود في عام 1874، ويعتبر أحد تلامذة داروين المخلصين، فقد كان مقتنعا بأن مفهوم استمرار التطور يجعل دراسة سلوك الحيوان مفيدة في علم النفس الإنساني،[2] ونجد أن أغلب تجاربه كانت على الحيوانات، ثم

[1] ينظر: محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص 122.

[2] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ص23.

يحاول من خلالها المقارنة بينها وبين التعلّم الإنساني، وفي نظر ثورندايك يمكن الاستفادة من تعلّم الحيوانات في حقل علم النفس الإنساني، لأن اكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان متشابه، وليس له سبيل إلّا المحاولة والخطأ أو عن طريق الطريقة الارتباطية القائمة "على حدوث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها (سلوك منتظر)[1] وهذا مبرر قوة التعلّم.

3- أ- المفاهيم الأساسية:

- قانون الاستعداد: هذا القانون هو أول القوانين الأساسية في نظرية ثورندايك، وهو يعبر عن حالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإن لم يكن المتعلّم حاضرا نفسيا للتعلّم من والحصول على الخبرات، فيتعذّر عليه حصول التواصل بينه وبين المعلّم، وبالتالي تفشل العملية البيداغوجية المتوخاة تحقيقها، فالاستعداد عامل مهم كونه في طريقة التعلّم بالمحاولة والخطأ يبحث عن تجاوز كل العوائق والصعوبات في العملية التعليمية.
- **قانون المران(التدريب):** وهو ثاني القوانين عند ثورندايك وينص على" أنّه عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين الموقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط، ويعرف هذا الجزء من القانون باسم قانون الاستعمال، أمّا إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة، فإن قوته تضعف، ويعرف هذا الجزء أيضا من القانون باسم قانون عدم الاستعمال."[2]
- **قانون الأثر:** ثالث القوانين في إجراء التعلّم الوصلي ومفاده أن الأثر هو الصورة الأخيرة للاستجابة الإيجابية التي من خلالها يفيد المتعلّم في عمليته التعليمية، كما أنّه يتمّ طرح كلّ أثر سلبي ناتج عن استجابة سلبية لا تساعد في إثراء الخبرة.

[1] حنافي جواد: نظريات التعلّم، شبكة الألوكة www.alukah.net ، ص4.

[2] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ص20.

3- ب – التطبيقات التربوية:

إنّ أقلّ الناس معرفة بنظريات التعلّم يدرك أنّ العملية التعلّمية أخذت صبغتها العلمية في رحاب النظرية الوصلية الارتباطية، إذ أنها أضفت كلّ القوانين والشروط المصاحبة للعملية التعلمية، وحاولت إيجاد التفاسير المبررة لها، وأيقن صاحبها – ثورندايك – بأن التعلّم عملية تستدعي تطبيقات معينة لتحسين أساليب الممارسة.

يقول ثورندايك" إن أهمية تطبيقات علم النفس في مجال التربية تشبه بدرجة كبيرة أهمية علم النبات والكيمياء للزراعة، وتفوق أهمية الفسيولوجيا وعلم الأعصاب للطب... ."[1]

وفي جملة قوانين ثورندايك أخذ في الاعتبار للموقف التعليمي الذي يوجد فيه المتعلّم، وربطه بالاستجابة المرغوبة مع مراعاة فترة الجهد والممارسة وعدم تكوين رابطة يتوقع ضعفها " ثمّ تلقي تحسينات و مكافآت تدعم السلوك."[2]

4- التعلّم بالاستبصار (المدرسة الجشتالتية):

نشأ هذا الاتجاه التعلّمي على أنقاض المدارس السلوكية السابقة، حيث التقت مجموعة صغيرة من الباحثين الشباب في مدينة فرانكفورت الألمانية عام 1910، ثمّ بدأت عملها المشترك الذي قُيض له أن يتطور ويصبح أساسا لنظرية سيكولوجية جديدة وهي النظرية (النظرية الجشتالية)، وقد ضمت هذه المجموعة ماكس ورتايمر، كورت كوفكا، ولفانغ كيولر.[3] وكلمة "جشتالت gestalt " كلمة ألمانية، ونعني بها الصيغة أو الشكل.

عالجت هذه المدرسة إشكالية الإدراك ورأت أنّ الإدراك هو موقف واحد ومترابط يستحيل تفتيته وتجزئته، وضربت أمثلة من الانفعالات النفسية والسيكولجية التي من غير الممكن تحليلها بالطرق

[1] الشرقاوي أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، ص 58.

[2] حنافي جواد: نظريات التعلّم، ص5.

[3] بدر الدين عامود:علم النفس في القرن العشرين، ج 1، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001، ص 196.

الارتباطية والوصلية السلوكية السابقة، وفي الجملة قصدت هذه المدرسة دراسة الموضوع – موضوع التعلّم – بشكل كلّي، والابتعاد عن التحاليل الجزئية للمواضيع التي تبعد الباحث عن تقديم أوصاف حيّة وواقعية أثناء الدراسة، لذلك وجهت هذه المدرسة انتقادا لاذعا للنظريات التي درست الشخصية عن طريق تحليل مجموعة من السمات والصفات، ورأت بأنّ الاستبصار ولحظة التدبر تصل بالمتعلّم إلى الفهم الجيد، وهذا وفق تنظيم وهيكلة العناصر أثناء الموقف التعلّمي، وبهذا يصبح التعلّم بنية تفهم من حيث الكلّ، متجاوزا العلاقة التقليديّة المبنية على علاقة المثير والاستجابة، وتدرك فيه تفاصيل المواقف التعليمية من حيث هي حدث متكامل، ونصل إليه بفهم العلاقات المختلفة فيه والمكونة له، ومن أهم هذه العلاقات الواردة: الوسيلة والغاية والعلّة بالنتيجة، والعلاقة الزمانية والمكانية.

4- أ – المفاهيم الأساسية:

- الجشطلت: هو الصيغة أو الشكل، " ويعني كلّ مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط فيما بينها، ومع الكلّ ذاته من جهة أخرى، فكلّ عنصر أو جزء في الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكلّ."[1]
- البنية: وتتشكل من عناصر مرتبطة بقوانين داخلية تحكمها، وتغيّر أيّ عنصر يؤدي إلى تغيّر البنية وشكل استغلالها.[2]
- الاستبصار: هو لحظة الإدراك لدى المتعلّم بالتدبر لفهم أبعاد الجشطلت، وقد أولت هذه المدرسة الاستبصار الأهمية القصوى وشددت على دوره لأنّه " يعبر عن صورة لنشاط عقلي وتفكير مبدع."[3]

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ص204.

[2] حنافي جواد: نظريات التعلّم، ص5.

[3] بدر الدين عامود:علم النفس في القرن العشرين، ص 212.

- التنظيم: لما كانت معرفة الجشطلت واستبصاره للبنية، كان لزاما على المتعلّم معرفة مبادئ تنظيمه حتى يحسن الإدراك في سيكولوجية المتعلّم.
- إعادة التنظيم: ولأن إدراك الحقائق لأول مرة في الحياة صعب على الكائنات الحيّة، فالصورة المباشرة والصحيحة لن تتمّ إلاّ بإعادة تنظيم المواقف لحل المشكلات التي تبدوا في أول اللحظات غير قابلة للفهم.
- الفهم والمعنى: تحقيق التعلّم الناجح يستوجب فهما عميقا يكشف عما نسعى عنه من معاني، وبالتالي الفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطلت.

4- ب - التطبيقات التربوية:

إنّ المتأمل في في التعلم الجشطالتي يهتدي إلى أنّ هذا الاتجاه تجاوز المفاهيم التقليدية المكونة للبنة الموقف التعلّمي، والتي كانت في أغلب الأحيان لا تخرج عن نطاق (لمثيرات الاستجابات)، إضافة إلى ما تقدّم فالتعلّم الجشطالتي الاستبصاري له الفضل في تنمية الجوانب العقلية لدى المتعلّمين منها الفهم، الإدراك، والاستبصار، لذلك وجدنا أتباع هذه المدرسة يثورون على الطرق التقليدية في التعلّم، والتي اقتصر تأثيرها في الميادين التربوية على الحفظ والاستظهار دون مراعاة الجوانب المهمة الأخرى التي يعتبر العقل المسّير الرئيس فيها، فالطرق التقليدية جعلت المعلمين مستغرقين في تطبيقها دون السعي في تنمية المهارات العقلية للمتعلّمين ووضعهم في مواقف تعلّمية يستخدمون فيها آليات الفهم والإدراك والجوانب الذهنية، وفي جملة يمكن القول: إنّ الإنسان أخذ مكانته التي تميّزه عن سائر الكائنات الحية في ظل المدرسة الجشطالتية التي أعادت الاعتبار لأهم ملكاته والمتمثلة في صفة العقل.

5- التعلّم البنائي (المعرفي أو التكويني):

"جان بياجي" هو صاحب هذا الاتجاه التعلّمي، ويعدّ من أهم أعلام علم النفس ومشاهيره، ولد في مدينة نيوشاتيل بسويسرا عام 1886 وتوفي عام 1980، نشر حوالي خمسين كتابا وأكثر من 400 مقال علمي، وشارك في العديد من الندوات والمؤتمرات الإقليمية والدولية.[1]

تعدّ نظرية بياجي المعرفية ثورة عميقة في الميادين التربوية الحديثة، حيث حاول تقديم تفاسير ومفاهيم معرفية علمية تبنى على أساسها ضوابط التعلّم وشروطه انطلاقا من مرحلة الطفولة التي تعدّ النواة الأساسية لبناء وتكوين تعلّم ناجح عبر مختلف مراحله.

5- أ – المفاهيم الأساسية:

- التكيّف: هو أس أساس في شروط التعلّم البنائي، فالمتعلّم ملزم بالتكيّف مع الأوساط المادية والاجتماعية المحيطة به، ومن خلاله يوازن بين جهازه العضوي ومختلف الحالات الاضطرارية التي تواجهه، ومن هنا" فالتكيّف هو إمكانية الكائن الحيّ على مقابلة الموضوعات والأشياء الخارجيّة بالسلوك المناسب.[2]
- التنظيم: وهو انسجام أفعال الفرد في عمليتي التمثل والمواءمة أثناء الموقف التعليمي التعلّمي، وتساهم هذه العملية التنظيمية في المحافظة على تناسق البنيات العقلية وانسجامها على امتداد مراحل نموها، "ونشير إلى تكامليّة عملية التكيف مع التنظيم في هذه العملية، فإذا كان التكيّف هو علاقة بين الفرد ومحيطه الخارجي وتوازنه معه، فإنّ التنظيم يُعبر عن انتظام الأجهزة والبنيات الداخلية والتوازن القائم فيما بينها."[3]

[1] بدر الدين عامود: علم النفس في القرن العشرين، ص 381.

[2] المرجع نفسه، ص 392.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- التوازن: وهو نشاط ذاتي يهدف إلى تجاوز الاضطراب أثناء العملية التعلّمية، ونعني به" الشيء الذي يشعر المتعلّم بأن هناك حدث ليس على ما يرام في موقفه التعلّمي،"[1] فيحاول أن يتوازن معه بحركة دينامية نشيطة ودائمة يتسم بها سلوكه وتعبّر هذه الحركة على ذكاء مستمر البناء والتكوين.

5- ب – التطبيقات التربوية:

يتجلّى فضل النظرية المعرفية في إضفاء الصبغة العقلية بشكل كبير في حقل التعلّم، كما أنّها أثرت الجانب التعليمي بضوابط تربوية مهمّة يراعي فيها التعلّم مراحل معيّنة حتى يصل إلى بناء معرفته بنفسه، كما أتاحت هذه النظرية للمتعلّمين طرقا ومناهج من خلالها يركزون على اكتشاف المعرفة عوض حفظها واستظهارها، والمتعلّم وفقا لمبادئ التعلّم التكويني مطالب بمواجهة الأخطاء، لأن ذلك يعتبر خطوة أساسية لبناء تكوينه ذاتيا، فالتعلّم التكويني يطالب"بتكوين المفاهيم وضبط العلاقات واكتساب السيرورات الإجرائية قبل بناء المعارف.

يجب التنويه في هذا المقام بالمنهج التوليدي التحويلي للساني تشومسكي الذي حاول أن يتجاوز الفكر التقليدي السلوكي والمتمثل في ثنائية بلومفيد اللغوية المثير والاستجابة، وهذا بردّ الاعتبار للعمليات الذهنية والعقلية في اكتساب المعارف اللغوية على وجه الخصوص، حيث اشتهر المنهج التوليدي التحويلي "بمصطلحي الكفاية اللغوية (competence) وهي النظام النحوي الموجود تقديرا داخل دماغ كلّ متكلّم، والأداء (performance) وهو الإنجاز الفعلي للكلام."[2]

[1] حنافي جواد: نظريات التعلّم، ص5.

[2] يوسف ولد النبية: قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا) مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، ص759.

يمكن القول ختاما: إنّ هذه النظريات على اختلاف مفاهيمها واصطلاحاتها وإن كانت تتباين على مستوى رؤية وتصور طبيعة قواعد اللّغة وآليات التعلّم، وأسسه ومبادئه وتطبيقاته، فإنها تلتقي حول كون التعلّم يبقى نشاطا ضروريا في حياة الإنسان، تفرض الذات الإنسانية به نفسها ووجودها وتتعامل من خلاله مع محيطها الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وعلى هذا الأساس فلا غرابة أن نجد ذلك التداخل الحاصل بين مجالات وطرائق التعلّم التي لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض، راسمة بذلك دروب التعلّم ومعالمه ومثرية مناهج التعليم وحقول التربية.

الفصل الثانـي

تيسير النّحو وتعليمية اللّغات

المبحث الأول: إشكالية تدريس النّحو وجهود التيسير الحديثة.

تمهيد:

من الحقائق الثابتة في الأذهان أنّ علم النّحو لم يكن معروفا قبل مجيء الإسلام، لأنّ العرب كانت تنطق العربية سليقة وفطرة نشأت عليها دون أن تحتاج لتعلّم ذلك وتحصيله، كونهم لم يختلطوا بالأعاجم ولم يتأثروا برطانة غيرهم، فنشأت العربية في الجزيرة العربية صافية نقيّة.

وقد أكّد جمهور العلماء أنّ العربي لا يلحن البتة، فلغته طيعة يصرفها كيفما شاء، يقول مصطفى صادق الرافعي:" وبهذا نقطع بأنّ اللحن لم يكن في الجاهلية البتة، وكلّ ما كان في بعض القبائل من خور الطباع وانحراف الألسنة فإنّما هو لغات لا أكثر..."[1]

مع اتساع رقعة العرب بظهور الإسلام وانتشار فتوحاته اختلط العرب بغيرهم من الأعاجم، فأصابهم لوثة الألسن واضطربت سلائقهم، فخيف من تمادي ذلك وانتشاره، فما كان من ذلك إلّا الإسراع في وضع علم النحو وأصول تعلّمه للحفاظ على اللّغة العربية وصيانتها من الضياع، وكان الفضل في ذلك لأبي الأسود الدؤلي الذي سلك أول الطرق في وضع قواعد تعلّم العربية وتحصيلها.

يوجز ابن خلدون في مقدمته وصف نظرية النحو العربي ونشأته، أنّه حينما خاف العرب من دخول اللّحن لغتهم " استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردّة شبه الكلّيات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغيّر عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلّها اصطلاحات

[1] مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب،ج1، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2009، ص 164.

خاصة بهم، فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صياغة لهم مخصوصة واصطلحوا غلى تسميتها بعلم النحو."[1]

فالنّحو العربي علم استنبطه النحويون من خلال استقرائهم لكلام العرب وقد عرّفه بعضهم بأنّه "علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء.أي: من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها فيه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جر أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة."[2]

ورغب العرب في تعلّم النّحو واهتموا لذلك، فحرصوا على تعليم أولادهم وأرسلوهم إلى البوادي من أجل إتقانه، كما كرهوا اللحّن كرها شديدا ونفروا منه، وممّا يروى في ذلك " أنّ عمر بن الخطاب مرّ على قوم يسيئون الرّمي، فقرعهم، فقالوا إنا قوم متعلّمين، فأعرض مغضبا وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشدّ عليكم من خطئكم في رميكم"، وقال ابن جني: ورووا أيضا أنّ أحد ولاة عمر رضي الله عنه كتب إليه كتابا لحن فيه، فكتب إليه عمر أن قنع كاتبك سوطا، وقال ابن قتيبة: سمع أعرابي مؤذنا يقول: أشهد أنّ محمدا رسول الله بنصب الرسول فقال: ويحك يفعل ماذا؟ ودخل أعرابي السوق فسمعهم يلحنون، فقال سبحان الله يلحنون ويربحون، ونحن لا نلحن ولا نربح"[3] ، ويذكرون أنّ الحجّاج من شدّة كرهه للّحن هدّد أبا عمرو بن العلاء بالقتل بعد لحنه، وأمره بالاستشهاد بكلام العرب حتى يعفو عنه، وهذا كلّه من حرص العرب قديما على عدم الوقوع في الخطأ والاهتمام باللّغة العربية.

فالنّحو آلية لاستقامة الألسنة اللّغوية واستمرارية اللّغة العربية،" ومعرفته ضرورية لكل من يزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربية،"[4] وقد أجمع علماء اللّغة العربية على أنّه السياج

[1] ابن خلدون: المقدمة، ت أحمد جاد، دار الغد الجديد، القاهرة المنصورة، ط1، 2007، ص 548.

[2] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، دار ابن حزم، بيروت لبنان، ط1، 2011، ص8.

[3] محمد الطنطاوي: نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف، القاهرة مصر، ط2، ص16.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الذي صان العربية من الضياع وحفظ معالمها وقوانينها، ولابدّ منه لتحصيل سائر العلوم اللّغوية والشرعية.

1- واقع درس النحو:

لم يعد مثار جدل أن واقع تعليم اللغة العربية اليوم يعاني عدة أزمات ومشاكل، تتجلى في ضعف لغويّ ظاهر عند المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، ولاشك أن وجع الأزمة يتفاقم إذا كان من يعاني هم طلاب الجامعة المتخصصين في قسم اللغة العربية وآدابها.

ونظرا لخطورة الوضع ارتفعت أصوات مشتكية واقع الحال، كما عقدت المؤتمرات وصدرت التوصيات والتقارير العلمية التي تبحث في الأسباب الكامنة وراء ذلك، وتقدم الحلول المتنوعة للخروج من الأزمة.

من المحاور التي تم تناولها في قضية تعليم اللغة العربية هي إشكالية تدريس علم النّحو العربي وواقعه في مختلف مراحل التعليم وبالأخص الجامعي، هذه الإشكالية التي ليست وليدة اليوم، بل صاحبت المهتمين بهذا المجال لعقود وسنين خلت، فظهرت محاولات التيسير الفردية والجماعية تسعى لفك هذه الأزمة أو التخفيف من ثقلها، ومازالت هذه المحاولات مستمرة لحد الآن خاصة في ظل التطور الهائل الذي يشهده الدرس اللغوي وفروعه.

ويكاد يتفق كلّ الباحثين في المجال على أنّ درس النّحو العربي يحتاج لرؤية جديدة تساير التجديد الذي تعرفه الدراسات اللّغوية في العصر الحديث، حتى يستجيب لتطلّعات المتعلّمين ويقترب من عقولهم وتفكيرهم، ويكسر حاجز انفصال النّحو عن الحياة الذي يقره الجميع.

إن الأزمة قديمة وهي متجذرة في نظمنا التعليمية، والمدخل الصحيح لعلاجها هو الوقوف عند أسبابها وحسن تشخيصها ومعرفة مكامن الضعف وتحديدها بدقة لعلاجها أو التخفيف من حدّتها، فما سبب فشل محاولات التيسير رغم كثرتها وتنوعها؟ وهل الغاية من تعليم النّحو في برامجنا التعليمية واضحة؟ وما موقع قضية تعليم النحو من اللسانيات وحقل تعليمية اللغات الحديثة؟

2- مشكلات درس النّحو:

2- 1- الاضطراب المنهجي:

إن الحديث عن منهج النحو العربي حديث شاسع واسع، ولعل عبارة الدكتور عبده الراجحي في كتابه النحو العربي والدرس الحديث تلخص شساعة هذا المبحث وتشعبه، فقد ابتدأ الباحث مقدمته قائلا: "هذا بحث في المنهج وهو أيضا بحث عن المنهج"[1]، مما يوحي إلى صعوبة تحديد منهج النحو العربي التي تأسس عليها وظروف ذلك.

يشير كثير من الباحثين إلى أن النحو العربي نشأ في مناخ عقلي عام، استمد منه أصوله ومنهجه وهذا ناتج عن لجوء علماء العربية إلى المنطق الأرسطي الذي أسس لنظرية معيارية تسعى للوصول إلى مجموعة من القوانين والضوابط المطردة ثم فرضها على متعلمي علم النحو، فلا يكاد يخلو باب من أبواب النحو أو درس من دروسه من المغالاة في استخدام المنطق والبحث عن العلل و"السؤال الذي يتكرر دائما عند أصحابه لم كان هذا هكذا ولم يكن غير ذلك؟ والاهتمام بالتعليل كان نتيجة لصدور هذا النحو عن الفكر الأرسطي."[2]

أفضى الإفراط في استعمال المنطق إلى صعوبة التحكم في درس النحو والإلمام به، نظرا لاطراد قواعده وكثرة تأويلاته، كما نتج عن ذلك " نحوا عربيا صوريا وليس واقعيا يهتم بالتعليل والتقدير والتأويل ولا يركز درسه على الاستعمال اللغوي كما هو."[3]

ورغم هذا الاعتماد الكبير على المنطق والعقل في منهج النحو العربي التقليدي إلاَ أنه لا يمكن إغفال جانب وصفي واقعي اعتمد عليه علماء النحو العربي، فما زالت الكتب تذكر كيف قصد النحويون بطون الأودية ومنابت الشجر قصْد الوصول إلى حقيقة نطق العربية من أهلها، يمكن أن ندعم هذا الطرح من خلال أن النحاة "حددوا البيئة التي يصح أخذ اللغة عنها، وذلك بأن حصروها

[1] عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت1977، ص46

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 48.

في المناطق البادية من شبه الجزيرة العربية معللين ذلك بأن الحواضر وأطراف الجزيرة لا تمثل لغتها لغة العرب تمثيلا صحيحا لتعرضها لمؤثرات أجنبية..."[1] ، كما تبرز سمات الوصف بعد جمع اللّغة من بيئتها ومن مصادره البشرية في طريقة تصنيف المادة اللّغوية المعتمدة على الصفة التقريرية المحافظة على واقعية اللّغة.

ولعلّنا نسوق في هذا الباب مثالا لحرص النحاة على معرفة الصورة الواقعية للكلام كما ينطقه أهل البدو، فما زالت تذكر كتب تاريخ النحو كيف" أنّ أبا عمرو ابن العلاء الذي كانت تشتبه عليه كلمة(فرجة) أهي بفتح الفاء أم بضمّها وكان هاربا من الحجّاج، حتى لقي أعرابيا في الصحراء ينطقها بالفتح(فَرجة) ويخبره عن موت الحجاج، فيقول أبو عمرو:" فما أدري بأيّهما كنت أشدّ فرحا، بقوله(فَرجة) أم بقوله مات الحجاج."[2]

2- 2 – نظرية العامل:

تعدّ نظرية العامل النّحوي من القضايا التي أثارت جدلا واسعا بين العديد من الدارسين، فنظرية العامل هي المحور الرئيس الذي قام عليه النّحو العربي، والمتصفح لكتب التراث العربي يدرك درجة إيمان علماء النّحو بهذه النظرية، بل إن نظرية العامل حقيقة مفترضة لا غنى لدارس النّحو عنها، وقد وجد في تراث العرب كتب ألّفت في نظرية العامل نفسها منها:

- كتاب العوامل "لابن معطي الزواوي الجزائري".
- العوامل المائة في النّحو "لعبد القاهر الجرجاني المتوفى سنة 471هـ."
- المصباح في النّحو" ناصر الدين بن عبد السيّد المطرزي النّحوي 610هـ."
- العوامل في النّحو" لأبي علي الفارسي المتوفى سنة 377."

[1] عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية بيروت،1972، ص179.

[2] الأنباري: نزهة الألباء في طبقة الأدباء، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة،1418هـ، 1998م، ص33.

– العوامل في النّحو" لعلي بن فضال المجاشعي القيرواني المتوفى سنة 479هـ".[1]

يعرف النّحاة الإعراب بأنّه" تفسير في آخر الكلمة أو ما كالآخر لعامل دخل عليها نفسها[2] فعلامات الإعراب من رفع ونصب وجر أثر يجلبه العامل ، فإن لم يكن مذكورا ملفوظا فهو مقدر، ويمكن تلخيص مفهوم هذه نظرية في أنّه كل حالة إعرابية إلاَ وهي ناتجة لتأثير العامل الذي أثر على معموله من خلال هذه الحركات الإعرابية، وقد يكون العامل حسب ما ورد في التعريف ظاهرا أو مقدّرا، وقد قسّم النحاة العوامل إلى سماعية وقياسية، والسماعية قياسية، أمّا القياسية فمنها اللّفظي ومنها المعنوي.

فقولنا: قام زيد، فالضمة هنا أحدثها العامل الذي هو قام، والنصب الفتحة التي أحدثها عامل نحو قولك: رأيت زيدا، فالفتحة هنا أحدثها العامل الذي هو رأيت، والجر الكسرة التي يحدثها عامل نحو قولك: مررت بزيد، فالكسرة هنا أحدثها عامل، وهو الباء والسكون، والحذف اللذّان يحدثهما عامل نحو قولك لم يضرب، ولم يرم...، فالسكون والحذف أحدثهما العامل وهو لم."[3]

أمّا الحديث عن العوامل المعنوية فهو جوهر الخلاف بين النّحويين، فإنّ تقدير العامل سبّب خلافا شديدا بينهم، أثره واضح في مسائل الإعراب وتخريجاتها، فهذا يرفع لتقديره عامل الرفع، وآخر ينصب لتقديره عامل النصب، ولعلّ الخلاف في مسائل رفع المبتدأ أو الفعل المضارع يوضح نقطة الخلاف.

ففي مسألة رفع المبتدأ والخبر" ذهب الكوفيون إلى أنّ المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما يترافعان، وذلك نحو زيد أخوك، وعمرو غلامك، وذهب البصريون إلى أنّ المبتدأ يرتفع بالابتداء، وأمّا الخبر فاختلفوا فيه، فذهب قوم غلى أنّه إلى أنّه يرتفع بالابتداء وحده،

[1] يوسف بن خويا: نظرية العامل النّحوي أحقيقة لغوية أم فلسفة نحوية؟ (مقال منشور في مجلة مخبر الممارسات اللّغوية)، الجزائر، 2014، ص 119.

[2] أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق رجب عثمان، ط1، مطبعة المدني، 1998 م، ص833.

[3] سعيد بن مبارك بن الدّهان: شرح الدروس في النّحو، تحقيق: إبراهيم محمد، مطبعة الأمانة القاهرة،1991م، ط1، ص89.

وذهب آخرون إلى أنّه يرتفع بالابتداء."[1] وحجج الكوفيين في ذلك هي مصاحبة المبتدأ للخبر،" والخبر لابدّ له من مبتدأ، ولا ينفك أحدهما من صاحبه، ولا يتمّ الكلام إلا بهما، وقالوا: لا يجوز أن يقال إنّ المبتدأ يرتفع بالابتداء، لأنّ الابتداء لا يخلو: إمّا أن يكون شيئا من كلام العرب عند إظهاره، أو غير شيء، فإن كان شيئا، فلا يخلو من أن يكون اسما أو فعلا أو أداة، وإن كان غير شيء فالاسم لا يرفعه إلّا رافع موجود غير معدوم، ولا يجوز أن يقال عن الابتداء هو التعرّي عن العوامل اللّفظية، فهو إذا عبارة عن عدم العوامل، وعدم العوامل لا يكون عاملا، والذي على أن الابتداء لا يوجب الرفع هو وجود الابتداء بالمنصوبات والمسكنات والحروف، ولو كان ذلك موجب للرفع لوجب أن تكون مرفوعة، فلمّا لم يجب ذلك دلّ على أنّ الابتداء لا يكون موجبا للرفع.[2]

إنّ المتأمّل في هذا المثال يرى حدّة الجدال والخلاف في المسائل النّحوية ودرجة التعسف في وضع قوانينه، فقد اصطبغت بصبغة الفلسفة والمنطق الأرسطي كما سبق الذكر، وهذا ما أفضى إلى كثرة في العلل والتقديرات، والعجيب أن يرى في مسائل النّحو استثناءات قد فاقت استعمالاتها القواعد الأصلية، ويظهر أثر نظرية العامل في دروس النّحو خاصة تلك التي تعتمد على العامل المحذوف أو المقدّر مثل أساليب النّداء والقسم، والاختصاص، ولعلّ نفور الطلبة من قواعد النّحو و عجزهم يعكس التوهم النّحوي الذي أدّى إلى تعقيد المسائل وتشعبها، وسأذكر لاحقا ما أحدثت هذه النظرية من خلافات عند المحدثين وبعض الآراء الرافضة لفكرة العامل في دروس النّحو والداعية إلى التخلّص منها.

2- 3- تعدّد الآراء في المسألة الواحدة:

وجد للنّحاة في فترات زمنية متقدّمة جهود كبيرة في الدراسات اللّغوية والنّحوية، فقد وجهوا اهتمامهم لدراسة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي القديم لاستقصاء المسائل المختلفة

[1] أبو البركات الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق جودة محمد مبروك، مكتبة الخانجي القاهرة، ط1، ص40.

[2] المرجع نفسه، ص 41.

في اللّغة والنّحو، فألفوا المؤلّفات وصنّفوا المصنّفات ممّا أوجد تشعبا في الآراء النّحوية في المسألة الواحدة، واختلفت الأحكام وزاد التناقض والتعارض في الأقوال، فبرزت ظاهرة تعدّد الرأي النّحوي في المسألة النّحوية، بل الأعجب أن نرى تعدّدا في المسألة الواحدة عند العالم الواحد.

وإذا تتبعنا هذه الظاهرة؛ فإنّنا نجدها امتدادا لطبيعة الفكر في ذلك العصر، فهذه الظاهرة غير مقتصرة على علم النّحو بل شملت علوما أخرى في ذلك الزمان كالفقه وغيره، وهذا ما يعني مسايرة النّحو لمناخه العام واستجابته لقوانين بعيدة عن طبيعته.

والتعدّد في المسائل والآراء النّحوية بقدر ما أثرى الدرس النّحوي بقدر ما شكل عسرا لأهله وطالبيه، ويمكن إجمال أسباب التعدّد في نقاط أهمها:

- تطور آراء النّحاة وتراجعهم عن المسائل السابقة وهذا بعد تدقيق النظر وطول التفكير، يقول ابن جني:" ومن الشائع في الرجوع عنه من المذاهب ما كان أبو العباس تتبع به كلام سيبويه، وسمّاه مسائل الغلط فحدثني أبو علي عن أبي بكر أن العباس كان يعتذر منه ويقول: هذا الشيء كنّا رأيناه في أيام الحداثة، فأمّا الآن فلا."[1]
- تعدّد المدارس النّحوية واختلاف مذاهبها ومناهجها، ممّا أوجد تأثرا وتأثيرا متبادلا بين هذه المدارس.
- التراجع عن الأخطاء بعد الاطلاع عن الأدلة خاصة في بداية حياة العالم، فكم من عالم يرى حكما في مسألة معينة ثم غيّر رأيه بعد وصول الدليل واطلاعه عليه، قال ابن السراج: أنا أفتي بفعلية ليس تقليدا منذ زمن طويل ثمّ ظهر لي حرفيتها."[2]

[1] ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية مصر، ص 204.

[2] جلال الدين السيوطي: الأشباه والنظائر في النّحو، ج3، دار الكتب العلمية بيروت، ص 73.

إضافة إلى ما سبق، فإنّ المنافسة الشديدة والمحتدمة التي وقع فيها الكثير من علماء النّحو قد زادت في تعدّد واختلاف الآراء النّحوية في المسألة الواحدة، تجلت هذه المنافسة في المجالس والمناظرات والمراسلات العلمية.

2- 4- المبالغة في استعمال الفلسفة والمنطق:

وهذا نتاج المغالاة في نظرية العامل الفلسفية، فإنّ علماء النّحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية فبالغوا في مسائل الحذف والتقديم والتأخير...فمثلا قاعدة"إذا" لا تدخل على الاسم وأنّها لا تدخل إلّا على فعل، فإذا قرأنا قوله تعالى ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتۡ ١﴾[1] قلنا في الإعراب إنّ "السماء" فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور، وتقدير الكلام: إذا انشقت السماء انشقت.[2]

وهذا يعد تناقضا مع ما تعلمه المتعلمون في مراحلهم الأولى في النّحو، فلماذ لا نعلّم المتعلمين أنّ السماء مبتدأ تماشيا مع التركيب المقدم لهم حول ابتداء الجملة الاسمية بالمبتدأ وأن الفعل بعدها خبر في شكل جملة ونخلصهم من هذا التعقيد والتخبط الفلسفي.

2-5- حصر درس النّحو في الإعراب:

تقدّم دروس النحو في الغالب على أنّها درس في الإعراب، فالنّحو هو الإعراب والإعراب هو النّحو، وقد جاء تصنيف الأبواب النّحوية من زاوية إعرابية في الأغلب، " وكان من الأمكن تصنيفها من وجهة نظر تركيبية؛ فلم يكترث النّحاة لدرس النفي وأدوات النفي في العربية(لا، لم، لن، إن، ما، ليس) لأنّه لا يجمع بينها رابط إعرابي، وكان من المعقول أن نجد هذا الدرس في

[1] سورة الانشقاق، الآية 1.

[2] محمد جاهمي: واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية بسكرة، العدد السابع، ص 7.

مقررات التلاميذ حتى يتدربوا على أسلوب النفي في العربية وكيفية إنتاج أدوات العطف والاستفهام منتظمة كل منها في درس واحد."[1]

هناك نماذج كثيرة أغفلها الدرس النّحوي التقليد منها أدوات الربط بين الجمل " كأدوات ربط السبب the cause والهدف the target والنتيجة the result والاستدراك the recantation لأنها لا تقدّم من الإعراب فأدرجوها موزعة ضمن دروس مختلفة من النّحو، لذا فإنّنا نجد " لاسيما" تمثل درسا مستقلا وكان من الأفضل تبويبها مع أدوات الربط بين الجمل من قبيل " ناهيك" و " فضلا عن" و"بالإضافة إلى" و" زد عن ذلك" وغيرها من أدوات الربط بين الجمل التي يصعب حصرُها؛ فيكتسب التلميذ مهارات الربط بين الجمل بسهولة، ومن بين ما كان يحسن انتظامه في درس مستقل ضمن أدوات الربط ألفاظ الاستدراك مثل " ولو أنّه" و" مع أنّه" و"رغم أنّه" و" على أنّه" وفي حين أنّه" وغيرها.[2]

إنّ تركيز النّحاة على تقديم هذه الدروس إعرابيا فقط كان سببا في صرف الطلاب عن حسن استعمالها وسط الجملة الاستعمال الصحيح، وكان من الأجدر أن يراعى الجانب التركيبي في استعمال هذه الأدوات،" فالطالب يميل إلى التركيب لا إلى التحليل"[3] والتصنيف المقدّم يراعي تركيب عقلية التلميذ في سهولة الاستذكار ويسهل له الكلام بسلاسة ويُسر.

[1] حسن بن علي الزراعي: اللسانيات وأدواتها المعرفية– تطبيقات نظرية وتجريبية على اللغة العربية– مؤسسة الانتشار العربي، ص 251.

[2] المرجع نفسه، ص 252.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2-6- التمسك بالقاعدة:

من العيوب التي عرفها الدرس النّحوي العربي التقليدي التمسك بالقاعدة والمبالغة في ذلك أشد المبالغة، فالنّحاة لا يلغون القواعد النّحوية ولا يعملون على تعديلها إذا ظهرت فيها عوارض وإنّما يتحجّجون بالاستثناء، وقد عدّ الدكتور تمام حسّان ذلك من الأخطاء المنهجية في درس النّحو؛ لأن المغالاة في التمسك بالقاعدة أفضى إلى عدم التركيز على الاستعمال اللّغوي، يقول تمام حسان في هذا الشأن:" فكَروا في اللّغة تفكير من يخضع الصواب والخطأ في استعمالها لا لمقياس اجتماعي، بل لمجموعة من القواعد يفرض عليها فرضا، ويجعل كلّ ما لا تنطبق عليه هذه القواعد إمّا شاذا أو خطأ ينبغي ألا يدخل في دائرة الاستعمال العام ولو كان أشيع على الألسنة."[1]

وعلى هذا النمط سارت مقررات وبرامج النّحو العربي والتي بدل أن ينصب تركيزها على الاستعمال انصب على حفظ وإتقان القواعد فانحرفت الغاية وضاع الهدف، " فتعليم اللّغة يهدف أولا إلى إتقان الاتصال، والتركيز على القواعد اللّغوية يؤدي إلى أن يكون المقرر ناقصا من حيث المعجم اللّغوي، ممّا يجعل المتعلّم غير قادر على استعمال ما يتعلّمه."[2]

ثم إنّ التمسك بالقاعدة رغم ظهور عوارض لها أدّى إلى استحداث شواهد ميتة وأحيانا من صنعة النّحاة لتبرير سلامة قواعدهم، ومع مرور الوقت ظهرت لنا لغو موازية مصطنعة هي لغة القواعد النّحوية وهي غير اللّغة المستعملة، فالأولى لغة واصفة(قواعد النّحاة) والثانية لغة موصوفة(اللّغة المستعملة)، وقد حدث هذا التباعد بين اللّغة الواصفة واللّغة الموصوفة عندما انشغل النّحاة باللّغة الواصفة على حساب اللّغة الموصوفة اللّغة المستعملة.[3]

[1] تمام حسان: اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4، ص26.

[2] عبده الراجحي: علم اللّغة التطبيقي وعليم العربية، ص75.

[3] حسن بن علي الزراعي: اللسانيات وأدواتها المعرفية- تطبيقات نظرية وتجريبية على اللغة العربية-، ص257.

إلى جانب هذا كلّه هناك أسباب أخرى ساهمت في خلق أزمة النّحو ومشكلته في الأوساط التربوية يمكن إجمالها في:

- الطريقة الإلقائية في تدريس النّحو خاصة في الجامعة والتي يقوم فيها الكثير من الأساتذة بتلقين الطلبة القواعد والشواهد، فيقل بذلك دور الطلبة في قاعة الدرس ممّا يتسبب في نفورهم وعدم تحفزهم للانتفاع والاستفادة بما يقدّمه الأستاذ.
- عزل مادة النّحو عن باقي الدروس اللّغوية والأدبية خاصة دروس القراءة والنصوص التي كان لابد أن تكون موضع تطبيق ما تمّ تعلّمه في درس النّحو، ولكن هذا مخالف للواقع تماما فبمجرد انتهاء درس القواعد وتطبيقاته انتهى الكلام عن النّحو، ناهيك عن عزلة درس اللّغة تماما عن باقي المواد المدرسة.
- القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها، وقد أدى هذا إلى سوء استغلالها من قبل المربّين والمعلّمين، وإلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها، فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة.[1]
- سوء إعداد معلّمي اللّغة العربية وتحضيرهم للعمل التدريسي مقارنة بما هو عليه الحال في الدول الغربية.
- عدم التفريق بين الجوانب العلمية والتعليمية للنّحو العربي، فالجانب العلمي يخص الباحثين في المجال، والجانب التعليمي يخص الفئات المتعلّمة.
- قلة دافعية الطلبة الذين أصبحوا لا يرون جدوى من تعلّم العربية في ضوء الحداثة والزخم اللّغوي الأجنبي الذي يقر ميدانيا بتأخر العربية وتقدّم اللّغات الأجنبية المتمثلة في الانجليزية والفرنسية، ناهيك على أنّ الكثير من هؤلاء الطلبة أجبروا دخول أقسام اللّغة العربية نظرا لمحدودية مستواهم.
- طرق التقويم، وترتبط مشكلة النّحو أيضا بطرق التقويم، فلا بد أن يصار إلى وضع آلية لتقويم مادة النّحو، فلا نجد الاختبارات التي تتناسب مع وظيفية النّحو؛ لتغطي جانبي اللّغة

[1] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟ منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001، ص 3.

المنطوق والمكتوب، ولا نجد الأسئلة التي تطلب إنشاء نص يراعي فيه الطالب المهارات النحوية التي درسها، ولا نجد كذلك أسئلة تطلب وصف مشهد ما مضمنا المهارات النحوية التي درسها، وليس هناك افتراض مواقف حوارية يعبر فيها المتعلّم عن مكنوناته مراعيا المهارات النحوية التي درسها؛ كي تتشكل عنده الملكة التي تتأتى من الممارسة والتكرار، ويمتلك الكفاية الذاتية لاستخدام جميع البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه، إضافة إلى التركيز على الوظائف التي تؤديها الجملة في السياقات والنّصوص التي ترد فيها والأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها.[1]

- انفصال النّحو واللّغة عن مسايرة الحياة والتكيّف مع متطلبات وتفكير التلاميذ والطلبة، يقول الدكتور طه حسين:" وأنا أتصور إحياء النّحو على وجهين، أحدهما أن يقربه النّحويون من العقل الحديث ليفهمه ويسيغه ويتمثله، ويجري عليه تفكيره إذا فكر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب..."[2]
- عدم وجود برامج ومناهج علمية موَحَّدة في المدارس والجامعات العربية لتدريس اللّغة العربية عامة والنّحو العربي خاصة.
- طبيعة المادة النّحوية المدرسة في حد ذاتها، فهي – في الكتب والمقررات التعليمية – نوع من التحليل الفلسفي، فيها كثير من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلّمون، فضلا عن المتعلمين.[3]

[1] خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي– المصطلح والمنهج: نقد ورؤية، مجلة الخطاب الثقافي العدد الثالث، 1429– 2008، ص4.

[2] الحسين البوم: اللسانيات والبنى النحوية والتركيبية المقارنة، افريقيا الشرق، 2015، ص239.

[3] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟، ص 4.

3- مصطلحات التيسير النّحوي في العصر الحديث:

مسألة تيسير النّحو قديمة حديثة أدركها القدماء، وأولوها عنايتهم، وخصّوها بكتب تظهر وعيهم بها. وقد استهلّها المحدثون بجهد واضح على نحو ما فعل إبراهيم مصطفى في مصنّفه " إحياء النّحو"، ثم تحمّس للمشروع "طه حسين"، وصاغ مهدي المخزومي رؤيته التجديدية: "في النحو العربي نقد وتوجيه"، ثم قدم تمام حسان رؤية في مصنّفه " اللغة العربية معناها ومبناها" تمثلت بفكرة القرائن. إضافة إلى ما قدمته المؤتمرات والندوات التي عقدت شرقا وغربا لتيسير النّحو العربي.[1]

وقد رافقت محاولات التيسير النّحوي عدة مصطلحات لم يتناولها القدماء، ولم تكن موجودة في زمانهم، فوردت تارة على سبيل الترادف، وأخرى على سبيل الإتباع، فلم تكن ذات معان مطّردة، ولم تحقق الحدّ الجامع المانع الذي نعرف منه بداية هذا المصطلح ونهايته، وأوجه اتفاقه وافتراقه، بل كانت مختلطة، غابت معها مؤشرات الدلالة الاصطلاحية، وإن بدت ملامح اتفاق في التوجه، وانطلقت على الخصوص مع مطلع القرن العشرين، وهي على النحو التالي:[2]

- الإحياء: ورد هذا المصطلح في الثلث الأول من القرن العشرين عنوانا لكتاب إبراهيم مصطفى **(إحياء النحو)**.
- الإصلاح: ورد في أعمال وزارة المعارف المصرية، ورده عدد كبير من المهتمين في ميدان التعليم، وجاء الإصلاح عنوانا لكتاب عبد الوارث مبروك "في إصلاح النحو العربي".
- التبسيط: ورد في الثلث الأول من القرن العشرين في مقال لحسن الشريف بعنوان "تبسيط قواعد اللغة العربية" نشر في مجلة الهلال العدد **46** عام **(1938م)**.

[1] خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، ص4.

[2] المرجع نفسه: ص5.

- التجديد: ورد في منتصف القرن العشرين عنوانا لعدد من الكتب منها كتاب شوقي ضيف "تجديد النّحو".
- التيسير: ورد في ثنايا كتاب إبراهيم مصطفى، واستخدمه شوقي ضيف عنوانا لكتابه "تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا".

وما طرحته هذه المصطلحات يقوم في مجمله على حذف بعض الأبواب النّحوية بحجة أنّها لم تعد مستخدمة، وتقديم بعض الأبواب وتأخير بعضها الآخر، وحذف الشواهد النحوية القديمة، والوقوف عند الأمثلة الجديدة المستقاة من الواقع، واختصار المادة أو عرضها بطريقة مشوقة للمتعلّم، فلم تقدم مضامين حقيقية عملية لنّحو مقترح، بل بقيت في إطار التنظير.[1]

4- محاولات التيسير في العصر الحديث:

أشرت سابقا إلى أنّ حركة تيسير النّحو العربي في العصر الحديث انطلقت مع مطلع القرن العشرين ورافقتها مصطلحات مختلفة، وهي الإحياء، الإصلاح، التبسيط، التجديد، التيسير، كلّها كانت تحمل رؤية جديدة في معالجة قضية النّحو العربي في أوساطه المختلفة خاصة التربوية منها، ورغم اتسامها بالتداخل وعدم تحقيقها لحدّ جامع مانع لمعنى المصطلح إلا أنّها أقرّت بوجود أزمة تدريس النّحو العربي واجتمعت على ذلك، فلا غرابة – إذن- أن نجد كما هائلا من المحاولات الفردية والجماعية لتيسير النّحو ولا غرابة أن نرى تباينا واختلافا في رؤى هذه المحاولات.

4-1- إبراهيم مصطفى:

تعدّ محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه « إحياء النّحو» من أولى المحاولات التي شقّت درب التجديد والتيسير في الدرس النّحوي، فرغبة إبراهيم مصطفى في تغيير منهج البحث

[1] خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، ص11.

النّحوي للّغة العربية كانت كبيرة في ظلّ تذمر طلاب اللّغة العربية وحتى الأساتذة من تعقيد المادة النّحوية، فوضع أصولا لتعلّمه بشكل واضح وقد بذل في ذلك جهودا كبيرة.

وجّه إبراهيم مصطفى من خلال هذا الكتاب نقدا لاذعا للنّحاة القدامى من حيث تناولهم لدرس النّحو؛ حتى أنّ أفكاره مسّت أهم الأصول التي بني عليها النّحو التقليدي، ويمكن إيجاز نقده في فكرتين مهمتين:

- توسيع دائرة دراسة النّحو، فحسب رأيه نظرة النّحاة القدامى للدرس ضيقة، فقد اقتصرت على أواخر الكلم والإعراب، فدرس النّحو عندهم غايته بيان الإعراب والتفصيل في أحكامه فقط، " فالنحاة حين قصروا النّحو على آخر الكلمات وعلى تعرف أحكامها قد ضيقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقا منحرفة، إلى غاية قاصرة...،"[1] ويقترح إبراهيم مصطفى أن يُعنى بدراسة تأليف الكلام وأن تدرس الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة من حيث اتساقها ومعانيها حتى تتحقق الغاية من دراسة النّحو ويستدرك ما قد" ضيّعوا كثيرا من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة." [2]
- رفض نظرية العامل والمطالبة باستئصال هذه النظرية من درس النّحو، ويعتبر إبراهيم مصطفى أن النّحاة نقدوا أنفسهم من خلال هذه النظرية" فلقد اضطروا في سبيل تسوية مذهبهم، وطرد قواعدهم إلى التقدير وأكثروا منه، يبحثون عن العامل في الجملة فلا يجدونه فيمدُّهم التقدير بما أرادوا ومن أمثلة ما يُقدّرون زيدا رأيته يقولون هو: رأيت زيدا رأيته."[3]

وقد بنى إبراهيم مصطفى كتابه "إحياء النّحو" على الأصول التالية:

---

[1] إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، ط2 القاهرة، ص2.

[2] المرجع نفسه: ص2.

[3] المرجع السابق، ص34.

– ليست الحركات الأعرابية حكما لفظيا خالصا، بل هي أعلام لمعان، فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أمّا الفتحة فليست بعلم إعراب، وإنّما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي يحبون أن يُشكّل بها آخر كلّ كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامّية.

– العلل لا تعمل، بل المتكلّم هو العامل.

– لا يوجد ما نسمّيه علامات أصلية وعلامات فرعية.[1]

ما يؤاخذ على محاولة إبراهيم مصطفى أنّها مسّت أهم الأصول التي بني عليها النّحو العربي التقليدي، وأفكاره خالفت تماما أصول وقواعد اللّغة العربية،" فقد تعرضت هذه المحاولة إلى نقد كبير من قبل العلماء والباحثين الذين بيّنوا فساد الأصول التي انتهى إليها الباحث، وعدم استقامة أحكامها، واطرادها على كلام العرب. كما أثبتوا أن الأفكار التي زعم إبراهيم مصطفى أنها جديدة على الناس ليست كذلك، فكثير من المسائل التي ذكرها، وأجهد نفسه في الاحتجاج لها والبرهنة عليها أصلها للقدماء، وقد أورد العلماء من كلام النّحاة ما يدل على أنهم سبقوه، وقرّروا ما قرّره أو على الأقل فطنوا إلى ما فطن إليه؛ ففكرة المتكلم هو الذي يحدث الإعراب فكرة ابن جني (ت 392 هـ)، وفكرة إعراب الأسماء الستة بحركات ممطولة فكرة قالها المازني (ت 249) وفكرة الحركة الخفيفة عند الوصل ودرج الكلام هي لقطرب (ت 206)، وفكرة الرفع علم الفاعلية والجر علم الإضافة فكرة الزمخشري (ت 538)، وفكرة العمدة والفضلة فكرة الرضي(ت 684 هـ)، وصاحب فكرة إلغاء نظرية العامل هو ابن مضاء (ت 592).[2]

[1] إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، نقلا عن: محمد صاري: تيسير النحو موضة أم ضرورة، ص 10.

[2] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟، ص15.

4-2- شوقي ضيف:

من الذين كان لهم سبق الفضل في الاهتمام بتيسير النّحو العربي في العصر الحديث الدكتور شوقي ضيف؛ فقد أسدى خدمة جليلة إلى ميدان الدراسات النّحوية، وقد انطلق في دراسته من نقد كتاب "إحياء النّحو" لإبراهيم مصطفى، كما جاءت محاولته في التيسير وفق مراحل متعددة كانت أولى "هذه المراحل نشر كتاب "الرد على النّحاة" لابن مضاء القرطبي الأندلسي، إذ قدّم لهذا الكتاب عارضا فيه عدّة اقتراحات لتيسير النّحو التعليمي مستلهما آراءه فيه، ثم توالت محاولاته الكثيرة في أعمال أخرى ككتاب "تجديد النّحو" 1984 وكتابه الأخير في هذا الميدان "تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع منهج تجديده" والذي صدر سنة 1986، عرّف بهذا الكتاب بجهود القدامى والمحدثين في تيسير النّحو، ولم يأت في هذا الكتاب باقتراحات جديدة بل ألّفه ليدعم كتابه السابق ويعضد جهوده ومنهجه في التيسير،[1] وقد أجمل كلّ جهوده فيهما واضعا بذلك السبيل الميسر لتجديد النّحو وتعليمه، يقول في هذا:" اقترحت فيه تصنيفا جديدا للنّحو يذلل صعوباته أقمته على ثلاثة أسس أخذت بها جميعا في تأليفي لهذا الكتاب. أولها إعادة تنسيق أبواب النّحو بحيث يستغنى عن طائفة منها برد أمثلتها إلى الأبواب الباقية، حتى لا يتشتَت فكر دارس النّحو في كثرة من الأبواب توهن قواه العقلية والأساس الثاني إلغاء الإعراب التقديري في المفردات مقصورة ومنقوصة ومضافة إلى ياء المتكلم ومبنية وأن يقال فيها جميعا محل الكلمة الرفع أو النصب أو الجر والأساس الثالث ألاَ تعرب كلمة لا يفيد إعرابها أيَ فائدة في صحة نطقها ويتضح ذلك في إعراب النحاة أن المخففة في رأيهم من أنَ الثقيلة وأختها كأن المخففة، وإعراب لاسيما، وبعض أدوات الاستثناء، وكم الاستفهامية والخبرية، وأدوات الشرط الاسمية... وأضفت إليها أساسا رابعا هو وضع تعريفات وضوابط دقيقة لأبواب المفعول المطلق والمفعول معه والحال".[2]

ويمكن تلخيص محاولة شوقي ضيف في:

---

[1] رافع عبد الله العبيدي: جهود شوقي ضيف في تجديد النحو التعليمي وتيسيره، آداب الرافدين العدد 58، ص6.

[2] شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف، ط 6، ص4.

– رفض نظرية العامل في النّحو العربي؛ يرى شوقي ضيف أنّ: ثورة ابن مضاء على سيبويه ونحاة المشرق إنّما هي امتداد لثورة دولة الموحدين – وكان رئيس قضاتها– على فقهاء المذاهب الأربعة الكبرى المشرقية: المذهب الحنفي والمالكي والشافعي والحنبلي وكانت الدولة تعتنق المذهب الظاهري الذي ينكر العلل والأقيسة في الفقه والتشريع ومضى ابن مضاء على هدى هذا المذهب ينكر في إصرار نظرية العامل في النّحو، وما جرّت إليه من ركام الأقيسة والعلل.[1]

فالظاهر إذن؛ أنّ شوقي ضيف أيّد من رفض هذه النظرية، وهاجمها هجوما يهدف من خلاله إلى إلغائها وهدمها، لإيمانه بأنّها معيقة لطالبي هذا العلم. يقول ابن مضاء: "وقصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النّحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا من الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي وعامل معنوي، وعبّروا في ذلك بعبارات توهم في قولنا(ضرب زيد عمرا) أنّ الرفع الذي في زيد والنصب الذي في عمرو إنّما أحدثه ضرب وهذا بيّن الفساد."[2] وتأييدا منه لنظرة ابن مضاء لهذه النظرية يعلّق الدكتور شوقي ضيف قائلا:" أليست فكرة العامل تجعلنا نفكر في محذوفات ومضمرات لم يقصد إليها العرب حين نطقوا بكلامهم موجزا، ولو أنّهم فكّروا بها لنطقوا به، ولخرج كلامهم من باب الإيجاز إلى باب الإطناب، وانفكت عنه مسحة الاقتصاد البليغ في التعبير.[3]

– إعادة تنسيق أبواب النّحو بحيث يستغنى عن طائفة منها.

– إلغاء الإعراب التقديري في المفردات: مقصورة ومنقوصة ومضافة إلى ياء المتكلم ومبنية... وأن يقال فيها جميعا: محل الكلمة الرفع أو النصب أو الجر، كما يرى بإلغاء الإعراب المحلي في الجمل بحيث لا يقال: الجملة خبر محلها الرفع بل يكتفى بالقول إنّ الجملة خبر ومثلها جملة النعت وجملة الحال وجملة الصلة وجملة جواب الشرط.

---

[1] سهاد أحمد حمدان: تيسير النّحو عند المحدثين، مجلة سر من رأى، العدد 34، 2013، ص279.

[2] ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، 1983، ص 24.

[3] المرجع نفسه: ص26.

– التخلي عن الكلمات التي لا فائدة من إعرابها ولا يفيد إعرابها في صحة نطقها، وقد أعطى في ذلك أمثلة إعراب "لاسيما"وبعض" أدوات الاستثناء"، و"كم" الاستفهامية والخبرية... وقد أضاف أساسا رابعا وهو ضوابط وتعريفات دقيقة لبعض الأبواب النّحوية وخصّ في ذلك أبواب المفعول المطلق والمفعول به والمفعول معه والحال.[1]

علّق محمد مختار ولد باه على محاولة شوقي ضيف بهذا القول:" إنّ الجهد الذي بذله شوقي ضيف في تجديد النّحو وتيسيره جهد قيم في تصوره ومنهجه، إلاّ أنّ الجهود المقترحة في نظره نتيجة لتعليم الناشئة في الأساسي والثانوي، ومن الوجهة النظرية فقد يكون تيسير النّحو يمرّ بتيسير اللّغة نفسها لأنّ النّحو ليس في الحقيقة إلا تفسيرا للوضع اللّغوي من حيث التركيب والإعراب."[2]

وما يلاحظ على أعمال الدكتور شوقي ضيف أنّه عالج فيها مسألة تيسير النّحو معالجة نحوية محضة، ولم يعالجها معالجة تعليميّة، فيستعين فيها بالمعطيات المكتشفة في حقل تعليميّة اللّغات.[3]

4-3- مهدي المخزومي:

كانت محاولة مهدي المخزومي في التيسير من خلال كتابه "في النّحو العربي نقد وتوجيه" سنة 1964 وكتابه الآخر "في النّحو العربي قواعد وتطبيق" سنة 1966، وتكمن دعوته في تخليص الدرس النّحوي من كل أشكال الفلسفة والمنطق التي اتّسم بها، فيبدوا أنّ المخزومي وكغيره من المحدثين كان متذمرا من المنهج الفلسفي الذي بسط سيطرته على النّحو فولّد الكثير من التعليل والشوائب.

---

[1] شوقي ضيف: تجديد النحو، ص4.

[2] الحسين البوم: اللسانيات والبنى النحوية والتركيبية المقارنة، ص251، نقلا عن: محمد المختار ولد باه: تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة ديديكو، سلا المغرب 1996، ص 571,

[3] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟، ص16.

دعا المخزومي إلى التجديد في موضوع ومنهج الدرس النّحوي من خلال البعد عن هذا التعقيد وإبطال كل ما يتعلق به، بما في ذلك نظرية العامل وباب التنازع وباب الاشتغال ... يقول في هذا الشأن:" فقد حاولت في هذه الفصول أن أخلص الدرس النّحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه... وإذا بطلت فكرة العامل بطل كلّ ما عقّدوا من أبواب أسبابها القول بالعامل كباب التنازع وباب الاشتغال."[1]

يقرّ المخزومي بعدم وجود العوامل في النّحو وأنّ الحركات الإعرابية من رفع ونصب وجرّ عوارض تقتضيها الأساليب اللّغوية، ويؤكد أن الضمة علم الإسناد، تدل على المسند إليه" ولا يشير إلى العامل، ولا يزعم وجوده والواقع أنّ الضمة ليست أثرا لعامل لفظي، ولا معنوي، وإنّما هي مظهر من مظاهر العربية في توزيع الوظائف اللّغوية أو القيم النّحوية،[2] وبهذا يلغي دور العامل في الرفع والجر، ويرى أنّ الفتحة ليست علما لشيء وإنّما هي خروج عن نطاق الإسناد، أو الإضافة كالحال والتمييز، ويرى في تنازع الأفعال أنّه لا عمل لها مخالفا قول النّحاة، فهذا الأساس باطل " فليس الفعل عاملا وليس هو الذي يرفع أو ينصب[3] لأنّ الحركات حسبه في اللّغة تؤدي و ظائفها حسب ما تقتضيه الأساليب والظواهر اللّغوية، أمّا عن وظيفة الأفعال عنده فهي " لغوية تختلف عما زعموه... وهي النّص على تجديد نسبة المسند إلى المسند إليه في حقبة من حقب الزمان غالبا.[4]

بهذا يمكن الحديث عن منهج جديد في النّحو العري أصبحت الحاجة إليه ملحة يخرجنا من ضائقة الفلسفة والعامل والاتكال على الحركات الإعرابية إلى الاعتماد على أسلوب متكامل لا يمكن أن نستغني في دراستنا للّغة فيه على:

– المستوى الصوتي: ويتناول مخارج الحروف وصفاتها وامتزاجها بغيرها من الأصوات.

---

[1] مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط2، بيروت لبنان، 1986، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص70.

[3] مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، ص 163.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– المستوى الصرفي: وموضوعه الكلمة المفردة، ندرس فيها بنيتها ووزنها واشتقاقها وغير ذلك من الظواهر المتعلقة بالكلمة.

– المستوى النّحوي: وندرس فيه الجملة من حيث نوعها، ومن حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم وتأخير أو حذف أو إضمار ومن حيث ما يطرأ عليها – أي الجملة– من استفهام أو نفي أو توكيد، كلّ هذا يرتبط بموضوع الدرس النّحوي ارتباطا وثيقا لا يصح إغفاله أو إهماله.[1]

لقد بالغ المخزومي في نقده للاتجاه القديم في الدرس النحوي؛ فكلّ شيء أسس على أصول غير سليمة، وكلّ شيء تحدث عنه القدماء لا صلة له بالدرس النحوي أو اللغوي، فالأصول التي تأسس عليها النحو العربي – في نظره – ليست من النحو في شيء، بل هي دخيلة غريبة عن مجال اللغة والنحو، وليست الحركات في زعمه آثارا للعوامل ولكنها عوارض لغوية اقتضاها أسلوب العربية، وليس في النحو عامل، وكل ما بني على ذلك من أحكام ينهار ويزول، وهذا غلو في تهوين ما قام به النحاة الأوائل.[2]

4-4- لجنة تحرير النحو العربي:

بناء على القيود التي كانت مقيدة للنحو العربي، سعى بعض الأساتذة إلى تأليف مشترك يفك هذه القيود ويحرر النحو منها،" تشكلت هذه اللجنة من إبراهيم مصطفى ومحمد أحمد برانق، ومحمد أحمد الرشدي، ويوسف خليفة نصر، وعبد الفتاح شلبي، ومحمد محمود رضوان، ومحمود رشدي خاطر، ومحمد شفيق عطا. عملوا على تحرير النحو العربي بوضع قواعده مراعين التيسير الذي أقره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وقد عرضوا في تقديم الكتاب لمحاولات تلقين الناشئين القواعد النحوية بعيدا عن الجدل والتعليل مشيرين إلى جهود حفني ناصف وزملائه، وعلي الجارم وزميله، وصولا إلى محاولات وزارة التربية والتعليم سنة 1938، لبحث وسائل التيسير في تعلّم

[1] سهاد أحمد حمدان: تيسير النّحو عند المحدثين، ص 289.

[2] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟ ص12.

القواعد النحوية بعيدا عن الجدل والتعليل، وقد قدمت تقريرا أخذ منه المجمع بعد مناقشته في مؤتمر 1945 ما أخذ أقرّ ما أقرّه.

وقفت صعوبات في وجه تنفيذ هذا الإصلاح إلى أن جاءت ثورة 1952، ومعها العزم الصادق على الإصلاح والرأي الماضي في تذليل الصعاب ... ومما اتخذ في هذا السبيل:

- أقيم مؤتمر في القاهرة لأساتذة ومفتشي اللغة العربية يونيو 1957.
- أقيم مؤتمر ثان ضم المدرين الأوائل.
- جمعت البحوث التي ألقيت في مؤتمر المفتشين والقرارات التي اتخذت وأعدت للنشر في كتاب.
- ألف هذا الكتاب الذي يقدم ليكون مرجعا قريبا للمعلم يجمع تلخيص قواعد النحو، ويشمل ما أقرّ من اقتراحات الإصلاح والتيسير.[1]

يطمح أصحاب هذا الكتاب في تحرير النحو العربي وتجديده، اعترافا منهم بوجود أزمة النحو العربي في الأوساط التربوية والتعليمية، ورغبة منهم في رفع القيود التي تعترض وتكبل سير الدارسين والطالبين لهذا العلم، ولعلّ تسمية المؤلف "تحرير النحو العربي "تعكس رؤيتهم وتوجههم لدرس النحو العربي القديم.

4-5- ندوة الجزائر 1976:

انعقدت هذه الندوة بالجزائر سنة 1976 تحت مسمى" تيسير اللغة العربية"، وتناولت أشغالها سبل الارتقاء بدرس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية، وقد خرجت الندوة بعدة توصيات وقرارات منها:

[1] إبراهيم مصطفى وجماعة: تحرير النحو العربي، دار المعارف 1958، ص 6: نقلا عن الحسين البوم، اللسانيات والبنى النحوية والتركيبية المقارنة، ص 248.

- ليس النّحو علما يدرس لذاته في مراحل التعليم العام، وإنّما هو وسيلة وأداة للانتفاع بها عملا، ويجب أن يكون الوقت والجهد المخصص لها في دراسة التعلّم ملائمين لما وراءها من المواد الأخرى التي اقتضاها تطور التعليم في العصر الحديث.
- ليس النّحو هو الوسيلة الوحيدة لاكتساب صحة القراءة والكتابة، فإن وسائل المطالعة ودراسة النصوص أفعل أثرا من حفظ القواعد، والقارئ الكاتب يستعين بمرانه وتعوده أكثر مما يستعين بما وعاه من أصول النّحو وفصوله.
- كثرة القواعد وتفريعاتها يستذكر كلها أو بعضها للامتحان وتنسى، والقليل الأساسي منها أجدى في حياة الطالب العملية، لأنه يبقى في ذاكرته، ويعطى أثره.
- ليس المقصود من النحو المدرسي أن تكون لدى التلميذ ذخيرة من الأحكام ينفق منها على مختلف الصور التي يتفق ورودها قليلا في نصوص المدرسة الأدب، ولا أن تكون له القدرة على تعليل الأحكام وتوجيهها، فحسبه من نحو المدرسة معرفة أبسط الأحكام التي تعصم لسانه وقلمه من الخطأ حين يقرأ أو يكتب بالعربية الشائعة في التأليف والصحافة وسائر مجالات النشر والإعلام.
- يجب أن تتضمن الأحكام النّحوية المدرسية ما تضيق به مسافة الخلف بينها وبين تطور التعبير في حياتنا اللغوية الحاضرة، وذلك في مثل أحكام النسب والعدد واسم الآلة وغيرها من القواعد النحوية، تلك التي ظلت على صورتها التقليدية في كتب التعليم، على حين أنّ الكثير منها قد عالجت مشكلاته المجامع، وانتهت إلى قرارات تيسير جملة من ضوابط النّحو وأقيسته تقريبا بينها وبين حاضرنا اللغوي. [1]

كما أقرت أشغال الندوة بوجود كمّ زاخر من الجهود في تبسيط النحو، وفي تيسير أصول اللغة وعلاج مشكلات الإملاء وفي تعدد صور الحروف وفي علامات الشكل، منوهة بما قام به

[1] تيسير تعليم اللغة العربية: سجل ندوة الجزائر 1976، ص63.

الباحثون في المجال وداعية إلى تجاوز الخلاف في التفاصيل كي لا يكون حجر عثرة في سبيل الانتفاع بهذه الجهود وتطبيقها على أرض الواقع.

إنّ المتتبع الجيد لحركة تيسير النّحو العربي والجهود المبذولة في ذلك يدرك الحجم الهائل من الدراسات المختلفة التي حاولت رفع القيود عن الدرس النحوي، وإيجاد أرضية تسهل على الطلاب التمكن منه وتخلصهم من النفور والمعاناة التي دائما ما كانوا يشتكون منها، وقد تعددت هذه المحاولات فمنها الفردية كما ذكرنا سابقا، قادها أساتذة ودكاترة وباحثون في المجال ومن أبزرهم: إبراهيم مصطفى، شوقي ضيف، مهدي المخزومي...، ومنها جماعية في شكل ندوات ومؤتمرات ولجان مشتركة، لكن رغم هذا الجهد كله فالواقع لا يثبت الوصول إلى الغايات المرجوة والأهداف المنشودة، فما زال جلّ طلاب الجامعة يعجزون على كتابة صفحة خالية من الأخطاء النحوية، ناهيك عن عجزهم الكبير في استعمال الفصحى والتحدث بها، بل إنّ الواقع يثبت الأدهى والأمرّ؛ فهناك الكثير من المعلّمين والأساتذة يعانون الإشكال نفسه، وهذا يثبت أزمة النحو العربي فعلا، ويظهر توارثها بين الأجيال وطول أمدها، وليس المراد من ذكر هذا هو التقليل من شأن هذه الجهود وبخسها حقها، وإنّما هو الوقوف عند حقيقة الواقع التي يقرها الجميع ويؤكدها الكلّ وهي وجود أزمة في النّحو العربي وتعليمه.

من هذا المنطلق؛ كان لزاما إعادة النظر في مناهج وطرق تعليم النّحو العربي في مؤسساتنا التربوية والجامعية، لكون هذه المادة تستوجب التنسيق بين المراحل والانسجام في الدروس المقدمة للمتعلمين، ولابد من البحث عن سبب فشل المحاولات السابقة رغم كثرتها، فهل وصلت هذه الجهود إلى أرض الواقع وطبقت عمليا في الميادين التعليمية؟ وهل كانت هذه الجهود في حدّ ذاتها مبنية على أصول ومناهج علمية تراعي مستوى وظروف المتعلّمين؟ وهل استفادت هذه البحوث من الدراسات اللسانية التطبيقية وحقل تعليمية اللّغات؟

المبحث الثاني: تيسير النّحو في ضوء تعليمية اللّغات.

أولا- 1- تعليمية اللغات وتدريس النحو:

يرى بعض الدراسيين أن " محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته، لأنها لم تصحح وضعا، ولم تجدد منهجا ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج، أمّا القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل ".[1]

فهذه المحاولات جميعها أخطأت البداية فلم تصل إلى غاية، ذلك أنها ظنت أن تيسير النحو يُيَسِرُ تعليمه، وهذا غير صحيح [2]، فهناك فرق جوهريٌ بيْن النّحو وتعليم النّحو، وهذه الرؤية كانت غائبة عن محاولات التيسير والإصلاح نظرا لتهميشها وعدم استفادتها مما توصلت إليه الدراسات اللّسانية في مجال تدريس النّحو وتعليمه، يقول أحمد مختار عمر ملخصا صورة النّحو في الوسط التربوي والتعليمي:" إن النّحو العربي بوضعه الحالي وبالصورة التي يُدْرَس ويُدَرَسُ بها، قد أثبت فشله الذريع على نحوٍ أسْلَمَنا إلى كارثة قومية، نكتفي بالشكوى منها دون أن نتقدم في علاجها خطوة واحدة. ولكنّ الحل لا يكمن في إلغاء النّحو والتخلص من قيوده وإنّما في البحث عن وسائل أخرى للاستفادة منه، والاستعانة بمعطيات علم اللغة الحديث في تطويره."[3]

يتبيّن مما سبق الحاجة إلى بناء درس النّحو على أسس ديداكتيكيّة متماسكة تأخذ بعين الاعتبار المعطيات العلمية اللّسانية وتراعي الجوانب البيداغوجية والسلوكية في ذلك للانتقال من المجال العلمي إلى المجال التعليمي.

---

[1] محمد صاري: تسيير النحو ضرورة أم موضة؟، ص13.

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 102.

[3] أحمد مختار عمر: العربية بين الموضوع والأداة، مجلة فصول، المجلد 4 العدد 3، أبريل، ماي، يونيو 1989 – نقلا عن: الحسين البوم اللسانيات والبنى النحوية والتركيبية المقارنة – إفريقيا الشرق 2015، ص 252

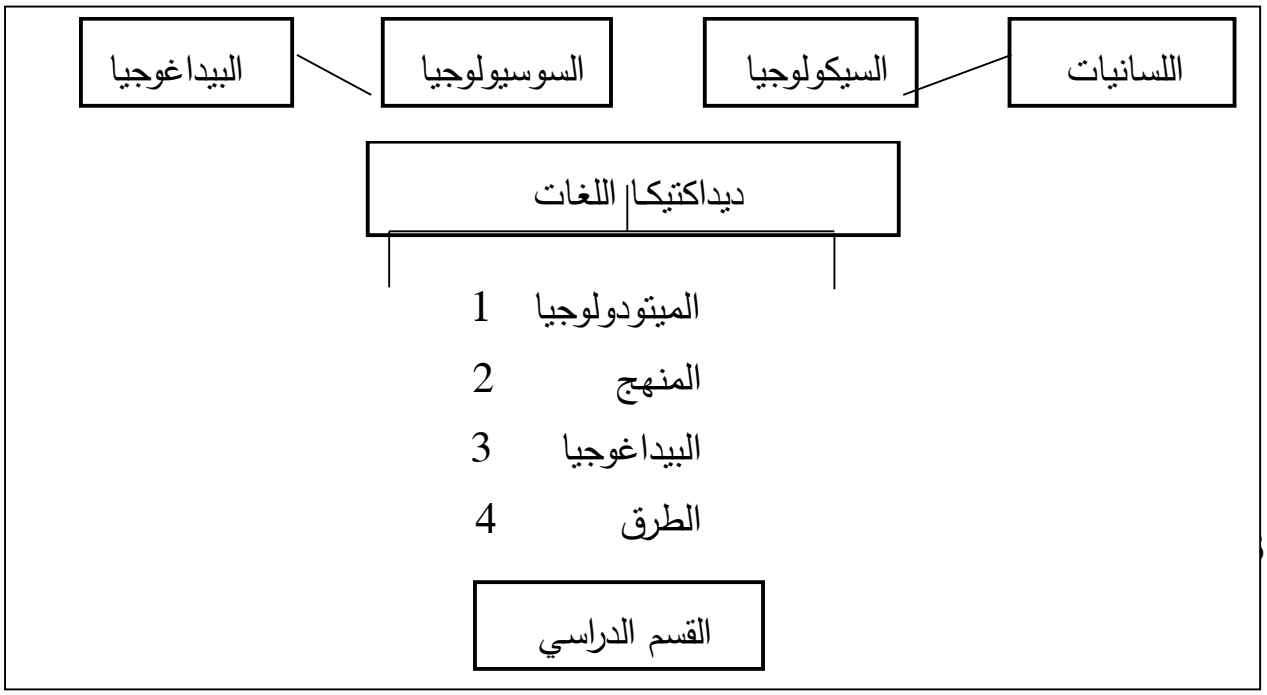
2- مفهوم التعليمية (علم التدريس):

تعدّ التعليميّة من أهم حقول اللّسانيات التطبيقية (linguistique applique) التي تهدف إلى تفعيل المعطيات اللّسانية في الواقع للارتقاء بالعمل التدريسي،" وقد ظهرت في بعض مراكز البحث العلمي –عند الغربيين– كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صيغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس."[1]

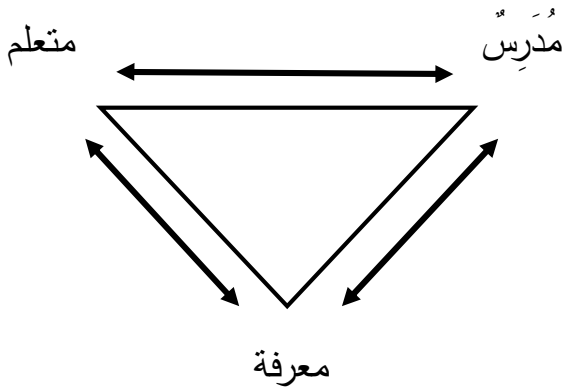
بناءً على ما تقدم يمكن القول: إن عملية التدريس أخذت طابعها العلمي في ضوء التعليميّة الحديثة، وتخطت كل النشاطات التقليدية والمجهودات الفردية التي قامت عليها سابقا، ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليميّة هي:" بناء المناهج وإعداد المقررات التعليميّة وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجحة لها." [2]، فتكون التعليميّة بهذا نقطة تلتقي فيها مجموعة العلاقات المختلفة لّلساينات والسيكولوجيا والسوسيولوجا والبيداغوجيا.

[1] رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، ط1 الدار البيضاء المغرب 1991 ص 39 ، نقلا عن : محمد صاري التعليمية و أثرها في تقويم تدريس العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص 5.

[2] المرجع نفسه – الصفحة نفسها.



3- المثلث الديداكتيكي:



تشكل هذه الأطراف العلاقة الديداكتيكية التي يجب أخذها بعين الاعتبار، فهي علاقة خاصة وتفاعلية تجمع هذه الأطراف في ظروف خاصة (محيط تربوي معين وزمن محدد) ويخص كل طرف بما يلي:

- **المتعلم:** يجب أن نعرف قدراته ووسطه ونستفيد في ذلك من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي.
- **المعرفة:** ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها.

- **المدرس:** فينبغي أن تكون له قدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلّم.[1]

4- موضوع البحث الديداكتيكي:

على ضوء ما سبق تبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة المرجعيات ومن ثمة فهناك الكثير من المسائل والمواضيع التي يهتم بها الباحث الديداكتيكي تشكل أساسا لفرضياته، وهي عناصر مختلفة منها: الأهداف، المتعَلَم، المحتويات، الطرق، ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا اللغات كما يلي:

الأسئلـة	الفئـــــات
• من نعلّم؟ • لماذا نعلّم؟ • ماذا نعلّم؟ • كيف نعلّم؟	• العينات المستهدفة. • الأهداف المتوخاة. • المحتويات. • النظريات،المنهجيات،البيداغوجيا المتعددة.

وقد حاول بعض الباحثين تقطيع الفعل الديداكتيكي إلى أبعاد تُكَون صنافة لمجالات البحث في ديداكتيكا اللغات وهي:

- **المعلم:** يهتم البحث الديداكتيكي اللغوي بالمتعلّم من حيث حوافزه، وإيقاعه وأسلوبه في التعلّم وموقفه من المادة، ومن حيث علاقته بالمحيط واستعمال اللغة ..... ويمكن أن نضيف إليها قدراته العقلية وشخصيته ومستواه التعليمي.
- **المدرس:** يمكن أن يتجه البحث هنا إلى علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وكذا خبرته وفهمه للنظام اللغوي.

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك –نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص22.

- **فعل التعلّم:** يمكن دراسة طرائق التعلّم تاريخيا من خلال تطورها، أو فلسفيا من خلال دورها الفكري والثقافي أو سياسيا من خلال علاقاتها بالغايات المؤسسية.
- **المادة التعليمية:** يستطيع الباحث دراسة المادة وفق مقاربة تحليلية أو وصفية أو مقاربة مقارنة أو سوسيولوجية أو سيكولولسانية.[1]

يبين هذا التصنيف اتساع مجال ديداكتيك اللغة، والتي لا تنحصر حدودها في المادة وحدها كما كان سائدا من قبل، فالمادة التعليميّة مكون من مكونات هذا البناء الذي يضم ضمن فرضياته خصوصيات المتعلّمين والمدرسين والأوساط التربوية والعوامل السيكولوجية والسوسيولجية والثقافية.

[1]علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك– نموذج النحو الوطني من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية–، ص74.

ثانيا- في ديداكتيك النّحو:

1- مفهوم النّحو التعليمي والعلمي:

أ- **النّحو التعليمي: (Grammaire pédagogique)** تفرّق التعليميّة الحديثة بين النّحو التعليمي والعلمي، وقد قدمت عدة تعريفات للنحو التعليمي من أشهرها " أنّه نحو يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلّمين، ومساعدتهم على تعلم اللّغة المستهدفة." [1] وقد عرّفه الراجحي في كتابه "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية " أنّه نحو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النّحو لكنّه لا يأخذه كما هو، إنّما يطوعه لأغراض التعليم، ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللّغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللّغة الاجتماعي في الاتصال اللّغوي، وبعلوم التربية في نظريات التعلّم وإجراءات التعليم." [2] وهذا الذي يجب أن تبنى عليه جهود التيسير، ويمكن أن نستخلص من التعريفين السابقين:

- النّحو التعليمي ينطلق من المعطيات العلمية المتجددة في ميدان البحث اللساني والمتعلّقة بقضايا اكتساب اللّغة.
- النّحو التعليمي يعتمد على النظرية النفسية للمتعلّمين ويراعي قضايا التعلّم وخصائصه.
- النّحو التعليمي لا يغفل عن الجوانب الاجتماعية للمتعلّمين، بل يراعي خصائص تواصل المتعلّم في مجتمعه اللّغوي.
- النّحو التعليمي هو نحو تربوي بالدرجة الأولى، غايته تلبية حاجات المتعلّم وليس التوغل في المادة النحوية وعزلها عن سياقات استعمالها في المجتمع.
- النّحو التعليمي يسعى لتكييف المادة النحوية وفقا للأهداف التعليميّة والمناهج التربوية مراعيا ظروف العملية التعليميّة.

[1] نورة خليفة آل الثاني، النحو التعليمي وواقع تعليمة العربية (مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستر) 1435 هـ- 2014 -، ص47.

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 102.

ب- النّحو العلمي التحليلي: (Grammaire scientifique analytique) يقوم النّحو العلمي التحليلي على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته وتلك طبيعته.[1] كما لا يراعي سياقات الاستعمال اللّغوي بل يضعها في إطار التعميم والتجريد.

إذن، فالنّحو العلمي شيء، والنّحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يقوم على أسس تربوية بيداغوجية، يراعي الأهداف التعليمية، ويركز على ما يحتاجه المتعلّم لتقويم لسانه وأداء غرضه بعيدا عن كل التعقيدات، وعليه فقد"أخطأ كثير من المعلّمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظنا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان." [2] فالنّحو آلة واصفة لتراكيب اللغة وأبنيتها، ومن أراد أن يتعلّم اللّغة لا يلزم بالتعمق في دراسة قواعدها، يقول ابن خلدون:" والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا يُغني، وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النّحو وصناعة المنطق وأصول الفقه." [3]

يعلّل ابن خلدون ضرورة عدم اشتغال متعلمي اللّغة بالنّحو وتفريعاته كي لا تكون مقصدا يشغل طالب اللّغة عن اللّغة ذاتها بطلب النّحو" لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها، وأكثروا من التفاريع والاستدلالات لما أخرجها عن كونها آلة وصيرها من المقاصد، ... وهي أيضا مضرة بالمتعلمين على الإطلاق، لأنّ المتعلّمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد ؟. " [4]

---

[1] محمد صاري: تسيير النحو ضرورة أم موضة؟ ص 07.

[2] المرجع نفسه، ص08.

[3] ابن خلدون – المقدمة – ص539.

[4] المصدر نفسه: الصفحة نفسها.

وبهذا يؤكد ابن خلدون أنّ إتقان اللّغة بقواعدها لا علاقة له بتتبع شارد القواعد والتوغل في تفريعاتها ثم إجبار المتعلّمين على استظهار ذلك كما يفعل المعلّمون والمربون، فإنّ ذلك فهم قاصر لوظائف القواعد والغاية من تعلّمها أثبته علم تعليم اللغات الحديث.

2- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

قد تَبَيَن مما سبق أن ثمة فرقا جوهريا بين النّحو العلمي التحليلي والنحو التعليمي فكلاهما يشكل علما مستقلا بذاته، له خصوصياته ومبادئه، فالنّحو العلمي التحليلي يبحث في الكماليات ولا يركز على ما هو ضروري ومعين للمتعلمين، ويحاول أن يفسر بنية اللّغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدرج، أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح.

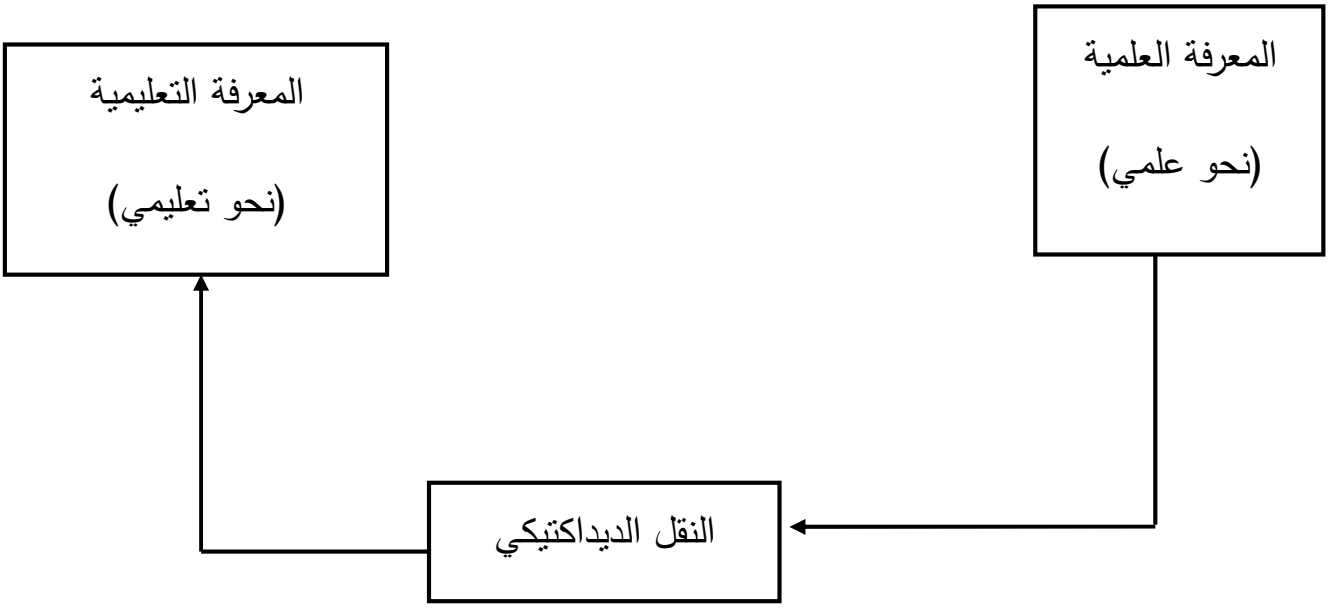
أمّا "النّحو التعليمي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية حيث يركز على ما يحتاج إليه المتعلّم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النّحوية لهذه النظرية – النظرية النحوية – أو تلك، ليتخذ منها أصولا، يبني عليها منهجية تعليميّة متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية." [1]

على هذا الأساس فالواجب على كلّ معلّمي اللّغات إدراك ذلك الفرق الجوهري بين المستويين العلمي والتعليمي في درس النّحو، والاطلاع على كلّ ما يفيد ذلك، خاصة ما توصلت إليه النظريات اللّسانية الحديثة وتطبيقاتها في ميدان تعليمّة اللّغات، وأن يبتعدوا عن المغالاة في المسائل والخلافات النّحوية أثناء شرح الدرس، ويركزوا على حاجات المتعلّمين وما ينفعهم لتقويم ألسنتهم، وعصمة أيديهم من الأخطاء اللّغوية، ويراعوا – في ذلك – الأبعاد النفسية والتربوية في العملية التعليمية، فالنّحو التعليمي هو الجدير– إذن –بالتدريس في مؤسساتنا التربوية وليس النّحو العلمي التحليلي.

[1] يحيى بعطيش: النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة الجزائر تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001، ص 120، نقلا عن: خالد بن عبد الكريم بسندي، مجلة الخطاب الثقافي، العدد 3 الرياض السعودية، ص 13.

3- شروط ديداكتيك النّحو:

تختص الديداكتيك الحديثة بنقل المادة المدرسة من المعرفة العلمية التي ينتجها العلماء إلى معرفة مُدَرسة (أي كما يقدمها الأستاذ)، أي إيصالها في شكل مقبول وميسَر يسهل للمتعلمين استيعابها، ويمكن أن نمثل لذلك بالانتقال من النّحو العلمي إلى النّحو التعليمي في الخطاطة [1] الآتية :



وانتقال المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي يحدث فيها تغييرات واضحة وعديدة، ويشير (أستولفي astolffi) إلى أنّ تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير الأسئلة يسمح بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد ابستمولوجيا مدرسية يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية، إلا أنّ هذه التغييرات

[1] علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوطني من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص 36.

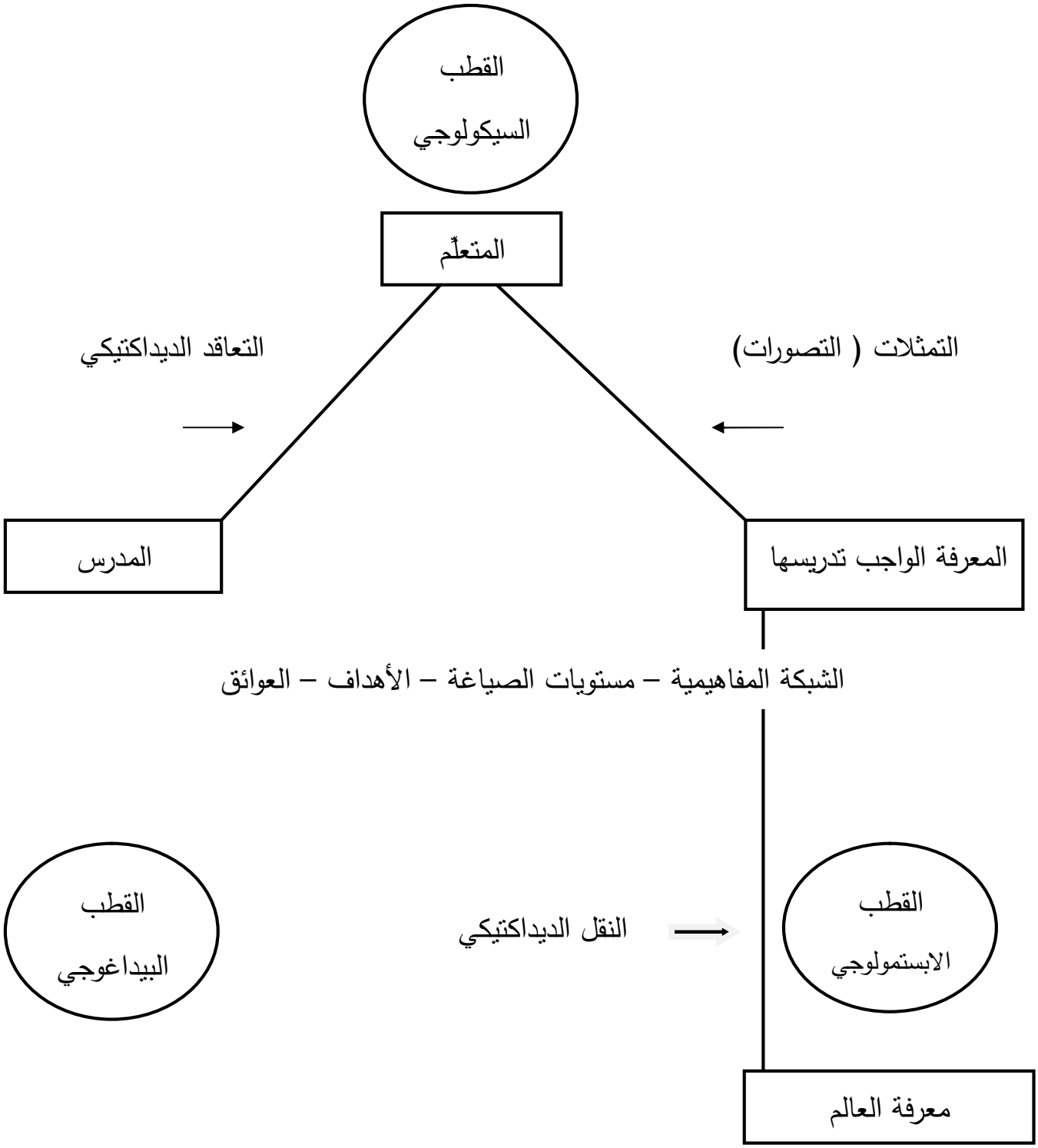
التي تلحق المعرفة حين نريد تدريسها ينبغي اشتقاقها عبر النقل الديداكتيك[1] ويرى دوفلاي (develay) أنه على المدرس يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية: منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، ومنطقه البيداغوجي الخاص.[2]

وفيما يلي تقديم للخطاطة التي يقترحها (دوفلاي) ويسعى من خلالها إلى تعيين موضع المفاهيم الديداكتيكية، بما ذلك النقل الديداكتيكي:[3]

[1] علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي ' الأسس المعرفية والديداكتبكية ' دار الثقافة، الدار البيضاء ط1، 1998، ص 119.

[2] علي آايت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، ص 119.

[3] المرجع نفسه، ص120.



تبيّن المعطيات السابقة أن المعرفة التي يتعاطاها المختص في المجال تخضع لعدة تحولات حين يتم نقلها وتصبح معرفة مدرسة بحكم تغيير الفرضيات والأسئلة والأهداف التي تحكم كل حقل معرفي، ولكن يجب ألا تؤثر في معرفة المدرس والتلميذ، مما يفرض على المدرس أن يبني أسسه على المعرفة المدروسة التي يكتسبها التلميذ، ويراعي فيها خصوصياتها وكيفية النقل

الديداكتكي للمحتويات، فإنّ بناء ابستومولوجيا مدرسية يبدو أمرا مستعصيا، لذا ينبغي التفكير في أحسن السبل التي تُمكّن المتعلّم من استعاب المعارف حتى يتمكن من عقلنة النقل الديداكتيكي.[1]

ثالثا_ التخطيط لمنهج تعليم النّحو:

إن التخطيط لمنهج تعليم النّحو مرتبط بأبعاد العملية التعليمية: المتعلّم والمعلّم والمادة التعليمية، فلا بد أن تراعى هذه الأبعاد الثلاثة حتى يكون درس النّحو ناجحا ويبلغ الأهداف المتوخاة منه.

1_ المتعلّم: يجب أولا أن نميز إن كان متعلّم النّحو من أبناء اللّغة أو من الناطقين بغيرها، لأنّ الخصوصيات والغايات عنهم تختلف، كما يجب أن تسعى هذه المناهج إلى:

- استمالة المتعلّمين وتحفيزهم على اكتساب المهارات والعادات اللّغوية وكيفية استعمالها والتواصل بها.
- تعزيز آلية المشاركة لديهم وتحسين علاقتهم بالتحصيل باعتبارهم محور العملية التعليمية.[2]
- الحد من الصعوبات التي تواجههم باستعمال مختلف الوسائل البيداغوجية التي تساعدهم على ذلك.

2_ المعلّم: شأنه شأن المتعلم، فالعملية التعليمية يتطلب نجاحها أن يكون المعلم ملتزما بشروط عديدة تسهل أداءه التربوي وتضع له ضوابط أثناء ممارسته، فعلى معلّم النّحو أن يكون:

- ممتلكا للكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللّغة التي يريد استعمالها ويستعملها استعمالا صحيحا. [3]
- مستفيدا من طرق تعليم اللّغات، والوسائل الحديثة في التعليم، لتقريب المادة من الطلاب، وتحبيبهم فيها، بإلقاء الأساسيات وعرضها بأسلوب مشوق، ومن ثمّ إلقاء

[1] ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا(بالتصرف)، ص 120.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللّغات– ص 42.

[3] المرجع نفسه، ص 148.

الغايات، والابتعاد قدر الإمكان عن التنظير على حساب التطبيق، وأن ينظر إلى اللغة نظرة شمولية، فلا يعلّم النّحو بمعزل عن الصرف ولا يعلمه بمعزل عن الدلالة والمعجم، أو بمعزل عن البلاغة، فالنظرة التكاملية للّغة تحقق لنا الغاية التي ننشدها من تعليم النّحو[1] وهذا لا يتأتى كلّه إلا بالاطلاع على المعارف والمعطيات المتجددة في ميدان البحث اللغوي، ولا يعني هذا اشتغاله بالدراسات اللّسانية كما يفعل اللّساني أو الارتباط بنظرية معينة، بل الاستعانة بكل ما يعينه في تقديم المادة حسب الأوضاع البيداغوجية التي تواجهه.

- مراعيا الأوضاع النفسية للمتعلّمين بحكم أنه يتعامل مع العنصر البشري. [2]

3ـ المادة التعليمية: (القواعد النحوية)

تختلف طرائق تدريس مادة القواعد النّحوية بين طريقة الإلقائية والطريقة التكشيفية (الحوارية)، فالطريقة الإلقائية هي تولي المدرس تقديم المادة كلّها، ويبقى الطلبة مستمعين " فالمدرس هو موضوع العملية التعليمية التعلّمية، على حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء"[3] وهو المتحدث الوحيد الذي يملي على الطلاب وهم يدونون ما يملي عليهم، وهذه الطريقة تسود في الكثير من أقسام جامعاتنا، وهي إحدى أسباب تقليص فعالية الطالب في الدرس وركوده.

أمّا الطريقة التكشيفية (الحوارية) تقوم على "إشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد إلى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع ويقوم المدرس فيها بدور المدير والموجّه"[4]، وهذه الطريقة هي الأكثر تكاملا لأنّها تقوم بتعزيز العلاقة بين المدرس

[1] خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، ص10.

[2] علي آيت أوشن: اللسانيات والبيداغوجيا: ص 23.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص58.

[4] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1984، ص 58.

والمتعلّم وتنظر إلى العملية التدريسية بوصفها عملية مشتركة بين الأستاذ والطالب يسهم كل منهما بنجاحها، ومن مزايا هذه الطريقة:

- جعل المتعلم يشارك في عمليات الدرس والرفع من اهتمامه. [1]
- تفيد – الطريقة التكشيفية – ممّا لدى الطلاب من أوليات الموضوع وسوابق التجارب وتشعرهم بشخصيتهم وتدخل إليهم سرور الاكتشاف وفي ذلك ما يزيد المادة رسوخا وتمثلا.[2]
- تهيئ للمدرس معرفة مكامن الخلل أثناء الدرس وتقدير مستويات الطلاب والمعالجة الآنية والفورية لكل الحالات.

رابعا ـ معايير تدريس القواعد النّحوية:

على ضوء ما تقدم يتبين تنوع الطرق التدريسية لمادة النحو؛ وأن الطريقة الحوارية هي الأنجع والأفضل نظرا لتكاملها وإضفائها الحيوية في القسم، وإثارتها دافعية المتعلمين، لكن قد يلجأ المدرسون إلى طرق أخرى نزولا عند ضرورات قد تقتضيها العملية التعليمية مثل طبيعة الموضوع أو مستوى الطلبة، ومهما تنوعت واختلفت هذه الطرائق إلا أنّها لابد أن تستند إلى معايير علمية تزيد من جودة تدريس مادة القواعد النحوية، ومن هذه المعايير:

1- ممارسة اللغة: وهذا ما تنادي به التعليمية الحديثة للّغات وتؤكد عليه، وهو التركيز على الخطاب الشفوي واللّغة المنطوقة، وإنّنا إذا ما تأملنا نشأة درس النّحو العربي لوجدناها لهذا الغرض، فغاية إنشاء علم النّحو كما ورد في كتاب النحاة هو استقامة اللّسان من اللحن واكتساب الملكة اللسانية، والملاحظ لطرق تدريس النحو يرى إغفال المعلمين لهذا الجانب، فمعلّم النّحو العربي يهمّه بالدرجة الأولى استظهار القاعدة النّحوية والإعراب الصحيح، فيما يقل اهتمامه

[1] ينظر: صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار الهومة الجزائر،2008، ص131.

[2] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، ص58.

بالأداء اللّغوي الممارس، يقول ابن خلدون "وهذه الملكة إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه وليس تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد أصول الملكة بالفعل في محلها".[1]

إن مشكلة تعليم النّحو في مؤسساتنا التربوية تقوم على تحفيظهم القواعد حفظا آليا وهم لم يتقنوا العربية لبعد الشقة واتساع الهوة بين العامية واللّغة التي نقرأها ونكتبها وعليه فمن الضروري" تغذية عقل الطالب أولا بالنّصوص اللّغوية السليمة، ثم تعليمه القواعد التي تحكم هذه اللّغة، إذ أنّ اللّغة لا تتقن من خلال دراسة نحوها، بل يتم إتقانها عن طريق ممارستها بشكل يومي بالسماع والقراءة والمحادثة والكتابة، وهو مشابه لما كان العرب يفعلونه مع أبنائهم، فإذا أرادوا أن يتقن أحد أبنائهم العربية فإنّهم يرسلونه إلى البادية "[2]، ولهذا نرى تفطن بعض المختصين في المجال الذين عملوا إلى إنشاء " بيئة لغوية اصطناعية "[3] تمكّن المتعلمين من ممارسة لغتهم وتنمية مهاراتهم، وهذا من خلال وضعهم في مواقف حياتية مختلفة تجبرهم على التواصل باللّغة المراد تعلمها، بل إن التربية اللغوية الحديثة صنعت ما يسمى بالحمام اللغوي Bain linguistique" " وهو موقف حياتي يوضع فيه متعلّم اللّغة لمدة معينة تمكنه من اكتساب مهارات لغوية شفوية سريعة وهذا الموقف موجه لمتعلّمي اللّغة الأجنبية وتم إدراجه هنا، لأن فيه قيمة الممارسة والاستعمال في اكتساب وتعلّم المهارات اللّغوية. [4]

2- اختيار المحتوى: وهذه مسألة مهمة في العملية التعليمية، فالنشاط التعليمي يقوم على تقديم درس اللّغة وإكساب المتعلّم المهارة الضرورية مراعيا حاجته إلى ذلك وفق ما يناسب عمره، فليس

---

[1] ابن خلدون: المقدمة، ص 562.

[2] جنان التميمي: النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت لبنان، ط1، 2013، ص 76.

[3] مبارك تريكي: تعليمية النحو العربي بين التحصيل والتعبير– مقال منشور في مجلة الممارسات اللغوية – العدد 29، 2014، ص 99.

[4] المرجع نفسه، ص 100. (بالتصرف).

بالضرورة أن يُقدم للمتعلّم كل مكونات المحتوى اللّغوي في مرحلة أو طور معين، لأنّ هذا قد يخل بقدراته المعرفية ويصيبه بالإرهاق الإدراكي فينفر من التعلّم وعليه "فليس المقصود من النّحو المدرسي أن تكون للتلميذ ذخيرة من الأحكام ينفق منها على مختلف الصور التي يتفق ورودها قليلا في نصوص الأدب، ولا أن تكون له القدرة على تعليل الأحكام وتوجيهها، فحسبه من نحو المدرسة معرفة أبسط الأحكام التي تعصم لسانه وقلمه من الخطأ حين يقرأ ويكتب بالعربية الشائعة في التأليف وسائر مجالات النشر والإعلام ".[1]

ويرتبط اختيار المحتوى بمعايير علمية تحكمه وهي:

- **الأهداف:** وهي أشد العوامل تحكما في اختيار المحتوى، فتعليم اللّغة لأبنائها يختلف عن تعليم اللّغة لغير الناطقين بها.
- **مستوى المتعلّم:** فلا شك أن المتعلّمين مستوياتهم مختلفة، ويختلف المحتوى المقدم باختلاف ذلك، فما "يدرس لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن ما يدرس لتلميذ المتوسط أو الثانوي،" [2] أو لطالب في الأقسام الجامعية.
- **المدّة الزمنية:** يجب أن يخضع أيُ محتوى لمدة زمنية معينة تتناسب والأهداف المرجو تحقيقها، فعامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحدّدها الأهداف.[3]

3- التدرج في تعليم المحتوى: يكون بمراعاة ما يقدم وما قُدّم للمتعلّم، حتى يكون هناك تكامل في العملية التعليمية وتسلسل منطقي لا يُشعر المتعلّم بالغرابة ويعمل على تثبيت المعلومات وترسيخها أثناء مذاكرته للدروس، وهناك أوجه عديدة للتدرج في تدريس مادة القواعد مثل انتقال من السهل إلى الأقل سهولة، ومن القاعدة العامة إلى القاعدة الخاصة، ومن البسيط إلى المركب، ومن الأصل إلى الفرع، على هذا النّحو:

---

[1] تيسير تعليم اللغة العربية، سجل ندوة الجزائر 1976، ص 63.

[2] عبد الراجحي:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص62.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الأصل	الفرع
– المفرد	– المثنى / الجمع
– المكبّر	– المصغر
– الفعل الماضي	– الفعل المضارع / الأمر
– المذكر	– المؤنث
– الحركات	– سائر العلامات
– الصرف	– عدم الصرف
– الإعراب في الأسماء (البصرة)	– البناء
– البناء في الأفعال (البصرة)	– الإعراب
– النكرة	– المعرفة
– النصب في المنادى	– البناء
– الفعل أصل المشتقات (الكوفة)	– المصدر
– المصدر أصل المشتقات (البصرة)	– الفعل

4– عرض المادة: يشكل عرض المادة دورا مهما في إنجاح العملية التعليمية، فكل درس يختلف عن الآخر ويحتاج إلى طريقة معينة في تقديمه، وكلما كان العرض جيدا كلما تحققت الأهداف البيداغوجية والتربوية، ويقوم الأستاذ بدور مهم في إنجاح هذه المرحلة من خلال المؤهلات التي يستوجب أن تتوفر فيه من اطلاع على كل ما يخدم درسه حتى يكون ناجحا ومنها:

– تجديد المعارف والاهتمام بحاجيات المتعلّم ومحاولة ربطها بالحياة اليومية له.

- الإلمام الجيد بطرائق التدريس، فقد يضطر الأستاذ في عرضه للمادة إلى تغيير الطريقة في حالة عدم نجاح الطريقة الأولى.
- التركيز على الأهداف الأساسية للدرس.
- التحكم في الوقت مع مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين وحاجاتهم، "فالأستاذ مطالب بتكييف ممارسة تسيير الحصة التعليمية التعلّمية باختيار وضعيات التعليمية التعلّمية والأنشطة وأساليب التنشيط لتتناسب المدد الزمنية والتوقيت المخصص لكل تعلُم ..."[1]
- الاستعانة بمختلف الوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف البيداغوجية والإسهام في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية في الأوقات والوضعيات المناسبة، منها: الكتاب المقرر، السبورة، الوثائق، الأشرطة، التسجيلات، الحاسوب، الرموز الرياضية المتمثلة في: الجداول، الأقواس، الأسهم، الخرائط المفاهيمية والمخططات...

وتتيح هذه الوسائل للمدرس السهولة في عرض الدرس وتساعده على ربح الوقت والتنويع في طريقة التقديم، كما تساعد على:

- إثارة دافعية المتعلّم وتحفيزه.
- التشويق والمرونة والإسهام بزيادة الثقة.
- بعث الحيوية والنشاط في أجواء الدرس.
- ترسيخ المعلومات والحقائق في الأذهان بإشراكها في الحواس في الوصول إلى هذه الحقائق.[2]
- المساهمة في البرهان وتسهيل تبادل التعامل بين إجراءات التعليم واكتساب المعارف.[3]

---

[1] دليل مخطط التدرج في التعلّمات (سند تربوي موجه لمفتشي التربية وأساتذة مادة اللغة العربية) إعداد مفتشي التربية، 2016-2017، ص06.

[2] نادر مصاروة: طرائق تدريس العربية في ضوء التربية الحديثة (مجلة جامعة) العدد7، ص 310.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 75.

5- التمرين اللغوي: يعتبر التمرين اللّغوي في مجال تعليمية اللّغات مقوِّما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاء رحبا، يمكن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وتقوية ملكته اللّغوية وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه.[1]

وقد اهتم المختصون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللّغوي وبضرورة ترقيته، و وضعوا له أسسا يبنى عليها حتى يحقق الأهداف المرجوة، ومن هذه الأسس:

- الوضوح في الشكل والمحتوى لتسهيل عملية استجابة المتعلّم.
- التنوع والتدرج في العناصر اللّغوية وفق ترتيب معين كالانتقال من العناصر الأصلية إلى العناصر الفرعية.
- تخصيص المدة الزمنية المناسبة له مع التركيز على ترسيخ بنية واحدة حتى لا يقع المتعلّم في الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.[2]

خامسا- حقائق تعليم النّحو:

ذكر الدكتور محمد صاري في بحثه " تيسير النحو ضرورة أم موضة " حقائق مهمة في تعليم النّحو أثبتها المهتمون بهذا الحقل وتتمثل في:[3]

- المتعلّم وتحليل الاحتياجات.
- الانتقاء والترتيب والعرض.
- نوعية النّحو.
- الطريقة.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 147.

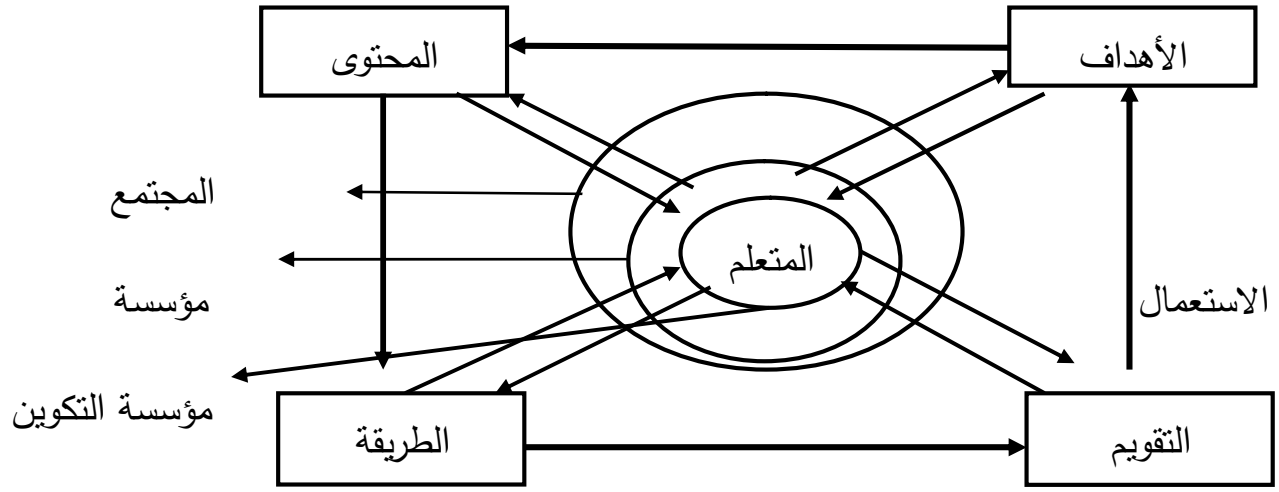
[2] المرجع نفسه: ص149.

[3] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة، ص 23، 27.

- نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس.
- الوسائل البيداغوجية.

1- المتعلّم وتحليل الاحتياجات:

إنّ الانتقاء العلمي للمحتويات والمضامين خطوة لابد منها في عملية تدريس النّحو وتعليمه، شرط أن تكون موافقة لما يحتاجه المتعلّم ويخدم الأهداف والغايات المنشودة، فالديداكتيكي مطالب "بتشريح شامل ودقيق لمكونات الفعل التعليمي (المتعلّم، الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم)" [1] وعلاقاتها بالمؤسسات المختلفة (مؤسسة التكوين، مؤسسة الاستعمال ثم المجتمع)، يمكن القول وفق هذا المنظور إن المتعلّم حلقة مهمة ومحور العملية التعليمية، والخطاطة [2] التالية توضح ذلك:



2- الانتقاء والترتيب والعرض:

يهتم كثير من معلّمي اللّغة العربية بتقديم كم هائل من المادة النّحوية للمتعلّمين دون مراعاة ما يجب تقديمه والتخطيط لذلك، فقد شحنت أذهان المتعلّمين بمادة نّحوية في الغالب هي بعيدة كل

[1] محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص 12.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

البعد عن حياتهم اليومية واستعمالهم العادي للّغة، وهذا ما خلق فجوة عميقة بين لغة الواقع ولغة التعلم.

إنّ الاختيار العلمي خطوة مهمة لا بد منها، ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلّم وترسيخه في ذهنه، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس، وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلّم على أساسه في مسيرة التعلّم.[1] وتشترط التعليمية ألاّ تقدّم المادة اللّغوية إلا إذا استجابت لمعايير تنطلق من اللّغة ذاتها وتوصف عند الباحثين بالمعايير الداخلية[2] ومعايير أخرى خارجية مرتبطة بمحيط المتعلّم، وبالأغراض التي يهدف إلى الوصول إليها.

3- نوعية النحو:

كما تم الإشارة إليه سابقا فإنّ التعليمية الحديثة تُميز بين نوعين من النّحو النوع الأول وهو النّحو العلمي التحليلي الذي يبحث في النظرية النّحوية بمعزل عن كيفية تعليمها وتدريسها ودون مراعاة الجوانب النفسية والبيداغوجية التي يحتاجها المتعلمون، أمّا النوع الثاني فهو النّحو التعليمي الذي ينطلق من معطيات نفسية وبيداغوجية ويركز على ما يحتاجه المتعلّم ويستثمر كل المستجدات في حقل اللّسانيات التطبيقية من أجل تقديمها وتيسيرها للمتعلمين.

4- الطريقة: تميز التعليمية بين طريقتين في تعليم النحو:

1 - القواعد الصريحة المباشرة (grammaire explicite): وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

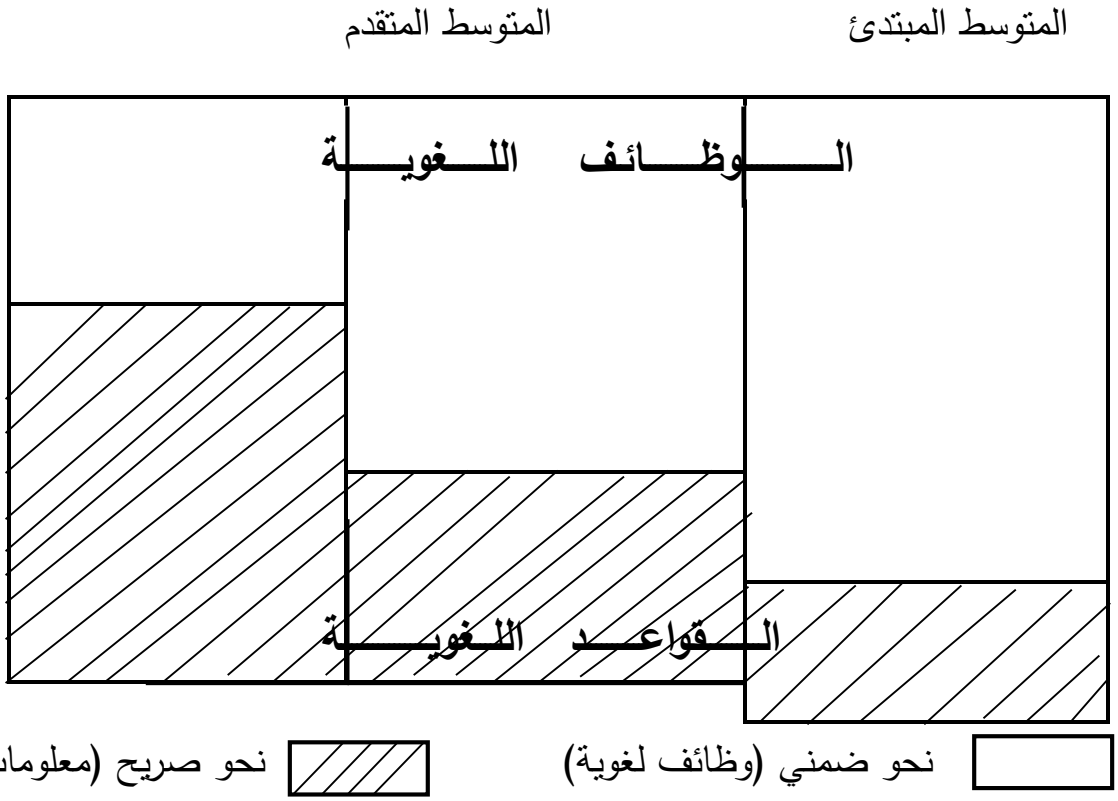
[1] محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة، ص 23.

[2] ذكر د.عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية المعايير الداخلية للغة وهي:

1). اختيار النمط اللغوي ويتكون من: اللهجة، اللغة الخاصة، نوع الأسلوب الكلامي.

2). اختيار مفردات المادة اللغوية ويكون: الشيوع، التوزيع، قابلية الاستدعاء، المعيار النفسي والتعليمي.

2 – القواعد الضمنية (grammaire implicite): التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل. والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



غير أن الاقتصاد في الوقت والجهد يقتضي تقديم المرحلة الضمنية على المرحلة الصريحة.[1]

5– نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس:

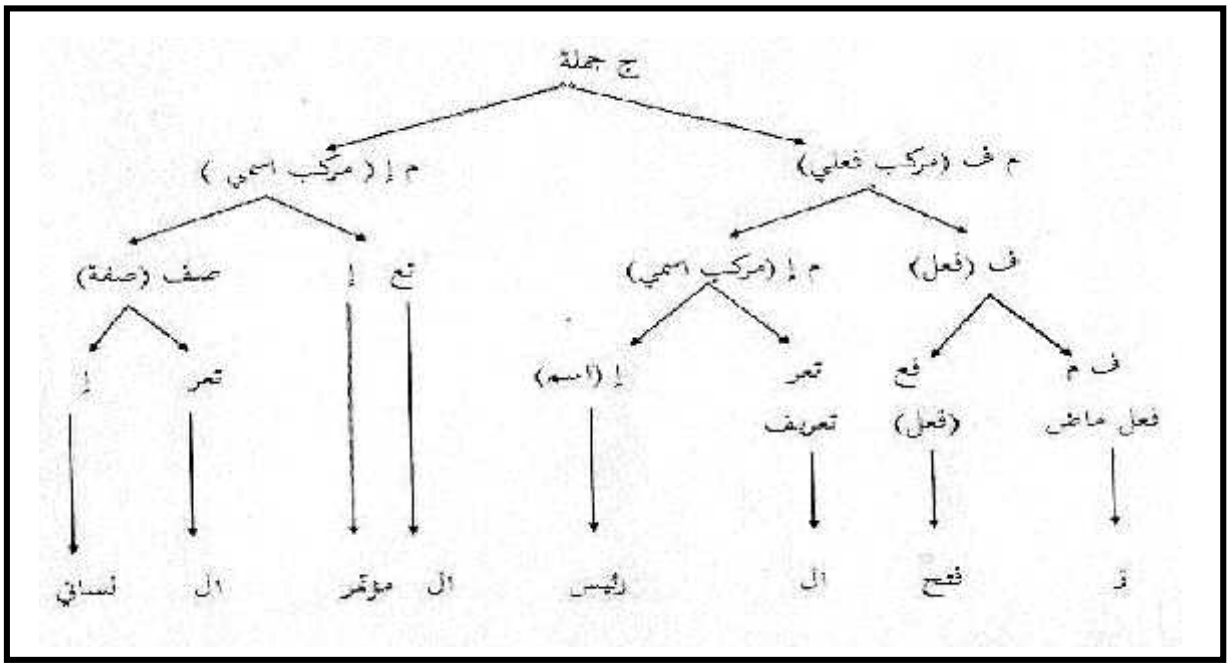
إنّ اللّغة كلٌ متكامل يتأثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى، ولهذا يجب تدريسُها وفق منظوم يقوم على الوحدة بدل التجزئة، فدرس النّحو يجب أن يرتبط بالنصوص والقراءة " فتعليم القواعد النّحوية بشكلها الحالي الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نّحوية تحفظ ثم

[1] محمد صاري: تسير النحو ضرورة أم موضة، ص 24.

تُنْسى بعد ذلك دون أن تترك أثرا يذكر في تربية الملكة اللسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ما قبل الجامعي.[1] فتحصيل الملكة اللّغوية لا يكون من تعلّم القاعدة النحوية فقط بل من تعلّم اللّغة ذاتها.

6- تعليمية النحو والوسائل البيداغوجية:

من أهم الوسائل البيداغوجية التي تقترحها اللسانيات التعليمية على المشتغلين بتدريس اللّغة عامة والنّحو خاصة التمارين البنيوية(les exrcices structuraux) والمشجرات(les arbres). أمّا التمارين البنيوية، فهي تقنية جديدة نشأت في ظل مدرستين: مدرسة لسانية وصفية (البنيوية)، وأخرى سلوكية نفسية كرد فعل على إفراط المعلّمين والمربين في الشروح النّحوية النظرية عند تعليم اللغة. وأمّا المشجرات، فإنّ الهدف منها هو رسم التركيب الباطني المستقر للجملة وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلّم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة "[2]. وتتبين هذه القواعد من خلال الصورة التالية[3]:



[1] أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، .1991 دون ط، ص357.

[2] محمد صاري: تسير النحو ضرورة أم موضة، ص 26.

[3] صالح عبد الرحمن: النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية و التوليدية، محاولة لسردها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات . العدد السادس . معهد العلوم اللسانية والضوئية الجزائر 1982 ص 31 . نقلا عن محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة ص 26.

ومن خلال هذا التركيب المشجر يمكن للطالب إدراك المكونات التي تتكون منها الجملة دون الحاجة إلى التعقيد في فهم هذه المكونات، وبهذا يتمّ اختصار الوقت والجهد للمعلّم والتلميذ.

خلاصة الفصل الثّاني:

تبين ممّا سبق، أن درس النّحو كان محطّ أنظار علماء العربية منذ زمن ليس بقليل، فلقد بذل علماء النّحو الجهد الكبير من أجل تيسيره للمتعلّمين، كما أنهّم ألّفوا كتبا كثيرة تتعلق بهذا العلم للغاية نفسها، ككتاب "الكتاب لسيبويه " و" ألفية ابن مالك "وقطر الندى لابن هشام، وقد بلغت هذه الحركة التيسيرية أوجّها في العصر الحديث فتزعمها الكثير من الباحثين على رأسهم " إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النّحو" وشوقي ضيف في عدة مؤلفات أبرزها مقدمته التي وضعها في تحقيقه لكتاب "الردّ على النحاة" لابن مضاء القرطبي الأندلسي والذي أحدث ثورة غير مسبوقة في درس اللغة العربية الحديث.

والنتيجة التي نخلص إليها أنه لا يمكن أن نتجاهل كل الدراسات الرامية لبعث درس النّحو وتيسيره، سواء أكانت الدراسات القديمة أو الحديثة، ولكن يجب الاغتراف ممّا توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة، والاستفادة منها في إطار تيسير تدريس اللغات الحديث الذي أصبح ضرورة مُلِحة تقتضيها حاجات الناس في حياتهم اليومية ومجالاتهم المهنية، ومن الذي يعزى إلى الدراسات اللّسانية الحديثة عامة وتعليمية اللغات خاصة، هو تفريقها بين النّحو العلمي والنّحو التعليمي الذي يسعى لتلبية حاجات المتعلّمين الضرورية دون إغراقهم في متاهات الخلاف والجدال العقيم التي عرف بها الدرس النّحوي العربي القديم، فالنّحو التعليمي إذن هو النّحو الجدير بالتعليم في مؤسستنا بدل النّحو العلمي.

الفصل الثّالث

تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالمواد اللّغوية ومادة النّحو العربي

1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها:

- تسعى للوقوف عند معوقات تدريس المواد اللّغوية ومادة النّحو العربي.

- قد تفيد المعنيين بالأمر في تحديد المشكلات ووضع الحلول الملائمة للتغلب عليها، أو إيجاد البدائل اللازمة لذلك والعمل على تحسين تدريس المواد المعنية.

- قد تفيد القائمين على وضع المناهج والمقررات في الجامعات في التخطيط وتطوير البرامج الدراسية، وفي وضع الاستراتيجيات التي تساعد على النهوض بهذا التخصص، وهذا من خلال الاستفادة من آراء الأساتذة والباحثين واقتراحاتهم العلمية.

2- منهج الدراسة:

سعيا لتحقيق أهداف الدراسة ولطبيعتها الميدانية، تمّ استخدام وإعداد الاستبانة التحليلية وتوزيعها على عيّنة الدراسة، ثم إحصاء نتائجها ووصفها كما وكيفا، وتحليلها لاستخلاص الخلاصات، وبناءً على تلك الخلاصات تمّ اقتراح بعض المقترحات والحلول التي رآها المستجوبون أساسا لتيسير تدريس هذه المواد وتمكين الطلبة من الاهتمام والعناية بها.

3- مصطلح الدراسة:

الاستبانة: اصطلاحا هي سلسلة من الأسئلة التي تتعلّق بموضوعات تربوية ترسل إلى مجموعة من الأفراد أو تعطى لهم بغرض معرفة آرائهم بشأن هذه الموضوعات، وتقدّم الاستبانة في نمطين: مفتوح يتضمّن عددا من الأسئلة ويترك للفرد الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي يراها دون

قيود، ومغلق يتضمّن عددا من الأسئلة وتوجد لكل سؤال عدة إجابات محتملة يقوم الفرد باختيار إحداها.[1]

4- مجتمع الدراسة:

قمت بتوزيع الاستبانة على (12) أستاذا من جامعة معسكر، وحاولت التركيز في اختيار العينة على مجموعة من المعايير منها:

- اختيار الأساتذة المتخصصين في الفروع اللّغوية بصفة عامة ومادة النحو بصفة خاصة.

- التركيز على عينة الأساتذة الذين كانت لهم تجارب سابقة في تدريس النّحو العربي في مختلف الأطوار التعليمية السابقة ومرحلة التعليم الجامعي.

- مراعاة الخبرة المهنية والميدانية للأساتذة المستجوبين.

أ) التعرف على المستجوب:

		العدد	النسبة
الدرجة العلمية	ليسانس	00	%00
	ماجستير	00	%00
	دكتوراه	12	%100
الاختصاص	النحو العربي	04	%33
	مناهج البحث اللغوي	01	%8.33
	لسانيات تطبيقية	05	%41.67
	القرآن ودراسات لغوية	01	%8.33
	لغة ونقد	01	%8.33

[1] الزكي أحمد عبد الفتاح: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص49-50.

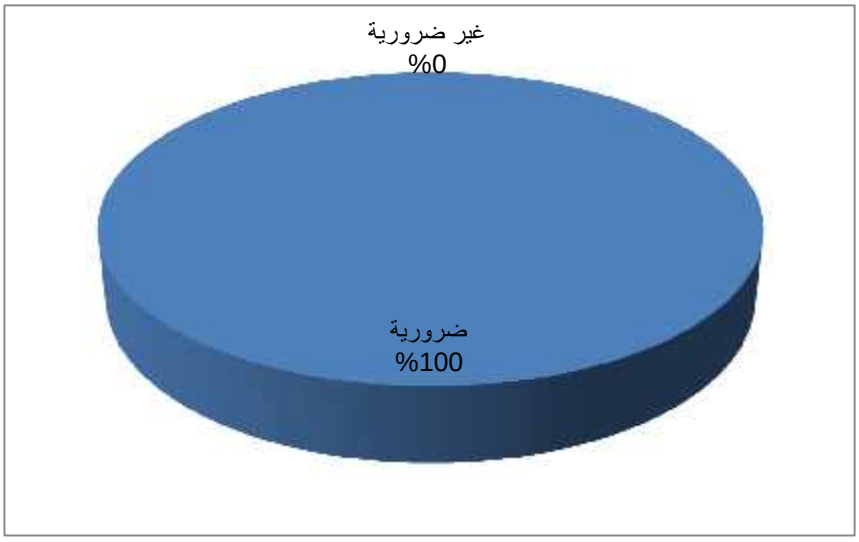
ب) جدول خاص بالخبرة المهنية:

الخبرة المهنية (بالسنوات)	العدد
[0,5[	01
[5,10[	05
[10,15[	03
[15, 20[	02
أكثر من 20 سنة	01

حول المواد اللغوية:

1- طرحنا السؤال حول قضية تيسير المواد اللغوية في الجامعة هل هي ضرورية أم غير ضرورية؟ فتحصلنا على النتائج التالية:

قضية تيسير المواد اللغوية	العدد	النسبة
ضرورية	12	%100
غير ضرورية	00	%00



أجمع كلّ الأساتذة على ضرورة تيسير المواد اللّغوية بنسبة 100%، وهذا ما يثبت تماما بأنّ تيسير تدريس المواد اللّغوية أصبح حتمية ملحة نظرا لعدة عوامل منها:

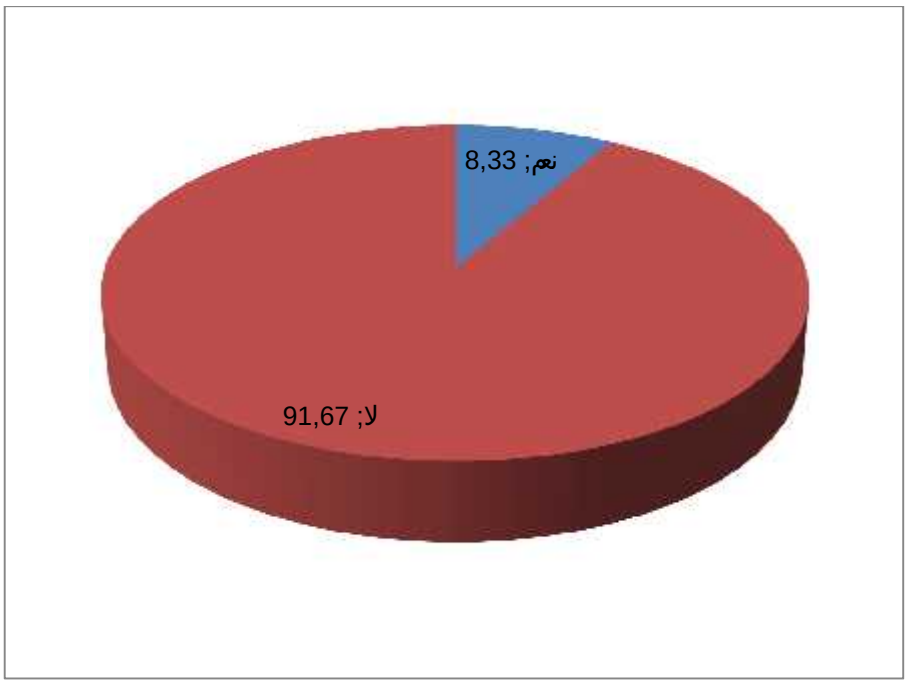
– ضعف الحصيلة اللّغوية للطالب؛ فالطالب الجامعي لا يكاد يفقه بديهيات هذه العلوم ومستواه العلمي متدنٍّ فيها بشكل كبير.

– قلة دافعية المتعلّمين: إذ نجد الكثير من الطلبة الجامعيين يفضلون التوجّه نحو التخصصات الأدبية على أن يختاروا التخصصات اللّغوية، فالعلوم اللّغوية تتسم بطابع الفكر التجريدي الذي يصعب على الطالب مسايرته.

– يرى الكثير من الأساتذة أنّ زمن التعامل مع المواد اللّغوية بسهولة ويسر قد مضى، وأقبل جيل يجد صعوبة في دراستها وتفعيلها في كتاباته وبحوثه، فوجب تدارك الأمر بالتيسير، ثمّ إنّ المادة اللّغوية وجدت في بيئة فطرية سليمة يسيرة، أمّا بيئتنا ففيها الهجين والدخيل والمترجم والمعرّب، والمصطلحات الكثيرة، واللّهجات المحلّية، وغير ذلك من الأمور التي تقف حاجزا في تمكّن الطالب من المادة اللّغوية، وربط بعض الأساتذة قضية التيسير بالنقلة المعرفية الحديثة للدراسات اللّغوية التي تخضع لجملة من الطرائق والمناهج والآليات التي تبسط وتذلل المادة العلمية حتى تستوعب بجهد بسيط وزمن أقل.

2– **هل ترون الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللغوية ناجعة؟** وضعنا لهذا السؤال احتمالين؛ إذ أنّ الاحتمال الأول يؤكد نجاعة الطرق المستعملة في تدريس المواد اللّغوية؛ أمّا الاحتمال الثاني ينفي ذلك، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول والدائرة النسبية:

الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللغوية ناجعة	العدد	النسبة
نعم	01	%8.33
لا	11	%91.67



يكاد يتفق الأساتذة المستجوبون على أنّ الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللّغوية غير ناجعة؛ إذ تقدر نسبة هذا الاحتمال 91,67%، أمّا الاحتمال الأول الذي يرى نجاعة الطرائق المستعملة في التدريس فيقدّر بنسبة:8,33% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالاحتمال الثاني، ممّا يجعلنا نأخذ بالرأي الثاني، وعلّل الأساتذة الاختيار للأسباب الآتية:

– أغلب المدرسين يستعملون الطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين للمعلومات؛ وهذا النوع من الطرائق لا يعمل على تنمية روح البحث ويتجاهل العلاقة بين المعلمين والمتعلّمين، وعليه فلا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية لأنها لا تراعي الأبعاد والأهداف التعليمية.

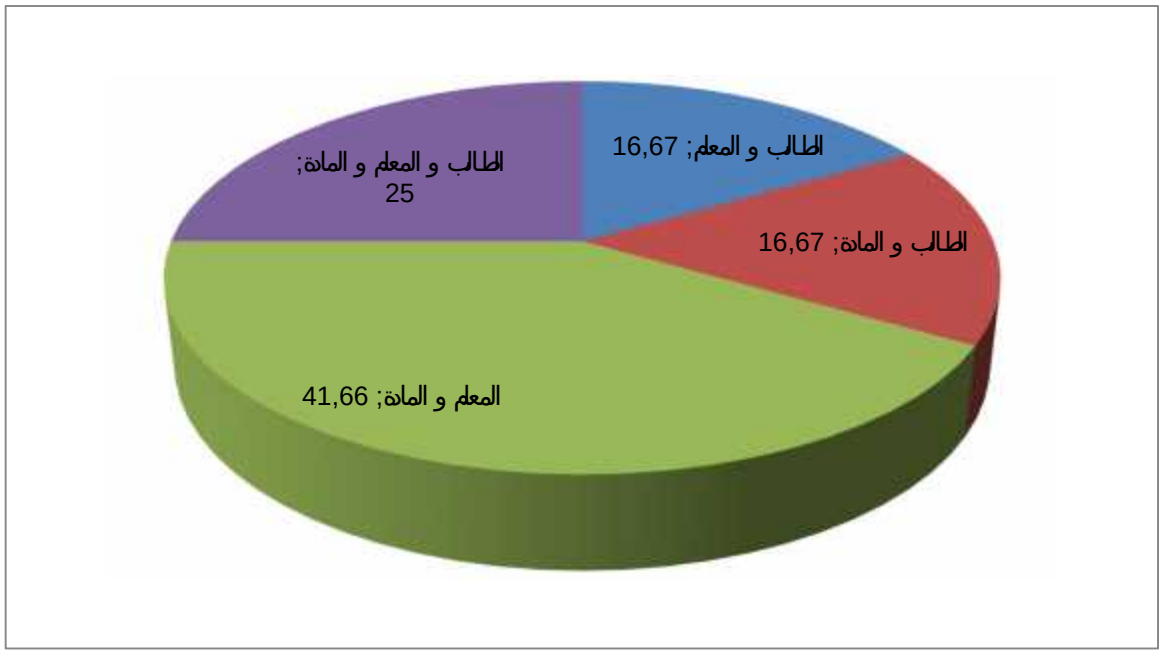
– الطرائق المستعملة حديثا في التعليم الجامعي أثبتت فشلها لأنّها لم تؤت بثمارها على أرض الواقع؛ فهي بعيدة عن الأهداف المتوخاة تحقيقها كما تفتقر لمفاهيم التبسيط والتيسير.

– افتقار المنظومات التربوية والتعليمية للوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة المعينة في تدريس اللّغة؛ فهذه الوسائل تعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن وتبعث الحيوية والنشاط في الدرس، وبقدر ما يعنى المدرس باستخدام التكنولوجيا في طرائق التعليم يسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية ويتجاوز مرحلة الركود التي تعرفها أنشطة تدريس المواد اللّغوية.

أمّا النسبة القليلة التي ترى نجاعة الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللّغوية فقد برّرت بأنّ النجاعة متفاوتة؛ وذلك حسب نوع الطريقة وكيفيتها ومنهجيتها وأدواتها وكذا العوامل والمعطيات والظروف التي تمارس فيها، إضافة إلى العامل البشري الذي هو مسؤول عن أجرأة هذه الطرائق، وهذا ما يجعلنا نؤكد أنّ المعلّمين هم المخوّل لهم اختيار الطرائق الجيدة لتعليم اللّغات؛ لأنّ تعليم اللغة لا يحتاج إلى طريقة واحدة بل يحتاج أكثر؛ وقد نحتاج في موقف تعليمي طرائق متعددة، فمعلّم اللّغة مطالب بالإلمام بكلّ الطرائق التي تفيده في المواقف والوضعيات التعليمية.

3- أين تكمن مشكلة تدريس المواد اللغوية؟ وضعنا لهذا السؤال أربعة احتمالات ومنحنا فيه فرصة إضافة رأي آخر إن أمكن وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول والنسب الموضحة في الدائرة النسبية:

أين تكمن مشكلة تدريس المواد اللغوية؟	العدد	النسبة
الطالب والمعلم	02	%16.67
الطالب والمادة اللغوية	02	%16.67
المعلم والمادة	05	%41.66
الطالب والمعلم والمادة اللغوية	03	%25



ما يلاحظ على أجوبة هذا السؤال أنّها كانت موزعة على جميع الاحتمالات الأربعة؛ ممّا يجعلنا نتأكد بأنّ مشكلة تدريس المواد اللّغوية هي مشكلة مشتركة بين عدّة أطراف؛ فقد صوّت 41 %من الأساتذة على الاحتمال الثالث الذي يرى بأنّ مشكلة تدريس المواد اللّغوية تكمن في المعلّم والمادة، أمّا الاختيار الثاني فقد وقع على الاحتمال الرابع الذي يرى بأنّ مشكلة تدريس المادة اللّغوية سببه مشترك بين أطراف العملية التعليمية(الطالب– المعلّم– المادة) وقدّرت نسبته بـ:25%، وجاءت نسبة الاحتمالين الأول والثاني متساوية بنسبة 16,67%؛ حيث رأى أصحاب هذا الاختيار بأنّ مشكلة تدريس المادة اللّغوية يعود للطالب والمعلّم أو الطالب والمادة اللّغوية، ومن منظور الأساتذة فإنّ الطالب يمثّل مشكلة في ذلك لأنّه يهجر المادة اللّغوية وينفر منها؛ كما أنّ قاعدته اللّغوية ضعيفة، وهي حصيلته المعرفية في المراحل التعليمية السابقة(الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بحيث لا يمكنه استغلال مكتسباته القبلية فيها، أمّا المعلّم فلا يسعى لتبسيط المادة ويفتقد للاطلاع والبحث الذي يمكّنه من ذلك، وأمّا المادة اللّغوية فهي في حدّ ذاتها تتسم بالصعوبة والتعقيد لذلك تحتاج لكثير من الاهتمام والممارسة لإتقانها.

وقدّم بعض الأساتذة أسبابا أخرى يرونها عائقا في تدريس المادة اللغّوية منها:

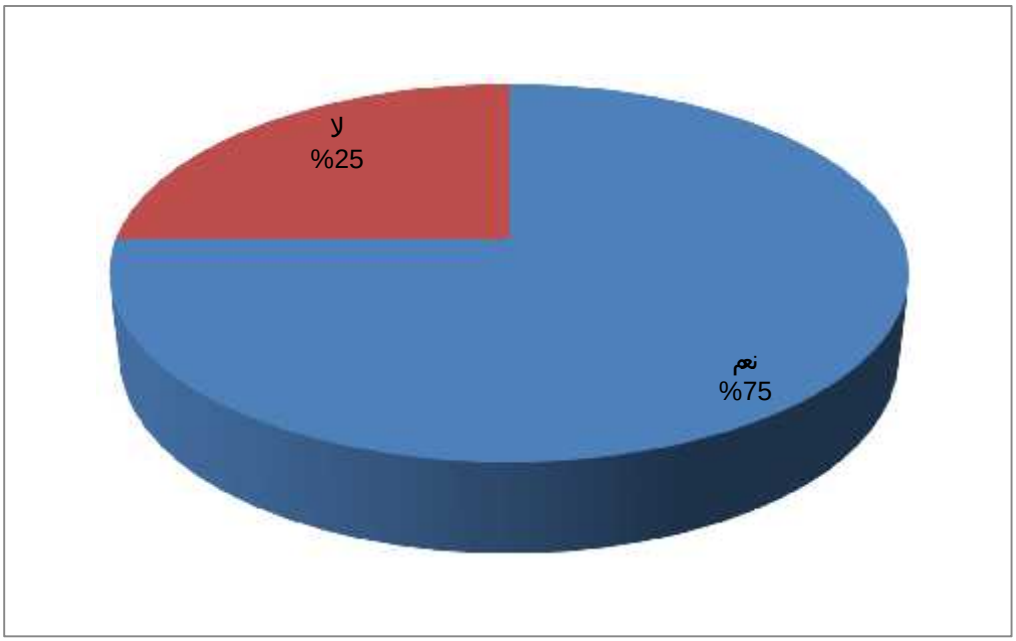
– ضعف مناهج التدريس الخاصة بتدريس المادة اللّغوية في مختلف المراحل التعليمية وافتقادها لرؤية واضحة في الوسائل والأهداف.

– عدم وجود الانسجام والتنسيق في تدريس المادة اللّغوية بين المراحل التعليمية والتعليم الجامعي، خاصة وأنّ المادة اللّغوية تحتاج للتدرج في التعليم والانتقال من المراحل السهلة إلى الصعبة ومن البسيطة إلى المركبة.

– غياب الوسط الذي يساعد على ممارسة المادة اللّغوية ويسمح باستغلال الطرائق المناسبة لتدريسها.

4– هل استفاد الدرس اللغوي العربي من الدراسات اللسانية والنفسية الحديثة؟ اقترحنا في هذا السؤال احتمالين؛ الاحتمال الأول يرى بأنّ الدرس اللّغوي العربي استفاد من الدراسات اللّسانية والنفسية الحديثة والاحتمال الثاني يرى غير ذلك، كما وضعنا فرصة التعليل على هذا الموقف فتحصلنا على النتائج المبيّنة في الجدول والدائرة النسبية:

هل استفاد الدرس اللغوي العربي من الدراسات اللسانية والنفسية الحديثة؟	العدد	النسبة
نعم	09	%75
لا	03	%25



تظهر نتائج هذا السؤال أنّ عددا كبيرا من الأساتذة يرون أنّ الدرس اللّغوي العربي استفاد من الدراسات اللّسانية والنفسية الحديثة وهذا بنسبة 75%، وقال بعض الأساتذة أنّ النظرية اللّسانية الحديثة أصبحت المتحكمة في الدرس اللّغوي من خلال إخضاعه لتطبيقاتها اللّغوية والبيداغوجية والنفسية، والكمّ النظري والتطبيقي الهائل من الدراسات اللّغوية إنّما هو نتاج اللّسانيات الحديثة وتطبيقاها، وأمّا الدراسات النفسية فقد أثرت المؤسسات التربوية والتعليمية كثيرا واستفادت المنظومة من خلال ما جدّ في عالم الحداثة الغربية من مناهج وبحوث تخص التعامل مع المواقف النفسية للمتعلّمين وطرق تبليغهم المعارف والعلوم، والنسبة المتبقية والتي تقدّر بـ:25% تعتقد أنّ الدرس اللّغوي العربي لم يستفد من مستجدات العلوم الغربية الحديثة خاصة ما تعلّق بالدرس اللّغوي؛ وفي نظر أصحاب هذا الموقف أنّ المناهج اللّسانية الحديثة أخلّت دراساتها بالتراث العربي القديم وهذا للأسباب التالية:

– الدراسات الحديثة الغربية في أغلبها لا تناسب روح اللّغة العربية، وجوهر النّحو والصرف والبلاغة.

– الدرس اللّغوي العربي له مقّومات أصيلة تتمثل في القرآن الكريم والحديث والشعر العربي الفصيح القديم منه والحديث.

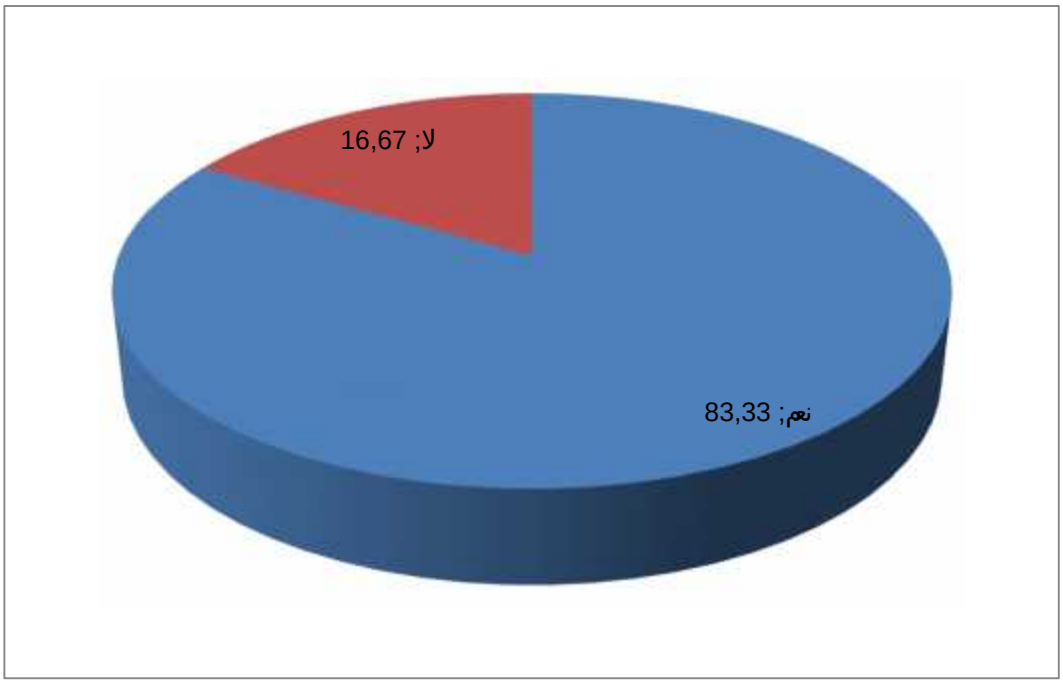
– الدراسات الغربية غير مؤسسة وتتميز بالتخبط والتداخل في المناهج والمرجعيات.

يقول الدكتور عبده الراجحي عن مسار الدراسات اللّغوية في السنوات الأخيرة:"...إن هذا النشاط جعل يتخذ مسالك قد تؤدي إلى غير ما ينبغي أن تؤدي إليه من تأصيل للمنهج العربي وتعميقه؛ ولعلّ ذلك راجع إلى أسباب؛ منها أنّ البحث اللّغوي بدأ يركز جهوده على المناهج الحديثة التي طورها علماء اللّغات الأخرى، ومنها أنّ الطلاب لا يصبرون على درس النصوص القديمة، وكانت النتيجة أنّ هذا النشاط أخذ يشدد نقده للمنهج العربي وهجومه عليه، ونحن لا ننزه منهجنا القديم من النقص أو الخطأ، ولكن الموضوعية العلمية تقتضي أولا درس هذا القديم درسا صحيحا، يتحرّى الدّقة والأمانة في نشر ما لم ينشر وفي درس ما تمّ نشره، وفي ربط ذلك كلّه بالحياة العربية والإسلامية، بم كان لها من مناهج، ومثل هذا الدرس هو الذي يتيح لنا بعد ذلك أن نرى المناهج الحديثة رؤية الذين يملكون ما يميّزون به بين ما هو خطأ وما هو صواب، وبين ما هو صالح لهذه اللّغة وما هو غير صالح لها".[1]

5- هل ترون تأثيرا من المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب للمواد اللغوية؟ أدرجنا ضمن هذا السؤال احتمالين؛ إذ يوافق الاحتمال الأول على تأثير المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب للمواد اللّغوية، والاحتمال لا يوافق على ذلك مع إتاحة فرصة التعليل على الاختيار؛ فتحصلنا على النتائج التالية:

هل ترون تأثيرا من المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب للمواد اللغوية؟	العدد	النسبة
نعم	10	%83.33
لا	02	%16.67

[1] عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، ص4.



توضح نتائج الدائرة النسبية أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة يعتقدون أنّ المحيط الاجتماعي له تأثير على نظرة الطالب للمواد اللّغوية، وتقدّر هذه النسبة بـ:83,33%، في حين أنّ الرأي المخالف لهذا الأمر تقدر نسبته بـ:16,67%، ويرى أصحاب الرأي الأول أنّ هذا التأثير يعود للأسباب التالية:

– إنّ المادة اللّغوية مازالت مادة ثانوية مقارنة بالمادة العلمية والتقنية في الوسطين الاجتماعي والمدرسي؛ حيث لا يتخصص في المواد اللّغوية إلاّ الفئة الوسط ودون الوسط من الطلبة في الجامعة، ثمّ إنّ نسبة الإناث أكبر بكثير من نسبة الذكور في التخصصات اللّغوية وهذه نظرة دونية عند المجتمع الذكوري.

– إنّ فقدان المجتمع لهويته وتمسكه بلغته ألقى بظلاله على الطالب الذي لا ملمح له البتة، فالمواد اللّغوية لا تشكّل حلما يسعى لتحقيقه وامتلاك ناصيته، فلا أحدّ يدعّمه ويثمّن تحصيله.

– صعوبة ارتقاء الدرس اللّغوي عند الطالب تعود للمحيط الاجتماعي الذي يتكلّم بالعامية؛ بل برطانة الأعاجم، والحاصل أنّ الدرس اللّغوي صار في الجامعة علما للامتحان لا للواقع الكلامي والاجتماعي؛ لأنّ ما يتلقّاه الطالب في الصفّ لا يجده في المجتمع.

– تأثير الهيئات الفاعلة والمؤسسات للمجتمع في تعلّم اللّغة والمواد اللّغوية؛ فوسائل الإعلام – مثلا– ترتكب الأخطاء الشائعة وتمارسها صباحا ومساء، إضافة إلى محيط التعليم والمعلّمين ورغم ذلك لا نجد من يجتهد ويسعى لصدّ وتوقيف هذه الأخطاء.

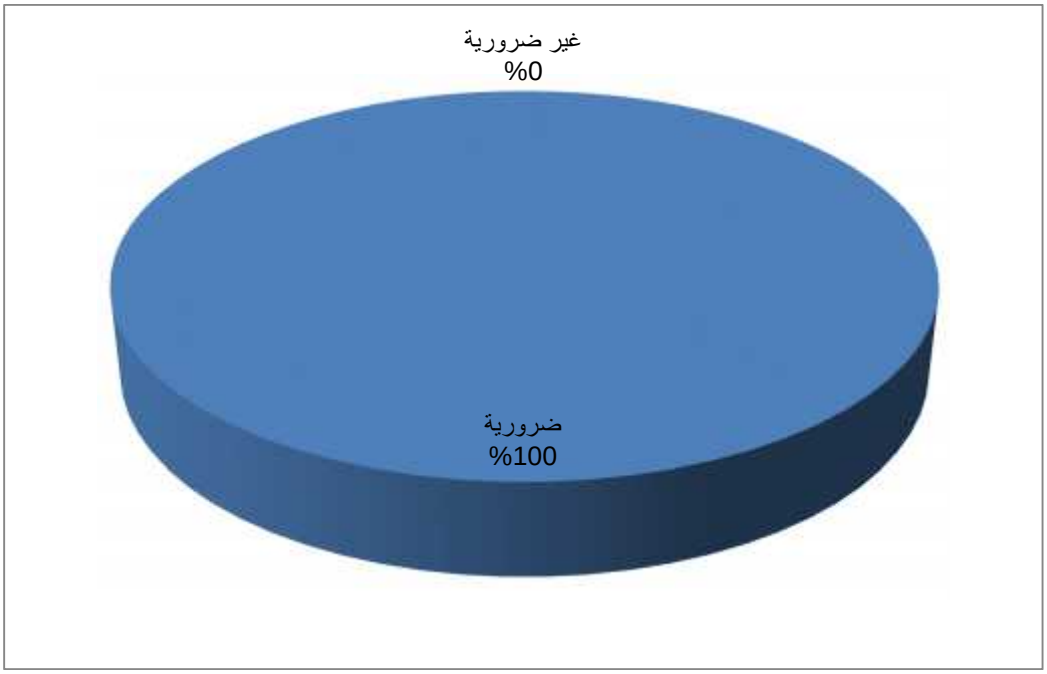
– التفاضلية بين اللّغات (العربية والفرنسية والانجليزية)؛ لا ينكر أحد بأنّ أفرادا غير قليلة من المجتمع ترى تخلّفا في دراسة اللّغة العربية، ناهيك على أنّها تصنّف المادة اللّغوية كمادة أدبية وتنظر إليها على أساس أنّها مادة غير منتجة، إضافة إلى هذا كلّه فهناك أسباب سياسية وإيديولوجية وتاريخية ساهمت كلّها في نظرة المجتمع القاصرة لتعلّم المادة اللّغوية العربية.

تحليل الاستبانة الخاصة بمادة النحو العربي

أ) حول مادة النّحو العربي:

1- ما رأيكم في قضية تيسير النّحو العربي؟ يتضمّن هذا السؤال احتمالين؛ يؤكد الاحتمال الأول على أنّ مسألة تيسير النّحو العربي ضرورية؛ والاحتمال الثاني يرى أنّ هذه المسألة غير ضرورية، وقد أتبعنا السؤال بتعليل يبرّر سبب الاختيار فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول والممثلة في الدائرة النسبية:

ما رأيكم في قضية تيسير النّحو العربي؟	العدد	النسبة
ضرورية	12	%100
غير ضرورية	00	%00



اتّفق جميع الأساتذة المستجوبين على أنّ مسألة تيسير النّحو العربي ضرورية وهذا بنسبة 100%، ورأى كثير من الأساتذة على أنّ مسألة التيسير لابدّ ألاّ تقتصر على مرحلة التعليم

الجامعي فحسب، بل الأصح أنّ تيسير النحو العربي يكون للناشئة أولا ثمّ للمراحل التعليمية تبعا؛ وهذا نظرا لخصوصية هذه المادة التي تتطلب التدرج والانسجام في الانتقال بين هذه المراحل، ويرجع الأساتذة ضرورة تيسير مادة النّحو إلى عوامل عديدة منها:

– إنّ الواقع يفرض علينا ذلك بعد عزوف الطلبة عن مادة النحو واستصعابها، فثمرة تدريس النّحو بطرائقه وظروفه الحالية غير موجودة على أرض الواقع؛ فكثيرا ما يقع المتعلّمون في أخطاء كثيرة عند الكتابة والبحث؛ ناهيك على أنّهم لا يستطيعون الحديث بالفصحى ولو لبضع دقائق دون الوقوع في الأخطاء، وقد أجمع العلماء المتقدّمون على أنّ من ثمرة تعلّم النّحو العربي تقويم اللّسان حتى لا يقع في اللّحن؛ بل إنّ سبب تأسيس هذا العلم كان لهذه الغاية نفسها.

– إنّ اللّغة كائن حيّ ينمو ويتطور ويتشكّل؛ لذلك لابدّ من أدوات ووسائل جديدة تساير وتيسّر هذا التطور، فهل يعقل أن نجد أمثلة " ضربت زيدا، وركبت الفرس" في زمن الصواريخ والقطارات والقاطرات وميادين التواصل المختلفة، وعالم التكنولوجيا ووسائل الإعلام ومواقع الإنترنت الحديثة، وقديما قيل:" بضرب المثال، يتضح المقال" وهذه أولى خطوات التيسير للمادة النّحوية، يقول الدكتور صالح بلعيد في هذا الشأن:" والآن تطرح بحدّة مسألة التيسير النّحوي، ونحن مع هذا المبدأ، ولا أقصد بتبسيط النحو الهبوط بمستواه، لكن أرمي من وراء هذا أنّ يكون ميسّرا سهلا مشتقا من الفصحى ذاتها، هدفه الارتقاء بالمفهوم العادي للّغة وصقله باستغلال الموظف والألفاظ العصرية التي استحدثتها المجامع".[1]

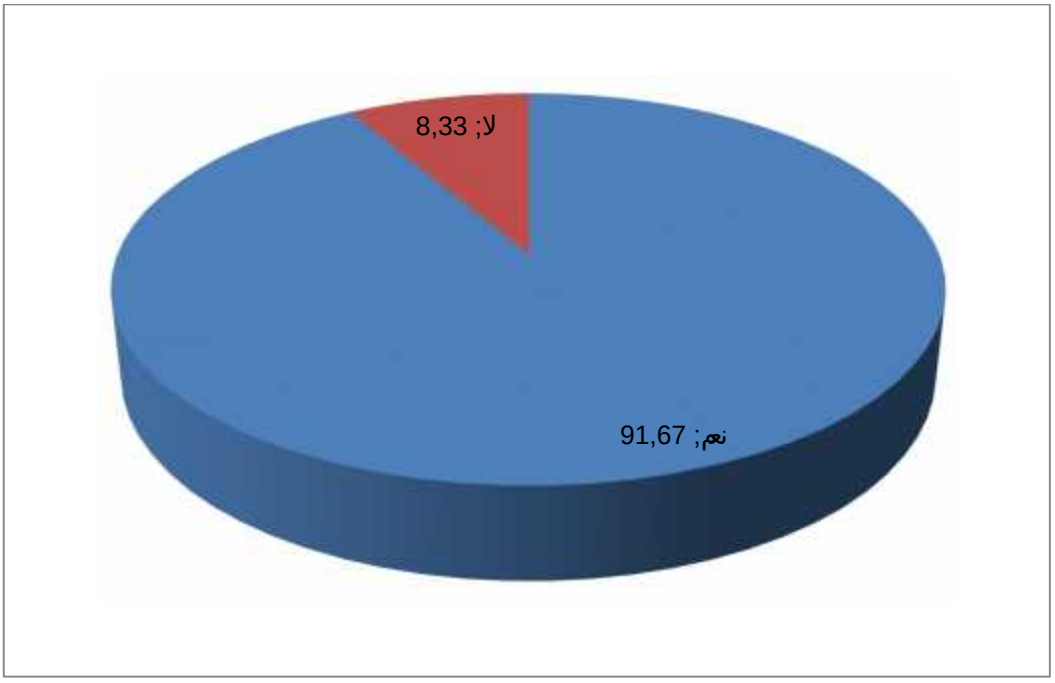
– إيغال كثير من الأساتذة وتشعبهم في شوارد الموضوع والوجوه المتعدّدة له، والشواذ من القاعدة واختلاف الآراء النّحوية كانت سببا في عزوف الطلبة على الإقبال على مادة النّحو العربي، فلا بدّ

[1] صالح بلعيد: "سوء إتقان اللّغة العربية – رأي في المسألة" إتقان العربية في التعليم، مجلّة اللّغة العربية الجزائر 2000، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، ص36، نقلا عن: أكلي سورية: حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، 2012، ص 137.

للمنظومة بما فيها الأساتذة أن تقدّم المادة العلمية بأسلوب سهل وممتنع يتناسب مع ظروف وقدرات الطلاب بعيدا عن كلّ التعقيدات.

2-هل عدم التفريق بين تيسير النحو وتيسير تعليمه يمثل مشكلة في تدريسه؟ وضعنا لهذا الاستفسار احتمالين؛ يبيّن الاحتمال الأول أنّ عدم التفريق بين تيسير وتيسير تعليمه يمثل مشكلة في تدريسه، أماّ الاحتمال الثاني فينفي هذا الأمر، وقد تحصلنا على نتائج الاستفسار الموضحة في الجدول والممثلة في الدائرة النسبية:

هل عدم التفريق بين تيسير النحو وتيسير تعليمه يمثل مشكلة في تدريسه؟	العدد	النسبة
نعم	11	%91.67
لا	01	%8.33



من خلال تحليلنا لنتائج هذا السؤال وجدنا أنّ جلّ الأساتذة يقرّون بأنّ مسألة عدم التفريق بين تيسير النّحو وتيسير تعليمه تشكّل مشكلة في تدريسه؛ إذ صوّت لهذا الاقتراح 91,67 % مقابل

8,33% التي تمثل الرأي المخالف، ويعتقد الأساتذة المجيبون بـ: "نعم" أنّ النّحو كغيره من المواد اللّغوية لا يحتاج إلى تيسير في ذاته، بل في تعليمه وتقريبه وتحبيبه للطلبة حتى لا يغدو علما جافا، إذ يرى أصحاب هذا الرأي أنّ تيسير مادة النّحو هو لأهل الاختصاص في هذا المجال وهو يدخل ضمن إطار البحث في فرع النّحو العلمي الذي يبحث في قوانين العلم وقواعده، أمّا تيسير تعليمه فيقصد بها إعادة صياغة تقديمه للمتعلّمين وفق ما يتناسب مع ظروفهم وحاجاتهم و مراحلهم التعليمية وهو ما يندرج ضمن فرع النّحو التعليمي، ويظنّ كثير من الأساتذة أنّه لابدّ أن يسبق تيسير التعليم تيسير المادة، لأنّه لا يمكن الفصل بين المسألتين، فمن شروط تيسير تعليم النّحو تيسير المادة ذاتها، وعلّق بعض الأساتذة على هذه المسألة قائلين: بأنّ التيسير للمادة لا يعني ترك الشواهد الأصيلة المرموقة للنّحو العربي والاستشهاد بالأمثلة الهشة، لأنّ ذلك يعتبر ضربا لأصول المادة وإهمالا لأصالتها، يقول الدكتور صالح بلعيد شارحا معنى الميسّر في كتابه الشّامل الميسّر في النّحو: "الميسّر هو التسهيل الذي كنت أنشده في التيسير النّحوي، والذي تصرّ عليه المجامع وبعض المؤسّسات اللّغوية التي تعمل على تعميم استعمال اللّغة العربية حتى تكون وظيفية، وفق اجتهادات بعض المجمعيين الذين كان لهم حضور قوي في التيسير النّحوي، ولا يعني التيسير النزول بمستوى الصّف الجامعي، بل التيسير يكون في مستوى الشرح وعدم المغالاة في القضايا الخلافية والجوازات والمسائل التاريخية أو الانصياع وراء التمحّل النّحوي أو صناعته التي لا فائدة من ورائها".[1]

وقد ذكرنا في الفصل السابق للبحث جوهر الخلاف بين المسألتين، وأنّ التوجّه الحديث في تعليميّة اللّغات قد فرّق بين القضيتين، وبيّن الخصائص التي تميّز كلّ فرع عن الآخر، ويمكن أنّ نختصرها في:

*** خصائص النّحو التعليمي:**

[1] صالح بلعيد: الشامل الميسّر في النّحو (للسنة الثانية الجامعية) طبقا للمقرر الوزاري، دار هومة الجزائر2008، ص4.

- النّحو التعليمي ينطلق من المعطيات العلمية المتجددة في ميدان البحث اللساني والمتعلّقة بقضايا اكتساب اللّغة.
- النّحو التعليمي يعتمد على النظرية النفسية للمتعلّمين ويراعي قضايا التعلّم وخصائصه.
- النّحو التعليمي لا يغفل عن الجوانب الاجتماعية للمتعلّمين، بل يراعي خصائص تواصل المتعلّم في مجتمعه اللّغوي.
- النّحو التعليمي هو نحو تربوي بالدرجة الأولى، غايته تلبية حاجات المتعلّم وليس التوغل في المادة النّحوية وعزلها عن سياقات استعمالها في المجتمع.
- النّحو التعليمي يسعى لتكييف المادة النحوية وفقا للأهداف التعليميّة المناهج التربوية مراعيا ظروف العملية التعليميّة.

*** خصائص النّحو العلمي:**

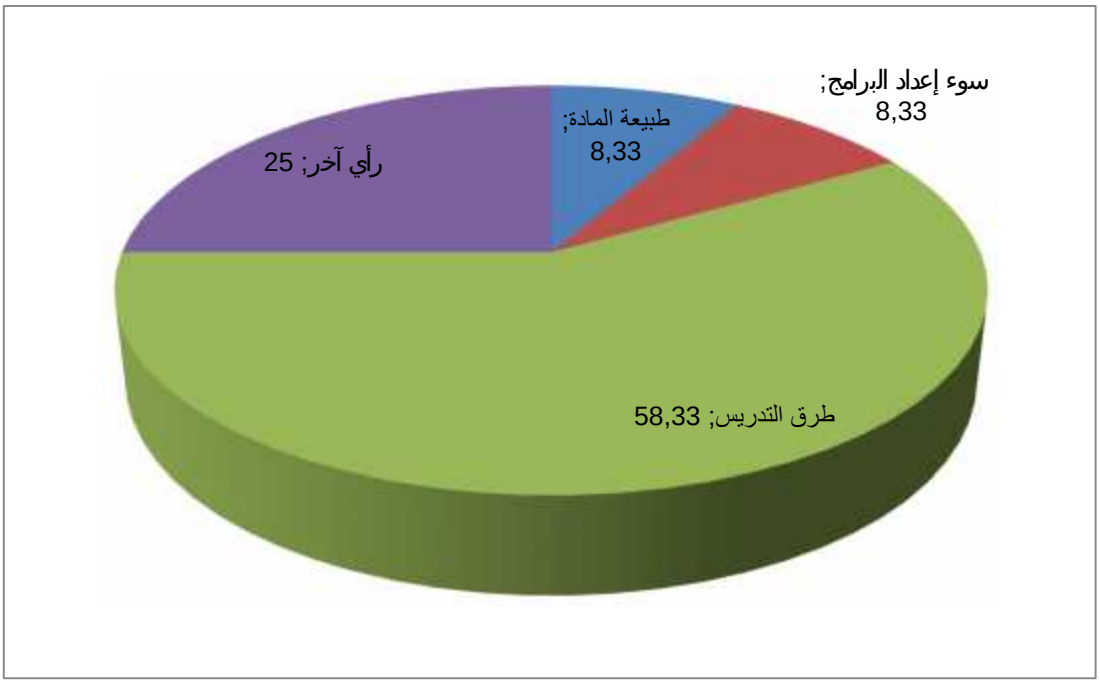
- يشكل النّحو العلمي ميدانا وفرعا مستقلا بذاته عن النّحو التعليمي التربوي له خصائصه وميزاته.
- النّحو العلمي التحليلي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته وتلك طبيعته.[1]
- النّحو العلمي لا يراعي سياقات الاستعمال اللّغوي بل يضعها في إطار التعميم والتجريد.
- النّحو العلمي يبحث في الكماليات ولا يركز على ما هو ضروري ومعين للمتعلمين، ويحاول أن يفسر بنية اللّغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدرج، أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح.

[1] محمد صاري: تسيير النحو ضرورة أم موضة؟ ص 07.

فالفرق إذن؛ واضح بين العلمين، والواجب على كلّ معلّمي اللّغات إدراك ذلك الفرق الجوهري بين المستويين العلمي والتعليمي في درس النّحو، والاطلاع على كلّ ما يفيد ذلك، خاصة ما توصلت إليه النظريات اللّسانية الحديثة وتطبيقاتها في ميدان تعليمّة اللّغات، وأن يبتعدوا عن المغالاة في المسائل والخلافات النّحوية أثناء شرح الدرس، ويركزوا على حاجات المتعلّمين وما ينفعهم لتقويم ألسنتهم، وعصمة أيديهم من الأخطاء اللّغوية، ويراعوا – في ذلك – الأبعاد النفسية والتربوية في العملية التعليمية، فالنّحو التعليمي هو الجدير– إذن – بالتدريس في مؤسساتنا التربوية وليس النّحو العلمي.

3– طرحنا السؤال حول صعوبة مادة النحو العربي وتعقدها بالنسبة للطالب، فهل تعود إلى: طبيعة المادة أو سوء إعداد البرامج أو طرق التدريس، وفتحنا المجال للتعبير عن رأي آخر إن أمكن، و قد كانت النتائج كما يظهر في الجدول والدائرة النسبية:

صعوبة مادة النحو العربي وتعقدها بالنسبة للطالب تعود إلى:	العدد	النسبة
طبيعة المادة	01	%8.33
سوء إعداد البرامج	01	%8.33
طرائق التدريس	07	%58.33
رأي آخر	03	%25



وجدنا من خلال تحليلنا لنتائج هذا السؤال؛ أنّ مشكلة تعقّد مادة النّحو وصعوبتها تعود لجميع العوامل المذكورة بالدرجة الأولى، ونسبة كبيرة من الأساتذة تقدّر بـ:58,33% ترجع سبب التعقّد لطرائق التدريس المستعملة في مادة النّحو العربي، وقد ذكرنا سابقا أنّ الطرائق المستعملة في تدريس مادة النّحو أغلبها قائمة على التلقين للقواعد واستظهارها، وإهمال جوانب التحدث والممارسة للّغة، والتوجهات الحديثة للدراسات اللّغوية كلّها تسعى إلى تعميم استعمال اللّغات وأن يكون تعليمها وظيفيا، أمّا النسبة الثانية والمقدّرة بـ: 25% فقد صوّت فيها الأساتذة للرأي الآخر والذي يرونه متمثلا في عدة عوامل منها:

– مستوى المتعلّمين الجامعين الذين يعانون جلّهم من ضعف التحصيل النّحوي في المراحل التعليمية السابقة.

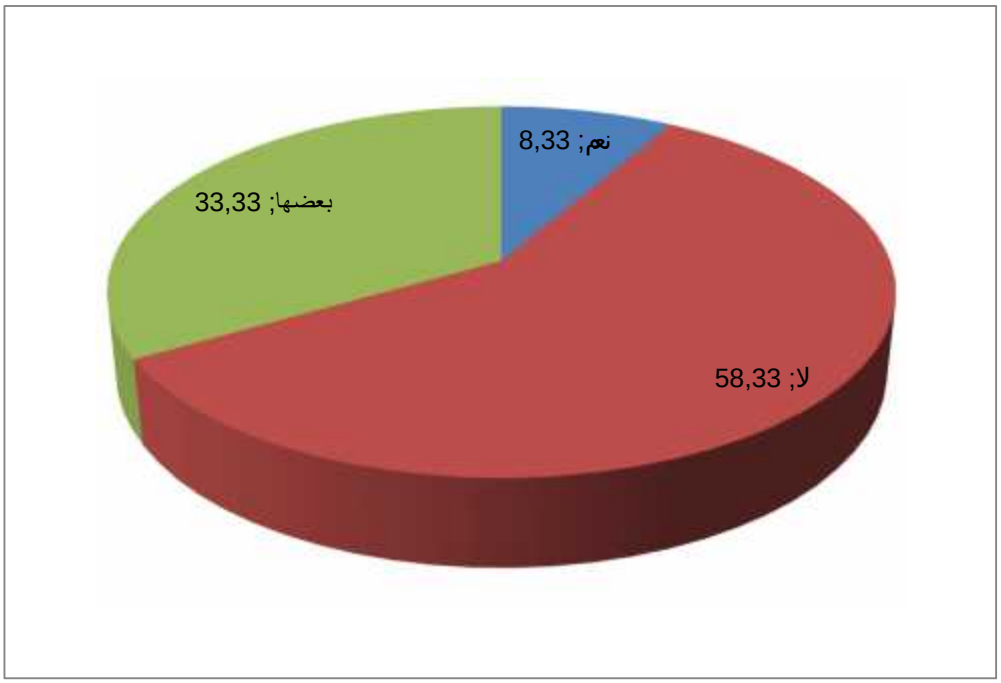
– سوء إعداد مدرسي مادة النّحو العربي وتكوينهم وعدم تمكّن بعضهم من المادة أو إيغال بعضهم في القضايا والخلافات التي تزيد من تعقّد المادة ونفور الطالب.

– النظرة السلبية لمادة النّحو العربي على أنّها مادة صعبة ومعقّدة يصعب تحصيلها لتميّزها بالتشعب وكثرة القواعد وتداخل المسائل.

وقد أرجع بعض الأساتذة مشكلة تعقد المادة إلى سوء إعداد البرامج بحيث لا يراعي البرنامج النّحوي الجامعي ما تقدّم في المراحل التعليمية السابقة للطالب، أو طبيعة المادة النّحوية التي ذكرنا أنّها تتسم بالصعوبة حتى أنها أصبحت تشكّل ظاهرة نفسية خاصة عند متعلّمي اللّغة العربية، وقد كانت نسبة الاحتمالين (سوء إعداد البرامج– طبيعة المادة النّحوية) متساوية فقدّرت بـ:8,33%.

4– هل الدراسات الحديثة لتيسير مادة النحو العربي ناجحة؟ ضمّنا هذا السؤال ثلاثة اقتراحات؛ بحيث الإجابة بـ: "نعم" تفيد أنّ الدراسات الحديثة لتيسير مادة النّحو ناجحة، والإجابة بـ:"لا" تنفي ذلك، أمّا الاقتراح الثالث فيرى أنّ بعض هذه الدراسات كانت ناجحة، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول والممثلة في الدائرة النسبية:

هل الدراسات الحديثة لتيسير مادة النحو العربي ناجحة؟	العدد	النسبة
نعم	01	%8.33
لا	07	%58.33
بعضها	04	%33.33



تبيّن من خلال تحليل نتائج هذا الاستفسار أنّ نسبة قليلة من الأساتذة تقدر بـ:8,33% ترى أنّ الدراسات الحديثة لتيسير مادة النحو العربية ناجحة، أما النسبة التي ترى أنّ بعض هذه الدراسات كانت ناجحة فتقدّر بـ:33,33%، ويعتقد المصوتون لهذا الاحتمال أنّ نجاح هذه الدراسات هو نسبي لا يمكن أن نغفل عن اجتهادات أصحابه سواء الفردية أو الجماعية، وأنه إذا لم يبلغ الأهداف المنشودة إلّا أنّه حقق بعض النقاط الإيجابية في تدريس مادة النّحو العربي، ومنها الإقناع بضرورة التيسير ومسايرة المادة النحوية لفكر التلميذ والطالب الجامعي حتى يتسنّى له التمكن من المادة، كما يعتقد أصحاب هذا الاقتراح أن نجاح هذه المحاولات يرتبط بمدى تطبيقها وتجسيدها على أرض الواقع، وهذا التجسيد تسأل عنه المنظومة كلّها بما فيها الجامعية، فعدم الوصول إلى الغايات لا يعني بالضرورة أن هذه المحاولات فاشلة في ذاتها.

أمّا النسبة الأكبر في تحليل نتائج هذا الاستفسار فقدّرت بـ: 58,33%، ويرى المصوّتون لهذا الاحتمال أنّ جهود تيسير مادة النّحو العربي ليست ناجحة، وقد علّل أصحاب هذا الاحتمال اختيارهم بالواقع الذي تعيشه مؤسساتنا التربوية والجامعية والذي يثبت فعلا ضعفا جليا وواضحا في مستوى المادة النحوية، ويعبر في الوقت نفسه على فشل الدراسات الرامية لتيسيرها، فمن منظور الأساتذة أنّ هذه الدراسات لم تحصل النجاح لأسباب عديدة منها:

– أنّها لم تلق سلطة تفعلها وتجسدها في الميدان وفق ما خطط لها.

– أنّها كانت كثيرة وفوضوية ومختلفة الدوافع والمرجعيات.

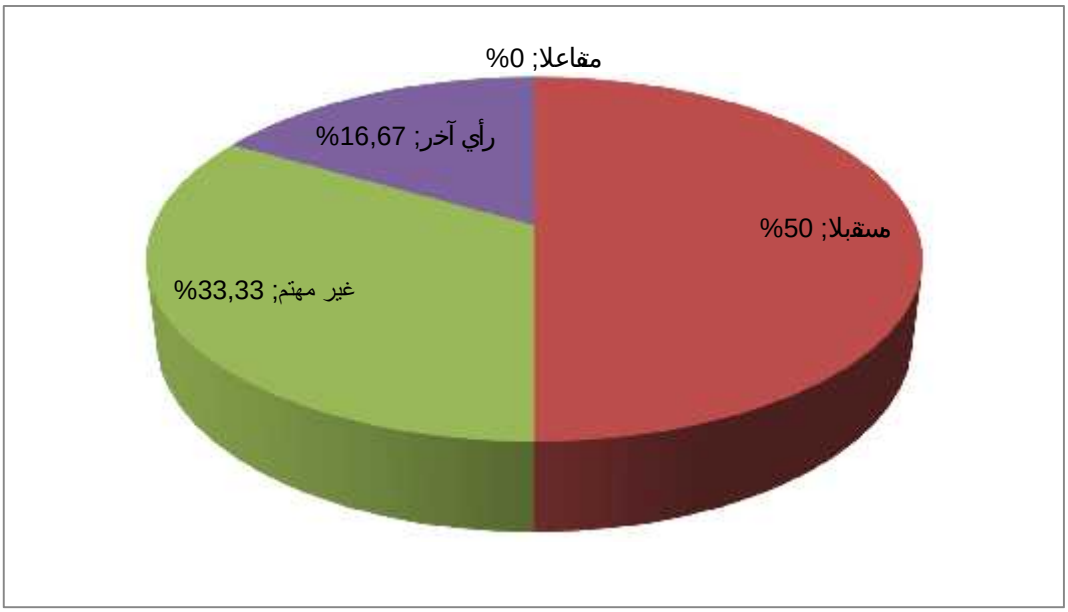
– تمسك الأكاديميين وصناع القرار في الجامعة بالنحو العربي بصفته القديمة والجامدة.

– عدم الاستفادة ممّا توصلت إليه الدراسات الحديثة في تعليمية اللّغات وتعليمية النّحو على وجه الخصوص.

ب) حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادة النحو العربي:

1– طرحنا السؤال حول الطالب الجامعي حين تلقيه لمادة النحو العربي، فهل يكون: متفاعلا، مستقبلا، غير مهتم، وأضفنا الفرصة لرأي آخر، فتحصلنا على النتائج الواضحة في الجدول والدائرة النسبية:

أتجدون الطالب الجامعي حين تلقيه لمادة النحو العربي:	العدد	النسبة
متفاعلا	00	%00
مستقبلا	06	%50
غير مهتم	04	%33.33
رأي آخر	02	%16.67



صوّت نصف الأساتذة المستجوبين للاقتراح الثاني الذي يرى بأنّ الطالب الجامعي أثناء تلقّيه لمادة النّحو العربي يكون مستقبلا وهذا بنسبة تقدّر بـ:50%، أمّا النسبة الثانية والمقدّرة بـ:33,33% فكانت للاقتراح الثالث وهو أنّ الطالب الجامعي أثناء حصة النّحو العربي يكون غير مهتم بالمادة، وأمّا نسبة التفاعل عند الطالب في حصة النّحو فهي معدومة في نظر الأساتذة، وهذه النقطة تثبت فعلا أنّ الطالب الجامعي لا يشارك تماما في بناء حصة النّحو ولا يتسم بصفة المتعلّم الذي يشكل القطب الرئيس في العملية التعليمية؛ فيدافع عن آرائه ويحاور من أجل بناء معرفته، بل يتقبّل كلّ ما يأتيه من طرف الأستاذ وهذا على غرار ما كان يتصف به في المراحل التعليمية السابقة،" فإذا كانت وظيفة المتعلّم في التعليم التقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اكتساب المعرفة واستهلاك المقررات الجاهزة ثمّ ردّ هذه المعرفة متى تطلب منه، فإنّ الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة، إذ تتغير وظيفة المتعلّم من مستهلك إلى منتج ومساهم فعّال ونشط على اعتبار أنّه بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية وإليه تعود، بحيث لا يمكن– في التعليمية الحديثة – تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلاّ بعد تحديد جمهور المتعلّمين واحتياجاتهم اللّغوية، وعليه قبل تدريس اللّغة إلى زيد أو عمر ينبغي

أن نعرف من هو زيد، ومن هو عمر، حتى نعرف وماذا يريد كلّ منهما أن يتعلّم من اللّغة، ولماذا؟".[1]

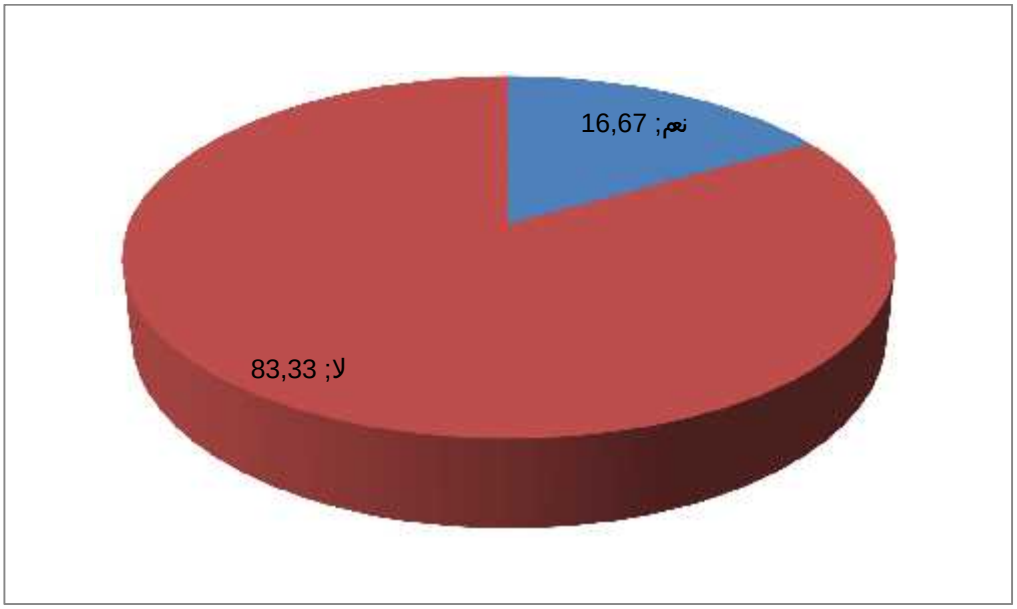
أمّا نسبة الرأي الآخر فقد قدّرت بـ: 16,67%، وكلّ الآراء فيها قد تبنّت نقاطا مشتركة تؤكد على أنّ الطالب الجامعي غير فاهم ومستوعب لما يقدّم أثناء حصة مادة النّحو العربي، وهذا على العموم دون النظر إلى الفئة القليلة التي في الصّف والتي لا تعدّ على أصابع اليدّ الواحدة، يقول الدكتور صالح بلعيد:" فعلى الطالب الجامعي أن يرفع مستواه ليجسّد صورة الجامعي الذي تكون له إلمامة جيدة بفصل ووصل النّحو العربي"[2]، ومنه نقول: إنّ الطالب الجامعي يتحمّل جزءا من تدني المستوى في مادة النّحو العربي، وهو مطالب بالبحث وبذل الجهد الكبير حتى يصل إلى المرتبة المرجوة و الصورة الحقيقية التي يجب أن يكون عليها الطالب الجامعي.

2- أتجدون الطالب الجامعي مستفيدا من مكتسباته القبلية في مادة النحو العربي؟ اقترحنا على الأساتذة في هذا السؤال الإجابة بـ: "نعم" إذا رأوا أنّ الطالب الجامعي مستفيدا من مكتسباته القبلية في مادة النّحو العربي، والإجابة بـ: "لا" إذا رأوا غير ذلك، وأتبعنا السؤال بتعليل له إن أمكن؛ فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول وممثلة في الدائرة النسبية:

أتجدون الطالب الجامعي مستفيدا من مكتسباته القبلية في مادة النحو العربي؟	العدد	النسبة
نعم	02	%16.67
لا	10	%83.33

[1] محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس العربية وترقية استعمالها في الجامعة، نقلا عن: حمّار نسيمة، إشكالية تعلّم مادة النّحو العربي في الجامعة، (منشورات مخبر الممارسات اللّغوية) تيزي وزو الجزائر،2011، ص214.

[2] صالح بلعيد: الشامل الميسّر في النّحو (للسنة الثانية الجامعية) طبقا للمقرر الوزاري، دار هومة الجزائر 2008، ص4.



تعتقد نسبة 83,33% من الأساتذة أنّ الطالب الجامعي غير مستفيد من مكتسباته القبلية في مادة النّحو العربي، فيما ترى نسبة قليلة تقدّر بـ:16,67% أنّ الطالب الجامعي يستفيد من مكتسباته القبلية في المادة ولكن بنسبة متفاوتة مع عدد قليل من الطلبة، ما يجعلنا نأخذ بالرأي الذي يرى أنّ الطالب لا يحسن توظيف مكتسباته القبلية في مادة النّحو العربي، وبرّر أصحاب هذا الموقف اختيارهم لعدّة عوامل منها:

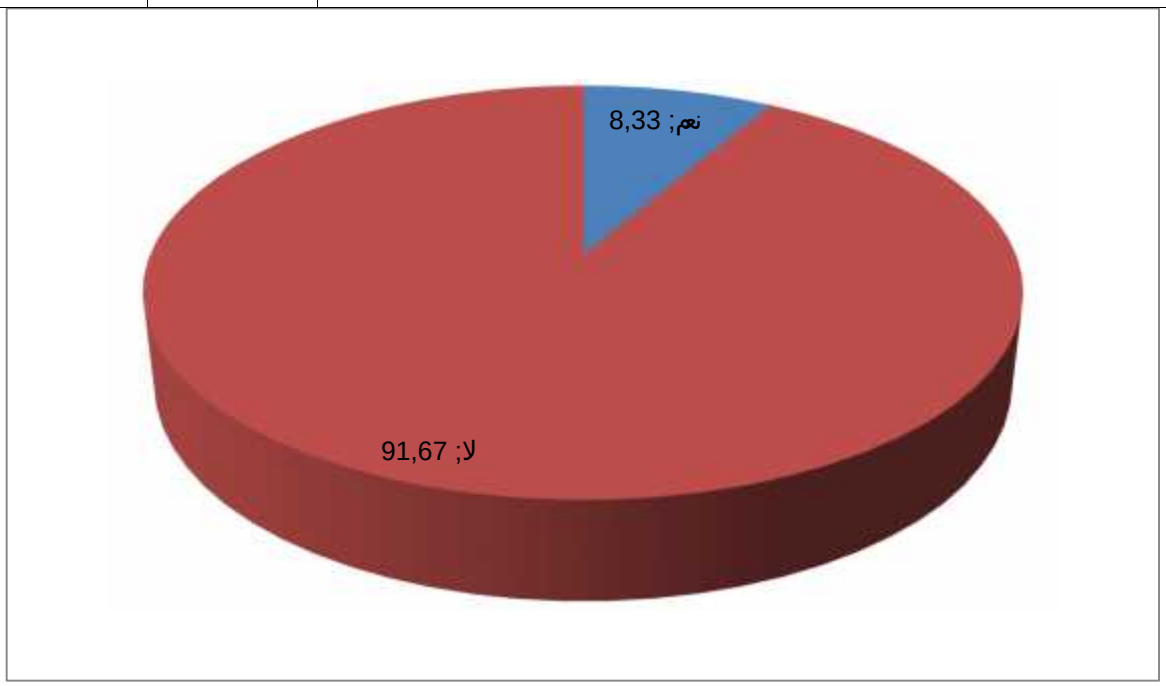
– قلة تفاعله أثناء الحصة والذي يدل على أنّ الكفاءة العلمية له في المادة ضعيفة، فلا تخوّل له توظيف المكتسبات القبلية.

– عدم قدرته على الممارسة الصحيحة والسليمة لمهارات القراءة والكتابة والاستماع، فهو يحفظ ويستظهر القاعدة ويعجز عن استعمالها وحسن توظيفها.

– إنّ الطالب غالبا لا يستثمر ما تحصله في دراسته لأنّ هدفه في التحصيل سلبي، فلا يريد الارتقاء بمستواه وتحسين أدائه، فشغله الشاغل هو نقاط الامتحان والبحث عن الشهادة ممّا يضرب مصداقيته العلمية.

3- أيملك الطالب الجامعي سمة الباحث في مادة النحو العربي؟ اقترحنا في هذا السؤال الإجابة بـ:"نعم" أو "لا" والتعليل على ذلك، فكانت النتائج المبينة في الجدول والدائرة النسبية:

أيملك الطالب الجامعي سمة الباحث في مادة النحو العربي؟	العدد	النسبة
نعم	01	%08.33
لا	11	%91.67



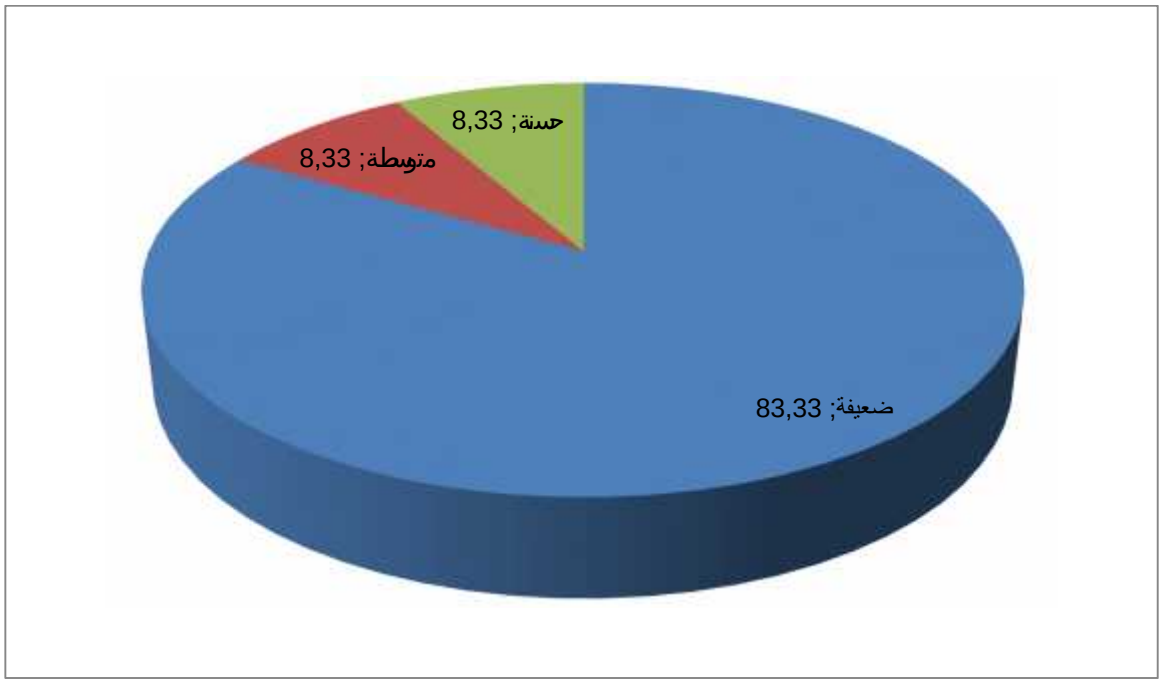
لاحظنا من خلال تحليل هذا السؤال أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تقدّر بـ:91,67% يميلون إلى أنّ الطالب الجامعي لا يملك سمة الباحث في مادة النّحو العربي، ومقارنة مع الاحتمال الأول الذي يرى بأنّ الطالب يملك صفة الباحث في المادة فإنّ الفرق شاسع بينهما، إذ تقدر نسبة المجيبين بـ"نعم"8,33%، هذا ما يجبرنا على الأخذ بالاحتمال الثاني.

التعليل: يعتقد الكثير من الأساتذة بأنّ سمة الباحث لها شروط ومؤهلات واضحة لا تتوفر شروطها في الطالب الجامعي، وهذا لافتقاره للرغبة ولدوافع البحث ومنهجيته، وعدم امتلاكه

لمواصفات الكفاءة العلمية التي تسمح له بذلك، فسمة الباحث تستوجب الإلمام الجيد بالموضوع والاطلاع الواسع على أصول المادة وتراثها القديم والحديث، وهذه سمات لا تتوفر للأسف في الطالب الجامعي الذي ينقل في الغالب كلاما لا يفقهه.

4- ما تقييمكم العام لمستوى نتائج مادة النحو في الامتحانات؟ وضعنا لهذا السؤال ثلاثة احتمالات؛ يفيد الاحتمال الأول بأنّ نتائج مادة النّحو في الامتحان ضعيفة، والاحتمال الثاني يفيد بأنّ النتائج متوسطة، أمّا الاحتمال الثالث فيفيد بأنّها حسنة، وفتحنا المجال للتعبير عن رأي آخر إن وجد، فتحصلنا على النتائج التالية:

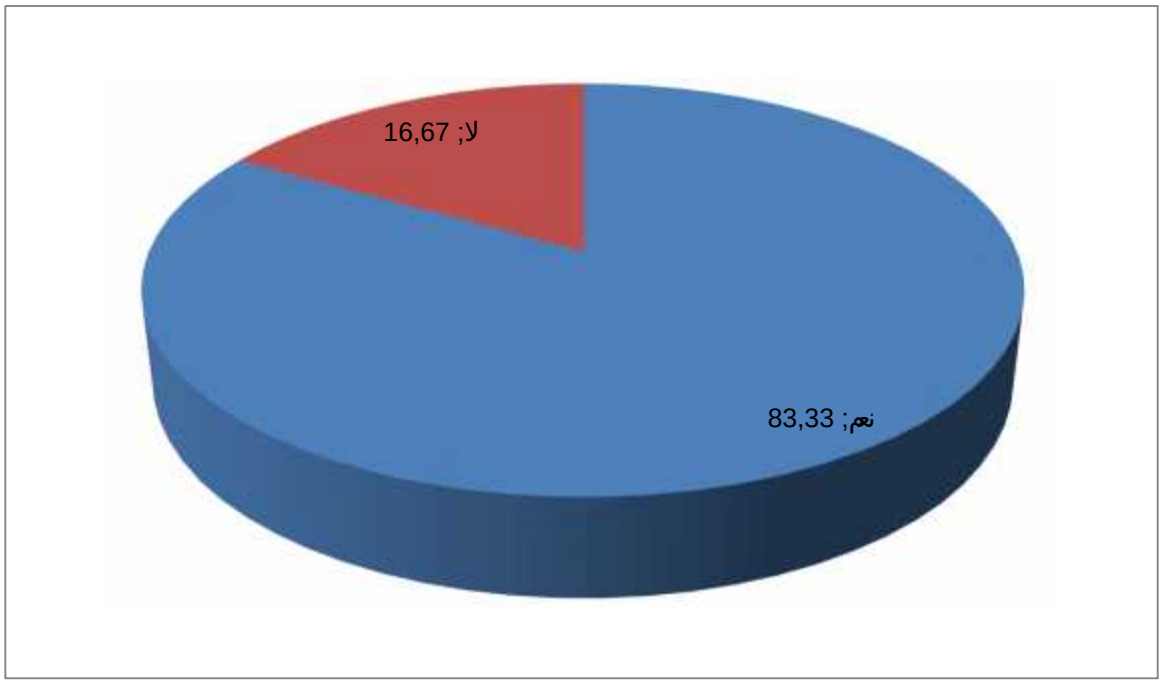
ما تقييمكم العام لمستوى نتائج مادة النحو في الامتحانات؟	العدد	النسبة
ضعيفة	10	%83.33
متوسطة	01	%8.33
حسنة	01	%8.33



أظهرت نتائج هذا السؤال أنّ نسبة83,33% من الأساتذة صوّتوا للاحتمال الأول والذي يوضح أنّ نتائج الطالب الجامعي في مادة النّحو ضعيفة، أمّا النسبة الثانية فقد كانت مشتركة بين الاحتمال الثاني والثالث(متوسطة- حسنة) وتقدّر بـ:8,33%، والملاحظ من خلال هذه النتائج هو تأكيد نتائج الاستفسارات السابقة التي بيّنت الضعف الكبير لمستوى الطلبة في هذه المادة، فطالب لا يتفاعل في حصة المادة، بل لا يهتم بها – أصلا – كمادة أساسية، ولا يحسن توظيف مكتسباته القبلية فيها، فأنّى له أن يتّسم بصفة الباحث أو يتحصل على نتائج جيدة.

5- هل للجانب الاجتماعي تأثير في نظرة الطالب لمادة النحو العربي؟ أدرجنا ضمن هذا السؤال احتمالين؛ إذ يوافق الاحتمال الأول على تأثير المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب لمادة النّحو العربي، والاحتمال لا يوافق على ذلك مع إتاحة فرصة التعليل على الاختيار؛ فتحصلنا على النتائج المبيّنة في الجدول والممثلة في الدائر ة النسبية:

هل للجانب الاجتماعي تأثير في نظرة الطالب لمادة النحو العربي؟	العدد	النسبة
نعم	10	%83.33
لا	02	%16.67



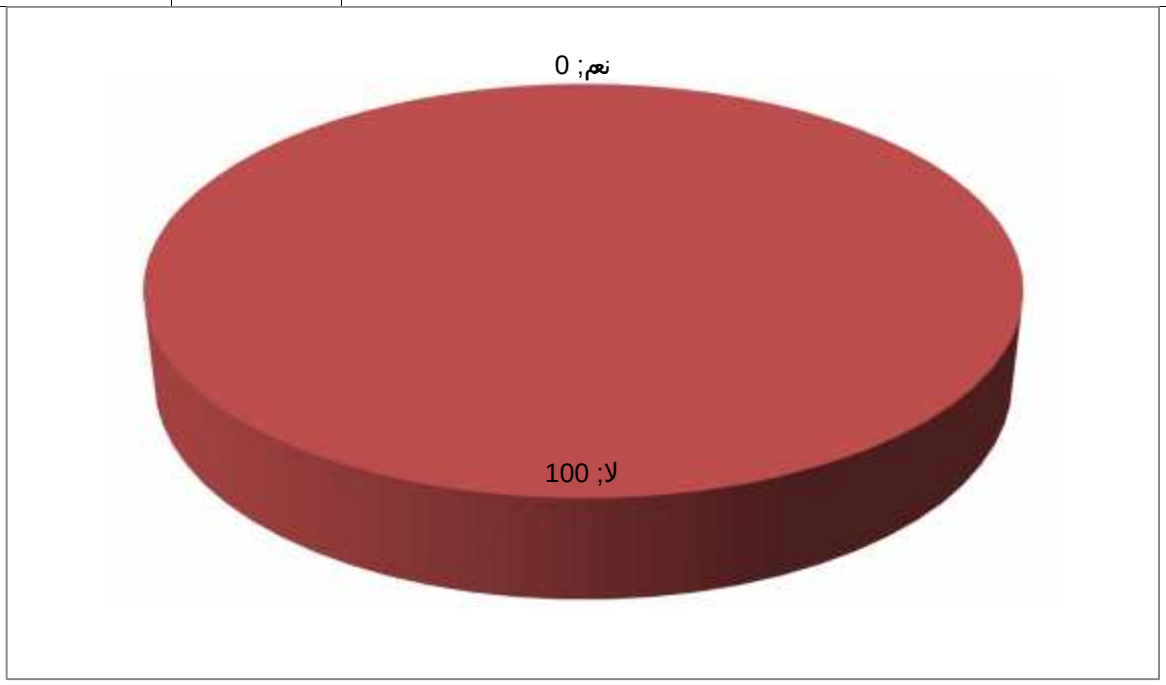
يتبيّن من خلال تحليل نتائج هذا السؤال أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة المستجوبين تقدّر بـ:83,33% صوّتت للاحتمال الأول الذي يؤكد تأثير المجتمع في نظرة الطالب للمادة النّحوية، في حين أنّ هناك نسبة قليلة تقدّر بـ:16,67 % صوّتت للاحتمال الثاني الذي لا يرى تأثيرا للجانب الاجتماعي في نظرة الطالب للمادة، وفي نظر الأساتذة الذين اختاروا هذا الاحتمال أنّ الجانب الاجتماعي له تأثير في كلّ مواد الدراسة وليس مادة النّحو العربي على وجه الخصوص، أمّا الأساتذة الذين صوّتوا للاحتمال الأول فيعتقدون أنّ هناك تأثيرا من المجتمع الذي يستصغر قيمة اللّغة العربية ويستهزئ من الذي يحاول التحدث بها، فالمجتمع له أثر كبير في تدّني مستوى الطالب وتراجع الاهتمام بتخصص النّحو العربي، وأولى التحديات المرتبطة بالوسط الاجتماعي هو الأسرة، لأنّ الأسرة هي الموجّه الأساس للطالب، فلا نجد تلاميذ متفوقين في الدراسة توجّههم أسرهم لتعلّم العربية وتشجعهم على ذلك، بل إنّ الكثير منهم يعمد إلى تخويف أبنائهم من هذا التخصص، ويرتبط تأثير المجتمع على تعلّم النحو العربي بعامل آخر يتمثل في اللّغة المتداولة في الخطاب اليومي سواء أكانت الدارجة أو اللّهجات المختلفة، وكذلك هبوط مستوى الأداء اللّغوي في المحيط ومنه الإعلام بشتى أنواعه، واعتماد الإدارات وأسواق الشغل المحلية والدولية على

اللّغات غير العربية، كلّ هذا يلقي بثقله على تعليم مادة اللغة العربية وتخصص النّحو على وجه الخصوص.

ج) حول برنامج ومنهاج مادة النحو:

1- أتجدون الأهداف من تدريس مادة النحو في الجامعة واضحة؟ اقترحنا للإجابة على هذا السؤال احتمالين، وأضفنا فرصة للتعليل عن سبب الاختيار؛ فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول والدائرة النسبية:

أتجدون الأهداف من تدريس مادة النحو في الجامعة واضحة؟	العدد	النسبة
نعم	00	%00
لا	12	%100



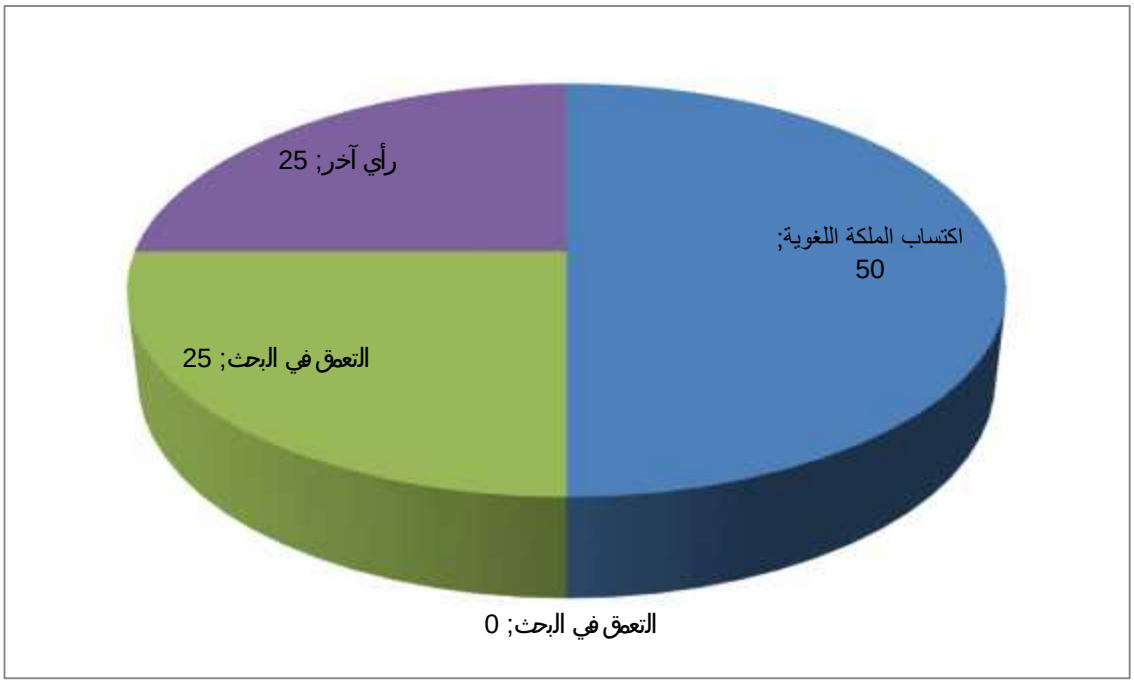
اتّفق كلّ الأساتذة المستجوبين على اختيار الاحتمال الثاني بنسبة100% والذي يؤكد أنّ أهداف تدريس مادة النّحو في الجامعة غير واضحة، في حين جاءت نسبة الاحتمال الأول

معدومة، وهذا ما يطرح إشكالا كبيرا؛ فكيف لمادة أساسية في تعليم اللّغات مثل النّحو العربي تدرّس بأهداف مجهولة وغير واضحة المعالم، وقد طرحنا السؤال حتى نتبيّن إن كانت هناك فروقات في نظر الأساتذة بين تدريس مادة النحو في الأطوار التعليمية الأولى وتدريسها في المرحلة الجامعية؛ وهذا الذي لابدّ أن يكون باعتبار أنّ التعليم الجامعي له خصوصياته ومستواه وأهدافه؛ فهو فضاء للبحث والتعمّق يحمل أبعادا تختلف عن كلّ المراحل التي سبقته، ولكن أجوبة الأساتذة أظهرت أنّ أهداف تدريس المادة غير واضحة.

وبرّر البعض اختيارهم لغياب تصورات واضحة حول أهداف المادة، فهناك من يرى أنّ الطالب في الصفّ الجامعي ما يزال محتاجا للتمكن من المادة وتحسين ملكته فيها، ومادة النّحو ليست كسائر المواد؛ إذ تعتبر أساس تعلّم العربية وسبيل إتقانها، فيما يرى آخرون أن مرحلة التعليم الجامعي هي مرحلة تختلف عن سابق المراحل؛ ولا بدّ للطالب أن يتعمّق أكثر في المادة ويبحث في أصولها وتراثها.

2) ما هو الهدف من تدريس مادة النحو في الجامعة؟ وضعنا لهذا السؤال ثلاثة احتمالات كما هو موضح في الجدول، وأضفنا فرصة للتعبير عن رأي آخر إن أمكن؛ فتحصلنا على النتائج التالية:

ما هو الهدف من تدريس مادة النحو في الجامعة؟	العدد	النسبة
اكتساب الملكة اللغوية	06	%50
التعمق في البحث	00	%00
التعرف على التراث اللغوي	03	%25
رأي آخر	03	%25



تعتقد نسبة 50% من الأساتذة المستجوبين أنّ الهدف من تدريس مادة النّحو في الصف الجامعي هو اكتساب الملكة اللّغوية، وهذا كما ذكرنا سالفا لظنهّم أنّ الطالب في الجامعة ما يزال مطالبا بتحسين ملكته اللّغوية الضعيفة والارتقاء بأدائه اللّغوي، ويظنّ بعض الأساتذة أنّ مرحلة التعليم الجامعي هي مرحلة تجاوز فيها الطالب اكتساب وتحسين الملكة، باعتباره باحثا في التخصص اللّغوي، والمفروض فيها هو التعرف على التراث اللغوي والاطلاع على تاريخها ومسارها وعلمائها، وتقدّر نسبة الذين صوّتوا لهذا الاحتمال 25%، فيما كانت نسبة الاحتمال الثاني(التعمّق في البحث) معدومة، أمّا نسبة الرأي الأخر المعبّر عنه من طرف الأساتذة فقد بلغت 25%، ومن النقاط الذي تضمّنها هذا الاقتراح:

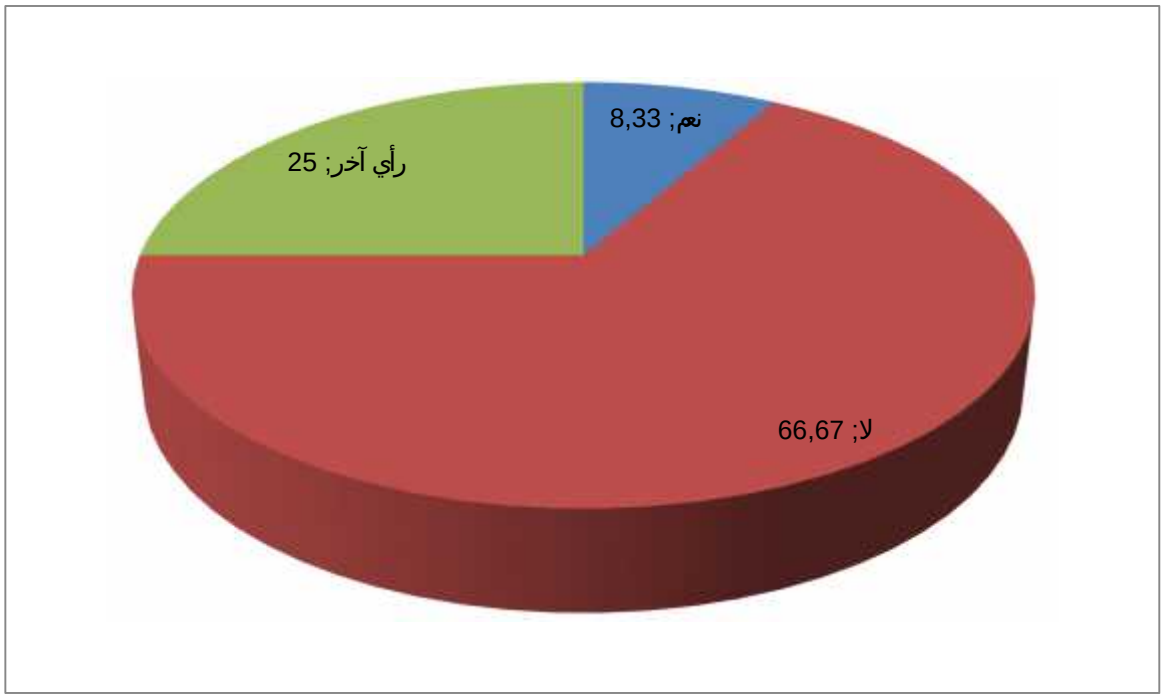
– الهدف من تدريس النّحو في الجامعة يحوي النقاط الثلاثة المقترحة؛ ولكن لابد من وضع أولويات لهدف على هدف آخر، وأهمّ نقطة في الأمر كلّه هو القدرة على ممارسة اللّغة والتواصل بها، ثمّ القدرة على التفكير والإنتاج.

– إنّ أهداف تدريس المادة يبقى غامضا، لذلك يوجد اختلافا كبيرا في تقديم المادة من أستاذ لآخر، والبرنامج نمطي قديم ومستهلك، مستهدف لذاته (القواعد من أجل القواعد).

– يحدّد الهدف من تدريس المادة الأستاذ المدرس؛ وهذا وفقا للمعطيات المتوفرة لديه والمستويات الموجودة عنده، فمستويات الطلبة متباينة ومختلفة، وطالب السنة الأولى يختلف عن طالب السنوات الأخرى.

3- أتجدون الحجم الساعي المخصص لمادة النحو في الجامعة كافيا؟ يتضمّن هذا السؤال الإجابة بـ:"نعم" إذا كان الحجم المخصص لتدريس مادة النّحو كافيا، والإجابة بـ:"لا" إذا كان الحجم غير كافٍ، مع إمكانية التعبير عن رأي آخر في المسألة.

أتجدون الحجم الساعي المخصص لمادة النحو في الجامعة كافيا؟	العدد	النسبة
نعم	01	%8.33
لا	08	%66.67
رأي آخر	03	%25

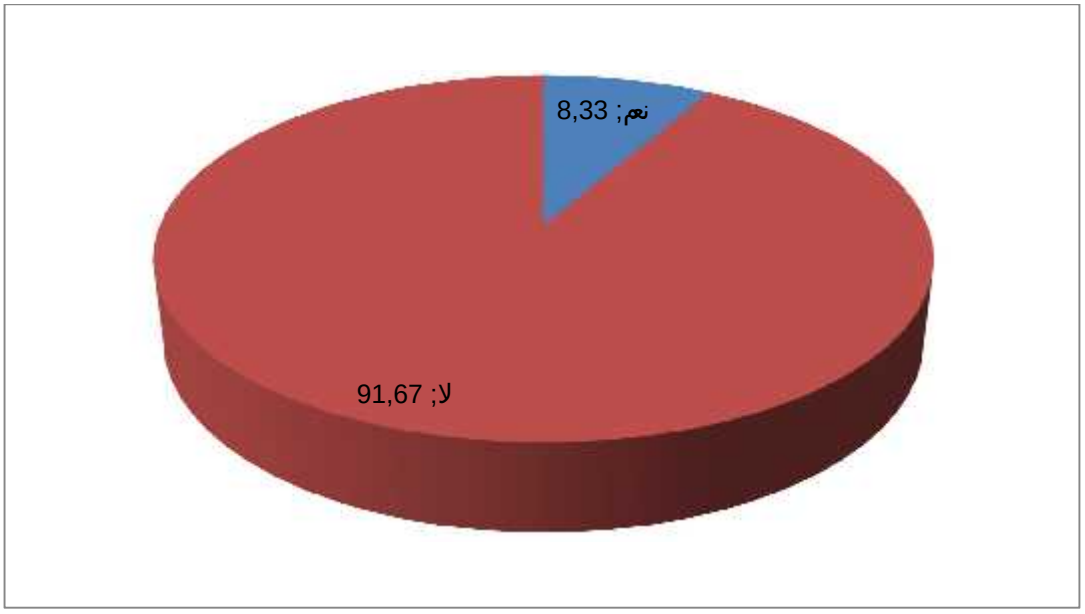


من خلال تحليل هذا السؤال؛ تبيّن لنا أنّ الكثير من الأساتذة يرون أنّ الحجم المخصص لتدريس مادة النّحو في الجامعة غير كافٍ، حيث كانت نسبة الإجابة بـ: "لا" 66,67%، ويرى الأساتذة المصوّتين لهذا الاختيار أنّه لابد من رفع الحجم الساعي لمادة النّحو، وهناك من الأساتذة من اقترح حصتين(2) نظريتين وأربع(4) حصص تطبيقية وتوجيهية خصوصا للمستوى الأول والثاني، أمّا النسبة التي رأت بأنّ حجم تدريس المادة كافٍ هي نسبة ضئيلة قدّرت بـ:8,33%، في حين كانت نسبة الرأي الآخر 25%، وتضمّنت اقتراحات الرأي الآخر خيارات عديدة منها: أنّ المشكل لا يكمن في الحجم الساعي وإنّما يكمن في كيفية التدريس واستغلال الوقت المخصص لذلك، حيث أغلب المدرسين يركزون على الجوانب النظرية للعلم ويهملون إهمالا كبيرا الجوانب التطبيقية فيه، ومنها وجود التباين بين قيمة المادة ومعاملها.

4)هل وسائل التقويم المستعملة في مادة النحو العربي كافية؟ اقترحنا في هذا السؤال الإجابة بـ: "نعم" في حالة رؤية الأساتذة لوسائل التقويم المستعملة في مادة النّحو كافية، والإجابة بـ: "لا" في

حالة رؤيتها غير كافية، كما أتحنا فرصة التعليل على الاختيار، ويظهر الجدول في الأسفل والدائرة النسبية نتائج هذا الاستفسار:

هل وسائل التقويم المستعملة في مادة النحو العربي كافية؟	العدد	النسبة
نعم	01	%8.33
لا	11	%91.67



أظهرت نتائج هذا السؤال فرقا كبيرا بين الاقتراحين؛ إذ يرى جلّ الأساتذة أنّ الوسائل المستعملة في تقويم مادة النّحو في الجامعة غير كافية، فكانت نسبة التصويت بـ"لا" 91,67%، أمّا نسبة التصويت للاقتراح الأول والمتضمن الإجابة بـ"نعم" فكانت ضئيلة جدا وقدّرت بـ:8,33%، ممّا يجعلنا نتيقن أنّه لابدّ من إعادة النظر فعلا في كيفية تقويم المادة والوسائل المستعملة فيها.

وهناك من الأساتذة من يظنون أنّ وسائل التقويم في المادة غير موجودة، فالمنظومة الجامعية تفتقد لأبسط الوسائل المعينة على تقويم المواد اللّغوية وتحسين الأداء فيها، ومن وجهة نظر الأساتذة فإنّ الامتحان الفصلي الذي في الغالب تكون مستويات الطلبة فيه متدنّية لا يعتبر أداة فعلية للوقوف على أداء الطلبة في المادة ومستواهم فيها، بل يجب استحداث آليات أخرى تساعد على التقويم الدقيق والمتنوع للمادة وعلى الارتقاء بالأداء اللّغوي للطالب ومنها:

- استغلال وسائل التكنولوجيا الحديثة واستحداث ورشات ومختبرات خاصة لهذا الغرض.

- الاستعانة بالأجهزة السمعية- البصرية، والتدريب على التطبيقات المسهلة لإتقان مادة النّحو.

- تكثيف الجوانب التطبيقية للمادة مع تخصيص أوقات كافية ولازمة لذلك.

- استحداث الوضعيات الكتابية والشفهية المباشرة التي تساعد في تنمية المهارات اللّغوية.

- إنشاء المسابقات اللّغوية وخلق الفضاءات المساعدة على ممارسة المادة النّحوية.

- تثمين جهود المتفوّقين وتشجيعهم على الاهتمام بالمادة وتحسيسهم بقيمتها.

5) ما هي الحلول التي ترونها مناسبة للنهوض بمستوى المواد اللغوية ومادة النحو؟ اقترح الأساتذة مجموعة من الحلول التي يرونها كفيلة للنهوض بمستوى المواد اللّغوية ومادة النحو العربي على وجه الخصوص ومنها:

- الاهتمام بتطوير البحوث العلمية واللّغوية في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وتفعيل ذلك ميدانيا للنهوض بمستوى هذه المواد.

- وضع الخطط والاستراتيجيات للارتقاء بتدريس المواد اللّغوية مع الحرص على الوصول للأهداف المرجو تحقيقها.

- إعطاء الأولوية لهذه المواد في التدريس.

– تحسيس الطالب بأهمية المادة اللّغوية والعمل على تقديمها في شكل بسيط وبعيد عن التعقيد.

– تحيين طرق تدريس اللغة العربية والبرامج الدراسية مع ضرورة التنسيق بين الوحدات والشعب وذلك للحيلولة دون الفروق الجوهرية التي تشتت ذهن الطالب وتعسر اندماجه في مجال المعرفة.

– الانتقاء المناسب للأوقات التي تدرس فيها هذه المواد.

– تخصيص الحجم الساعي اللازم والكافي لتدريس هذه المواد.

– إسناد تدريس هذه المواد لذوي الاختصاص.

– الإعداد الجيد للمعلمين والمدرسين والاهتمام بتكوينهم.

– الاختيار المثالي والملائم لطرق التدريس وفق المقاييس والمعايير العلمية الدقيقة.

– العمل على تقديم المادة العلمية بأسلوب سهل وبسيط، تراعى فيه ظروف المتعلّمين ومستوياتهم العلمية وقدراتهم الفكرية.

– الاهتمام بالجوانب التطبيقية للمادة اللّغوية والإكثار من أساليب الممارسة والتدريب.

– استخدام تكنولوجيا التعليم والاستفادة منها في جوانب التدريس وعرض المواد، واستحداث ورشات ومختبرات خاصة لهذا الغرض.

– الاهتمام بالجوانب النفسية للمتعلّمين وإدراج مادة التحليل النفسي في التخصصات كلها.

– تحفيز وتشجيع الطلبة بالانفتاح على مجالات الإبداع كالكتابة والقراءة لتمكينهم من مهارات الحوار والنقاش والتحليل.

– الاهتمام بتقويم المادة اللغوية واعتماد الوسائل المتنوعة والمتطورة في ذلك.

– الاستفادة من الدراسات والبحوث اللّغوية والنفسية الحديثة في مجال تدريس اللّغات.

الحلول المقترحة لتيسير مادة النحو العربي:

– إدراك أهمية النحو في عصمة اللسان العربي من اللحن حرصاً على سلامة اللغة العربية وصونها من عبث العابثين.

– إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام الذي بدوره يمثل الكيان الإنساني بأوجهه المختلفة .

– إدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى.

– التفريق بين النّحو العلمي والتعليمي.

– التمييز بين القواعد العلمية والقواعد التربوية.

– تبسيط القواعد النّحويّة.

– التنويع في الطرائق المستعملة في تدريس المادة النّحوية.

– اعتماد الخرائط والمخططات المفاهيمية، والرموز الرياضية التي تسهل تقديم درس النحو العربي وتعمل على ترسيخه وتثبيته في ذاكرة المتعلمين. (الأقواس، الأسهم، ...).

– تجنب التلقين والتحفيظ المبالغ فيه أثناء تدريس المادة النحوية.

– اعتبار النحو وسيلة لا غاية.

– مراعاة حاجة المتعلّم في كلّ مرحلة.

– مراعاة المنحى التعليمي في النّحو.

– الوقوف على العثرات التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة في مادة النحو خاصة الجوانب النفسية للمتعلّمين.

– العمل على عصرنة المادة النحوية من خلال تقديم الأمثلة القريبة من واقع الطالب وتفكيره وحياته اليومية التي يعيشها.

– الاهتمام بالجوانب التطبيقية لمادة النحو وتخصيص الحجم الساعي المناسب لذلك.

– إعطاء القيمة اللازمة للجوانب التطبيقية الشفاهية ومحاولة ضبطها داخل قاعات الدرس.

– عدم الفصل بين تدريس الفروع اللغوية خاصة في المراحل التعليمية التي تسبق التعليم الجامعي.

– تعميم تدريس المادة النحوية في كل التخصصات، بحيث لا تقتصر على التخصصات اللغوية دون الأدبية، لأنّ ذلك من شأنه أن يؤثر على مستوى الطلبة المتخرجين من الجامعة فينقلون عدواهم إلى المتعلمين مستقبلا.

– العمل على إيجاد صيغ مناسبة ومتنوعة لتقويم المادة وعدم الاكتفاء بالامتحانات والاختبارات التي يجتازها المتعلمون في نهاية الفصول.

– السعي إلى تحبيب النّحو وتقريبه للمتعلّمين، وهذا بتحفيز وتشجيع المتفوقين.

– تخصيص النوادي والورشات العلمية التي تعمل على تطوير الأداء النحوي للطالب الجامعي.

– استخدام الوسائل التفاعلية في تدريس النّحو. (الوسائل السمعية– البصرية).

– العمل على الارتقاء بتكوين المدرسين خاصة الجامعيين منهم.

– إسناد تدريس المادة لأهل الاختصاص.

– الاستفادة من التجارب العلمية الناجحة في ميادين تطوير الدروس النحوية.

– تجسيد الجهود والدراسات الرامية للتيسير على أرض الواقع مع توفير الظروف المناسبة والعوامل المساعدة على إنجاحها.

– الاستفادة من المناهج الحديثة في التدريس (تعليمية اللغات).

– إنشاء مؤسسات علمية خاصة تهتم بجوانب تيسير وتطوير المادة النحوية.

– العمل على التنسيق بين الأساتذة والهيئات العلمية المختصة للوقوف على مكامن الخلل وتقديم الحلول والمقترحات اللازمة.

– انفتاح الجامعة على المحيط وربط جسور التواصل مع المجتمع ومع أسواق الشغل، وحث المؤسسات المعنية على اعتماد اللّغة العربية في التسيير والإدارة.

– حث وسائل الإعلام السمعية والبصرية والصحافة المكتوبة على المساهمة في نشر الوعي بأهمية اللّغة العربية وتيسير تعليمها عن طريق برامج هادفة ومتنوعة.

– العمل على تحسين لغة الإعلام لتكون مرجعا ومثالا لتعلّم اللّغة.

– إجراء دراسات ميدانية للأساتذة والمعنيين بالأمر للوقوف على مشاكل وصعوبات تدريس مادة اللّغة العربية والسبل الكفيلة للحدّ منها.

– العمل على الالتزام بكل المقترحات العلمية في مجال تيسير المواد اللغوية ومادة النحو العربي والحرص أشد الحرص على تفعيلها وتجسيدها على أرض الواقع حتى يتسنى للهيئات المختصة حسن تقييمها وتدارك النقائص المسجلة فيها.

خاتمة

في نهاية هذا البحث توصلنا إلى جملة من النتائج ونجملها في:

– اللسانيات علم يدرس اللسان البشري بموضوعية، باعتباره سمة مشتركة وجامعة بين البشر، كما تعتبر الدراسة الوصفية والتزامنية لكل ما هو مكتوب ومنطوق، بدون الاقتصار على مكان لغوي معين.

– اللّسانيات التطبيقية ميدان لدراسة اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها يسعى لعمل علمي هادف وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية، للتمكن من الأداء اللّغوي الجيّد، وفي علم متعدّد النشاطات؛ ويمثل مجال تعليمية اللّغات أهمّ حقوله.

– "اللّسانيات التطبيقية" ميدان تلتقي فيه مجموعة من العلوم التي لها صلة باللّغة الإنسانية؛ حيث تتكامل هذه العلوم فيما بينها لإيجاد الحلول للقضايا والمشكلات اللّغوية.

– حدّد بعض الباحثين مجالات اللّسانيات التطبيقية والتي تمثل ميدان التقاء مجموعة من العلوم وأوجه نشاطه وهي: تعلّم اللّغة وتعليمها، تعليم اللّغة الأجنبية، التعدّد اللّغوي، التخطيط اللّغوي، اللّسانيات الاجتماعية، اللّسانيات النفسية، اللّسانيات الأنثروبولوجية، الترجمة، معالجة الأمراض اللّغوية، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحاسبي، أنظمة الكتابة، تقنيات التعبير، تحليل الخطاب عامة والخطاب الأدبي خاصة، الإعلام والاتصال.

– من خصائص اللّسانيات التطبيقية ما يلي: النفعية، الانتقائية، الآنية ، التقابلية.

– اتّفق الباحثون في المجال على أنّ مصادر علم اللسانيات التطبيقية أربعة وهي:علم اللّغة، علم اللّغة النفسي، علم اللّغة الاجتماعي، علم التربية، ويمثل علم اللّغة التطبيقي الجسر الذي يربط بين هذه العلوم.

– اللسانيات التّطبيقية ميدان لتطبيق ما جاءت به المدارس اللسانيات العامة، رغم تعدد النظريات واختلاف المرجعيات مع اعتبار اللغة الموضوع الأساسي للسانيات.

– المنهج البنوي جاء كرد فعل على المناهج اللّغوية، خاصة طريقة تعليم النحو والتّرجمة، وتبلور عن هذا الاتجاه إجراءات مختلفة(الإجراء الوظيفي الصوتي، الإجراء الوظيفي التركيبي، الإجراء التوزيعي).

– تمتد جذور الإجراء الوظيفي الصوتي إلى مدرسة براغ، التي " تأسست في براغ باسم حلقة براغ عام 1926، ووقع اهتمام مدرسة براغ بالفونولوجيا، حيث يطغى هذا الجانب على ما سواه من مستويات اللغة الأخرى، ففي نظر هذا الإجراء "التفكير في اللغة يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية".

– ظهر الإجراء التركيبي على يد عصبة غير قليلة من العلماء، تزعمهم اللساني الفرنسي الشهير أندريي مارتيني المولود في سنة 1908، حيث أسّس مارتيني نظاما وظيفيا تركيبيا تحليليا ضبط فيه العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية التركيبية (اللفاظم)، التي تكاد تكون موجودة في جميع الأنظمة اللسانية الشائعة.

– التقطيع المزدوج؛ هو ظاهرة خاصة وكليّة تتميز بها الأنظمة اللّسانية البشرية، يعد مارتني أول من أشار إلى هذه الخاصية الجامعة في اللسان البشري، ويتجلّى التقطيع في مستويين: مستوى اللفاظم(وهي الوحدات الدالة التي تقبل التحليل إلى وحدات أصغر عديمة الدلالة)، مستوى الفونيمات(أصغر وحدات فونولوجية في اللسان المدروس، غير دالة في ذاتها لكنها قادرة على تغيير المعاني والدلالة).

– تزعم اللّساني الأمريكي ليونارد بلومفيد الاتجاه التوزيعي في الدراسات اللغوية؛ فقد بنى دراسته على الفكر التقليدي السلوكي القائم على نظرية المثير والاستجابة، معتبرا اللغة سلوكا آليا خاضعا لهذه القوانين دون الارتباط بالتفكر العقلي.

– النحو في المدرسة التوزيعية علم تصنيفي غايته ضبط الصيغ الأساسية في اللغة حسب درجة التواتر لا غير.

– يرفض الاتجاه التوزيعي نظرة الجملة للّغة، فإن اللّغة أوسع من أن ينظر لها من زاوية الجملة ويجب أن تتسم أيّ دراسة للّغة بالشمولية وعدم الإقصاء.

– ارتبط الإجراء التوليدي التحويلي في الدراسات المعاصرة باسم اللساني الأمريكي الشهير تشومسكي، الذي كان له الفضل في إضفاء صبغة علمية يُعوّل عليها في تقصي الدرس اللّغوي.

– يسعى الاتجاه التوليدي للغة عن استكشاف الطبيعة اللغوية الإنسانية بسيماتها العقلانية العاكسة لخصوصية الإنسان وقدراته العقلية الإبداعية التي تتبدى في نظام لساني تواصلي متجدد وواسع العطاء يُوجب الغوص في مبانيه الداخلية واستخراج المعايير التي تتحكم في علاقاته.

– سعى الإجراء التوليدي لدحض الفكر السلوكي القاصر الذي حاول تفسير اللغة في شكل مثيرات واستجابات وأهمل الطبيعة العقلية التي ينماز بها الإنسان عن الكائنات الحية.

– يميز هذا الإجراء بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي؛ ويُقرّ بوجود أنظمة قواعدية نحوية داخل عقول المتكلمين وهي المسؤولة عن هذا الإنتاج اللّغوي، والكلام لا يعدو أن يكون إنجازا ظاهرا لهذه الأنظمة المتوارية.

– التعلّم هو عمليّة تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويكون نتيجة الممارسة ويظهر أثره في تغيّر الأداء.

– العوامل الميسرة لعملية التعلّم هي: الممارسة، التعزيز، الدافعية، الفهم، التكرار، الاستعداد.

– ارتبطت طريقة التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي بالعالم الروسي ايفان بافلوف، حيث سعى من خلال تجاربه إلى الوقوف على قوانين الاشتراط (قانون المثير والاستجابة) فأدرك أن السلوك يحدث تحت تأثير المثير، وكلّما كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة، كان السلوك الصادر سويا.

– التعلّم بالإشراط الإجرائي شكل آخر من أشكال التعلّم السلوكي، تزعمها الباحث سكنر، حاول من خلال هذا النوع من طرق التعلّم تفسير العملية التعليمية التعلُّمية عند الإنسان.

– إذا كان النوع الأول استجابة انعكاسية آلية، فإن السلوك الإجرائي هو إجراء واسع في المحيط يحقق بالخبرة الحسية في الحياة، ولا يُستدعى هذا الإجراء بمثيرات مباشرة مثل المشي، اللّعب، ...

– التعلّم بالمحاولة والخطأ: ينسب هذا التوجه التعليمي للباحث السلوكي إدوارد ثورندايك أحد تلامذة داروين المخلصين، فقد كان مقتنعا بأن مفهوم استمرار التطور يجعل دراسة سلوك الحيوان مفيدة في علم النفس الإنساني.

– إن اكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان متشابه، وليس له سبيل إلّا المحاولة والخطأ أو عن طريق الطريقة الارتباطية القائمة " على حدوث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها، وهو مبرر قوة التعلّم.

– التعلّم بالاستبصار (المدرسة الجشتالتية): سعى هذا التوجه العلمي لتجاوز العلاقة التقليديّة المبنية على علاقة المثير والاستجابة، وعالجت هذه المدرسة إشكالية الإدراك ورأت بأنّ الاستبصار ولحظة التدبر تصل بالمتعلّم إلى الفهم الجيد، وهذا وفق تنظيم وهيكلة العناصر أثناء الموقف التعلّمي.

– التعلّم البنائي (المعرفي أو التكويني): جان بياجي هو صاحب هذا الاتجاه التعلّمي، ويتجلّى فضل النظرية المعرفية في إضفاء الصبغة العقلية بشكل كبير في حقل التعلّم.

– المتعلّم وفقا لمبادئ التعلّم التكويني مطالب بمواجهة الأخطاء، لأن ذلك يعتبر خطوة أساسية لبناء تكوينه ذاتيا، فالتعلّم التكويني يطالب بتكوين المفاهيم وضبط العلاقات واكتساب السيرورات الإجرائية قبل بناء المعارف.

– االنّحو العربي علم استنبطه النحويون من خلال استقرائهم لكلام العرب وقد عرّفه بعضهم بأنّه "علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء".

– يكاد يتفق كلّ الباحثين في على أنّ درس النّحو العربي يحتاج لرؤية جديدة تساير التجديد الذي تعرفه الدراسات اللّغوية في العصر الحديث، حتى يستجيب لتطلّعات المتعلّمين ويقترب من عقولهم وتفكيرهم.

– يشير كثير من الباحثين إلى أن النحو العربي نشأ في مناخ عقلي عام، استمد منه أصوله ومنهجه وهذا ناتج عن لجوء علماء العربية إلى المنطق الأرسطي، وقد أفضى الإفراط في استعمال المنطق إلى صعوبة التحكم في درس النحو والإلمام به، نظرا لاطراد قواعده وكثرة تأويلاته.

– تعدّ نظرية العامل النّحوي من القضايا التي أثارت جدلا واسعا بين العديد من الدارسين في درس النّحو العربي، ويمكن تلخيص مفهوم هذه نظرية في أنّه كل حالة إعرابية إلاَ وهي ناتجة لتأثير العامل الذي أثر على معموله من خلال هذه الحركات الإعرابية، وقد يكون العامل حسب ما ورد في التعريف ظاهرا أو مقدّرا.

– من الإشكاليات التي طرحت في درس النحو العربي هو تعدّد الآراء في المسألة الواحدة حصر درس النّحو في الإعراب، التمسك بالقاعدة رغم كثرة العوارض واللجوء للاستثناء.

– من الأسباب التي ساهمت في خلق أزمة النّحو ومشكلته في الأوساط التربوية: الطريقة الإلقائية في تدريس النّحو خاصة في الجامعة والتي يقوم فيها الكثير من الأساتذة بتلقين الطلبة القواعد والشواهد، إضافة إلى عدم التفريق بين الجوانب العلمية والتعليمية للنّحو العربي، فالجانب العلمي يخص الباحثين في المجال، والجانب التعليمي يخص الفئات المتعلّمة.

– حركة تيسير النّحو العربي في العصر الحديث انطلقت مع مطلع القرن العشرين ورافقتها مصطلحات مختلفة، وهي الإحياء، الإصلاح، التبسيط، التجديد، التيسير، كلّها كانت تحمل رؤية جديدة في معالجة قضية النّحو العربي في أوساطه المختلفة خاصة التربوية منها.

– إنّ أفكار إبراهيم مصطفى في تيسير النحو تعدّ الأولى في العصر الحديث، وقد مسّت أهم الأصول التي بني عليها النّحو التقليدي، وتمثلت في الرفض القاطع لنظرية العامل وتوسيع دائرة درس النحو الذي حصر في الإعراب فقط.

– من الآراء التي قدمها شوقي ضيف في درس النحو هو إلغاء الإعراب التقديري وإعادة تنسيق أبواب النحو بالاستغناء عن بعضها.

– يقرّ المخزومي بعدم وجود العوامل في النّحو وأنّ الحركات الإعرابية من رفع ونصب وجرّ عوارض تقتضيها الأساليب اللّغوية، ويدعو إلى عدم الاتكال على الحركات الإعرابية والاعتماد على أسلوب متكامل لا يمكن أن نستغني في دراستنا للّغة فيه على المستويات الأخرى.

– يرى بعض الدراسيين أن محاولات التيسير الحديثة في درس النحو لم تقدم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته، لأنها لم تصحح وضعا، ولم تجدد منهجا ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج.

– هذه المحاولات جميعها أخطأت البداية فلم تصل إلى غاية، ذلك أنها ظنت أن تيسير النحو يُيَسِرُ تعليمه، إلى جانب عدم استفادتها مما توصلت إليه الدراسات اللّسانية في مجال تدريس النّحو وتعليمه.

– تعدّ التعليميّة من أهم حقول اللّسانيات التطبيقية (linguistique applique) التي تهدف إلى تفعيل المعطيات اللّسانية في الواقع للارتقاء بالعمل التدريسي، فعملية التدريس أخذت طابعها العلمي في ضوء التعليميّة الحديثة، وتخطت كل النشاطات التقليدية والمجهودات الفردية التي قامت عليها سابقا.

– تلتقي في التعليمية مجموعة العلاقات المختلفة للّسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجا والبيداغوجيا.

– تشكل الأطراف الثلاثة (مدرس، متعلّم، معرفة) العلاقة الديداكتيكية التي يجب أخذها بعين الاعتبار، فهي علاقة خاصة وتفاعلية تجمع هذه الأطراف في ظروف خاصة (محيط تربوي معين وزمن محدد).

– المواضيع التي يهتم بها الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته، هي العناصر التالية: الأهداف، المتعَلَم، المحتويات، الطرق.

– يتسع مجال ديداكتيك اللغة فيضم ضمن فرضياته المادة التعليمية، خصوصيات المتعلّمين والمدرسين والأوساط التربوية والعوامل السيكولوجية والسوسيولجية والثقافية.

– تفرّق التعليميّة الحديثة للغات بين النّحو التعليمي والعلمي، فالنحو التعليمي نحو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النّحو لكنّه لا يأخذه كما هو، إنّما يطوعه لأغراض التعليم، ويخضعه للمعطيات النفسية والاجتماعية والتربوية.

– النّحو العلمي نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته ولا يخضع لمعطيات النحو التعليمي.

– إن المعرفة التي يتعاطاها المختص في المجال تخضع لعدة تحولات حين يتم نقلها وتصبح معرفة مدرسة بحكم تغيير الفرضيات والأسئلة والأهداف التي تحكم كل حقل معرفي وهذا هو موضوع البحث الديداكتيكي.

– إن التخطيط لمنهج تعليم النّحو مرتبط بأبعاد العملية التعليمية: المتعلّم والمعلّم والمادة التعليمية، فلا بد أن تراعى هذه الأبعاد الثلاثة حتى يكون درس النّحو ناجحا ويبلغ الأهداف المتوخاة منه.

– تختلف طرائق تدريس مادة القواعد النّحوية بين طريقة الإلقائية والطريقة التكشيفية(الحوارية).

– الطريقة الإلقائية هي تولي المدرس تقديم المادة كلّها، ويبقى الطلبة مستمعين؛ فالمدرس هو موضوع العملية التعليمية التعلّمية.

– الطريقة التكشيفية (الحوارية) تقوم على "إشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد إلى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع ويقوم المدرس فيها بدور المدير

والموجه، وهي الأكثر تكاملا لأنّها تقوم بتعزيز العلاقة بين المدرس والمتعلّم وتنظر إلى العملية التدريسية بوصفها عملية مشتركة بين الأستاذ والطالب يسهم كل منهما بنجاحها.

– تخضع القواعد النحوية لمعايير علمية تزيد من جودة تدريسها ومنها: ممارسة اللغة، حسن اختيار المحتوى، التدرج في تعليم المادة، عرض المادة جيدا مع التركيز على التمارين اللغوية.

– من الحقائق المهمة التي أثبتها المهتمون في تعليم النّحو هي التركيز على احتياجات المتعلمين عبر مختلف المراحل التعليمية، والتركيز على نوعية النحو المدرس؛ فإنّ التعليمية الحديثة تُميز بين نوعين من النّحو؛ النوع الأول وهو النّحو العلمي التحليلي الذي يبحث في النظرية النّحوية بمعزل عن كيفية تعليمها وتدريسها ودون مراعاة الجوانب النفسية والبيداغوجية التي يحتاجها المتعلمون، أمّا النوع الثاني فهو النّحو التعليمي الذي ينطلق من معطيات نفسية وبيداغوجية ويركز على ما يحتاجه المتعلّم ويستثمر كل المستجدات في حقل اللّسانيات التطبيقية من أجل تقديمها وتيسيرها للمتعلمين.

– يقتضي النهوض بمستوى المواد اللغوية ومادة النحو الاهتمام بتطوير البحوث العلمية واللّغوية في الجامعات والمؤسسات التعليمية ميدانيا، ووضع الخطط والاستراتيجيات للارتقاء بتدريسها مع الحرص على الوصول للأهداف المرجو تحقيقها.

– إعطاء الأولوية لهذه المواد في التدريس.

– توفير واستخدام تكنولوجيا التعليم والاستفادة منها في مجال التدريس، واستحداث ورشات ومختبرات خاصة لهذا الغرض.

– الاستفادة من الدراسات والبحوث اللّغوية والنفسية الحديثة في مجال تدريس اللّغات والحرص على تطبيق كلّ المقترحات السابقة.

ملاحق

نبذة تاريخية عن جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر وأهم هياكلها القاعدية:

تتميز جامعة مصطفى اسطمبولي بإشعاعها الثقافي وثرائها العلمي، ومساهمتها في تطوير ولاية معسكر.

تأسست الجامعة سنة 1986 تحت اسم المعهد الوطني للتعليم العامي، الذي كان متخصص في مجال الفلاحة، وقد تطورت حاليا إلى جامعة متكونة من 07كليات، موزعة على ثلاثة أقطاب جامعية، سمح هذا التطور الملحوظ بمتابعة برامج النمو المرجوة فيما يخص الفضاء العقاري، وكذا تنويع الحقول المعرفية والتخصصات الموفرة للطلبة، وذلك لضمان تكوين نوعي مستمر ذو مستوى عالي.

وقد تطورت الجامعة خلال ثلاثين سنة عبر ثلاثة أنظمة وهي:

1- المعهد الوطني للتعليم العالي:

زوّدت ولاية معسكر في الدخول الجامعي 1986-1987 بمعهد وطني للتعليم العالي للفلاحة بموجب المرسوم رقم 173/86 بتاريخ 1986/8/5. سجّل المعهد 93 طالباً وكوّن 143 طالباً في الفلاحة خلال خمس سنوات.

2-المركز الجامعي لمعسكر:

وذلك بفتح تخصصات جديدة في الاقتصاد والتكنولوجيا، ارتقى المعهد الوطني للتعليم العالي للفلاحة سنة 1992 إلى المركز الجامعي لمعسكر، بمقتضى المرسوم رقم 302/92 بتاريخ 1997/7/7، ومنذ دخوله حيز التنفيذ، عرف المركز الجامعي لمعسكر تطوراً ملحوظاً، من خلال فتح تخصصات أخرى(القانون سنة1997/1996 والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية سنة 2004/2003).

أحصى المركز الجامعي 558 طالبا موزعين على النحو التالي:

- 258طالبا في تخصص الفلاحة.

- 122طالباً في تخصص العلوم الاقتصادية.
- 178طالباً في تخصص العلوم التكنولوجية.

3-جامعة مصطفى اسطمبولي

ارتقى المركز إلى جامعة معسكر مع الدخول الجامعي 2009/2008 بمقتضى المرسوم رقم 09/12 بتاريخ: 2009/1/4، تحت اسم جامعة معسكر، وأخذت اسم المجاهد مصطفى اسطمبولي سنة 2004. وخلال هذه السنة، أحصت الجامعة تسجيل 18792 طالباً موزعين على سبع كليات. والجامعة حاليا مُجهَّزة بمجموعة من المنشئات المهمّة جدا، بقدرة استيعاب كلي تصل إلى 24600 مقعد بيداغوجي.

***موقع المامونية:**

هوالموقع القديم، ويقع في الجهة الشمالية للولاية، بقرب الطريق المحوري الرابط بين ولايتي الجزائر ووهران، المحاذي للتّجمع السكني الخارجي. بدأ التعليم في هذا الموقع سنة 1986 كمعهد، ويُمثّل حالياً قطباً جامعياً مُهمّاً يمتد على مساحة 34 هكتاراً، ويضم كُلّيتين بقدرة استيعاب تصل إلى 7600مقعداً بيداغوجياً.

- **كلية العلوم والتكنولوجيا.**
- **كلية العلوم الدقيقة.**

يتوفر الموقع حالياً على ملحقات تكوينية مرتبطة بمتطلبات الطلبة والأساتذة، وتتمثل في مكتبتين متخصصتين، مركزين للحساب ومركز للبحث، يحتوي على خمسة مخابر للبحث، ومركز التعليم المكثّف للغات. كما يتوفر على إدارتين ملحقتين وإقامتين جامعيتين، ومختلف مركبات ملحقة ذات طابع بيداغوجي وثقافي ورياضي.

***موقع سيدي سعيد:**

يعتبر الموقع الجديد للجامعة، يقع بمنطقة سيدي سعيد في الشمال الشرقي لولاية معسكر، بالقرب من الطريق المحوري الرابط بين ولايتي وهران وسعيدة. يتربع على مساحة 30هكتاراً، ويحتوي على ثلاث كليات، بقدرة استيعاب تصل إلى 9000 مقعداً بيداغوجياً.

- **كلية القانون والعلوم السياسية.**
- **كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير.**
- **كلية علوم الطبيعة والحياة.**

يوفر هذا الموقع كل التجهيزات المتعلقة بمتطلبات الطلبة والأساتذة، والمتمثلة أساساً في مكتبة مركزية (1000 مقعد)وقاعة استماع متوفرة على 600مقعداً، ومطعماً مركزياً، وكذا مراكز الحساب. بالإضافة إلى ملحق وإقامتين جامعيتين بقدرة استيعاب تقدر بـ 3000سرير و180 مسكناً خاصاً بالأساتذة. ومنشآت أخرى في طور الإنجاز وهذا يتعلق بكل من:

- **مبنى خاص بمديرية الجامعة.**
- **قسم خاص بخمسة مخابر بحث.**

***الموقع الجديد التابع لسيدي سعيد(8000 مقعدا بيداغوجياً)**

يقع هذا القطب الجديد بسيدي سعيد، وتمّ استغلاله منذ الدخول الجامعي 2017/2016. يتربع هذا القطب على مساحة 08 هكتارات، ويضمّ كليتين بقدرة استيعاب تصل إلى 8000 مقعداً بيداغوجياً.

- كلية الآداب واللّغات.
- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- يتوفر الموقع على تجهيزات تستجيب لمتطلبات الطلبة والأساتذة، ونذكر على وجه التحديد مكتبتين جامعيتين، ومطعم مركزي، وكذا إدارات ملحقة، وإقامة جامعية بقدرة استيعاب 4000 سريراً.بالإضافة إلى مركب رياضي وثقافي مصغّر.

***هياكل الجامعة:**

1-المجلس العلمي:

يعتبر المجلس العلمي جهازا استشاريا، وتتمثل مهمته الأساسية في اقتراح سياسة البحث في الجامعة. تم تثبيت الصيغ الوظيفية للمجلس العلمي الخاص بالجامعة، بموجب القرار الوزاري رقم 69 بتاريخ: 6جوان 2004.

أ-عناصر المجلس العلمي:

- مدير الجامعة رئيسا للمجلس.
- نواب المدراء.
- عمداء الكليات رؤساء المجالس العلمية للكليات والمعاهد.
- مدراء المعاهد، وإن أمكن أيضا مدراء الملحقات.
- مدراء وحدات البحث،وإن أمكن أيضا مسؤول المكتبة المركزية التابعة للجامعة.
- ممثلون منتخبون للأساتذة رتبة أستاذ محاضر لكل كلية ومعهد.
- ممثلون لهيئة المسؤولين المساعدين.
- شخصيتان خارجيتان وهما أستاذان من جامعات أخرى.
- يمكن للمجلس استدعاء كل شخص له كفاءات قد تكون مفيدة لأعمال المجلس.

ب-ملاحظة:

ينتخب الأعضاء الممثلين للأساتذة عن طريق مجالسهم لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة المثبّتين والذين يزاولون نشاطهم في الجامعة. والعمليات الانتخابية لا تقبل إلا إذا وصل عدد المنتخبين إلى نسبة50%، وإن لم تصل إلى النصاب القانوني ن فتنظم عملية انتخابية أخرى وتقبل نتائجها مهما كان عدد الناخبين.

ج-صلاحياته:

يقدم المجلس العلمي آراء واقتراحات تختص بـ:

- المخططات السنوية وبعيدة المدى للتكوين والبحث في الجامعة.
- مشاريع خلق وتغيير أو حل الكليات والمعاهد والأقسام والعلاقات ذات الصلة، وكذا الملحقات ووحدات ومخابر البحث.
- برامج التبادل والتعاون العلمي على الصعيد الوطني والدولي.
- تقارير التكوين والبحث في الجامعة.
- برامج الشراكة بين الجامعة ومختلف القطاعات الاجتماعية الاقتصادية.
- برامج التظاهرات العلمية في الجامعة.
- أعمال تقييم نتائج البحث.
- تقارير ومشاريع اقتناء الوثائق العلمية والتقنية.
- يقترح المجلس التوجهات لسياسة البحث والتوثيق العلمي والتقني في الجامعة.

- يقدم رأيه في كل القضايا الأخرى الخاصة بالنظام البيداغوجي والعلمي، والتي يحضرها رئيس المجلس.

التقرير الشفهي للمجلس العملي.

التقرير الشفهي للمركز العلمي للجامعة–2019.

26أفريل 2017.

14نوفمبر 2017.

2–المجلس الإداري:

أ–صلاحياته:

تتمثل مهمة هذا المجلس في مناقشة جميع النقاط المتعلقة بالسير الحسن للجامعة، والسهر على تطبيق مشاريعها.

- يتكون هذا المجلس من وزير التعليم العالي والبحث العلمي، ورئيسه، وممثلي كل القطاعات المستخدمون ومسؤولي مختلف السلطات التابعة للجامعة.
- يتناقش المجلس حول مقترحات البرامج المرتبطة بالبيداغوجيا والبحث العلمي، وحول تسيير الموارد البشرية والمالية والميزانيات الجامعة وكذا مشاريع الشراكة.
- يجتمع المجلس مرتين كل سنة ويكون فيه مدير الجامعة أمينا عاما.
- يتكون المجلس من ممثلي مختلف قطاعات المستخدمين والمسؤولين الجامعيين.
- يجتمع المجلس مرتين في السنة(في دورة عادية)،ويحضر مدير الجامعة للاجتماعات كمستشار.

ب-المجلس التوجيهي:

يضم المجلس التوجيهي نواب المدراء وعمداء الكليات، يساعد مدير الجامعة في إدارة المسائل ذات الاهتمام المشترك للمديرية وباقي المركّبات الجامعية.

استبانة موجهة لأساتدة جامعة معسكر

أساتيذي الأفاضل، أنا بصدد البحث في قضية تيسير الدرس اللغوي ودرس النحو العربي بجامعة مصطفى اسطمبولي بمعسكر فأرجو منكم المساعدة بالإجابة عن الأسئلة الموجودة في الاستبانة ، وهذا بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة:

أ) التعرف على المستجوب:

المهنة:.....الدرجة العلمية:.....

الاختصاص:..... الخبرة المهنية:.....

ب) حول المواد اللغوية:

1- ما رأيكم في قضية تيسير المواد اللغوية؟

ضرورية ☐

غير ضرورية ☐

التعليل:.....

.....

2- هل ترون الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللغوية ناجعة؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

3- أين تكمن مشكلة تدريس المواد اللغوية؟

الطالب والمعلم ☐

الطالب والمادة اللغوية ☐

المعلم والمادة اللغوية ☐

الطالب والمعلم والمادة ☐

رأي آخر:.....

.....

4- هل استفاد الدرس اللغوي العربي من الدراسات اللسانية والنفسية الحديثة؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

5- هل ترون تأثيرا من المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب للمواد اللغوية؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

استبانة خاصة بمادة النحو العربي

أ) حول مادة النحو العربي:

1-ما رأيكم في قضية تيسير النحو العربي؟

ضرورية ☐

غير ضرورية ☐

التعليل:.....

.....

2- هل عدم التفريق بين تيسير النحو وتيسير تعليمه يمثل مشكلة في تدريسه؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

3-صعوبة مادة النحو العربي وتعقدها بالنسبة للطالب تعود إلى:

طبيعة المادة ☐

سوء إعداد البرامج ☐

طرق التدريس ☐

رأي آخر .....

.....

4- هل الدراسات الحديثة لتيسير مادة النحو العربي ناجحة؟

نعم ☐

لا ☐

بعضها ☐

التعليل:.....

.....

ب) حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادة النحو العربي:

1-أتجدون الطالب الجامعي حين تلقيه لمادة النحو العربي:

متفاعلا ☐

مستقبلا ☐

غير مهتم ☐

رأي آخر:.....

.....

2-أتجدون الطالب الجامعي مستفيدا من مكتسباته القبلية في مادة النحو العربي؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل إن أمكن:.....

.....

3-أيملك الطالب الجامعي سمة الباحث في مادة النحو العربي؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

4-ما تقييمكم العام لمستوى نتائج مادة النحو في الامتحانات؟

ضعيفة ☐

متوسطة ☐

حسنة ☐

رأي آخر:.....

هل للجانب الاجتماعي تأثير في نظرة الطالب لمادة النحو العربي؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

ج) حول برنامج ومنهاج مادة النحو:

1- أتجدون الأهداف من تدريس مادة النحو في الجامعة واضحة؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

2-ما هو الهدف من تدريس مادة النحو في الجامعة؟

اكتساب الملكة اللغوية ☐

التعمق في البحث ☐

التعرف على التراث اللغوي ☐

رأي آخر:.....

.....

3-أتجدون الحجم الساعي المخصص لمادة النحو في الجامعة كافيا؟

نعم ☐

لا ☐

رأي لآخر:.....

.....

4- هل وسائل التقويم المستعملة في مادة النحو العربي كافية؟

نعم ☐

لا ☐

التعليل:.....

.....

5-ما هي الحلول التي ترونها مناسبة للنهوض بمستوى المواد اللغوية ومادة النحو؟

الحلول:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا لكم على تعاونكم وصبركم، وفقكم الله لخدمة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

***القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

1) إبراهيم مصطفى وآخرون: تحرير النحو العربي، دار المعارف 1958.
2) ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية مصر.
3) ابن خلدون: المقدمة، ت أحمد جاد، دار الغد الجديد، القاهرة المنصورة، ط1، 2007.
4) ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، 1983.
5) أبو البركات الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق جودة محمد مبروك، مكتبة الخانجي القاهرة، ط1.
6) أبو بكر علي عبد العليم، دروس في الإعراب للطلاب والمعلمين (في مختلف المراحل التعليمية)، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع القاهرة.
7) أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق رجب عثمان، ط1، مطبعة المدني، 1998 م.
8) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2014.
9) أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلّم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
10) أحمد عبد العزيز دراج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد الرياض، 2003.

11) أحمد مختار عمر: العربية بين الموضوع والأداة، مجلة فصول، المجلد 4 العدد 3، أبريل، ماي، يونيو 1989.

12) أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، 1991 د ط.

13) أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطوعات الجامعية –الجزائر–، ط2، 2005.

14) أكلي سورية: حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر 2012.

15) الأنباري: نزهة الألباء في طبقة الأدباء، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1418هـ، 1998م.

16) أندريه مارتينيه، مبادئ في اللسانيات العامة، سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق (مصورة).

17) أنيس فريحة، نظريات في اللغة (مجلة الألسنية)، دار الكتاب اللبناني بيروت، ط 2، 1981.

18) بدر الدين عامود، علم النفس في القرن العشرين، ج1 ، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001.

19) بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول إلى ناعوم تشومسكي، ترجمة وتعليق: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة ،ط1، 2004.

20) تمام حسان: اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، ط4.

21) جان بياجيه، البنيوية، ترجمة: عارف منيمة وبشير أوبري.

22) جرجيس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي فرنسي انجليزي، ط1، دار النهضة العربية بيروت، لبنان 2005.

23) جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كبة، دار النشر والمطابع –السعودية–، 1417هـ.

24) جلال الدين السيوطي: الأشباه والنظائر في النّحو، ج3، دار الكتب العلمية بيروت.

25) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي (مجلة عالم المعرفة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت 1978.

26) جنان التميمي: النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفاربي، بيروت لبنان، ط1، 2013.

27) جون ليونز، تشومسكي، ترجمة: محمد زياد كبة، النادي الأدبي الرياض، ط1، 1407هـ،1987م.

28) حاتم صالح الضامن، علم اللّغة، مطبعة التعليم العالي الموصل، د.ط.

29) حسن بن علي الزراعي: اللسانيات وأدواتها المعرفية- تطبيقات نظرية وتجريبية على اللغة العربية- مؤسسة الانتشار العربي.

30) الحسين البوم: اللسانيات والبنى النحوية والتركيبية المقارنة – إفريقيا الشرق 2015.

31) حمّار نسيمة، إشكالية تعلّم مادة النّحو العربي في الجامعة، (منشورات مخبر الممارسات اللّغوية) تيزي وزو- الجزائر-، 2011.

32) حنافي جواد، نظريات التعلّم، شبكة الألوكة www.alukah.net

33) خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي- المصطلح والمنهج: نقد ورؤية، مجلة الخطاب الثقافي العدد الثالث، 1429- 2008.

34) د.هودسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتب القاهرة، ط2، 1990.

35) دليل مخطط التدرج في التعلّمات (سند تربوي موجه لمفتشي التربية وأساتذة مادة اللغة العربية) إعداد مفتشي التربية، 2016-2017.

36) رافع عبد الله العبيدي: جهود شوقي ضيف في تجديد النحو التعليمي وتيسيره، آداب الرافدين العدد 58.

37) رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ط1 الدار البيضاء المغرب 1991.

38) الزكي أحمد عبد الفتاح: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

39) زكريا إبراهيم، مشكلة البنية (أضواء على البنيوية)، مكتبة مصر.

40) ساخا روفا، من فلسفة الوجود إلى البنيوية (دراسة نقدية للاتجاهات النقدية) ترجمة: أحمد برقاوي، دار دمشق، ط1، 1984.

41) سعيد بن مبارك بن الدّهان: شرح الدروس في النّحو، تحقيق إبراهيم محمد، مطبعة الأمانة القاهرة، 1991م، ط1.

42) السعيد شنوقة، مدخل إلى المدراس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث والجزيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

43) سهاد أحمد حمدان: تيسير النّحو عند المحدثين، مجلة سر من رأى، العدد 34، 2013.

44) شارل بوتن، اللسانيات التطبيقة، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للطباعة دمشق.

45) الشرقاوي أنور محمد، التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر 2012.

46) شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف، ط 6.

47) صالح بلعيد: "سوء إتقان اللّغة العربية – رأي في المسألة" إتقان العربية في التعليم، مجلّة اللّغة العربية الجزائر 2000، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية.

48) صالح بلعيد: الشامل الميسّر في النّحو(للسنة الثانية الجامعية) طبقا للمقرر الوزاري، دار هومة الجزائر 2008.

49) صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار الهومة الجزائر، 2008.

50) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة الجزائر، ط7، 2012.

51) صالح عبد الرحمن: النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية. ،محاولة لسردها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات . العدد السادس . معهد العلوم اللسانية والضوئية الجزائر 1982.

52) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر–تونس–، أوت 1986.

53) عبد الصابور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، ط 6، 1413هـ– 1993.

54) عبد العزيز بن إبراهيم، علم اللغة النفسي، دار البحوث العلمية، ط1، 2006.

55) عبد المنعم شحاتة، من تطبيقات علم النفس، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2004، ط 1.

56) عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت1977.

57) عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية بيروت، 1972.

58) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، د.ط 1995.

59) علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي ' الأسس المعرفية والديداكتيكية ' دار الثقافة، الدار البيضاء ط1، 1998.

60) علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك – نموذج النحو الوظفيي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية – دار الثقافة الدار البيضاء، ط1، 2005.

61) علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1984.

62) غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس دمشق، ط2، 2000.

63) فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي (دراسة في النشاط اللساني العربي)، إيتراك للنشر والتوزيع–مصر–، ط1، 2004.

64) مبارك تريكي: تعليمية النحو العربي بين التحصيل والتعبير– مقال منشور في مجلة الممارسات اللغوية – العدد 29، 2014.

65) محمد الطنطاوي: نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف، القاهرة مصر، ط2، دت.

66) محمد المختار ولد باه: تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة ديديكو، سلا المغرب، 1996.

67) محمد جاهمي: واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية بسكرة، العدد السابع.

68) محمد سليمان فتيح، في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط 01، 1989.

69) محمد صاري: تيسير النحو ضرورة أم موضة؟ منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001.

70) محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للنشر.

71) محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

72) مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، دار ابن حزم، بيروت لبنان، ط1، 2011.

73) مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، ج1، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2009.

74) مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة–تاريخها طبيعتها موضوعها مفاهيمها–، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2010.

75) مصطفى ناصف، نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر 1983.

76) مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط2، بيروت لبنان 1986.

77) ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة

78) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين بيروت، لبنان ط1، 1993.

79) ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000.

80) نادر مصاروة: طرائق تدريس العربية في ضوء التربية الحديثة (مجلة جامعة) العدد7.

81) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب.

82) نورة خليفة آل الثاني، النحو التعليمي وواقع تعليمة العربية (مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستر)، 1435 هـ 2014.

83) يحيى بعطيش: النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة الجزائر تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001.

84) يوسف بن خويا: نظرية العامل النّحوي أحقيقة لغوية أم فلسفة نحوية؟ (مقال منشور في مجلة مخبر الممارسات اللّغوية)، الجزائر، 2014.

85) يوسف ولد النبية، قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (بحوث وأوراق عمل مؤتمرات معهد ابن سينا)، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

المحتويات	الصفحة
البسملة	----------
الإهداء	----------
الشّكر والعرفان	----------
مقدّمة	أ----------د
مدخل: اللّسانيات التطبيقية؛ المفاهيم والخصائص	----------1
1- مفهوم اللّسانيات (علم اللّغة):	----------2
2- مفهوم اللّسانيات التطبيقية (علم اللّغة التطبيقي):	----------4
3- مجالات اللّسانيات التطبيقية:	----------7
4- خصائص اللّسانيات التطبيقية:	----------8
5- مصادر اللّسانيات التطبيقية:	----------9
أولاً- علم اللّغة:	----------10
ثانيا- علم اللّغة النفسي:	----------11
ثالثا- علم اللّغة الاجتماعي:	----------12
رابعا- علم التربية:	----------13
الفصل الأول: الإجراءات اللّسانية وطرق التّعليم	----------16
المبحث الأول: أهم الإجراءات اللّسانية في تعليم.	----------17
أولا- الإجراء الوظيفي:	----------18

1- نبذة عن البنيوية:	18----------
2- مفهوم البنية:	19----------
3 -الإجراء الوظيفي الصوتي:	20----------
4 - الإجراء الوظيفي التركيبي:	22----------
4- 1- النظام التركيبي :	23----------
أ) االلفاظم المستقلة:	23----------
ب) اللفاظم الوظيفية:	23----------
ج) الركن المكتفي بذاته:	23----------
د) الركن الإسنادي:	24----------
4-2- التقطيع المزدوج:	24----------
أ- مستوى اللفاظم:	25----------
ب- مستوى الفونيمات	25----------
ثانيا- الإجراء التوزيعي:	26----------
1- مفهوم التوزيع:	26----------
2- التوزيعيون والنحو:	27----------
ثالثا- الإجراء التوليدي التحويلي:	29----------
1- ناعوم تشومسكي:	30----------
2- إبدعية اللّغة:	31----------
3- الكفاية اللغوية:	31----------
4- النحو التوليدي التحويلي:	32----------
أ- المستوى التركيبي:	32----------
* المكون الأساس:	32----------
* المكون التحويلي:	33----------
ب- المستوى الفونولوجي:	34----------

ج- المستوى الدلالي:	34----------
المبحث الثاني: التّعلّم وأهم طرائقه.	35----------
أولا – مفهوم التعلّم:	37----------
ثانيا- العوامل الميسرة لعملية التعلّم:	38----------
1 – الممارسة:	38----------
2 – التعزيز:	38----------
3- الدافعية:	39----------
4- الفهم:	39----------
5- التكرار:	39----------
6-الاستعداد:	40----------
ثالثا- تحليل عملية الموقف التعلّمي التعليمي:	40----------
- الموقف التعليمي:	40----------
رابعا- طرائق التعلّم:	42----------
1- التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي:	42----------
1- أ- المفاهيم الأساسية:	43----------
1- ب- التطبيقات التربويّة:	44----------
2- التعلّم بالإشراط الإجرائي:	45----------
2- أ- المفاهيم الأساسية:	45----------
2- ب- التطبيقات التربوية:	46----------
3- التعلّم بالمحاولة والخطأ(التعلّم بالطريقة الوصلية أو الارتباطية):	47----------
3- أ- المفاهيم الأساسية:	48----------
3- ب – التطبيقات التربوية:	49----------
4- التعلّم بالاستبصار (المدرسة الجشتالتية):	49----------

4- أ – المفاهيم الأساسية:	50----------
4- ب – التطبيقات التربوية:	51----------
5- التعلّم البنائي (المعرفي أو التكويني):	52----------
5- أ – المفاهيم الأساسية:	52----------
5- ب – التطبيقات التربوية:	53----------
الفصل الثّاني: تيسير النّحو وتعليمية اللّغات	55----------
المبحث الأول: إشكالية تدريس النحو و جهود التيسير الحديثة.	56----------
1- واقع درس النحو:	58----------
2- مشكلات درس النّحو:	59----------
2- 1- الاضطراب المنهجي:	59----------
2- 2 – نظرية العامل:	60----------
2- 3- تعدّد الآراء في المسألة الواحدة:	62----------
2- 4- المبالغة في استعمال الفلسفة والمنطق:	64----------
2-5- حصر درس النّحو في الإعراب:	64----------
2-6- التمسك بالقاعدة:	66----------
3- مصطلحات التيسير النّحوي في العصر الحديث:	69----------
4- محاولات التيسير في العصر الحديث:	70----------
4-1- إبراهيم مصطفى:	70----------
4-2- شوقي ضيف:	73----------
4-3- مهدي المخزومي:	75----------
4-4- لجنة تحرير النحو العربي:	77----------

4-5- ندوة الجزائر 1976:	78----------
المبحث الثاني: تيسير النحو في ضوء تعليمية اللّغات.	81----------
أولا- 1- تعليمية اللغات وتدريس النحو:	81----------
2- مفهوم التعليمية (علم التدريس):	82----------
3- المثلث الديداكتيكي:	83----------
4- موضوع البحث الديداكتيكي :	83----------
ثانيا- في ديداكتيك النّحو:	85----------
1- مفهوم النّحو التعليمي والعلمي:	85----------
أ- النّحو التعليمي: (Grammaire pédagogique)	85----------
ب- النّحو العلمي التحليلي: (Grammaire scientifique analytique)	86----------
2- التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي:	87----------
3- شروط ديداكتيك النّحو:	88----------
ثالثاـ التخطيط لمنهج تعليم النّحو:	91----------
1- المعلّم 2 - المتعلّم 3-المادة التعليمية: (القواعد النحوية)	91---------- 91---------- 92----------
رابعا ـ معايير تدريس القواعد النّحوية:	93----------
1- ممارسة اللغة:	93----------
2- اختيار المحتوى:	95----------

3- التدرج في تعليم المحتوى:	95----------
4- عرض المادة:	96----------
5- التمرين اللغوي:	98----------
خامسا- حقائق تعليم النّحو:	98----------
1- المتعلّم وتحليل الاحتياجات: 2 – الانتقاء و العرض و الترتيب	99---------- 99----------
3- نوعية النحو:	100----------
4- الطريقة:	101----------
5- نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس:	102----------
6- تعليمية النحو والوسائل البيداغوجية:	102----------
خلاصة الفصل الثّاني:	104----------
الفصل الثّالث: تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالمواد اللّغوية ومادة النّحو العربي	105----------
1- أهمية الدراسة:	106----------
2- منهج الدراسة:	106----------
3- مصطلح الدراسة:	106----------
4- مجتمع الدراسة:	107----------
أ) التعرف على المستجوب:	107----------
ب)جدول خاص بالخبرة المهنية:	108----------
حول المواد اللغوية: 1- قضية تيسير المواد اللّغوية ضرورية أم غير ضرورية؟	108---------- 108----------
2- هل ترون الطرائق المستعملة في تدريس المواد اللغوية ناجعة؟	109----------

3- أين تكمن مشكلة تدريس المواد اللغوية؟	111
4- هل استفاد الدرس اللغوي العربي من الدراسات اللسانية والنفسية الحديثة؟	113
5- هل ترون تأثيرا من المحيط الاجتماعي في نظرة الطالب للمواد اللغوية	115
تحليل الاستبانة الخاصة بمادة النحو العربي	117
أ) حول مادة النّحو العربي:	118
1- ما رأيكم في قضية تيسير النّحو العربي؟	118
2-هل عدم التفريق بين تيسير النحو وتيسير تعليمه يمثل مشكلة في تدريسه؟	120
* خصائص النّحو التعليمي:	122
* خصائص النّحو العلمي:	122
3- طرحنا السؤال حول صعوبة مادة النحو العربي وتعقدها بالنسبة للطالب، فهل تعود إلى:	123
4- هل الدراسات الحديثة لتيسير مادة النحو العربي ناجحة؟	125
ب) حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادة النحو العربي:	127
1- طرحنا السؤال حول الطالب الجامعي حين تلقيه لمادة النحو العربي، فهل يكون:	127
2- أتجدون الطالب الجامعي مستفيدا من مكتسباته القبلية في مادة النحو العربي؟	129
3- أيملك الطالب الجامعي سمة الباحث في	131

مادة النحو العربي؟	
4- ما تقييمكم العام لمستوى نتائج مادة النحو في الامتحانات؟	132----------
5- هل للجانب الاجتماعي تأثير في نظرة الطالب لمادة النحو العربي؟	133----------
ج) حول برنامج ومنهاج مادة النحو:	135----------
1- أتجدون الأهداف من تدريس مادة النحو في الجامعة واضحة؟	135----------
2- ما هو الهدف من تدريس مادة النحو في الجامعة؟	136----------
3- أتجدون الحجم الساعي المخصص لمادة النحو في الجامعة كافيا؟	138----------
4-هل وسائل التقويم المستعملة في مادة النحو العربي كافية؟	139----------
5- ما هي الحلول التي ترونها مناسبة للنهوض بمستوى المواد اللغوية ومادة النحو؟	141----------
الحلول المقترحة لتيسير مادة النحو العربي:	143----------
خاتمة	146----------
ملاحق البحث	155----------
استبانة موجهة لأساتذة جامعة معسكر	163----------
قائمة المصادر والمراجع:	169----------177
فهرس الموضوعات:	178----------186