hwøĭĞy'ɭllɛ hwøĭUᵉpȿɒƵĭqllɛ hwøĭpøəɛRWllɛ hwøĭpNjNɒƵWllɛ
République Algérienne Démocratique et Populaire
Ĭøɒƶ‡yllɛ KøΘGllɛNj Ĭøll₣yllɛ !øøĭ‡y¥llɛ YpɛRNj
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

ηϙØƷǩ ÆÜϙKɁǩŧ ƵgƐƷǩŧ

المعهد:*الآداب واللغات*
القسم:اللغة والأدب العربي

***المرجع:*.....**

طريقة السياق المتصل في تدريس النحو لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي- شعبة الآداب أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة :اللغة العربية **التخصص: علوم اللسان العربي**

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

لبنى زويد عبد الحميد بوفاس

السنة الجامعية : 2013/2012

شكر وإهداء

أشكر الله بداية ونهاية وأحمده على إعانته وتوفيقه لي لإتمام هذا البحث المتواضع.

كما أتقدم بعظيم الشكر ووافر الامتنان لكل من أسهم في هذا البحث حتى خرج إلى حيز الوجود، وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل " عبد الحميد بوفاس " الذي تكرم بالإشراف على هذا البحث، وأرشدني بتوجيهاته ونصائحه البناءة.

وكما لا أنسى أن أشكر كل الأساتذة الذين ساهموا في تكويننا من خلال تخصص علوم اللسان.

أُهدي هذا البحث إلى اللذين أفنيا حياتهما في تربيتي ..... أمي وأبي، أمدّ الله في عمرهما، وأحسن لهما في أجرهما.

إلى إخوتي وزوجاتهم وأبنائهم، وأخواتي سدد الله خطاهم على الحق والإيمان.

إلى كل الأساتذة والصديقات.

وفي الأخير أدعو الله عز وجل أن يجعل عملنا هذا ذخرا لنا يوم القيامة.

مقدمة

مقدمة:

لقد اهتم العرب منذ القرون الأولى بالدرس النحوي تعليما وتعلما، وتصدر لهذه المهمة عدد لا بأس به من العلماء، والدارسين وكانت لهم وسائلهم في ذلك، لكن ولشدة الإهتمام بتدريس اللغة العربية ونحوها وتطويرها، سعى المحدثون إلى تحديث وتطوير طرائق التدريس ومن هذه الطرائق، طريقة السياق المتصل والتي تعد من أفضل ما وصلت إليه الدراسات من جانب الطرائق، لأنها تعد الأسلوب الطبيعي في الحياة، لما لها من أهمية كبيرة في تدريس مادة النحو.

ومن **الجوانب التي أثارها الدارسون في هذا الموضوع** ،تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية،حيث إن هذه الطرائق لوحظ من خلالها ضعف التلاميذ في مادة النحو، ولهذا جاءت طرائق أخرى كبديل للطرائق السابقة محاولة القضاء على هذا الضعف، ومنها طريقة السياق المتصل والتي مازالت الدراسات فيها قائمة.

لهذا جاء **إشكال البحث** : ما المقصود بطريقة السياق المتصل؟.

- وماهي خطوات هذه الطريقة في تدريس النحو؟.
- ماهي ايجابيات وسلبيات هذه الطريقة؟.

وللإجابة عن الإشكال المطروح اخترت بحثي هذا والموسوم **" طريقة السياق المتصل في تدريس النحو لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب أنموذجا ".**

ومن **آفاق البحث وفرضياته:**

- التوصل إلى معرفة النقائص الموجودة في طريقة السياق المتصل.
- إضافة إلى معرفة أسباب ضعف التلاميذ، هل مردها الطريقة وحدها، أم توجد أسباب أخرى.

أما **الهدف الرئيس** هو معرفة كيف يدرس النحو بطريقة السياق المتصل وما هي مزاياها.

ومن **أسباب اختياري لهذا الموضوع** أذكر:

- قلة الدراسات التطبيقية حول طريقة السياق المتصل.
- التداخل الموجود بين طرائق التدريس.

- اهتمامي الكبير بمهنة التعليم، و خاصة إذا تعلق الأمر بتعليم لغة القرآن الكريم اللغة العربية.
- فضولي لمعرفة الطريقة المتبعة في تدريس النحو من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

ومن **الدراسات التي اعتمدت عليها في انجاز هذا البحث** ما يلي:

- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.
- إضافة إلى كتاب آخر لنفس المؤلفين السابقين: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.
- أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية.

وقد **اتبعتُ في بحثي هذا منهجا وصفيا تحليليا**، معتمدة على إجراءات الإحصاء والذي آمل أن يجيب عما طُرح من إشكالات في هذا البحث.

أما **المحاور الأساسية** التي ارتكز عليها البحث كانت ثلاثا: مقدمة، فصول وخاتمة؛فأما المقدمة تطرقت فيها إلى الهدف من موضوع البحث، مع الإشارة إلى بعض الجوانب التي أثارها الباحثون حول موضوع البحث، إضافة إلى تبيان الإشكال الذي طرحه البحث.

أما فصول البحث فقد كانت خمسا؛ فالفصل الأول كان حول مفهوم النحو بين القدماء والمحدثين وأهداف تدريسه، والفصل الثاني؛ تناولت فيه قضية التجديد في النحو العربي، عند القدماء والمحدثين، والفصل الثالث تطرقت فيه إلى طرائق تدريس النحو، في حين كان الفصل الرابع محاولة تقديم قراءة في برنامج النحو من خلال الكتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، أما الفصل الخامس، فخصصته لتدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل من خلال نماذج تضمنت مختلف أبواب النحو.

وخاتمة رصدت فيها النتائج التي أمكن التوصل إليها.

وبناء **على الوصف الشامل السابق فإن خطة البحث المفصلة** فهي كما يلي:

مقدمة.

الفصل الأول: النحو وأهداف تدريسه.

أولا: مفهوم النحو.

أ- عند القدامى.

ب- عند المحدثين العرب.

جـ- عند الغربيين.

ثانيا: أهمية النحو وأهداف تدريسه.

الفصل الثاني: قضية التجديد في النحو العربي.

أولا: مصطلحات مرادفة للتجديد.

ثانيا: التجديد عند القدامى.

ثالثا: التجديد عند المحدثين.

أ- من الجانب اللغوي.

ب- من الجانب النحوي.

جـ - من جانب المنهج.

الفصل الثالث: طرائق تدريس النحو.

أولا: تعليمية النحو.

ثانيا: من طرائق التدريس.

أ- الطريقة الاستقرائية.

ب- الطريقة القياسية.

جـ - طريقة السياق المتصل (الطريقة التكاملية).

الفصل الرابع: قراءة في برنامج النحو من خلال كتاب المشوق في الأدب والنصوص.

أولا: دراسة وصفية تحليلية للبرنامج.

ثانيا: أهداف تدريس النحو من خلال المناهج.

الفصل الخامس: تدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل.

أولا: باب الأفعال: رفع الفعل المضارع ونصبه.

ثانيا: باب الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر وأنواعهما.

ثالثا: باب المنصوبات: المفعول به.

رابعا: باب النواسخ: كان وأخواتها.

الخاتمة.

- **المصادر والمراجع.**
- **ملخص باللغتين، العربية والفرنسية.**
- **فهرس الموضوعات.**

ومن **الصعوبات** التي واجهتني في هذا البحث أذكر على وجه الخصوص:

- ضيق الوقت.
- نقص المادة العلمية المتعلقة بدراسة وتحليل الكتاب المدرسي بطريقة السياق المتصل، حيث لم أحصل على دراسات عن تدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل إلا بعض الإشارات القليلة من بعض الكتب.

وفي الأخير لم يبق لي إلا أن أتقدم **بالشكر والتقدير** للأستاذ المشرف "عبد الحميد بوفاس" الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث ودعمه لي طيلة مسيرة البحث، وكما ألتمس العذر عن أي نقص أو خطأ لم أنتبه إليه، ذلك أن الموضوع هام جدا، ولا يمكن أن أختصره في هذه الصفحات.

الفصل الأول

النحو وأهداف تدريسه

أولا : مفهوم النحو

أ- عند العرب القدامى.

ب- عند المحدثين العرب.

ج- عند الغربيين.

ثانيا: أهمية النحو وأهداف تدريسه.

أولا: مفهوم النحو

لقد حظي النحو باهتمام كبير لدى النحاة القدامى فآلفو فيه كتبا كثيرة، كما قدموا له تعريفات عدة ، ولكن قبل التطرق إلى مفهوم النحو عند القدامى، نتطرق أولا إلى الأصل في تسمية النحو بهذا الاسم.« قال أبو جعفر أحمد بن رستم الطبري: إنما سمّي النحو نحواً لأن أبا الأسود الدؤلي قال لعلي – عليه السلام – وقد ألقى إليه شيئا في أصول النحو، قال أبو الأسود: واستأذنته أن أصنع نحو ما صنع، فسمي ذلك نحواً»[1].

فمن هنا شاع مصطلح النحو، وأصبح يطلق على القواعد التي تتصل بتقويم اللسان من الخطأ، والتي تتضمن مختلف القضايا النحوية كالإعراب، والتقديم والتأخير، وغيرها من القضايا الأخرى.

ـ أ ـ عند العرب القدامى:

عرف "ابن منظور" النحو بأنه مشتق « من نحاه، وينحوه، وينحاه، وانتحاه، ونحو العربية منه، والنحو إعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق»[2].

أما مفهوم النحو في اصطلاح النحاة واللغويين القدامى، فنلاحظ عدة تعريفات، وكل واحد منهم عرف النحو من جانب من الجوانب ومن هذه التعريفات نجد:

النحو عند" الشريف الجرجاني": « هو علم بقوانين يعْرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما... ، والنحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل علم بأصول يعرف بها صحيح الكلام وفساده»[3].

فالنحو من هذا المنظور هو عبارة عن قانون تأليف الكلام، والنحو أيضا علم يُعرف به أحوال الكلمة من حيث بناؤها وإعرابها، كما يعتبر النحو علما لمعرفة فصاحة الكلم من عدمها.

---

(1) ابن النديم: الفهرست،تح، مصطفى الشويمي،دط، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 2007، ص 190.
(2) ابن منظور: لسان العرب، تعليق خالد رشيد القاضي،ج14، ط1،دار صبح اديوسوفت، بيروت، لبنان 2006،ص 73
(3) الشريف الجرجاني: التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، لبنان ، 1985، ص259، 260.

أما" ابن جني" فهو يُعرّف النحو بأنه « انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً، ثم خص به هذا القبيل من العلم»[1].

إن النحو عند "ابن جني" لا يقتصر على الإعراب فقط، وإنما يشمل قضايا أخرى كأساليب التعبير والتي تظهر في تراكيب العربية، والنحو أيضا إتباع طريقة العرب في كلامهم والنسج على منوالهم، وابن جني في تعريفه للنحو لم يفصل بين النحو والصرف، وهذا كغيره من النحاة القدامى.

في حين نجد أن عبد القاهر الجرجاني يذهب في تعريفه للنحو مذهبا آخر فيقول: « اعلم أن ليس " النظم " إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه " علم النحو "، وتعمل على قوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تُخل بشيء منها»[2].

لقد نظر" الجرجاني" إلى النحو من خلال مفهومه نظرة كلية، وذلك من حيث ارتباط الكلمات بعضها ببعض في التركيب ارتباطا معنويا، وهذا من خلال نظرية النظم.

والنحو أيضا:« إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب»[3].

فالنحو بهذا المفهوم هو إتباع كلام العرب والنسج على منوالهم، وهو علم استنبطه النحاة نتيجة استقراء كلام العرب.

أما " الزجاجي " فهو يذهب في تعريفه للنحو بأنه « اسم لهذا الجنس من العلم،... والإعراب أصله البيان... ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني، وتُبين عنها، سموها إعرابا، أي بيانا، وكأن البيان بها يكون.... ويسمى النحو إعرابا»[4].

(1) ابن جني: الخصائص، تح، محمد علي النجار،ج1،(دط)، المكتبة العلمية، مصر، 1952، ص34.
(2) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق أبو فهر محمود محمد شاكر، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004،ص 81.
(3) ابن السراج: الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتيلي،ج1،ط2،مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، 1996، ص35.
(4) أبي القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو،تح مازن مبارك، دط، مكتبة دار العروبة، القاهرة، دت، ص91.

فالنحو حسب رأي " الزجاجي " هو علم أواخر الكلم، والإبانة عن المعاني تحصل بإعراب الألفاظ وإعراب الكلام إي إظهار معانيه من خلال الحركات ومنه فالنحو إعراب الكلام العربي.

وكما نجد " ابن خلدون " يعرف النحو بقوله: « والذي يتحصل أن الأهم هو المقدم منها هو النحو، إنه به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجُهل أصل الإفادة»[1].

فللنحو أهمية كبيرة إذ بفضل قواعد النحو يستطيع المتكلم الإبانة والإخضاع عن كل المعاني والمقاصد، ومفهوم النحو عند" ابن خلدون "هو تأكيد لوظيفة النحو الحقيقية باعتبار النحو آلة للفهم.

ب- عند المحدثين العرب:

إن النحويين المحدثين، عرفوا النحو بعدة تعريفات فمنهم من رجع في تعريفه للنحو إلى مفاهيم عند القدماء واستنتج له تعريفا، ومنهم من اطلع عل مفهوم النحو في اللسانيات الحديثة وما جاءت به من مفاهيم واستنبط تعريفا له، ومن هذه التعريفات نذكر:

« النحو علم بأصول يعرف بها أحوال الكلمات العربية من جهة الإعراب والبناء»[2].

فالنحو بهذا المفهوم هو علم يقتصر على قضيتين نحويتين هما الإعراب والبناء وهو بهذا المفهوم يقصي قضايا نحوية أخرى كالتقديم والتأخير وغيرهما مما يتصل بتركيب الجمل والعبارات.

وكما عُرف النحو أيضا بأنه « منهاج فكري عجيب، وتفكير منطقي صحيح وضبط تعبيري دقيق، فيه نرفع المرفوع، وننصب المنصوب، ونجر المجرور، ونجزم المجزوم، فتأتي العبارات مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا معنويا عميقا بحيث إن المعنى يختل، ويتغير إذا ما أسيء الإعراب »[3].

---

(1) ابن خلدون: المقدمة،تح، علي عبد الواحد وافي، ج3،ط4، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر 2006.1128.

(2) محمد علي السراج: اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب، راجعه خير الدين شمس باشا،ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا،1983، ص 11.

(3) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق لبقواعد، تحليل،استنتاج، حكم، علاج،دط، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008، ص21.

فالنحو حسب هذا المفهوم هو المنهج الذي يضبط به الكلام، فالنحو علم يتصل بالدرجة الأولى بقضية الإعراب، فهو الذي يبين وظيفة الكلمة في الجملة ومحلها وموقعها من الكلام، وكما أشار التعريف السابق إلى ارتباط الألفاظ في التركيب ارتباطا معنويا وقد يختل هذا الارتباط، إذا ما اختل إعراب الكلمات في التركيب.

أما " المخزومي" فهو يعرف النحو بقوله « النحو عارضة لغوية تخضع لما تخضع له اللغة من عوامل الحياة والتطور، فالنحو متطور أبدا لأن اللغة متطورة أبدا والنحوي الحق هو الذي يجري وراء اللغة، يتبع مسيرتها ويفقه أساليبها، ووظيفة النحو أن يسجل لنا ملاحظاته، ونتائج اختياراته، في صورة أصول وقواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللغة واستعمالات أصحابها، وأن يصف لنا مثلا ما يطرأ على الكلمة، الجملة وأوضاعها المختلفة»[1].

فالنحو عند "المخزومي " متطور أبدا مادامت اللغة متطورة، والنحوي في رأيه هو الذي يتتبع تطور اللغة عن طريق دراسة أساليبها في مسيرة تطورها ليصل إلى دراسة أساليب النحو وتراكيبه.

وبالإضافة إلى التعريفات السابقة نجد أن تعريف النحو هو: « القصد إلى جهة كلام العرب وانتحاء طريقهم في الكلام والقصد فيه إلى مثل كلامهم»[2].

فهذا التعريف يذكرنا بمفهوم النحو عند "ابن جني" على أن النحو هو إتباع طريقة العرب في كلامهم وتأليف الكلام على منوالهم.

أما " إبراهيم مصطفى" فهو يعرف النحو بأنه « قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها»[3].

فالنحو بهذا المفهوم هو قانون يجب إتباعه في تأليف الكلام لأن النحو هو الذي يضبط كلام العرب وعن طريق النحو نعلم أحوال الكلمات في التركيب، من خلال مراعاة مراتبها وما تحققه وتفيده من معاني.

---

(1) مهدي المخزومي: في النحو العربي، نقد وتوجيه،ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1986، ص19.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ط1،عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، عمان،اربد، الأردن، 2009، ص195.
(3) ابراهيم مصطفى: إحياء النحو، ط2، دار النشر، القاهرة، 1992، ص26.

وكما يُعرف النحو بأنه: « طرائق تأليف الكلام وقواعد ربط المفردات في جمل ليؤذي المعنى العام للجملة أغراض المتكلمين ومقاصدهم»[1].

فالنحو هنا هو دراسة للجملة وتركيبها من ألفاظ وعبارات، ففهمنا تركيب الجملة يؤذي إلى فهم مقاصد المتكلمين، فالنحو إذن هنا جاء بمفهوم التركيب.

وكما عُرف النحو أيضا بأنه « علم بقوانين يُعرف بها أحوال التركيب، من الإعراب والبناء وغيرهما»[2].

إن النحو حسب هذا التعريف هو قانون تُعرف به حالات الكلمات في التركيب.

والنحو في أيسر صور تعريفاته هو « العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ والتراتيب التي تشتمل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح، فهو يتناول تقسيم الكلمات وحالات تغيرها الإعرابي بحسب مواقعها، أو لزومها حالا واحدة، ويقدم صور الجمل المستعملة من اسمية وفعلية »[3].

فهو بهذا المفهوم هو قواعد يكتسبها المتعلم ثم يستعملها في دراساته للغة العربية ومن هنا يتتبع الحركة الإعرابية للكلمات، فالنحو هو إعراب الكلام العربي عموماً.

وبالإضافة إلى أنه « العلم الذي يبحث في الحركات الأواخر في الكلمات من حيث البناء والإعراب وتركيب الجمل بمعنى أن النحو يبحث في الإعراب والبناء والعوامل النحوية وقواعد تركيب الجمل، وعلاقة الكلمة في التركيب اللغوي بما قبلها وما بعدها»[4]

فالنحو هو علم أواخر الكلم من إعراب وبناء ويتصل النحو أيضا بالتركيب وموقع الكلمة في الجملة؛أي السياق اللغوي للكلمة في تركيب ما.

وكما عُرف النحو بأنه « بناء الجملة، النحو، أو تركيب الجملة، مصطلحات مألوفة في الكتابات المعاصرة للدلالة على مفهوم واحد، يتصل بالقواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة، وتجعلها قادرة على أداء المعنى الذي يريده المتحدث أو الكاتب فيصل إلى المستمع أو القارئ ومفهوم النحو طبقا لهذا المعنى مألوف عند أعلام النحو العربي»[5].

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص194.
(2) محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث،م2،ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 2002، ص491.
(3) محمد عبد الله حبر: الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النحوية، ط1، دار الدعوة للنشر والتوزيع، 1988، ص7.
(4) محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص58.
(5) محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة(دط)، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص 107.

فالنحو حسب هذا المعنى هو تعريف مستنبط من مفاهيم النحويين القدامى، وكما أورد إضافة لذلك مصطلحات معاصرة مستوحاة من النظريات الحديثة منها: بناء الجملة أو تركيب الجملة، وهذه المصطلحات تدخل في مفهوم القواعد النحوية والتي تحدد وتبين لنا نظام الجملة، والتي تساعد أيضا في إيضاح المعنى، وتبيينه للمستمع أو المتلقي.

مما سبق نلاحظ أن تعريفات النحو عند المحدثين العرب تدور حول عدة نقاط منها:

- هناك من جعل مفهوم النحو هو التركيب؛ فدراسة القواعد النحوية هي دراسة للتركيب نفسه.
- هناك من ذهب في تعريفه للنحو على أنه علم أواخر الكلم، أي النحو إتباع لأحوال الكلم من إعراب وبناء.

بالإضافة إلى أنه ورد مفهوم النحو بأنه دراسة للجملة العربية.

- وهناك من ذهب في تعريفه للنحو مذهب النحاة الأوائل.

ومن خلال هذه النقاط يتضح أن « للنحو مجالا وأن له حدودا، فمجاله هو المركبات أو الجمل، وأما حدوده فلا تقف عند مجرد أواخر الكلمات، وإنما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وذكر وحذف، أي إنه يُعنى بالظواهر اللغوية صرفاً وتركيبا التي تأتي من أوضاع الكلمات في الجمل العربية على وقف أصول وقوانين توصل إليها نحاة العرب»[1].

فمن هذا فالنحو له مجال تدور حوله دراسة القواعد النحوية هو التركيب أو الجمل، وله أيضا حدود تفصله عن العلوم الأخرى، فحدود النحو هي أوسع من أن تدرس أواخر الكلمات من إعراب وبناء، فهي تشتمل أيضا قضايا نحوية كالتقديم والتأخير، والحذف، والدكر، وكل ما يتصل بأوضاع الكلمات في الجمل والتراكيب، وهذا قياسا على أصول وقوانين أقرّها وقعّد لها نحاة العرب الأولون.

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003،ص 180.

جـ - عند الغربيين:

اختلفت مفاهيم النحو في النظريات اللسانية الحديثة، وهذا بسبب اختلاف المدارس اللسانية وتعدد مصطلحات ومفاهيم النحو حسب كل مدرسة.

« إن كلمة نحو الشائعة جدا لا تخلو من صعوبة وغموض بحيث استعصى تعريفها حتى على اللسانيات الحديثة تعريفا مقبولا وموحدا لدى الجميع»[1].

لهذا نجد كلمة نحو عُرّفت بعدة تعريفات، فمعجم المصطلحات اللسانية يعرف مصطلح النحو على أنه « يشير تارة إلى المسار التقليدي في دراسة اللسان، وذلك ما نلفيه في مستندات النحو مثلا.... وقد يأتي تارة أخرى مكافئاً لـ " اللسانيات " ؛ فنتحدث عن النحو المقارن أو اللسانيات المقارنة»[2].

فمصطلح النحو حسب هذا التعريف يطلق للدلالة على دراسة اللسان فهو من هذه الناحية يرمز إلى المسار التقليدي في الدراسة اللسانية ومن ناحية أخرى يطلق للدلالة على اللسانيات المقارنة.

والنحو أيضا « هو إجراء لوصف مورفيمات نحوية ولغوية، ودراسة لأشكالها من حيث إعرابها وتغيّرها، وهنا تتدخل الصوائت القصيرة التي تميز حالة من الحالات الإعرابية، مثلما يسود الأشكال تغيرات داخلية تدل عليها بنيتها الكلية»[3].

أما مفهوم النحو في اللسانيات العامة فكلمة " Grammaire " للغة من اللغات « تعني المنوال أو النموذج (Le modèle) المثالي الذي يقيم علاقة ما بين الصوت (تمثيل قونيتيكي) والمعنى (تأويل دلالي) »[4].

إذن اللسانيات العامة تطلق كلمة نحو على لغة من اللغات للدلالة على أن نحو هذه اللغة هو النموذج الذي يحتذى به في علاقة الصوت وما يحيل إليه من معنى.

وبالإضافة إلى المفاهيم المذكورة نجد مفهوما للنحو قدمه صالح بلعيد ؛ من خلال الدراسة التي أجراها بين ما قدمه عبد القاهر الجرجاني وما جاء به تشو مسكي، فاستنتج أن النحو هو « نظام تتشابك فيه العلاقات لتصبح بنية جامعة مانعة، حتى يبدو

(1) عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ص 148.
(2) ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تح عبد القادر فهيم الشيباني،ط1، دون دار النشر، سيدي بلعباس، الجزائر، 2007، ص56، 57.
(3) عبد الجليل مرتاض: الوظائف النحوية في مستوى النص، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ص204.
(4) عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ص 148.

الموضوع في صورته النهائية نظاما متكاملا، ومبادئه تحدد من المفاهيم الدلالية، وفكرة النحو التوليدي هو الوصف الدقيق للغة ما من أجل معرفة قدراتها التعبيرية الكامنة فيها"[1]، فالنحو هو النظام أو البنية الكلية للغة من اللغات، والنحو التوليدي هو الوصف الدقيق للغة ما من أجل معرفة قدراتها التعبيرية الكامنةفيها والتي يستطيع المتكلم عن طريقها التعبير وإيصال أفكاره والذي يمكنه من هذا هي القدرات الكامنة، أو ما يسمى في النحو التوليدي بالكفاءة اللغوية.

وبالإضافة إلى ما سبق نجد مفهوما آخر للنحو؛ إذا كان مفهوم النحو في اللسانيات العامة هو النموذج الذي يحتذى به في لغة ما، فالنحو في اللسانيات التوليدية يعرّف بوصفه «مجموع القواعد التي من شأنها أن تقدم وصفا واضحا لكل البنى ولا شيء غير بنى جمل اللسان، يسمى كل نحو نحوًا توليديا، حال ما تصاغ قواعده صياغة صحيحة، فتكون قادرة على توليد عدد لا نهائي من الجمل الممكنة بصورة آلية»[2].

ومنه فالنحو في اللسانيات التوليدية هو مجموعة قواعد واصفة للسان، وهذه القواعد بدورها يستطيع المتكلم بواسطتها إنتاج عدد لا حصر له من الجمل.

وزيادة على أن مفهوم النحو هو القواعد التي تمكن المتكلم من توليد عدد لا نهائي من الجمل، فالنحو « هو وصف المورفيمات النحوية وحدها من تذكير،وتأنيث وتعريف وحروف جر، وروابط وصل وعطف.... مع إقصاء المورفيمات المعجمية من أسماء ونعوت، وأفعال وظروف الكيفية.... إلى جانب وصف القواعد التي تحدد وظيفة المورفيمات في الجملة»[3].

فعلم النحو حسب التعريف السابق يتعلق بالإعراب والقضايا النحوية المتصلة به، مع إقصاء كل ما يتعلق ببناء الكلمة واشتقاقاتها، وكما يتصل النحو بتركيب الجمل والعبارات.

(1) صالح بلعيد: التراكيب النحوية، وسياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني،(دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1994، ص 230.
(2) ماري نوال غازي بريور: المصطلحان المفاتيح في اللسانيات، ص 59.
(3) عبد الجليل مرتاض: الوظائف النحوية في مستوى النص، ص 204، 205.

وبوجه عام، فإن كلمة نحو (Grammaire) في ضوء اللسانيات الحديثة ذات معان متشعبة ومصطلحات شائعة في اللسانيات الغربية، منها: نحو/ لسانيات، نحو/ معياري/ نحو وصفي، نحو ضمني/ نحو تفسيري، نحو/ مفردات. (1)

نلاحظ أن مفهوم النحو في اللسانيات الحديثة، كثرة المصطلحات الدالة عليه، وهذا بسبب وجود عدة مدارس لسانية،فلكل مدرسة مصطلحاتها ومفاهيمها.

ثانيا: أهمية النحو وأهداف تدريسه

لا شك أن موضوع النحو من الموضوعات التي شغلت الإنسان عبر أزمنة مختلفة ولقد اهتم بالنحو العلماء من القدماء والمحدثين، لاسيما النحاة، وعلماء العربية وعلماء الدين، والفلاسفة، وألفوا فيه كتبا مختلفة، كما نشأت مدارس عدة لأجل الاهتمام بالنحو العربي وتطويره مضمونا ومنهجا.

ونتيجة هذا الاهتمام الكبير بالنحو، ذهب النحاة في دراسته وتدريسه مذاهب شتى وألفوا الكتب، بل المجلدات في جمعه وشرحه، وتخريج مسائله، حتى غدا واحدا من أهم علوم العربية، بل عمودها الفقري الذي حفظ اللغة العربية وآدابها وبلاغتها، وأبقاها قوية شامخة على مر العصور والدهور. (2).

ومن اهتمام القدماء بالنحو فإنهم: « كانوا يقدمون النحو على الحديث، ذكر الخطيب البغدادي بسنده إلى عياش بن المغيرة بن عبد الرحمن، عن أبيه قال: جاء الدراوردي – يعني عبد العزيز بن محمد – إلى أبي يعرض عليه الحديث، فجعل يقرأ ويلحن لحنًا منكرا، فقال له أبي: ويحك يا دراوردي، أنت كنت بإقامة لسانك قبل هذا أحرى»(3).

وزيادة على هذه الأهمية نضيف: « قال: عمر لقوم رموا فأشاؤوا الرمي فقال، بئس ما رميتم، فقالوا إنّا قومٌ مُتعلمين، فقال: والله لخطئكم في كلامكم أشد من خطئكم في رميكم»(4).

وكما رُوي أيضا عن عمر بن الخطاب- رضي الله عنه - في إشادته بأهمية النحو أنه قال: « تعلموا النحو كما تتعلمون السنن والفرائض، وتعلموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه»(5).

(1) عبد الجليل مرتاض: في رخاب الغة العربية، ص 149.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص195.
(3) محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث، ص493، 494.
(4) أبو القاسم الزجاجي: الايضاح في علل النحو، ص96.
(5) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص195.

فتعليم النحو ضروري لتعلم معظم علوم العربية لأنه يحفظ اللسان من الخطأ وخاصة أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم.

ومنه فالغرض من النحو « لا يقف عند مجرد وضع ضوابط الصحة والخطأ في كلام العرب، وإنما يقصد إلى إرادة البحث عن كل ما يفيد في استنطاق النصوص وبخاصة النص القرآني، ومعرفة ما في اللغة العربية من بيان»[1].

فالغرض من النحو يتعدى حفظ اللسان من الخطأ، فتعلم النحو يساعد المتعلم على فهم النص القرآني وبالتالي فهم اللغة العربية وأسرارها.

هذا عن اهتمام القدامى بالنحو أما المحدثون العرب، فكان اهتمامهم بالنحو بشكل آخر فقد أقروا بأن تعلم النحو وسيلة لبلوغ أهداف أخرى، لهذا فالقواعد النحوية تفقد قيمتها إذا نظر إليها بوصفها هدفا قائما بذاته، وهي في الحقيقة وسيلة لبلوغ هدف أسمى هو الهدف التواصلي الذي يرتكز بدوره على كفايات لغوية محددة.[2].

وهذا ما وصلت إليه الدراسات اللسانية في علم اللغة الحديث، فهي تنظر إلى الغاية من تدريس القواعد النحوية عن طريق ربطها بالوظيفة التواصلية وغيرها من الوظائف الأخرى التي تفيد متعلم النحو أثناء تعلمه للقواعد النحوية.

« فالتمكن من القواعد النحوية وضبطها يجب أن يتم في علاقتها الوظيفية داخل الجملة، أو النص، أو الغرض التداولي مما من شأنه مساعدة الطلبة على الاستعمال السليم، وتبليغ أفكارهم على الوجه الأكمل»[3].

ومنه فتدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية يهدف إلى[4]:

- استكمال دراسة القضايا الأساسية في النحو والصرف والتي عولجت في المستويين السابقين لهذه المرحلة (أي التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي).
- تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب.

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص179.
(2) هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،2010، ص190.
(3) عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية،دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002، ص151.
(4) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص181

- إدراك العلاقة القائمة بين الإعراب والمعنى وأثر اللغة العربية في الإبانة عن المضمون.
- توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها الطالب في مراحل تعلمه.
- التعمق في فهم بعض القضايا النحوية والصرفية على نحو تفصيلي كامل.

ومن الأغراض الأخرى التي تُرجى من تعليم القواعد النحوية نجد أيضا: [1]

- المساعدة في تصحيح الأساليب، والعمل على خلوها من الأخطاء النحوية، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيه.
- لها أثر في تنمية المقدرة اللغوية للتلاميذ بفضل ما يدرسون ويبحثون من عبارات وأمثلة، تدور حول بيئتهم وتعبر عن ميولهم.
- تساعد التلاميذ في تعويدهم على دقة الملاحظة، والموازنة، والحكم، وتكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن وظيفة القواعد النحوية، تحليل العبارات، والأساليب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

« وهكذا كان النحو منذ عُرف إمام كل علم، وأساس كل بناء وتوشك معرفته أن تكون فرض عين على كل من انتسب إلى العربية، أو كتب فيها حرفا»[2].

ورغم الأهمية الكبيرة لقواعد النحو والاهتمام البالغ من النحويين وغيرهم من علماء اللغة والأدب، فقد لوحظ أن هناك عجز من طرف الطلبة في فهم النحو وقواعده، وهذا من خلال تعليم النحو في مختلف الأطوار الدراسية.

فقد لاحظ المعلمون « أن الطلبة يعانون في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية، ووصل الأمر ببعض الطلاب إلى كره المادة النحوية، إذ أهملوا القواعد معتمدين على الدرجات (العلامات) التي يحصلون عليها في فروع اللغة العربية الأخرى»[3].

(1) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد، تحليل واستنتاج، حكم ، علاج، ص21.
(2) محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث، م2، ص497.
(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص150.

فضعف الطلبة في النحو أدى لا محالة إلى وجود عائق أمام المعلمين أثناء تعليمهم قواعد النحو في مختلف المراحل التعليمية.

وضعف المتعلمين في مادة النحو يظهر صور مختلفة منها: «ضعف التعبير، أو اللحن أو اللجوء إلى الدارجة، أو الفرنسية للتعبير عن الأفكار التي يريد الشخص إيصالها للآخرين»[1].

وقد اختلفت أسباب ضعف الطلبة في قواعد النحو فهناك من أرجع هذا الضعف: «إلى التأليف الأكاديمي العتيق للقواعد، إذ مازال مؤلف كتب القواعد يتبعون نفس الطرق (الطرائق) القديمة، بل ويعمد معظمهم إلى استعراض آراء البصريين والكوفيين وغيرهم عند شرح كل قاعدة، كما يعتمد معظمهم الأمثلة المنقولة من الأقدمين، تلك الأمثلة والشواهد القديمة الباهتة الجافة التي ينفر منها الدارس، ولا يستطيع أن يلتمس فيها كنه القاعدة أو يفهمها من خلالها»[2].

وهناك من أرجح صعوبة القواعد النحوية وهروب المتعلمين من تعلمها إلى طريقة التدريس: « فطرق [طرائق] تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها فإذا دُرّست بطريقة جافة، لا تستثير التلاميذ، رغبوا عنها أما إذا رُوعي في تدريسها طريقة تثير شوقهم وتسترعي اهتمامهم، مالوا إليها، وألفوا دراستها»[3].

إن استعمال المعلم طريقة غير ناجحة في تدريس قواعد النحو يؤذي إلى نفور المتعلم من مادة النحو وعدم استيعابه لها.

بالإضافة إلى أن السبب في ضعف المتعلمين في قواعد النحو، هو مقدرة المعلم على تطبيق طريقة ما، والتي من خلالها يتم تقديم درس قواعد النحو بشكل متميز يسهل فهمه واستيعابه من طرف المتعلم، ذلك أن هناك من يرى أن « صعوبة القواعد وسهولتها، لا تكمن في القواعد نفسها، وإنما تعتمد على طريقة التدريس، ومقدرة المدرس، ففي معظم حالات نفور التلاميذ من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان التلاميذ»[4].

---

(1) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد، تحليل واستنتاج، حكم ، علاج، ص64.
(2) سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ط1، دار البداية، عمان، الأردن، 2005، ص115.
(3) عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص152.
(4) سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ،ص63.

فعلى المعلم أن يحسن اختيار الطريقة التي يتم بها تدريس هذه المادة النحوية و بالتالي استيعابها من طرف المتعلم، وعدم نفوره منها.

وهناك من أرجع صعوبة قواعد النحو إلى مادتها نفسها وذلك « لكثرة ما فيها من أقوال، وأوجه جائزة وشاذة، واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة»[1].

فعلى معلمي القواعد النحوية أن يختاروا القضايا النحوية الشائعة والابتعاد عن القضايا النحوية الشاذة، والاعتماد في تحليلهم لتلك القضايا على القياس النحوي بدلا من المنطق.

ومن الأمور الأخرى التي عقدت النحو نذكر أيضا عزلة قواعد النحو عن مواقف الحياة أي؛ دراسة القواعد في نماذج بعيدة الصلة عن حياة التلاميذ، متكلفة بعيدة عن إدراكهم، لا تثير في نفوسهم مشاعر، ولا تحرك العواطف، فيحسونها مكروهة»[2].

فاختيار أمثلة وظيفية تلبي حاجات المتعلم وتساعده في فهم القواعد النحوية وعدم كرهه لهذه المادة يؤذي إلى حب هذه المادة وعدم نفوره منها.

ومنه نجد أنه اختلفت الصعوبات والأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في مادة النحو وقواعدها، فهناك من أرجعها إلى مادة النحو نفسها، ومنهم من جعل السبب في هذا الضعف هو المعلم وعدم تسييره تعليم النحو، وهناك من جعل صعوبة قواعد النحو تكمن في الطريقة التي يقدم بها النحو للمتعلمين.

وبالإضافة إلى ما ذكر من أسباب نجد أن هناك من يرجع سبب الضعف في قواعد النحو إلى الطالب نفسه، بل يقصرون عليه ذلك « فكثيرا من الذين يعالجون قضية ضعف الطلاب في النحو والعربية، يردونها إلى الطالب وحده، ويقولون: إنك لا تكاد تظفر بطالب في هذه الأيام محب للنحو راغب فيه»[3].

(1) عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص152.
(2) المرجع نفسه، ص153.
(3) محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث، م2، ص543.

إن ضعف الطلاب في مادة النحو أدى إلى صعوبات واجهها المعلمون أثاء تعليمهم قواعد النحو، وهذه الصعوبات بدورها أدت إلى ظهور الإصلاح بمختلف جوانبه، وأشكاله، وهذا من أجل إيجاد حلول لهذا الضعف، « فمن أجل ذلك جرت محاولات غير قليلة " لإصلاح " النحو أو " تيسيره " »[1].

ففكرة الإصلاح ظهرت بسبب هذه الصعوبات التي عرقلت تعلم النحو، وصعبت مهمة تدريسه للمتعلمين، والإصلاح أو التجديد جاء بعدة مصطلحات تدخل في هذا المعنى.

كما أن إصلاح النحو وتجديده كان منبعه ما وصلت إليه الدراسات اللغوية الحديثة مثل « البنيوية والشكلانية والتفكيكية والتوليدية، والتفسيرية»[2].

وغيرهما من النظريات الحديثة التي أثرت على اللغويين العرب فنجعلهم يعيدون النظر في التراث العربي بنقده أو بتطبيق المناهج اللسانية عليه.

وقد توجد أهداف أخرى خفية للإصلاح وهذا ما يظهر عند بعض المستشرقين« فقد نادى كثير من المحدثين بضرورة الاستغناء عن النحو، كما ظهرت الفكرة عند بعض المستشرقين ليضربوا الكلمة العربية والدين الإسلامي»[3].

فالتيسير يكون في بعض الأحيان خلفية لبعض الأهداف التي تطيح باللغة العربية والدين الإسلامي بالدرجة الأولى.

فلهذا فالتجديد أو التيسير بمختلف جوانبه، بحاجة إلى دعاة تيسير متمكنين من النحو العربي دراسةً وتفحصا وتجربةً، وبذلك تغلق الأبواب أمام كل من هبّ ودبّ من مخربي النحو باسم تيسيره[4].

(1) عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004، ص103.
(2) هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة، ص190.
(3) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد، تحليل واستنتاج، حكم ، علاج، ص65.
(4) هادي نهر: دراسات في اللسانيات (ثمار التجربة)، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011، ص59.

الفصل الثاني

قضية التجديد في النحو العربي.

أولا: مصطلحات مرادفة للتجديد.

ثانيا: التجديد عند القدامى.

ثالثا: التجديد عند المحدثين.

أ- من الجانب اللغوي.

ب- من الجانب النحوي.

ج- من جانب المنهج.

أولا: مصطلحات مرادفة للتجديد

إن النحو هو علم خضع لظاهرة التغيير والتبدل كبقية علوم اللغة العربية، فكل علم من العلوم سواء علم النحو أو غيره يتغير بتغير معطيات كل عصر.

« والنحو- هو علم من العلوم – خضع لظاهرة التطور وأصابه نوع من التغيير و التحور »[1].

ثم إن قضية تيسير النحو ظهرت مع ظهور النحو نفسه، فعندما أراد اللغويون الأوائل تعليم النحو لاحظوا أنه لا يمكن تعليمه كما جاء في كتب النحو، فلهذا عمدوا إلى تيسيره وتجديده، ليكون سهلا تعليمه وتعلمه.

ومنه فقضية تيسير النحو أو تجديده جاءت بمصطلحات كثيرة توحي في مضمونها بالتجديد منها: النحو الواضح، النحو الوافي، النحو المصفى، النحو الميسر، والتجديد النحوي، التجديد اللغوي، وغيرها من المصطلحات الدالة على الإصلاح والتجديد وغيرهما.

والملاحظ على هذه المصطلحات أنها في معظمها اتصلت بالنحو أو اللغة، لكن وقبل أن نتطرق إلى جوانب الإصلاح لابد من التطرق إلى مفاهيم الإصلاح أو التيسير.

والتيسير كما عرّفه المخزومي: « ليس اختصارا أو حذفا للشروح والتعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو تيسر للناشئين أخذها واستيعابها وتمثلها، أو لن يكون التيسير وافيا بهذا ما لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج الدرس وموضوعاته أصولا ومسائل»[2].

"فالمخزومي" لا يقصد بالتيسير تأليف المختصرات والشروح -وهذا ما جاء به النحويون الأوائل خاصة في القرن الرابع الهجري- فهو جعل التيسير في النحو تجديدا في المنهج الذي يتم به تقديم الدرس النحوي، بحيث يساعد هذا التجديد على تقديم النحو بشكل ميسر، يسهل على الناشئين تعلمه، واستيعابه بشكل جيد، فالتيسير عند المخزومي هو إصلاح للمنهج المعتمد في الدرس النحوي وعرض مبسط لموضوعاته.

---

(1) أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية،ج1، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006، ص113.
(2) مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 15.

ومن المصطلحات الأخرى الموحية بالإصلاح والتغيير نجد مصطلح التجديد؛ « يتضمن مفهوم التجديد دلالتي الإحياء والتغيير، فليس التجديد مقصورا على إحياء القديم المتوارث وبعثه في شكل جديد؛ بل لا بد من الإضافة إلى القديم، واستيعاب التطور والتغيرات المعاصرة، ومن ثم يتضمن تجديد اللغة، وتخليصها مما أصابها من ركود»[1].

نفهم من هذا التعريف أن التجديد هو إحياء التراث العربي مع تغييره ليساير متطلبات العصر، والتجديد هنا تجديد في اللغة، من أجل تخليصها من الركود، والجمود لتلحق بركب التطور الراهن.

ثانيا: التجديد عند القدامى:

إن في إطلاق النحويين القدامى لمصطلحات التيسير والتسهيل والإيضاح على كتبهم النحوية كان الهدف منها تيسير هذه الكتب ليسهل تعليمها؛ أي تعليم اللغة العربية بوجه عام والنحو بوجه خاص.

وعليه فقد « ألفت المختصرات والموجزات والشروح والتعليقات ووُضعت المنظومات النحوية.... كل ذلك من أجل تقريب العربية وتيسيرها للدارسين»[2].

فهذه المؤلفات المختصرة والموجزة كان الهدف من تأليفها؛ تعليم الدارسين العربية وعلومها وخاصة نحوها، لهذا جاءت المؤلفات تشرح وتوجز كتبا أخرى لأن المتعلم المبتدئ لا يستطيع استيعاب النحو كما جاء في " الكتاب " " لسبويه " (ت 180 هـ) بل لا بد من تيسيره، ومن أمثلة الكتب التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية ونحوها، وكانت مختصرة أو موجزة نذكر منها: « " ما تلحن فيه العامة " " للكسائي " (ت 189 هـ)، و " إصلاح المنطق " " لابن السكيت " (ت 244 هـ)، و " مختصر النحو " للكسائي، وكتاب التفاحة "لأبي جعفر النحاس " (ت 338 هـ)، و" الجمل " " للزجاجي " (ت 337 هـ)» [3].

فهذه مجموعة من المؤلفات كان هدفها تعليميا، ومن أمثلة التيسير عند القدماء نجد" ما جاء به " ابن مضاء القرطبي " (ت 592 هـ)، داعيا إلى تيسير المنهج النحوي، منتقدا الأسس المنهجية للنحو في عصره، في كتابه " الرد على النحاة "»[2].

---

(1)عصام الدين عبد السلام أبو زلال: تجديد شوقي ضيف في الدرس اللغوي ، دار فرحة للنشر والتوزيع السودان ،2006 ،ص 14 .

(2) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين لبقديم والحديث، ط1، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2010، ص206.

" فابن مضاء " دعا إلى تجديد المنهج وتغييره وذلك بانتقاده للمنهج الذي دُرّس به النحو في عصره وهذا المنهج كان يتسم بالفلسفة والمنطق.وكما دعا " ابن مضاء " أيضا إلى « العودة بالنحو إلى منابعه الأولى وأن يقوم على الاستقراء، فدعا إلى إلغاء فكرة العامل التي اتسعت بسبب استخدام النحويين للمنطق، كما دعا إلى إلغاء القياس المنطقي والعلل المنطقية، وفروعها، والاكتفاء بالقياس النحوي، كما دعا أيضا إلى إلغاء أبوابا في النحو أوجدتها فكرة العامل وتمسك النحويين بها مثل باب الاشتغال وباب التنازع »[1].

" فابن مضاء " يركز على أن النحو يجب أن يقوم على الاستقراء، وإلغاء فكرة العامل، والقياس المنطقي، والاعتماد في الدرس النحوي على القياس النحوي، وكما أبعد من الدرس النحوي أبوابا كباب الاشتغال والتنازع.

« وقد ذهب إلى أبعد من ذلك، إذ دعا أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم»[2].

فتجديد النحو عند ابن مضاء يظهر في حذف كل ما يستغني عنه متعلم اللغة من مسائل نحوية في التكلم بلغته العربية.

إن ما سبق ذكره يتصل بأهم محاولات التجديد عند القدماء، أما عند المحدثين فقد تعددت جوانب التجديد.

ثالثا: التجديد عند المحدثين

أ- من الجانب اللغوي:

كثرت محاولات التجديد في هذا الجانب ولكل مجدد هدف من العمل التجديدي الذي جاء به لتطوير هذه اللغة وإخراجها من الركود، وإحيائها من جديد.

« فما مر عصر إلا والجهود ماضية في نشر هذه اللغة وتعليم قواعدها، وإتباع الوسائل للحفاظ عليها »[3].

---

(1) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث، ص 214.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: انجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص197.
(3) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث، ص 191.

فلهذا كان لابد من التجديد في اللغة العربية واستيعابها لكل التغيرات الجديدة.

« يرتبط التجديد بالإصلاح، فغاية أي تجديد إنما هو الإصلاح من خلال التغيير، بإحداث تعديلات بالإضافة أو النقصان بعد مراجعة متأنية فاحصة لما يُراد إصلاحه ولا يتأتّى هذا التجديد إلا بعد مراجعة اللغة... لذا فقد فرض كل فكر جديد لغته، وبدأت كل حركة جديدة بتجديد اللغة أولاً، ومن ثمة تبدو أهمية مراعاة التغيير اللغوي عبر العصور، من أجل التغيير من خلال ألفاظ ومصطلحات مبتكرة من مستجدات الحياة بما تحمله من أشياء وأفكار ذات دلالات جديدة»[1].

والتجديد - حسب ما ذكر- يرتبط بالإصلاح الذي يتجلى بالإضافة؛ أي زيادة أفكار وآراء تجديدية، أو بالحذف وهذا لا يتأتى إلا بعد مراجعة فاحصة ومتأنية لما يُراد إصلاحه، والتجديد فيه، ولهذا فكل مجدد حاول أن يفرض فكرته وتجديده، والتجديد ينطلق من اللغة أولا، ثم ينتقل إلى جوانبها الأخرى، والتغيير في اللغة يكون بابتكار ألفاظ ومصطلحات تتماشى ومستجدات العصر.

« لقد كان دعاة الإصلاح العرب من المثقفين والعلماء مهتمين بكيفية إعادة الحيوية للغة العربية التي مازالت إمكانياتها وقدراتها قابلة للتطور والانتشار مستفيدة من تجاربها الغنية في عصور ازدهارها، إذ كانت لغة عالمية للمسلمين كافة من شعوب الأرض»[1].

فاللغة العربية هي لغة قابلة للتطور، واستيعاب الجديد، لأنها لغة لها إمكانياتها وقدراتها التي تؤهلها لذلك، وهذا على عكس من وصفها بالجمود والركود.

« وقد كثرت محاولات تجديد اللغة في العصر الحديث حتى تساير مستجدات الحياة العصرية، ولعل أهم هذه المحاولات ما قام به " شوقي ضيف " في كتابه " التجديد اللغوي"»[1].

---

(1) عصام الدين عبد السلام أبو زلال: تجديد شوقي ضيف في الدرس اللغوي، ص16.

فالتجديد الذي جاء به "شوقي ضيف" هو تجديد في اللغة من أجل جعلها تساير التطور واستيعاب كل جديد يطرأ على الحياة العصرية بالإتيان بألفاظ جديدة تدل على التغيير والإصلاح، وقد تجلى هذا التجديد في كتابه السابق الذكر.

ومن الإصلاحات التي مست جوانب من اللغة العربية، الاصلاح الذي جاء به "رفاعة الطهطاوي" « فما قام به "رفاعة الطهطاوي" (ت 1883م)، في مصر مستفيدا من خبرة الأوربيين في تعليم لغاتهم، ومتأثرا بجهد المستشرق " دي ساسي" في التأليف النحوي، فألف كتاب " التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية" فأدخل فيه أساليب جديدة أفادها من مناهج الفرنسيين في عرض النحو»[1].

إن ما يميز الإصلاح اللغوي عند رفاعة الطهطاوي أنه تجديد اعتمد فيه على تعليم الأوربيين للغاتهم وكذلك تأثره بكتبهم النحوية، وثمرة هذا الإصلاح هو كتابه " التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية "، الذي ألفه الطهطاوي اعتمادا على المنهج النحوي الفرنسي.

ب- من الجانب النحوي:

إن إصلاح التعليم أصبح ضروريا بعدما وصل إليه هذا الجانب من تدهور وتدني.

« فالدعوة إلى القيام بالإصلاحات الضرورية التي تسمح بتوقيف هذا التدهور، لإعادة العافية للمدرسة الجزائرية، أصبحت تشكل المطلب الرئيسي لكل مهتم بعالم التربية»[2].

فلهذا أصبح إصلاح التعليم أمرا واجبا على أهل الإختصاص في هذا المجال، وذلك من أجل تحسينه وتطويره، وهذا للرفع من مستوى التعليم.

« فإصلاح التعليم أضحى ضرورة لا مناص منها، لهذا وجب القراءة الآمنة لمشكلات الواقع التعليمي في كثير من عناصره ومقوماته»[3].

فإصلاح التعليم لا يأتي من فراغ بل يكون بكشف مشكلاته، والإصلاح في هذا الجانب هو الذي يضع لهذه المشكلات التعليمية حلولا لتحسين الواقع التعليمي.

---

(1) محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة العربية،ص 200.
(2) عبد الله محمد: المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، (دط)، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005، ص 7.
(3) عبد الله التيطاوي: التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2005، ص56.

« ولعل اتجاه الخطاب الجاد إلى وجوب تطوير التعليم في كل مرحلة إنما جاء مؤكدا لهذه الأبعاد: بدءا من اعتبار التعليم مشروعا قوميا، إلى اعتباره مشروعا مستقبليا، إلى إعادة استكشاف كل مشكلاته، وأبعاده على أرض الواقع.... مع جدية البحث عن حلول عملية لها، تتجاوز مرحلة التوصيات وأشباهها، لتتحول إلى قرارات واجبة التنفيذ»[1].

فتطوير التعليم أصبح ضرورة لا بد منها، فالتعليم مشروع قومي، وهو مستقبل الأمة وإصلاح التعليم يبدأ أولا بكشف مشكلات التعليم وإظهارها على أرض الواقع، ثم إيجاد حلول عملية لها إضافة إلى تنفيذ هذه الحلول لأجل القضاء على الصعوبات والمشاكل التي أدت إلى الإصلاح.

« ولهذا جاءت مسيرة تطوير التعليم مؤكدة جملة من المفهومات التربوية، والتعليم الحديث، وتلك نقلة نوعية حيث يأتي التعليم على صدر الأولويات الوطنية، وأنه واحد من دعائم الحياة الحديثة، وأن تطوير التعليم عملية مستمرة»[2].

إن إصلاح التعليم وتطويره جاء من لأجل ترسيخ بعض المفاهيم التربوية، وإضافة مفاهيم أخرى تتعلق بالتعليم الحديث فالتعليم أصبح أولوية وطنية لأنه يحقق التقدم والتطور، فلهذا وجب إصلاحه وتطوير ما يجب تطويره.

« فالإصلاح التعليمي الجديد يقوم على إستراتيجية مستقبلية تؤكد أن التعليم حق من حقوق الإنسان وضرورة بقاء للوطن والمواطن معا»[3].

فالتعليم حق من حقوق الإنسان فلهذا يجب الاعتناء به وجعله مسايرا للتطور المعاصر ولأن في تطوير التعليم تطور وتقدم للوطن، ولأن إصلاح التعليم ركيزة من ركائز التطور، وضرورة بقاء للوطن والمواطن.

ويمكن أن نتأمل آليات مبادرات الإصلاح التعليمي من خلال عدة ملامح:[4]

- أن مبادرات إصلاح التعليم تبدأ – حقيقة – من استشعار أوجه النقص ونقد الواقع، والبحث عن الأفضل، الأمر الذي يتطلب ايجاد صيغ وصور من الإصلاح الإداري في مدارسنا.

---

(1) عبد الله التيطاوي: التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2005، ص56.
(2) حسن شحاتة: مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي،ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004،ص26، 27.
(3) المرجع نفسه، ص31.
(4) عبد الله التيطاوي: التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة، ص25، 27.

- إعادة معالجة الكتب التعليمية شكلا و محتوى بما يتناسب ومستوى كتب اللغات الأجنبية وتغيير خطط دراسات القواعد النحوية والإملائية واللغوية وتحويلها إلى القراءات النصية المنتقاة بما يحقق جملة من الأهداف في آن واحد بين مقروء ومفهوم، ومنطوق، ومسموع، له في وظائفه التربوية والتعليمية.

ولهذا « حظي التعليم بقدر من الحوارات والرؤى المستقبلية للتطوير، باعتباره المكون الأساسي في بناء مشروع النهضة القومي للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع القادم... ذلك أنه لا تحديث، ولا تطوير، ولا تنمية، ولا تقدم دون تعليم متطور، متحرر من المفاهيم المغلوطة والقيم المرفوضة، التي تسربت فيه وعلقت عبر تدفقه»[1].

إن أساس بناء نهضة الوطن هو التعليم، فتطوير التعليم هو الذي يؤذي إلى انتقال الوطن العربي إلى وضع أحسن والتطوير يكون بتنقية التعليم من كل ما علق به من مفاهيم خاطئة، تسربت إليه عبر مراحل تطوره، والتعليم هو أساس كل تقدم في الوطن العربي.

« ولكن هذا الإصلاح لا يمكن أن يكون فعالا وناجحا إلا إذا عُرفت الأسباب الموضوعية التي أدت إلى فشل المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها، وجددت الوسائل والإمكانيات اللازمة، وأخذت القرارات والإجراءات المناسبة، عندها فقط يمكن أن تنجح في تحسين التعليم وتجويد نوعيته، وتساعد على تصويب مساره وتقلل من سلبياته»[2].

إن إصلاح التعليم كان بسبب وجود عوامل موضوعية أثبتت فشل المنظومة التربوية، وإصلاح التعليم جاء بحلول لهذه الأسباب وبهذا حسّن عملية التعليم وجعلها أكثر فعالية وتطورا.

إن إصلاح التعليم عملية ضرورية ومستمرة خاصة، بعد ما وصل إليه هذا المجال من تدهور وتدني وجانب النحو من الجوانب المهمة في التعليم وهو الأخر وجب تجديده وتيسيره والهدف من هذه العملية هو تيسير النحو للمتعلمين وتقديمه بطريقة يسهل استيعابه من طرف الطلبة.

---

(1) حسن شحاتة: مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، ص23.
(2) عبد الله محمد: المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، ص7.

فلهذا ظهرت عدة محاولات لتيسير النحو وتجديده وإبعاد كل الصعوبات التي قد تواجه متعلم النحو خاصة واللغة العربية بصفة عامة.

« في العصر الحديث ثمة جهود واضحة لتيسير النحو التعليمي في مقدمتها " علي مبارك في التمرين ....، ثم جهود " حفني ناصف " وزملائه في كتابين نحويين ميسرين أحدهما للتلاميذ بالمدارس الابتدائية بعنوان " الدروس النحوية " والآخر لطلاب المدارس الثانوية بعنوان " قواعد اللغة العربية "»[1].

فجهود التيسير هنا خصت النحو التعليمي؛ أي النحو الذي يدرسه المتعلمون في مختلف المراحل التعليمية، وكان نتاج هذا التجديد، كتبا ميسرة للمتعلمين في الجانب النحوي، تسهل على المتعلم، تعلم قواعد النحو بشكل سهل وجيد.

« إن فكرة تيسير النحو كما نفهمها تعليمة لازمة، وهي مشكلة تربوية لابد من وضع الحلول لها بما يدفع عن النحو سمة (الصعوبة)، التي يحاول أن يلصقها به بعض المعرضين، ويحمل النحو العربي في مسؤوليتها ضعف العربية، لدى جماهير أكثر المتعلمين، بل أكثر المثقفين»[2].

والملاحظ عن هذا التجديد أنه تجديد في النحو التعليمي،لكن المميز له أنه يدافع عن النحو ويبعد عنه صفة التعقيد والصعوبة، التي ألصقها به أغلب المقبلين على الإصلاح، وتعقيد النحو هو تعقيد للغة العربية وسبب في ضعفها، فالتجديد هنا يهدف إلى تخليص النحو من الصعوبات التي علقت به، وبالتالي شوهت اللغة العربية.

وكان لاتصال اللغويين العرب بالمدارس الغربية وتعليمهم فيها، آراء تجديدية فما تعلموه حاولوا تطبيقه على النحو العربي واللغة العربية،« فيعد انفتاح العرب على النهضة الغربية فقد رأى الباحثون اللغويون عندنا، أن النحو العربي مازال يدرّس، كما كان يدرس في عصر " سبوية " ، و" الكسائي" و"ابن جني"، فضلا عن احتوائه على كثير مما يستغني متعلم اللغة عنه، فكثر المنادون بإصلاحه من مكثف بمجرد الدعوة إلى الإصلاح، إلى صاحب مشروع يزعم أن مشروعه هو الكفيل بتبسيط النحو وتقريبه إلى أفهام التلاميذ»[3].

(1) عصام الدين عبد السلام أبو زلال: تجديد شوقي ضيف في الدرس اللغوي،ص 19.
(2) هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة، ص147.
(3) إميل بديع يعقوب: من قضايا النحو واللغة، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، 2009، ص58.

إن عامل الانفتاح على الغرب أدى بالباحثين اللغويين العرب إلى إعادة النظر في تدريس النحو، فكان نتيجة ذلك نقدهم لطريقة تدريس النحو، فلاحظوا أنه يُدرس بطريقة قديمة وتقليدية، كما رأوا أيضا أن هناك ما يمكن الاستغناء عنه في تعليم اللغة العربية وهذا ما جعل أغلب اللغويين المحدثين، يدعون لإصلاح النحو وتبسيطه، بناء على نظريات غربية واعتمادا على نظرة نقدية للتراث.

« قد يسأل سائل لماذا تيسير النحو؟، وما هو النحو الذي ينبغي أن ييسر للدارسين؟، يمكننا أن نجيب على السؤالين، بجواب واحد، فالنحو العربي في بدايته كان نحوا تعليميا، فقد ارتبطت نشأته بالحفاظ على القرآن الكريم، وسلامة لغته وأدائه»[1].

إن النحو الذي يجب تجديده وتيسيره هو النحو التعليمي، ونشأ تيسير النحو التعليمي مرتبطا بالقرآن الكريم وحفظ لغته وأدائه.

وفي العصر الحديث أيضا « ظهرت محاولة " إبراهيم مصطفى " في كتابه " إحياء النحو " الذي يرى فيه أن النحويين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء، من غير أن يبحثوا في خصائص الكلام، من حيث التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد، ودعا في كتابه أيضا إلى الابتعاد عن الفلسفة وإلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلى المعنى»[2]. " فإبراهيم مصطفى " في محاولته التجديدية تبين له أن النحويين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء ولم يتطرقوا إلى الكلام وخصائصه من تقديم وتأخير، ونفي، وإثبات، وتأكيد ؛ أي أن النحويين لم يدرسوا التركيب ومواقع الألفاظ في الجمل، كما دعا أيضا إلى إلغاء نظرية العامل، وكما أشار كذلك إلى توخي المعنى في الإعراب.

وإضافة على الجهود السابقة الذكر نجد جهودا أخرى في تيسير النحو وتبسيطه ليسهل تدريسه، منها« ما قام به " علي الجارم " و " مصطفى أمين " في النحو الواضح"، ثم ما أنجزه " عبد الحميد حسن " من جهد في كتابه " القواعد النحوية مادتها وطريقتها " .... ثم ما قام به " عبد العليم إبراهيم " من إسهام في التيسير النحوي في كتابه " النحو الوظيفي "، ثم جاءت محاولة " محمد عيد " لتيسير النحو في " النحو المصفى "»[3].

---

(1) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث، ص 211، 212.
(2) طه علي حسي الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية،ط1، عالم الكتب الحديث،إربد، الأردن، 2009، ص197.
(3) عصام الدين عبد السلام أبو زلال: تجديد شوقي ضيف في الدرس اللغوي،ص 19.

ومنه نجد أنه قد كثر المجددون في الجانب النحوي، واختلفوا في إطلاق مصطلحاتهم الموحية بالتجديد والإصلاح وما يدخل في هذا المعنى وما إلى ذلك من المعاني الداعية للتغيير في مجال النحو.

« أما أمين الخولي فقد طالب بتيسير النحو، وذلك بأن ندع النحاة وآراءهم ونتجه إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد.....، وأن يكون اختيارنا مما هو مناسبا للغة الحياة والاستعمال مع ضرورة التخلص من الإعراب وعلاماته»[1].

فأمين الخولي طالب بتيسير النحو لكن يكون هذا التيسير بالعودة إلى التراث النحوي وبالضبط إلى الأصول التي استخرج منها النحاة القواعد، وأن نختار القواعد التي تتناسب مع ما وصل إليه التطور، وما يتماشى والاستعمال اللغوي الراهن، وكما ذهب " أمين الخولي" أيضا إلى أبعد من ذلك حيث طالب بحذف الإعراب وعلاماته من القواعد النحوية، وهذا مطلب غير ممكن لأن الإعراب هو عمود النحو، وهو أهم ما يميز النحو واللغة العربية عموما.

ومن الآراء التي ترى أن« السبيل إلى تيسير النحو يكون في أن يُدرّس في صورته الأولى دراسة واعية عميقة، لا تغفل عن الغاية ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها، ثم يُعرف ما اختلط به من أمور بعيدة عن طبيعتها »[2].

فالتيسير حسب هذا الرأي هو أن يرجع اللغويون إلى الأصول التي استنبط منها القواعد النحوية، وكذلك أن يدرس النحو كما جاء في الكتب النحوية للنحويين الأوائل، وهذا لمعرفة ما اختلط بالنحو وما زيد فيه لسبيل التيسير وغيره من الأهداف الأخرى.

فالتيسير بهذا المعنى، هو إعادة قراءة التراث، قراءة متمعنة، فاحصة، حتى نعرف الأسباب والتعقيدات التي جعلت النحو معقدا يصعب تعليمه.

« فلم تقف حركة تيسير النحو عند ما ذكرنا، وكل ما ذكرناه، محاولات تنبع من التراث النحوي للعربية، وتحاول أن تفيد، مما كان من تطور في علم اللغة الحديث عن طريق الترجمات في ثلاثينات حتى ستينات القرن الماضي، لكن طابعها أقرب إلى التراث»[3].

---

(1) طه علي حسي الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص197.
(2) المرجع نفسه، ص199.
(3) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث،ص 215.

ومن هنا نجد أن تيسير النحو يكون أولا بالعودة إلى التراث النحوي وقراءته وفهمه واستيعابه، ثم تطبيق النظريات التي جاء بها علم اللغة الحديث على التراث النحوي. والمميز لهذه المحاولات أنها أقرب إلى التراث لأنها نابعة منه.

وكذلك نجد أيضا « أن تيسير النحو لا تعني أصوله أو حذف فروعه، لأن النحو في حقيقته قانون بُني عليه اللسان، وإنما تعني تبسيط الصورة التي تُعرض فيها تلك الأصول والفروع، أعني تركيز الاهتمام على تبسيط طرائق تعليم مسائل النحو، وقوانينه لا على النحو نفسه»[1].

مما ذُكر نجد أن للنحو أصولا وفروعا، والتيسير لا يجب أن يمس هذه الأصول والفروع، وإنما تكون عملية التيسير بتبسيط الطريقة التي يقدم بها هذا النحو.

جـ - من جانب المنهج:

إن من جوانب التجديد أيضا، تجديد المنهج الذي يدرس به النحو، فالمناهج في تغير دائم وخاصة ما يتصل منها بكتب تعليم اللغة العربية والنحو خاصة في مختلف المراحل التعليمية.

فالمنهج أيضا لابد له من إصلاح أو بالأحرى تحديث « ولا يعني تطوير المنهج ضرورات التبسيط أو التخفيف أو التسطيح بقدر ما يعنيه من تحقيق الأهداف المتوقعة من تفعيل الفكر الطلابي في تعزيز روح الابتكار والحوار والمناقشة، وجدية الإطلاع، والاندفاع الجريء إلى التحليل وإبداء الرأي وحرية التعبير»[2].

إن الهدف من تطوير المنهج ليس تبسيطه، ولكن الهدف هو تعويد المتعلم على التفكير البناء من خلال الحوار والمناقشة، والبحث المنهج، وجعل المتعلم قادرا على إعطاء رأيه في القضايا التي يتعلمها بكل جرأة وحرية، وهذا ما يجب أن يتضمنه المنهج الجديد.

ومن المحدثين الذين طالبوا بتيسير المنهج وإصلاحه نجد محاولة " إبراهيم مصطفى " و" المخزومي "، « لكن " إبراهيم مصطفى " و" المخزومي " يرجى من التيسير إصلاح المنهج في دراسة النحو، لا التخفيف من موضوعاته بحذف بعضها، كما كانت دعوة أغلب من دعا إلى تيسير النحو»[3].

(1) عبد الكريم خليفة: (اللغة العربية أساس لنهضة أمتنا ووحدتها)، مجلة المجتمع الأردني، ع25، 26 ،1984، ص 125.نقلا عن هادي نهر : اللغة العربية وتحديات العولمة،ص 146.

(2) غيات بوفلجة: التربية والتعليم في الجزائر، (دط)، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (دت)، ص123.

(3) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث،ص 214.

فمفهوم تيسير المنهج عند " المخزومي " و" إبراهيم مصطفى " ليس حذف بعض موضوعاته وقضاياه النحوية، بل إصلاح للمنهج النحوي وجعله قادرا على استيعاب التطور دون التخلي عن أصول النحو وفروعه أو حذفها.

وإصلاح المنهج عند المخزومي لن يُجني ثماره إلا بتحقيق هاتين الخطوتين: [1]

أ- أن نخلص الدرس النحوي مما علق به من شوائب جرها عليه منهج دخيل هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدرس فكرة العامل.

ب- أن نحدد موضوع الدرس اللغوي، ونعين نقطة البدء به ليكون الدارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه.

إن إصلاح المنهج عند المخزومي يكون أولا بتخليص المنهج النحوي من الفلسفة التي عقدت الدرس النحوي بفكرة العامل، وثانيا على اللغويين وغيرهم من المقبلين على التجديد في المنهج، أن يحددوا بدقة موضوع الدرس اللغوي، لكي يستطيع تجديد ما يجب تجديده.

وكما ظهرت محاولات أخرى تجسده ما استفاده اللغويون من المدارس الغربية من علم اللغة الحديث ومناهجه، وحاول اللغويون العرب تطبيق هذه المناهج على النحو العربي، كما كان لدى الدكتور " إبراهيم أنيس "، و" كمال بشر"، و" تمام حسن"، وأهم هذه المحاولات في مجال النحو محاولة " تمام حسان " في كتابه " العربية معناها ومبناها " وقد درس فيه التراث النحوي للعربية وفق منهج بنيوي حديث[2].

إن هذا التجديد كان عبارة عن محولة تطبيق المناهج الغربية الحديثة في دراسة التراث النحوي العربي وأبرز هذه المحاولات ما قدمه " تمام حسن " في كتابه " العربية معناها ومبناها ".

(1) مهدي المخزومي: في النخو العربي نقد وتوجيه، ص15، 16.
(2) زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي دراسة موازنة بين القديم والحديث ، ص215.

الفصل الثالث

طرائق تدريس النحو.

أولا: تعليمية النحو.

ثانيا: مفهوم طرائق التدريس.

ثالثا: من طرائق التدريس

أ- الطريقة الاستقرائية.

ب- الطريقة القياسية.

ج- طريقة السياق المتصل (الطريقة التكاملية).

أولا: تعليمية النحو

تعد تعليمة قواعد النحو من أهم اهتمامات تعليمة اللغة العربية، ولهذا تسعى التعليمة إلى وضع أفضل الوسائل من أجل دراسة وفهم اللغة العربية ونحوها، وذلك بالاعتماد على أحدث ما وصلت إليه النظريات اللغوية.

ومن اهتماماتها محتوى التدريس سواء أتعلق الأمر بقواعد النحو أو اللغة العربية عموما وذلك عن طريق « انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون ولماذا؟»[1].

ولهذا فالتعليمة تعد علما بالغ الأهمية بما تقدمه من معارف ودراسات، وسعت النظرة إلى أركان العملية التعليمية؛ أي المتعلم، والمعلم، والمادة التعليمية، وخاصة ما يتعلق بتدريس النحو والذي يعتبر جزءا أساسيا في تعليم اللغة الغربية.

إن تعليم قواعد اللغة العربية يستلزم أ ن يكون بالتدرج السائر مع نمو المتعلم العقلي المنطلق من الأبسط إلى الأعقد، وإلى أن الهدف الأقصى لتعليم القواعد هو الوصول إلى التعبير عن الأفكار بيسر، وطلاقة بحيث لا تشكل اللغة عائقا أمام القدرة التعبيرية للفرد[2].

ومن هذا فتعليم القواعد النحوية يندرج ضمن تعليم اللغة العربية، وهذا التعليم لابد أن يتسم بالتدرج حتى يكون ملائما لكل متعلم في مختلف مراحل تعلمه، حيث تمثل القواعد النحوية محور الاهتمام في تعليم كل لغة، إذ إن اكتساب هذه القواعد وإتقانها هو إتقان للغة العربية.

ولهذا فتعليم قواعد النحو له أهمية كبيرة في حياة المتعلم « ذلك أن تعلمها يسهل عليه تكلم اللغة، لأنه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء، فهي تعمل على تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تُحمّل المتعلم على التفكير، وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنبها»[3].

---

(1) أنطوان طعمة وآخرون: تعلُّمية اللغة العربية، ج1، ص14.
(2) أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية، ج2، ص146.
(3) صفية طبني:(الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية)، مجلة المخبر، ع6، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، 2010 ،ص 212.

لذلك يحظى تعليم النحو حديثا بأهمية كبيرة، وهذا من خلال تطوير الأساليب والطرائق التي تحقق ذلك، وهذا ما يؤكده تعدد طرائق تعليم النحو.

وكما يُعتبر تعليم قواعد النحو- وهذا رغم الأهمية الكبيرة التي يحظى بها « مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللغة، حيث اختُلف في كيفية تدريسها والطرائق المناسبة لتعليمها في شتى المستويات، لأنها ضرورية لتحقيق مطالب الاستعمال اللغوي اليومي للفرد، وبالتالي فتعليم القواعد ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتقويم اللسان حتى لا يقع في اللحن والخطأ»[1].

ومنه فالحرص على تعليم اللغة العربية ونشرها من خلال تعليم قواعدها النحوية كبير ومتواصل، وهذا عن طريق تطوير وسائل التدريس وبفضل المجهودات التي يبدلها الباحثون في سبيل التعليم بطريقة أفضل من خلال وضع طرائق تدريس مختلفة وأكثر تطورا.

ومن هذه الطرائق المعتمدة في تدريس القواعد النحوية، نذكر بعض الطرائق الأكثر استعمالا في تعليم النحو، لكن وقبل أن نتطرق إلى طرائق تعليم النحو ، لابد من التطرق إلى مفهوم طرائق التدريس.

ثانيا: مفهوم طرائق التدريس

ظهرت طرائق التدريس في القديم منذ بدأ الإنسان يفكر كيف ينقل معارف ما، فمنذ القديم وحتى عصرنا الحاضر، ظهرت عدة طرائق للتعليم.

ففي القديم « نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساسا على الملاحظة والمحاكاة، فالإنسان البدائي كان ينقل خبرته إلى غيره بطريقة المحاولة والخطأ، ولكنه على الرغم من سذاجة تفكيره كان يدرك سر نجاحه في نقل خبرته إلى غيره وسبب إخفاقه في نقل خبرة أخرى» [2]

(1) صفية طبني: (الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية)،ص212.
(2) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص11.

إن من خلال هذه البداية البسيطة لطريقة التعليم، فإن المعلم وجد « أنه إذا نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة جذابة تأثر بها، وإذا نقلها إليه جافة فاترة أو غامضة مضطربة لم يتأثر بها»[1].

وطرائق التدريس في تطور مستمر، شأنها شأن مختلف العلوم، أما المقصود بطرائق التدريس فهي « ذلك الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت ..... وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب»[2].

ومنه فالطريقة ركن هام من أركان التدريس الفعال، وقد ظهرت طرائق متعددة منذ القديم وحتى عصرنا هذا.

وبهذا « أصبح للتدريس أصوله وطرائقه، فأصول التدريس فن يبحث في الطرق التي يجب إتباعها للوصول إلى الغاية المطلوبة بأسهل الأساليب وأمثلها، وأن التدريس ليس محض تلقين وإلقاء، وإنما هو تواصل فكري، وينبغي أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ويفهمه فهما عميقا»[3].

ولأجل الوصول إلى الهدف المتوخى من عملية التعليم، نشأت الطرائق لكي يستطيع المعلم عن طريقها ترجمة المعلومات والمحتويات التعليمية، وتقديمها إلى المتعلم بأسهل وأيسر السبل.

ولذلك « أصبحت الطريقة، بعدما اختصت بالتعليم والتدريس ، تتألف في جوهرها من ترجمة الأغراض والمحتويات التروية إلى خبرات إنسانية في المواقف التعليمية، وأصبحت وظيفتها الأساسية تنظيم هذه المواقف، بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعليم» [4].

ومن اجل ذلك نجد أن طرائق التدريس تعددت واختلفت فلكل طريقة خطواتها، ومضمونها فمنها ما يركز على المعلم أو المتعلم أو المادة التعليمية، ومنها أيضا ما يركز على كل هذه الأركان مع بعضها البعض.

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص200 .
(2) المرجع نفسه، ص202.
(3) المرجع نفسه،ص 203 .
(4)طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص12.

ومنه « فلقد ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عددا كبيرا من الطرائق بعضها يصلح لتدريس علم بعينه، وبعضها يصلح لتدريس علوم مختلفة، ومن هذه الطرائق: طريقة المحاضرة أو الإلقائية، وطريقة الأسئلة، والطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وطريقة الوحدات»[1].

وبهذا فطرائق التدريس لها أهمية كبيرة في مختلف المجالات، وعليها يرتكز نجاح وصول المعلومات والمعارف إلى متعلم ما.

فطرائق التدريس « تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج...، التي هي الكتاب والمدرس والطالب، وتتجلى أهميتها في جميع المجالات، ولا تقتصر على مجال التعليم »[2].

ثالثا: من طرائق التدريس

توجد عدة طرائق لتعليم النحو، فمنها ما استعمل في القديم، كطريقة الإلقاء أو المحاضرة وغيرهما، ومنها ما يستعمل في وقتنا الحاضر كالطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وغيرهما من الطرائق الأخرى.

ولذلك نجد أن مدرسي اللغة العربية يتبعون طرائق عدة في تدريس قواعد اللغة، فمنهم من يدرسها على الطريقة الاستقرائية، ومنهم من يدرسها على الطريقة القياسية، وآخرون يدرسونها على طريقة أو أسلوب النص[3].

وهذا نلاحظ أن كل مدرس يتبع الطريقة التي يراها ناجحة في تدريس قواعد النحو، وهذا ما أدى إلى وجود طرائق مختلفة.

أ- الطريقة الاستقرائية:

تعد الطريقة الاستقرائية من الطرائق الأكثر استعمالا وخاصة في المراحل المتقدمة من التعليم، لأنها طريقة تصلح لتعليم الأطفال في بداية مسارهم التعليمي، وهذا باعتماد العقل للوصول إلى المعرفة.

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص203.
(2) المرجع نفسه،ص 205 ،206
(3) المرجع نفسه، ص207.

لهذا « تستند الطريقة على أساس فلسفي يقوم على أن الاستقراء أسلوب العقل، في تتبع مسار المعرفة، للوصول إلى هذه المعرفة بصورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وهدف الاستقرائية الكشف عن القواعد والحقائق والتعميمات والقوانين، واستخدام الاستقصاء للوصول إلى كل ذلك، وبعبارة أخرى تقوم هذه الطريقة على انتقال الفكر من الجزئيات إلى الكليات، ومن الحالات الخاصة إلى الأحكام العامة »[1].

فهذه الطريقة تعتمد على العقل في استقراء المعرفة والوصول إليها، وتنتهج هذه الطريقة للوصول إلى المعرفة، الانتقال من الجزء إلى الكل.

وبالرجوع إلى التاريخ نلاحظ أن « الاستقراء بوصفه طريقة نشأ على يد الألماني "فردريك هربارت" في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين، ونتيجة للخطوات المنطقية الخمس التي وضعها "هربارت" أصبحت تعرف بـ " الطريقة الهربارتية "... وهذه الطريقة هي نظرية الكتل المتآلفة، وتفسيرها التطبيقي يقدم على أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية ولفظية، فعن طريقها يتعلم الطفل الحقائق الجديدة»[2].

لهذا فالاستقراء باعتباره طريقة يعتمد على العقل فهو يقوم « على الملاحظة والمشاهدة للوصول إلى الأحكام العامة، بما يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى "القوانين العلمية أو الطبيعية" »[3].

ومنه فالطريقة الاستقرائية طريقة محورها هو المتعلم، فهو الذي يلاحظ ويتمعن في القضايا للوصول إلى معرفة حقيقة حولها.

لذلك « ينضوي الاستقراء في تدريس القواعد على أن يكشف الطالب بنفسه المعلومات والحقائق، وعلى المعلم في هذه الحالة أن يعرض الكثير من الأمثلة، ومناقشة هذه الأمثلة بغية استنباط القاعدة»[4].

ومنه فهذه الطريقة « تساعد التلميذ على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية»[5].

---

(1) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص38.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص210.
(3) أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص127.
(4) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص39.
(5) عيد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص33.

لهذا نجد أن المطلع على التراث النحوي العربي، يلاحظ أن الطريقة الاستقرائية الاستنباطية « لجأ إليها علماء العربية القدامى حينما قعّدوا النحو، وضبطوا أحكامه، وكان ذلك عندما نظروا في النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية والشواهد الشعرية النثرية، وخرجوا من بحثهم الاستقرائي بالقوانين النحوية التي رصدوها، بالملاحظة والمشاهدة والتحليل والتركيب والمقارنة، ثم أثبتوها في مؤلفاتهم»[1].

ومن هذا نستنتج أن الطريقة الاستقرائية من الطرائق المستعملة في استقراء واستنباط الأحكام النحوية عند العرب، فهي طريقة حديثة لاعتمادها في تدريس النحو.

ب- الطريقة القياسية:

إن الطريقة القياسية هي من الطرائق المستعملة في تدريس النحو والعربية، فهي طريقة مكملة للطريقة الاستنباطية؛ فعقل المتعلم يستنبط الحقائق أولا ثم يقيس عليها حقائق أخرى، ولهذا فهي تستعمل في تدريس النحو في المراحل المتأخرة أي مرحلة التعليم الثانوي وما بعده.

ولأجل ذلك نجد أن الطريقة القياسية « تقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي، أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه التفكير من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول»[2].

ولهذا فالطريقة القياسية هي طريقة تقوم على انتقال العقل من حكم كلي إلى حكم جزئي، وكما نلاحظ أن الطريقة القياسية « هي طريقة تقليدية تقوم على ذكر قاعدة نحوية تعرف أولا ثم يستدل عليها بأمثلة وشواهد تؤدي مناقشتها إلى شرح القاعدة وفهمها، وهي المسماة الطريقة الاستنتاجية، والاستنتاج هو الانتقال من الكلي إلى الجزئي وهي تصلح للتعليم في الصفوف العالية والثانوية، ولا تصلح لتعليم الصغار»[3].

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص208 .
(2) المرجع نفسه، ص217.
(3) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد، تحليل، استنتاج، حكم،علاج، ص31.

وكما نجد لهذه الطريقة أيضا جذورا في نحونا العربي، فنلاحظ أن النحويين القدامى عللوا عدة قضايا بناءا على القياس النحوي، فهي « طريقة شائعة في كتب النحو العربي، وكانت متبعة أيضا في كتب الجغرافيا»[1].

ولهذا نجد أن الطريقة القياسية طريقة يتبعها كثير من المعلمين في تدريس اللغة العربية ونحوها « لأن المعلم تعود أن يطلق التعريف أو القاعدة أولا، ويستند المعلمون في إتباعها على أنها خير معين لتدريس النحو خاصة.... والطالب الذي يفهم القاعدة يفهم الموضوع أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة»[2].

ومنه نستنتج أن الطريقة القياسية هي الطريقة الأكثر استعمالا في تدريس قواعد النحو، خاصة في المرحلة الثانوية وما بعدها، لأنها طريقة تعتمد على العقل واستنتاج الأحكام، وهذا يتطلب نموا عقليا ملائما بالدرجة الأولى.

جـ - طريقة السياق المتصل:

لقد تعددت المصطلحات التي أطلقت على هذه الطريقة فمنهم من أطلق عليها أسلوب الوحدة[3] وأيضا أسلوب التكامل[4]، والمدخل التكاملي[5]، وكذلك طريقة النص[6] باعتبارها تعتمد على النص لتدريس القواعد النحوية، وأطلق عليها أيضا طريقة وأسلوب السياق المتصل، وبالإضافة إلى مصطلح الطريقة المعدلة عن الاستقرائية[6]، وهناك من أطلق على هذه الطريقة فلسفة الأسلوب التكاملي[7].

والملاحظ على هذه المصطلحات التي أطلقت على طريقة النص أنها تختلف في التسمية لكنها تتفق في دراسة اللغة العربية وفروعها ككل متكامل ومتصل.

والمتصفح لتاريخ اللغة العربية يلاحظ أن طريقة النص من الطرائق المستعملة في تدريس اللغة العربية وفروعها من طرف القدامى.

---

(1) عيد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص32.
(2) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص29.
(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص263.
(4) المرجع نفسه، ص225.
(5) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص24.
(6) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 195.
(7) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص89.

ومنه نجد أن علماء العربية السابقين أدركوا فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية، إذ كانوا يتخذون من النصوص الأدبية محورا تتجمع حولها أنواع البحوث اللغوية المختلفة، كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية[1].

فأسلوب التكامل في دراسة اللغة العربية ومختلف فروعها، كان موجودا منذ القدم، فقد كانت النصوص الأدبية تدور حولها جميع البحوث اللغوية، وخاصة ما يتعلق منها بالمسائل والقضايا النحوية، كما نلاحظ أن هذه الطريقة دُرّس بها في العصر العباسي حيث « كان تدريس اللغة العربية في حلقات المساجد... يجري بالأسلوب التكاملي، حينما كان العلماء يُدرّسون طلبتهم جميع الفنون اللغوية من خلال النصوص القرآنية والقصائد الشعرية والخطب والرسائل وغيرها»[1].

ورغم هذه الإشارات التاريخية لوجود هذه الطريقة واعتمادها في الدراسات العربية نجد أن هناك من جعل دراسة القواعد النحوية بهذه الطريقة أمرا حديثا، فالمدخل التكاملي «من المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، مدخل التكامل الذي تأسس على دعوة المربين إلى ضرورة وحدة المعرفة وتكاملها»[2].

وكما تعد هذه الطريقة « ثورة على أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار، فقد قرر "هربارت" أمرين أساسيين في عملية التعلم هما: أن الناس يؤدون أدوارهم في الحياة وحدة واحدة، وأن تحصيل المعلومات الجديدة يعتمد على وحدة الموقف التعليمي وتكامله»[3].

لذلك نجد أن مفهوم الوحدة في التدريس وفي أبسط مفاهيمه هو: « عبارة عن تنظيم خاص للمادة الدراسية في طريقة تدريسها وهذا التنظيم يضع الطلاب في موقف تعليمي متكامل يثير الاهتمام، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤذي إلى تعليم خاص، وإلى المرور في خبرات معينة ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها»[4].

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص112.
(2) محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص82.
(3) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص89.
(4) ايمان محمد عمر: طرق التدريس، ط1، المكتبة الوطنية،عمان، الأردن، 2010، ص 312.

لهذا، ومن أجل وحدة المادة الدراسية وتكاملها، نجد أن مدخل التكامل يقوم على « فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطق وحدة المعرفة. وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة في صورة متآزرة تؤذي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدمها للمتعلم»[1].

وبهذا يكون مدخل التكامل « أسلوبا لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة....، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم الطلاب أولا بأول»[2].

لذلك فالطريقة التكاملية هي طريقة تقوم على دراسة فروع اللغة العربية متحدة ومتكاملة مع بعضها البعض، وذلك عن طريق تنظيم المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلمين، وترابطها.

ولأجل ذلك فالطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية « لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزها إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية»[3].

وكما يتبين لنا أن مدخل التكامل أو أسلوب النص أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية هي طريقة تقوم على أساسين: « إحداهما لغوي والآخر تربوي، أما الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

والأجدر أن تدرس قواعد اللغة في ظلال تكامل هذه العناصر، وأما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة.... وتكامل الخبرة اللغوية يفرض دراسة النصوص سواء كانت شعر أم نثر، ويكون النحو هنا متضمنا في النصوص المتصلة المعروضة على المتعلمين»[4].

---

(1) محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص82.
(2) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، جامعة أم القرى، مكة، السعودية، 2000، ص 21.
(3) نطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية،ج1، ص 130.
(4) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص195.

ولهذا فطريقة النص في تدريس اللغة ونحوها، طريقة تجعل المتعلم الذي يدرّس بها «يشعر باتصال لغته بالحياة، مما تجعله يحب النحو ولا ينفر منه، فمزج النحو بالتعبير الصحيح يؤذي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية»[1].

لهذا يتضح لنا أن التدريس بهذه الطريقة يجعل النص هو محور العملية التعليمية لمختلف فروع اللغة العربية، لذلك « اتجهت الأبحاث... نحو دراسة القواعد، من خلال النصوص الحقيقية، من أدبية فنية، ومن مرجعية غير فنية، وفي هذا الإطار تم اكتشاف أهمية بعض المفاهيم في بناء النصوص»[2].

فلذلك يتبين لنا أن تدريس القواعد النحوية من خلال النصوص يعد من أبرز ما وصلت إليه طرائق تعليم النحو من تطور، فاعتماد المقارنة النصية يهدف إلى فهم النص وبناء

المعنى وكما يهدف كذلك إلى فهم القواعد النحوية.

وكما أن « لتدريس القواعد من خلال النصوص المحورية أهمية، فهو يضفي على العملية التربوية نسقا في التفكير، وانسجاما في العمل، ويعمق فهم النصوص»[3].

لذلك تعد دراسة النصوص دراسة علمية مفهوما حديثا، هيأته لنا المناهج العلمية التي فجرتها الأفكار المتطورة، فشاعت النظريات العلمية بين اللغات المختلفة، وخاصة في تعليم النحو ومختلف فروع اللغة، فاللسان العربي لم يعرف دراسة النصوص الأدبية واللغوية بالمعنى الحديث، وإنما كانت هناك إرهاصات وبوادر ظهرت في الدراسات العربية القديمة منذ نزول القرآن في شكل أسئلة وأجوبة لكنها لم ترق إلى ما وصلت إليه النظريات الحديثة في دراسة اللغة[4].

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص224.
(2) أنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية ،ج1، ص 29.
(3) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق تدريس اللغة العربية، ص37.
(4) سالم علوي: وقائع لغوية وأنظار نحوية، (دط)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2000، ص21.

إن الملاحظ على طريقة السياق المتصل أنها طريقة اعتمد عليها في تدريس النحو ومختلف فروع اللغة العربية مجتمعة ومتكاملة، لكن الجديد في التدريس بهذه الطريقة – خاصة في العصر الحديث – هو اعتمادها على خطوات وعناصر يعتمد عليها في التدريس.

« ففي الحقيقة إن ما تحققه طريقة النص لم يكن حديثا، فقد كان منبعها في العصور الإسلامية المختلفة، إلا أن التركيز على القواعد جعلنا نشعر أنها نمط حديث في تدريس اللغة العربية»[1].

-1- خطوات طريقة النص:

إن طريقة النص وكغيرها من الطرائق المستعملة في تدريس النحو، تعتمد على خطوات معينة يتبعها المعلم في تدريس اللغة العربية ونحوها وهذه الخطوات هي:

أ- التمهيد: هو عبارة عن باب الدرس والمدخل إليه، وبمقدار ما يكون التمهيد شيقا جذابا، يلفت نظر التلاميذ ويثير اهتمامهم، والتمهيد خطوة أساسية في هذه الطريقة، لأنه يتخذ شكل أسئلة وأجوبة عن الظاهرة النحوية التي يتناولها موضوع الدرس[2].

وكما يعد التمهيد أيضا « خطوة ثابتة في درس القواعد... وفي هذه الطريقة، يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبته للدرس الجديد» [3].

أما الخطوة الثانية والتي تلي التمهيد هي كتابة النص، الذي يكون سندا أو شاهدا لدرس النحو.

ب- كتابة النص:

« يكتب النص على السبورة ويقرؤه المعلم قراءة نموذجية يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس، وبفضل استخدام وسائل الإيضاح، وبخاصة الملون لكتابة المفردات والجمل موضوع الدرس »[4].

إن بعد قراءة المعلم للنص الذي يدور حوله درس النحو وقراءة المعلم لا بد أن تكون قراءة جهرية متقنة – يقرأ التلاميذ النص قراءة صحيحة[5].

---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 196 .
(2) أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص133.
(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص225.
(4) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 197.
(5) أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص134.

وزيادة على الخطوات المذكورة نضيف:

جـ - مناقشة معاني النص وتحليله: « يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النص، عن طريق طرح الأسئلة المتنوعة التي تتناول جوانب الموضوع، يراعي في الأسئلة تضمنها صورة القاعدة مستعملة فيها، بالإضافة إلى تنوعها في التركيب»[1].

وفي عملية المناقشة والتحليل « يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص، بمعنى أن الطلبة يصبحون مهيئين من خلال ذلك لاستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس»[2].

ويلي هذه الخطوة خطوة هامة في الطريقة التكاملية وهي:

د- إدراك القاعدة النحوية:

يكون إدراك القاعدة النحوية في الطريقة التكاملية من طرف التلاميذ وهذا بعد قراءة الأمثلة والتمعن فيها وتحليلها ومناقشتها يتوصل التلميذ بنفسه إلى استنتاج القاعدة التي يدور حولها الدرس، « فبعد أن يتوصل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذبها وصياغتها صياغة صحيحة»[3].

وبعد هذه الخطوة الهامة والمتمثلة في استنتاج القاعدة من طرف المتعلم نورد خطوة أهم من سابقتها والمتمثلة في التطبيق، أو ما يسمى بالتقويم أو التطبيق والتوظيف، كلها مصطلحات تدل على معنى واحد وهو اختبار فهم التلاميذ للقاعدة النحوية التي تناولها المعلم في درس النحو، ومحاولة توظيف ما فهموه.

وكما تعني هذه الخطوة كذلك « أن يطبق الطلبة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة»[4].

لهذا فالطريقة التكاملية في تدريس النحو تهدف إلى « اكتساب التلاميذ كفاية التواصل، وهي تعني – ببساطة – القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا ومن تم إدراك كفاية التعبير»[5].

---

(1) أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص134.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص226.
(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 197.
(4) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص126.
(5) أنطوان طعمة وآخرون: تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص135.

وكما يهدف التدريس بطريقة النص أو الطريقة التكاملية أيضا إلى « تمكين التلميذ من اكتساب المهارة في استخدام الآليات اللغوية، فإن أفضل سند في هذه النشاطات هو نصوص القراءة المحورية التي تتضمن موضوعات متنوعة وأمثلة لها علاقة بحياة الطفل وبيئته الاجتماعية والاقتصادية والتي – نصوص القراءة – تتماشى وروح المنهج والطريقة»[1].

إن من خلال تطرقنا إلى أهداف تدريس النحو بالطريقة التكاملية لاحظنا أنها أحسن في التدريس من الطرائق الأخرى، وخاصة الطريقة الاستقرائية والقياسية فلذلك « جاءت توصيات بضرورة الأخذ بالطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة والتركيز في تعليم اللغة العربية على اكتساب المهارات الخاصة بكل فن من فنونها»[2].

(1) قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق تدريس اللغة العربية، ص37.
(2) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ص25.

الفصل الرابع

قراءة في برنامج مادة النحو من خلال كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

أولا: دراسة وصفية تحليلية للبرنامج.

ثانيا: أهداف تدريس النحو من خلال المنهاج.

أولا: دراسة وصفية تحليلية للبرنامج:

يقوم الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب على المقاربة بالكفاءات، والتي تعتمد على المقاربة النصية في عرض دروس قواعد النحو[1].

ويقوم المقرر على نظام الوحدات التعليمية ويضم اثنتي عشر وحدة، وكل وحدة يندرج تحتها درسان لقواعد النحو.

وبرنامج النحو كما هو موجود في المقرر الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي مُدون في الجدول الآتي:

1- حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011-2012 ، من مقدمة الكتاب.

الوحدات	قواعد اللغة	الصفحات
الوحدة (1)	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	19
	رفع الفعل المضارع ونصبه	32
الوحدة (2)	المبتدأ والخبر وأنواعهما	40
	كان وأخواتها	52
الوحدة (3)	الأحرف المشبهة بالفعل	60
	كاد وأخواتها	66
الوحدة (4)	" لا " النافية للجنس	70
	المفعول به	81
الوحدة (5)	المنادى	91
	المفعول المطلق	98
الوحدة (6)	الحال	102
	المفعول لأجله	115
الوحدة (7)	العدد الأصلي والترتيبي	122
	التمييز	127
الوحدة (8)	النعت بنوعيه	131
	التوكيد	142
الوحدة (9)	البدل	153
	الفعل ودلالته الزمنية	164
الوحدة (10)	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	168
	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	182
الوحدة (11)	اسم المفعول	192
	الممنوع من الصرف	201
الوحدة (12)	اسم المكان والزمان والآلة	206
	الصفة المشبهة	212

وتصنف دروس النحو للسنة الأولى جدع مشترك آداب حسب هذه المحاور:

أ- محور الأفعال: استأثر الفعل بأقسامه على وحدتين، أي أربع دروس، وهي:

- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.
- رفع الفعل المضارع ونصبه.
- الفعل ودلالته الزمنية.
- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.

ب-محور خاص بالجملة الاسمية: وهذا المحور خصص له درس واحد وهو المبتدأ والخبر وأنواعهما.

ج – محور المفاعيل: واستأثر هذا المحور بوحدتين؛ أي ثلاث دروس وهي:

- المفعول به.
- المفعول المطلق.
- المفعول لأجله.

د- محور النواسخ: وقد ضم هذا المحور أربع دروس وهي:

- كان وأخواتها.
- الأحرف المشبهة بالفعل.
- كاد وأخواتها.
- " لا " النافية للجنس.

ت- محور التوابع:وقد خصص لهذا المحور ثلاث وحدات، بمقابل خمس دروس:

- الحال.
- التمييز.
- النعت بنوعيه.
- التوكيد.
- البدل.

ث- محور المشتقات: واستأثر هذا المحور بثلاث وحدات؛ أي أربع دروس وهي:

- اسم الفاعل وصيغ المبالغة.
- اسم المفعول.

- اسم المكان والزمان والآلة.
- الصفة المشبهة.
- محور عام: ويضم ثلاث دروس وهي:
- المنادى.
- العدد الأصلي والترتيبي.
- الممنوع من الصرف.

إن من خلال هذا التقسيم لمقرر النحو نلاحظ أن نسبة الأسماء في مقرر النحو هي أكبر نسبة وهي تمثل ستة عشر درسا من أربع وعشرين درسا في مقرر النحو، في حين نجد أن محور الأفعال خصص له ستة دروس، والحروف درسين.

وبالرجوع إلى الأمثلة المقتبسة من النصوص الأدبية والتواصلية، والمعتمد عليها في تقديم كل درس من دروس النحو، نلاحظ أن درس " جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين " متصل بالنص الأدبي وعنوانه هو " في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب "[1]. وعدد الأمثلة في هذا الدرس هو ستة أبيات شعرية.

في حين نجد أن عدد الأمثلة في الدرس الثاني وهو " رفع الفعل المضارع ونصبه " والمتصل بالنص التواصلي " ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي لأحمد محمد الحوفي "[2] هو مثالين مقتبسين من النص التواصلي.

وأن درس " المبتدأ والخبر وأنواعهما " المتصل بالنص الأدبي "الفروسية، عنترة بن شداد العبسي "[3] ،عدد الأمثلة في هذا الدرس هو مثالين عبارة عن بيتين من الشعر.

أما درس " كان وأخواتها " المتصل بالنص التواصلي " الفتوة والفروسية عند العرب لعمر الدسوقي "[4] فقد بلغ عدد الأمثلة خمسة جمل.

(1) حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص5.
(2) المرجع نفسه ن ص 29.
(3) المرجع نفسه، ص37.
(4) المرجع نفسه ، ص 49.

في حين نلاحظ أن درس " الأحرف المشبهة بالفعل " لا يتصل بالنص الأدبي وعنوانه " البرق والمطر لعبيد بن الأبرص "[1].

وكذلك نلاحظ أن درس " كاد وأخواتها " غير منجز أي لا يتصل بالنص التواصلي "الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي"[2]. وكما نلاحظ أن درس " لا النافية للجنس " والمتصل بالنص الأدبي " الأمثال والحكم "[3] بلغ عدد الأمثلة في هذا الدرس مثال واحد فقط.

وكما نلاحظ أيضا أن درس " المفعول به " يتصل بالنصين التواصليين "معلم الأمثال لحسين مروة، الحكم في الجاهلية لبطرس البستاني "[4] و عدد الأمثلة في هذا الدرس هو مثال واحد.

ثم إن درس "المنادى" لا يتصل بالنص الأدبي " تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لعبده بن الطبيب "[5] فهو درس غير منجز في الكتاب المدرسي.

وكما أن درس "المفعول المطلق" لا يتصل بالنص التواصلي "قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام لشوقي ضيف"[6].

أما عدد الأمثلة في درس " الحال " هو ثلاث أمثلة مقتبسة من النص الأدبي " من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك "[7].

وكما نلاحظ أن درس " المفعول لأجله " اقتبس له مثالان من النص المتصل به وعنوانه " الشعر في صدر الإسلام لحسن إبراهيم حسن "[8].

في حين نجد أن درس " العدد الأصلي والترتيبي " لا يتصل بالنص الأدبي " فتح مكة

(1) حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص59.
(2) المرجع نفسه، ص 64.
(3) المرجع نفسه، ص 67.
(4) المرجع نفسه، ص78.
(5) المرجع نفسه، ص 90.
(6) المرجع نفسه، ص 96.
(7) المرجع نفسه، ص 99.
(8) المرجع نفسه، ص 112.

لحسان بن ثابت "[1] فهو درس غير منجز في الكتاب المدرسي.

وكما نجد أيضا أن درس "التمييز" لا يتصل بالنص التواصلي "شعر الفتوح وآثاره النفسية للنعمان عبد المتعال القاضي"[2].

أما درس "النعت بنوعيه" فإنه لا يوجد أي مثال مقتبس من النص والمثال الموجود في هذا الدرس هو آية قرآنية في حين النص الأدبي المتصل بهذا الدرس هو عبارة عن أبيات شعرية وهو "من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء للنابغة الجعدي[3].

ونلاحظ أن درس "التوكيد" أقتبس له مثال واحد فقط من النص التواصلي وهو "من آثار الإسلام على الفكر واللغة لزكريا عبد الرحمن صيام[4].

وأن درس "البدل" أقتبس له مثال واحد فقط من النص الأدبي المتصل به وهو "في مدح الهاشميين للكميث بن زيد"[5].

أما درس "الفعل ودلالته الزمنية" نلاحظ أنه لا يتصل بالنص التواصلي "نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية لأحمد الشايب"[6]، فهو درس غير منجز في الكتاب المدرسي.

في حين نجد أن درس " الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة" يتصل بالنص الأدبي "من الغزل العفيف لجميل بن معمر"[7] وعدد الأمثلة في هذا الدرس هو مثالان عبارة عن بيتين من الشعر مقتبسة من النص الأدبي.

أما درس " اسم الفاعل وصيغ المبالغة" المتصل بالنص التواصلي "الغزل العذري في عصر بني أمية لزكي مبارك"[8]، فعدد الأمثلة في هذا الدرس هو أربعة جمل مقتبسة من النص التواصلي.

في حين نلاحظ أن درس "اسم المفعول" أقتبس له مثال واحد فقط وهو بيت شعري من النص الأدبي المتصل بهذا الدرس وهو "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل"[9].

---

(1) حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص121.
(2) المرجع نفسه ن ص 126.
(3) المرجع نفسه، ص128.
(4) المرجع نفسه ن ص 139.
(5) المرجع نفسه ن ص 150.
(6) المرجع نفسه ن ص 163.
(7) المرجع نفسه ن ص 165.
(8) المرجع نفسه، ص179.
(9) المرجع نفسه ن ص 188.

كما نلاحظ كذلك أن درس " الممنوع من الصرف" أقتبس له مثال واحد من النص التواصلي "التجديد في المديح والهجاء لشوقي ضيف"[1].

أما درس "اسم المكان والزمان والآلة" لا يتصل بالنص الأدبي "توجيهات إلى الكتاب لعبد الحميد الكاتب"[2]، إذن فهو درس غير منجز.

في حين درس "الصفة المشبهة" يتصل بالنص التواصلي "الكتابة في العصر الأموي لشوقي ضيف"[3]، وأقتبس لهذا الدرس مثال واحد فقط.

إن من خلال إحصاء عدد الأمثلة المقتبسة من النصوص الأدبية والتواصلية والمعتمد عليها في تقديم دروس النحو نستنتج أن عدد الدروس التي دُعمت بمثال واحد هو ثمانية دروس، أي في مقابل نصف عدد الدروس المتصلة بالنصوص، في حين نجد أن عدد الدروس التي دُعمت بمثالين هو ثلاث دروس، أما عدد الدروس التي دُعمت بأمثلة قد تكون كافية؛ أي حسب كل درس، وعدد الأمثلة بين ثلاث وستة أمثلة هو خمسة دروس، ومنه نستنتج أن أكثر من نصف عدد الدروس المتصلة بالنصوص لم تحصل على عدد كاف من الأمثلة لتقديم دروس النحو.

ونلاحظ أيضا من خلال هذا الوصف أن هناك دروسا في النحو لا تتصل بالنصوص الأدبية أو التواصلية مع العلم أن الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي يقوم عل المقاربة بالكفاءات ويعتمد على المقاربة النصية في عرض دروس النحو، وعدد هذه الدروس غير المتصلة بالنصوص هو ثمانية دروس، ونلاحظ أن عدد الدروس المتصلة بالنص الأدبي والنص التواصلي هو ثمانية دروس أيضا، ومنه نستنتج أن نسبة النصوص غير المتصلة بالنص الأدبي أو التواصلي هي ثلث دروس مقرر النحو أي (3/1).

وكما نلاحظ أيضا أن دروس النحو تتصل بالنصوص الأدبية والتواصلية بالتناوب، لهذا نجد أن دروس النحو لا تتصل بالنص الأدبي وحده أو بالنص التواصلي وحده لأن عدد دروس النحو أكبر من عدد النصوص الأدبية وحدها، وعدد النصوص التواصلية وحدها، لهذا نستنتج أن دروس النحو تتصل بالنصوص الأدبية والتواصلية.

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص198.
(2) المرجع نفسه، ص 205.
(3) المرجع نفسه، ص 209 .

ومن خلال تصفح التوزيع السنوي لبرنامج مادة اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي نجد أن عدد حصص النحو في الأسبوع هو حصة واحدة؛ أي درس النحو ساعة واحدة تتكرر في كل أسبوع، وبالتالي لا توجد مادة أخرى تُدرس بالتناوب مع مادة النحو.

أما الحجم الساعي لمادة اللغة العربية وفروعها هو 162 ساعة[1].

ونلاحظ أيضا أن دروس قواعد النحو تأتي مباشرة بعد النصوص التواصلية والأدبية، وهذا للأهمية الكبيرة للنحو وما له من فائدة في حماية اللسان والقلم من الخطأ والزلل.

ومنه نستنتج أن كتب النحو المقررة حاليا تتسم بالوظيفية « وهي المعيار الذي في ضوئه يتم تقديم موضوعات النحو العربي للطلاب، فنحن لا نشغل الطلبة من مسائل إلا بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير لنفسح أمامه المجال للقراءة الأدبية، وأما ما عداها من مسائل فتترك لمن يتخصصون في دراسة اللغة العربية، أي أن الطلاب يدرسون نحوا تعليميا مدرسيا»[2].

وكما نلاحظ أيضا أن الأمثلة المقتبسة من النصوص التواصلية والأدبية وعلى اختلاف أنواعها من الآيات القرآنية والنصوص الشعرية والنثرية القديمة والحديثة، يقل في هذه الأمثلة الشاهد القرآني مقارنة مع النصوص الأخرى، وهذا على الرغم من أن القرآن كان من أهم النصوص التي اعتمد عليها النحاة الأوائل في استخراج القواعد النحوية أو الاستدلال على قاعدة نحوية ما، فالقرآن الكريم « إنما كان.... تثبيتا للقاعدة اللغوية والنحوية، وتمكينا لها في النفس»[3].

وكما نلاحظ أن الأمثلة التي يستشهد بها على القاعدة النحوية في مختلف دروس النحو، أنها أمثلة تقليدية وجافة، والهدف منها الاستشهاد على القاعدة النحوية فقط، فهي أمثلة لا تنمي الذوق الأدبي لدى المتعلم، بالإضافة إلى قلتها، فهي غير كافية لشرح كل عناصر القاعدة، ولهذا يعمد الأستاذ في أغلب الدروس إلى إضافة أمثلة أخرى لتقديم الدرس، ونلاحظ أن واضعي دروس النحو يهتمون بالتطبيقات على دروس النحو وهذا على حساب الأمثلة التي تُقتبس لتقديم دروس النحو، ومنه فكتب النحو تتميز « بالعناية بالتدريبات

(1) التوزيع السنوي لبرنامج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب، ص38.
(2) حسن شحاتة: مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، ص32.
(3) محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث، م2، ص 510.

اللغوية والتطبيقات، لأن المطلوب هو تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير حتى نجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو والصرف عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع حيث إن القاعدة الأساسية أننا نُعلم اللغة ونَعلم عن اللغة، وقد تم تقديم كتب النحو العربي تحت مسمى تدريبات اللغة التي تمتد إلى قواعد اللغة جميعا ولا تنحصر في قواعد النحو والصرف»[1].

وكما يتميز الكتاب المدرسي بلغة ومادة لا يستوعبها متعلم النحو وخاصة في السنة الأولى من التعليم الثانوي، فمن المآخذ التي تؤخذ على كتب تدريس اللغة العربية ونحوها أنها تُدرس « الأطفال الصرف والنحو على الأساليب القديمة التي تحذرت إليها من السلف الصالح وبالمصطلحات ذاتها وبالفلسفة اللغوية ذاتها»[2].

لهذا نجد أن المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي، وخاصة المستعملة في تدريس النحو تعرقل فهم النحو من قبل المتعلم لهذا فالمتعلم يتشتت ذهنه بين فهم المصطلحات المستعملة في دروس النحو، وفهم درس النحو في حد ذاته، وهذا ما يؤذي إلى نتائج سلبية في مادة النحو.

والملاحظ أيضا على مقرر النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية أن دروس النحو فيه التي تتعلق بالأفعال أو الأسماء المعربة تتقدم أي - تأتي في بداية دروس النحو – على دروس النحو التي تتعلق بالأسماء والأفعال المبنية فالترتيب هنا على أساس بنية الكلمات من أفعال وأسماء وحروف، أي تقديم ما هو أصل على ما هو فرع، لأن الإعراب أصل، والبناء فرع عنه.

ثانيا: أهمية تدريس النحو من خلال المنهاج:

يستمر تدريس قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي، بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير، والفهم، وبالتالي فهي تُدرس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض[3].

(1) حسن شحاتة: مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، ص32.
(2) أنيس فريحة: نظريات في اللغة، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1981، ص 169، 170.
(3) وزارة التربية: منهاج (مادة اللغة العربية وآدابها ن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص26.

وكما تهدف طريقة تدريس النحو من خلال المنهاج إلى: [1].

- دفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، وتمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض.
- تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتُكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقة بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

(1) وزارة التربية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها ن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص27.

الفصل الخامس

تدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل.

أولا- باب الأفعال: رفع الفعل المضارع ونصبه.

ثانيا- باب الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر وأنواعهما.

ثالثا- باب المنصوبات: المفعول به.

رابعا- باب النواسخ: كان وأخواتها.

إن طريقة السياق المتصل هي طريقة معتمدة في كتب تدريس النحو في المرحلة الثانوية، وهذا الفصل مخصص لتطبيق طريقة السياق المتصل على تدريس النحو في السنة الأولى من التعليم الثانوي، شعبة الآداب كنموذج.

لهذا فالكتاب يعد « قاسما مشتركا بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية، والكتاب يشمل نصوص أدبية ونصوص تواصلية»[1].

ومن خلال بيان أهمية الكتاب المدرسي في تنمية كفاءات المتعلم وبناء فكره، فإن مادة النحو من أهم المواد التي تضمنها الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، لهذا اخترنا بعض النماذج من دروس النحو لتطبيق طريقة النص عليها بهدف معرفة مدى نجاح هذه الطريقة في تدريس النحو.

أولا باب الأفعال: رفع الفعل المضارع وتصبه.

إن خطوات تدريس النحو حسب طريقة السياق المتصل تبدأ بـ:

1- **التمهيد:** وتقوم هذه الخطوة على عناصر فرعية في التمهيد للقاعدة:

أ- « عد إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع »[2].

إن هذا السؤال يجعل التلميذ يتذكر أفكار النص ومعانيه، ومن خلال هذا يتمكن التلميذ من معرفة علامات الفعل المضارع، وتغير حالات إعرابه، لهذا فطريقة النص تجعل التلميذ على اتصال دائم بالنص.

ثم تدون الأمثلة المقتبسة من النص، والملاحظ على هذه الأمثلة أنها أوردت حرفا من حروف النصب وهو "أن"، مع العلم أنه توجد حروف أخرى، لكن هذه الحروف لا توجد في الأمثلة المقتبسة من النص.

1- منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين، (آداب وعلوم وتكنولوجيا) ، ص.38

2- . حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 32.

ب- تعلمت: وهو عنصر يحال فيه التلميذ على المكتسبات القبلية لاستثمارها في الدرس الجديد، وقد جاء في هذا العنصر « أن الفعل المضارع يكون مرفوعا إذا تحرر من النواصب والجوازم ومن كل ما يوجب بناءه مثل "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت".

وأن الفعل المضارع ينصب متى تقدمه أحد الحروف الناصبة وهي أن ، لن ، إذن كي »[1].

جـ - أكتشف أحكام القاعدة: ويشمل هذا العنصر العودة إلى الأمثلة وطرح الأسئلة حول الحالات الإعرابية، أي البحث عن أسباب تغير الحركات الإعرابية.

أول سؤال يطرح حول الأمثلة هو: « لماذا حُذفت النون من الفعل المضارع "ترضوا"؟، ثم بماذا سُبق الفعل المضارع تعطوني؟ ، وما التغيير الذي أحدثه حرف"حتى" على الفعل؟، ما وجه الشبه بينه وبين حرف "أن"» [1].

إن هذه الأسئلة كلها طُرحت لمعرفة التغيير الإعرابي في بناء الكلمة، أما السؤال الأخير في هذه الأسئلة وما يلاحظ عليه "حتى" حرف من الحروف التي تدخل على الاسم إضافة إلى أن "حتى" من الحروف التي يضر بعدها "أن" ، و "حتى" لا تنصب الفعل المضارع.

والسؤال التالي الذي طُرح هو:« ما التقدير الواجب بعد " حتى" في نصبها للفعل المضارع»[1].

إن استعمال مصطلحات كـ " التقدير الواجب"، هذا من شأنه أن يشتت ذهن المتعلم ويجعله يفكر في معنى المصطلح وينسى الإجابة عن السؤال، لهذا كان من المفروض أن يطرح بطريقة أخرى وهي هل "حتى" من نواصب الفعل المضارع؟ وما الحكم الإعرابي لـ "حتى"؟

1- حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 32.

والسؤال المطروح في هذا العنصر كذلك هو: « تأمل المثال الآتي " أُدْرُسْ لِتَنْجَحْ" ما المعنى الذي يفيده اللام ؟ » [1].

إن الجديد في هذا السؤال هو تعزيزه بمثال آخر غير مقتبس من النص، وهذا دليل على أن الأمثلة المقتبسة من النص لا تتضمن كل عناصر القاعدة، كذلك نضيف أن مادة النحو تُقدم وفق طريقة النص، لكن هنا نلاحظ مثالا من خارج النص، وهذا ما يوحي بالعودة إلى طريقة أخرى وهي الطريقة الاستقرائية وهذا واضح من خلال السؤال (تأمل المثال).

ثم نجد سؤالا آخر يحتم به عنصر اكتشاف أحكام القاعدة والمتمثل قي « ابحث عن حالات أخرى ينصب الفعل المضارع فيها بأن المضمرة وجوبا»[1].

إن هذا السؤال هو سؤال مبهم، فالتلميذ حين يسمع هذا السؤال يتساءل أين يكون هذا البحث، وكيف يكون، هل بتكوين جمل تتضمن هذه الحالات (أي حالات نصب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا)، أم هناك أمثلة يبحث فيها التلميذ عن هذه الحالات التي لم يتطرق إليها في الأمثلة السابقة، والملاحظ أيضا على السؤال المذكور والموجود في الكتاب المدرسي أنه سؤال عن حالات أخرى، وهذا السؤال وهو سؤال أخير في عنصر مناقشة أحكام القاعدة، كان من الأفضل أن يكون سؤالا إستنتاجيا.

إن من خلال أسئلة المناقشة اتضح لي ما يأتي:

- سؤال واحد فقط يطرح عن حروف النصب المشهورة بين النحاة(أن، لن، إذن، كي)، أما بقية الأسئلة تطرقت إلى الحروف التي يضمر بعدها "أن"، ومنه هناك عناصر في القاعدة لم تطرح حولها الأسئلة.
- إن الأسئلة تتضمن مصطلحات مبهمة، هذا ما جعل الأسئلة غير مفهومة.
- وعلى العموم نلاحظ أن الأسئلة غير كافية لتقديم درس " رفع الفعل المضارع ونصبه "
-

1- حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 32.

2- أبني أحكام القاعدة:

وهذا العنصر هو عبارة عن صياغة الحالات الإعرابية وبيان وظيفية كل عنصر من عناصر القاعدة، كذلك تبيان التغيرات الطارئة على الأفعال بتغير العوامل الداخلة عليها.

إن الأمر الجديد على القاعدة هو تعزيز كل عنصر من عناصر القاعدة بمثال آخر غير مذكور في مجموعة الأمثلة المقتبسة من النص، بهدف تقديم الدرس.

تنقسم القاعدة إلى قسمين:

أ- وفيه ذكر حالة نصب الفعل المضارع "بأن" المضمرة جوازا بعد لام التعليل[1].

ب- خصص هذا القسم لرصد حالات نصب الفعل المضارع "بأن" المضمرة وجوبا وهي خمس حالات وكل حالة شُفعت بمثال من خارج النص.

والملاحظ على المثال الذي عزز به حالة إضمار"أن" بعد "أو"، وهو « لأَسْتَسْهِلَنَّ الصَّعْبَ أَوْ أُدْرِكَ المُنَى»[1]. أنه مثال عسير فهمه على المتعلم، وخاصة في السنة الأولى من التعليم الثانوي، فهو مثال يحتاج إلى شرح، لأن القاعدة ينبغي أن يمثل لها بأمثلة مفهومة.

والمتمعن في القاعدة ككل يلاحظ أنها تتضمن حالات نصب الفعل المضارع جوازا ووجوبا، ومنه نستنتج أن عنوان الدرس كان من الأنسب أن يكون معنونا بـ " نصب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا وجوازا"، أو "حالات نصب الفعل المضارع بأن المضمرة جوازا ووجوبا"، وهذا حسب أحكام القاعدة.

والخطوة الأخيرة والأهم في طريقة السياق المتصل هي:

3- إحكام موارد المتعلم وضبطها:

وهذه الخطوة بدورها تنقسم إلى عناصر:

أ- في مجال المعارف:

إن أسئلة هذا العنصر من قبيل « استخرج....» [1].

1- حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة،ص 33.

فهي أسئلة لا يمكن عن طريقها قياس فهم المتعلم ومعرفة مدى استيعابه لمحتوى الدرس، كذلك هي أسئلة لا تكشف لنا ضعف الطلبة، وأين يكمن هذا الضعف.

والمميز لهذه الأسئلة أنها بعيدة عن واقع المتعلم وحياته اليومية لأن طريقة السياق المتصل، وفي هذه الخطوة بالضبط تهدف إلى اكتساب المتعلم كفاية التواصل، وهي القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا[1].

ب- في مجال المعارف الفعلية:

وأسئلة هذا العنصر من قبيل « ضع،أكمِلْ»[2]. وهي أسئلة تقوم على اختبار قدرة المتعلمين في تطبيق ما فهموه على أمثلة وأساليب جديدة.

والملاحظ على هذه التدريبات أنها تتعلق بالتركيب بالدرجة الأولى.

ج- **في مجال إدماج أحكام الدرس:** والسؤال الوارد في هذا العنصر هو:« ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة بعد لا التحليل، لام الجحود، فاء السببية، واو المعية»[3].

إن السؤال السابق الذكر يتعلق بالتعبير الكتابي، وهذا يحتاج إليه المتعلم من أجل استثمار مكتسباته في ذلك الدرس، لأنه عن طريق التعبير يظهر ويتجلى لنا مدى فهم المتعلم لتلك المادة النحوية .

ثانيا: باب الجملة الاسمية:المبتدأ والخبر وأنواعهما:

1- **التمهيد:** وهو عبارة عن مدخل للدرس وذلك عن طريق استرجاع معاني النص، عن طريق طرح الأسئلة بالإضافة إلى التذكير بالدرس السابق والذي له علاقة بالدرس الحالي.

أ-« عد إلى النص ولاحظ الجمل الاسمية الواردة في الأبيات التالية:

يَقُولُ لَكَ الطَّبِيبُ: دَوَاكَ عِنْدِي إذَا مَاجَسَّ كَفَّكَ والذِّرَعَا

أنَا العَبْدُ الذِي خُبِرْتَ عَنْهُ وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعِ السَّمَاعَا»[4].

(1) انطوان طعمة وآخرون: تعلمية اللغة العربية، ج1، ص135.
(2) حسين شلوق، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 33 .
(3) المرجع نفسه، ص34 - (4) المرجع نفسه ص40 .

ثم يأتي بعد عرض الأمثلة، العنصر تعلمت، وهو تابع لخطوة التمهيد.

ب-تعلمت: وتضمن « أن الجملة نوعان: فعلية واسمية، حدد عناصر كل جملة في الأبيات السابقة»[1].

إن الجديد الوارد في هذا العنصر هو طرح سؤال على الأبيات السابقة الذكر (الأمثلة المقتبية من النص)

2- أكتشف أحكام القاعدة:

وهذه الخطوة عبارة عن أسئلة وأجوبة يتمكن من خلالها المعلم والمتعلم من الوصول إلى أحكام القاعدة، وهذه الخطوة لا نجدها في الطرائق الأخرى، كالطريقة القياسية والتي تمهد للدرس، ثم تقوم بعرض القاعدة جملة، ويقوم المتعلم بحفظها، وهذا يؤدي لا محالة إلى « الرهبة من القاعدة فتؤكد صعوبتها في صورتها العامة الكلية»[2].

لهذا فطريقة النص نجد من خطواتها خطوة المناقشة، وهي تمهد لاستنتاج أحكام القاعدة.

أول سؤال يطرح على الأمثلة هو « لاحظ جملة " أنا العبد"، بماذا بُدئت الجملة؟

- علام يدل هذا المبدوء به؟
- كيف يسمى هذا الاسم الذي يُؤتى به في أول الجملة؟
- ما علامة إعرابه؟»[1].

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة،ص 41.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص220.

إن هذه الأسئلة كلها تتعلق برصد تغير الحالات الإعرابية للكلمات، وهي أسئلة تتعلق بالتركيب، كما أن هته الأمثلة والمطروح حولها الأسئلة مقتبسة من نص شعري، وهذا النص من النصوص القديمة (العصر الجاهلي) ، فهو سند يصطدم به المتعلم في بداية الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي، لأنه تعود على دراسة نصوص نثرية، فالشاهد الشعري وخاصة الشعر الجاهلي يصعب فهمه على المتخصص، فما بالك على المتعلم في هذه المرحلة، فالكلمات المستعملة وأساليب هذه الأبيات تحتاج إلى شرح ليتمكن من فهمها واستيعابها بالإضافة إلى أنها أساليب بعيدة كل البعد عن حياة المتعلم.

والسؤال التالي المطروح هو« كيف يسمى الاسم الذي يسند إليه ليخبر عنه ويكتمل به المعنى»[1].

واللافت للنظر في هذا السؤال أنه يتضمن علاقة مهمة في الجملة الاسمية وهي علاقة الإسناد، فالمتعلم يتفاجئ بهذا السؤال لأن علاقة الإسناد لم يدرسها المتعلم في الدروس السابقة والمرحلة السابقة، فمن باب أولى، أنه قرر درس الإسناد أولا ثم يأتي درس المبتدأ والخبر، حتى يكون درس الإسناد من مكتسبات المتعلم القبلية، لكي يساعد المتعلم على فهم الدرس.

ثم يرد سؤال آخر وهو« في الآية الكريمة " وَ أَنْ تَصْبِرُوا خَيْرٌ لَكُمْ " (النساء 25)، أوِّلْ عبارة " أَنْ تَصْبِرُوا" بمصدر صريح»[1].

والجديد في هذا السؤال أنه يتضمن مثالا آخر، وهو عبارة عن آية قرآنية، وهذا غير متصل بالنص الأدبي، وهو يتضمن جزئية من الدرس وهي أنواع المبتدأ والخبر،لأن الأبيات مقتبسة من النص لا تكفي للاستدلال على كل عناصر القاعدة.

ثم يأتي سؤال آخر وهو « لاحظ المثالين الآتيين: أفارس عنترة؟، ما مهزوم الشجاع. عين المبتدأ في المثالين السابقين.

1- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 41.

ماهي الصيغة الصرفية لكل مبتدأ في هذين المثالين؟

بم سُيق المبتدأ في هذين المثالين؟ »[1].

والملاحظ على السؤال الأول أنه طُرح على المبتدأ والصيغة الصرفية التي ورد عليها، وهو سؤال يتعلق بجزئية لم تدرس من قبل (في الدروس السابقة) وهي الصيغ الصرفية ، والدرس الذي يتعلق بهذا الموضوع مبرمج مع الدروس الأخيرة في المقرر وهذا يدل على أنه يوجد خلل في ترتيب دروس النحو ويدل أيضا على رؤية تفصل بين مادتي النحو والصرف.

أما السؤال الثاني (بم يسبق المبتدأ في هذين المثالين) أي المثالين المذكورين سابقا.

فهذا السؤال يخص الأسلوب الذي جاءت عليه الجملة الاسمية، وهذا لمعرفة الحالة الإعرابية التي أتى عليها المبتدأ.

والسؤال التالي الذي طُرح على المثالين السابقين: « كيف ورد الخبر فيهما؟ ما سبب رفعهما؟

- أعربهما إعرابا تاما؟
- هل اكتمل المعنى بهذا المرفوع في المثالين؟
- المبتدأ نوعان، ما هما؟
- كيف ورد الخبر في الأمثلة السابقة، أهو مفرد أم جملة؟ » [1].

إن هذه الأسئلة تتعلق بالتركيب، وذلك من خلال إعراب الخبر في المثالين السابقينومعنى الكلام في الجمل، وكذلك من خلال أنواع الخبر والمبتدأ.

وثم يرد سؤال آخر وهو: « لاحظ قول الشاعر احمد شوقي:

اختلافُ النَّهارِ وَ اللَّيلِ يُنْسِي اذكرا لي الصّبا وأيّامَ أُنسِي

- حدد الخبر واذكر نوعه»[1].

1- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 41.

وهذا السؤال أيضا تضمن مثالا آخر غير متصل بالنص، وهذا لأن النص لا يحتوي على أمثلة تدل على أنواع الخبر، ومنه نجد أن الأمثلة المقتبسة من النص لا تحتوي على أنواع الخبر، وإنما ورد الخبر فيها مفردا فقط، لهذا نلاحظ أن السؤال التالي والموجود في الكتاب المدرسي نصه: « عُد إلى الأمثلة المستخرجة من النص وعين الخبر فيها؟

- ما أنواع الخبر فيها؟»[1].

وهذا السؤال هو سؤال استنتاجي، تضمن المقارنة بين الخبر في الأمثلة المقتبسة من النص والأمثلة المضافة.

والملاحظ أيضا أنه يوجد مثال آخر لتمثيل أنواع الخبر وهو عبارة عن بيت شعري من خارج النص وهذا المثال « حدد الخبر في قول مفدي زكرياء:

لكِ في الجزائر حرمةٌ قدسيةٌ وبكلُّ قلبٍ في الوجودِ هُيامٌ»[2] .

إن هذا المثال طُرحت عليه نفس الأسئلة السابقة الذكر المتعلقة بالخبر ونوعه، ثم يورد سؤالا آخر وهو« ماذا تستنتج مما تقدم »[2] .

وهو سؤال إجابته الخطوة الآتية وهي القاعدة ، لكن قبل التعليق على أحكام القاعدة نتطرق إلى:

إن من خلال تتبع أسئلة المناقشة نلاحظ أن عدد الأمثلة غير المتصلة بالنص أكثر من الأمثلة المقتبسة من النص، وهذا يدل على أن النص الأدبي لا يعتبر سندا كافيا للاستدلال على كل عناصر القاعدة، وكما نلاحظ أيضا أن الدرس طويل ويحتاج إلى وقت أطول فساعة واحدة لا تكفي لتقديم هذا الدرس، لهذا نلاحظ أن طريقة النص« يصعب تطبيقها في نظام الجدول المدرسي والمواعيد المحددة للحصص وهي تحتاج إلى وقت مفتوح»[3] .

وهذا يعد من عيوب طريقة النص في تدريس النحو.

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهةص41
(2) المرجع نفسه، ص 42 .
(3) إيمان محمد عمر : طرق(طرائق) التدريس، ص318 .

3- أبني أحكام القاعدة:

وهذه الخطوة عبارة عن استنتاج لأحكام القاعدة، وما يلاحظ عليها أنه كل عنصر من عناصرها يشفع بمثال جديد لم يتطرق إليه في المناقشة ولا يتصل بالنص، وهذه الأمثلة الموجودة في القاعدة تتنوع من آيات قرآنية وحكمة، وجمل[1].

- إن قاعدة المبتدأ والخبر وأنواعهما تورد شروطا للخبر الجملة، وهذا لا يحتاج إليه المتعلم في بداية هذه المرحلة.

4- إحكام موارد المتعلم وضبطها:

وتنقسم هذه الخطوة إلى ثلاث عناصر:

أ- في مجال المعارف:

وأسئلة هذا العنصر هي من قبيل، عين وبين[2].

وهي أسئلة تهدف إلى اختبار إمكانية المتعلم من معرفة الظواهر النحوية، وهذا من خلال أمثلة جديدة، والهدف أيضا من هذه الأسئلة هو قدرة المتعلم على تميز الحالات المتغيرة وخاصة ما يتعلق بالإعراب.

ب- في مجال المعارف الفعلية: وأسئلة هذا العنصر من قبيل: ركب، إيت ، أكمل[2].

وهذه الأسئلة طرحت لمعرفة مدى استيعاب المتعلم لما قُدم من مادة نحوية، والملاحظ على هذه التدريبات أنها في مجملها تحليلية تتعلق بالتركيب وبنية الكلمات في الجمل.

ج - في مجال إدماج أحكام الدرس:

والسؤال المطروح في هذا العنصر« اشرح البيت الآتي مبينا سبب تفصيل الشاعر للرأي على الشجاعة بتوظيف أحكام درس المبتدأ والخبر.

الرأي قبل شجاعة الشجعان هو أول وهي المحل الثاني»[2].

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 42.
(2) المرجع نفسه، ص43

والملاحظ على هذا السؤال، أنه لا يمكن أن يضع المتعلم في سياق مناسب يستثمر من خلاله ما تعلمه لأن المواجهة بالسؤال، تؤدي إلى تشتيت تركيز المتعلم، والملاحظ على هذه الخطوة أيضا أنها لا تركز على تنويع الأسئلة « لأن التراكيب لا تثبت إلا بالإكثار من التمارين وتنويعها»[1].

ثالثا: باب المنصوبات: المفعول به

1- **التمهيد:** والسؤال المطروح في هذه الخطوة هو« عد إلى النص ولاحظ ما فيه من فعل وفاعل »[2].

إن اللافت للنظر في هذا السؤال هو صياغته التي توحي بطريقة الإستقراء، من خلال كلمة لاحظ، ومع العلم أن الكتاب يقوم على المقاربة النصية في عرض دروس النحو.

ثم بعد هذا السؤال تُذكر الأمثلة و الملاحظ عليها أنه يوجد مثال واحد من النص وبقية الأمثلة من خارج النص[2].

- تعلمت: وهو عنصر يدخل في التمهيد لدرس النحو، ونصه هو « تعلمت أن الفعل لازم ومتعد، والفعل متى كان متعديا يحتاج إلى مفعول به لإتمام معناه.

مثل: إذا وُضع الإحسانُ في الكريم أثمر خيرا»[2].

والجديد في هذا العنصر هو شفعه بمثال يدل على الفعل المتعد، وهو تمهيد لدرس المفعول به.

2- أكتشف أحكام القاعدة:

وهي أسئلة تطرح بهدف مناقشة أحكام القاعدة وأول سؤال يطرح في هذا العنصر هو:«في الجملة " نجد بالفعل حياة الجاهلين"، عين ما وقع عليه فعل الفاعل»[3].

والملاحظ على هذا السؤال أنه طرح على جملة مبهمة، فالجملة ناقصة في المعنى، لأن الجملة المقتبسة منها هذه الجملة هي " ففي هذه الأمثال نجد بالفعل حياة الجاهليين"، وهكذا تكون الجملة تامة وغير مبهمة، وبهذا يستطيع المتعلم من خلالها الإجابة عن السؤال.

أما السؤال الذي يلي هو « حدد المفعول به فيها يأتي ثم بين نوعه:" صُن النفس واحملها على ما يُزينها »[3].

(1) قاضي محي الدين كبلوت : الرائد في طرائق القواعد ، تحليل ، استنتاج ، حكم ، علاج ، ص 12.
(2) حسين شلوف ،أحسن تليلاني ،محمد القروي :المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ،ص81.
(3) المرجع نفسه، ص 82

والملاحظ على المثال أنه غير متصل بالنص، أي غير مقتبس منه، بالإضافة إلى لفظة " نوع " لا تفي ببيان حالة المفعول به في المثال السابق الذكر، لأن المفعول به لا توجد فيه أنواع، بل توجد حالات يضمر فيها المفعول به، مع العلم أن المفعول به في أغلب حالاته يكون ظاهرا لكونه مقصودا في المعنى، فالمفعول به خليق بالذكر.

والسؤال المطروح حول مثال آخر هو:« في جملة "عرفت أن المعلم مفيد" أُول ما بعد "أن" إلى اسم، ما موقع هذا المؤول من الإعراب»[1].

إن السؤال طُرح على مثال من خارج النص، بالإضافة إلى أن هذا السؤال بصياغته المذكورة يشوبه غموض، السؤال الذي نقترحه حول المثال السابق الذكر هو: في هذه الجملة، ورد المفعول به على حالة إعرابية معينة، بينها؟، ثم بعد إجابة المتعلمين على هذا السؤال ، يسأل المعلم تلاميذه مرة أخرى، أوِّل هذا المصدر إلى اسم صريح؟،أما إذا كان الغرض منه طرح السؤال أن هذا المصدر هو المفعول به، أي الهدف هو بيان محله الإعرابي، فالسؤال في محله.

وكما نلاحظ أيضا أن السؤال الآتي أيضا شفع بمثال غير مقتبس من النص، وهو عبارة عن آية قرآنية، وهذا السؤال هو: « ابحث عن المفعول به في الجملة "فيغفِرُ لِمَنْ يَشَاءُ" (البقرة 284)، ما هو تقدير المحذوف؟»[1].

إن المتمعن في ها السؤال يلاحظ تكرارا فيه، فالسائل قبل ذكر المثال، يسأل عن المفعول به، وبعد ذكر المثال أيضا يسأل عن تقدير المحذوف، وهو المفعول به، فلهذا كان من الأفضل طرح سؤال واحد بصياغة واحدة، وهو من خلال الآية الكريمة ثم بين الحالة التي ورد عليها المفعول به.

وهذا التكرار مرده عدم اقتباس نص يتضمن كل حالات المفعول به، وهذا حسب تسلسل عناصر القاعدة، لهذا من المفروض ،أن تطرح الأسئلة بالتدرج، حتى لا يقع في التكرار، وإضافة أمثلة أخرى من خارج النص.

ثم نجد سؤالا آخر« ما سبب نصب اللفظين " أهلا وسهلا "»[1].

1- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 82.

والملاحظ على هذا السؤال هو استعمال لفظ " سبب" فمن الأحسن استعمال مصطلح"عامل" ، أي السؤال الذي يطرح: ما العامل في نصب اللفظين؟

3- أبني أحكام القاعدة:

يعد هذا العنصر كنتيجة لمناقشة الأمثلة، واستنباط القاعدة من خلالها.

إن المتمعن في القاعدة يلاحظ عند إيراد تعريف المفعول به يعزز هذا التعريف بمثال يتضمن أسلوب الشرط[1]، فلماذا لا يعزز التعريف بمثال عادي لا يحتوي على أي أسلوب ليتمكن المتعلم من فهمه، ويترسخ الدرس في ذهنه.

والمميز للأمثلة الواردة في القاعدة أن معظمها بعيدة عن حياة المتعلم.

وكما نلاحظ أيضا بالنظر إلى حجم القاعدة مقارنة مع الأمثلة وأسئلة المناقشة فالقاعدة أطول من الأمثلة والأسئلة.

4- إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ- في مجال المعارف:وأسئلة هذا العنصر من قبيل « عيّن، بيّن»[2].

وهذا من أجل اختبار امكانية المتعلم من معرفة الظواهر النحوية، وحالاتها الاعرابية.

ب-في مجال المعارف الفعلية:

وأسئلة هذا العنصر من قبيل ركب[2].

وهذا لاختبار مكتسبات المتعلم وقدرته على تطبيق ما فهمه من دروس النحو.

والملاحظ على هذه التدريبات أنها تمارين تتعلق بالتركيب، وبناء الجملة.

ج - في مجال إدماج أحكام الدرس:

والملاحظ على هذا العنصرأنه يحتوي على أسئلة عن التعبير الكتابي، فقد ورد في هذا العنصرالسؤال التالي: « اشرح البيت الآتي باستعمال المفعول به، ثم أعرب الشطر الأول منه.

1- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 82.
(2) المرجع نفسه، ص83.

صُن النّفس واحْمِلْها على مَا يَزِينُهَا تَعِشْ سَالِمًا والقَولُ فِيكَ جَمِيلٌ» [1].

إن شرح البيت يعمل على تنمية قدرات المتعلم التعبيرية لكن الأمر غير المحبذ في هذا السؤال هو حصر المتعلم حول معنى البيت فقط، وهذا يقيده، ويجعله عاجزا عن التعبير بحرية، وهذا السؤال أيضا لا يضع المتعلم في سياق مناسب لاستثمار معلوماته عن ذلك الدرس، فلو كان السياق يتعلق بحياته اليومية لكان ذلك أفضل لأن تعليم النحو « إذا رُبط بأساليب التعبير اليومي، وما يتصل بخبرات التلاميذ اللغوية، جعلهم يحسون بأن لها هدفا ... هو ضبط التعبير بشقيه (كتابة ومشافهة) »[2].

رابعا- باب النواسخ: كان وأخواتها

1- **التمهيد**: أول ما ورد في هذا الدرس السؤال التالي: « عد إلى النص ولاحظ ما ورد فيه من تعابير»[3].

ثم يلي هذا السؤال الأمثلة المقتبسة من النص وهي خمس جمل، والسؤال السابق الذكر يوحي لنا باتصال الأمثلة بالنص، وهذا لأن الكتاب المدرسي يقوم على المقاربة النصية في تدريس النحو.

تعلمت: وهو عنصر يُحال فيه المتعلم إلى مكتسباته القبلية، وهذا حسب ما ورد في هذا العنصر، والجديد في عنصر تعلمت أنه أورد سؤالا ومضمونه « استخرج الأفعال الناقصة، مما تقدم في الأمثلة وحدد اسمها وخبرها»[3].

وهو سؤال يعد تمهيدا للدخول في مناقشة أحكام القاعدة.

2- أكتشف أحكام القاعدة:

وهذه الخطوة يتم فيها الرجوع إلى الأمثلة وطرح الأسئلة حول الظواهر النحوية التي تتصل بالدرس.

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 83.
(2) عيد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص151.
(3) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 52.

والأسئلة المطروحة في هذه الخطوة هي:

« أذكر الأفعال الناقصة، ماذا يفيد كل فعل من هذه الأفعال؟

- ما أنواع خبر الأفعال الناقصة؟
- ما هي أقسام كان وأخواتها؟»[1].

إن هذه الأسئلة لا تكفي لاستقصاء كل جزئيات القاعدة لأنه توجد أسئلة أخرى لم تطرح، كأسئلة حول الإعراب، وأخرى عن أمثلة إضافية من قبل المتعلم حول "كان وأخواتها" بالإضافة إلى سؤال آخر وهو، هل "كان" من الأفعال المتصرفة أو غير المتصرفة.

ونلاحظ أنه لم ترد هذه الأسئلة لأن الأمثلة المقتبسة من النص، اقتصرت على الاستشهاد على " كان" و "صار" فقط، وهذا يعد نقصا لابد من إدراكه من قبل المعلم، بإضافة أمثلة أخرى تدل على بقية أخوات "كان" وحالاتها الإعرابية.

3- أبني أحكام القاعدة:

إن أول أمر يتضح للذي يتصفح القاعدة الخاصة بدرس "كان وأخواتها" وجود فرق واضح بين حجم القاعدة، والأمثلة المقتبسة من النص، وكذلك الأسئلة، حيث اقتصر هذا الدرس على أربعة أسئلة فقط وهي غير كافية لبناء أحكام القاعدة، لأنه توجد عناصر في القاعدة لم يُتطرق إليها بالأسئلة وهذا كله مرجعه النص المقتبسة منه الأمثلة، فهو سند ناقص.

والجديد أيضا في أحكام القاعدة، أنها تضيف أمثلة أخرى لتعزيز عناصر القاعدة.

4- إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ- في مجال المعارف:

وهذا العنصر يتمكن المعلم فيه من معرفة مدى فهم المتعلم لما قُدم له من أحكام لغوية، والأسئلة المطروحة في هذا العنصر من قبيل «استخرج، عين»[2].

(1) حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة،ص 53.
(2) المرجع نفسه، ص54.

ب- في مجال المعارف الفعلية:

ويقوم على اختبار التلاميذ وبيان مقدرتهم على توظيف ما درسوه من ظواهر نحوية ويكون عن طريق صيغ مثل: « أدخل، غير ما يجب تغييره، ابن فقرة»[1].

والملاحظ على هذه التدريبات أنها تتعلق بالتوظيف من جانبه التركيبي، كما تتصل أيضا بالتعبير الكتابي، من خلال السؤال السابق الذكر (ابن فقرة).

ج - في مجال إدماج أحكام الدرس:

والسؤال المطروح في هذا العنصر هو: « كانت شجاعة العربي محل إعجاب القدماء والمحدثين من عرب وأجانب. ابحث عن أثر ما كتبه هؤلاء ولخصه موظفا الأفعال الناقصة»[1].

إن هذا السؤال أكبر من أن يُسأل على المتعلم وخاصة المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي، لأنه لم يُحصّل بعد معلومات ومكتسبات كافية عن العصر الجاهلي، وما كتب عنه المحدثين من عرب وأجانب، بالإضافة إلى أنه سؤال مباشر، لا يضع المتعلم في سياق مناسب يستطيع من خلاله استثمار أحكام الدرس.

إن من خلال تحليل مختلف الأبواب النحوية وفق طريقة النص توصلت إلى:

- إضافة أمثلة من خارج النص، وتكون عبارة عن أبيات شعرية، آيات قرآنية، جمل نثرية، وتكون في بعض الدروس عددها أكبر من عدد الأمثلة المقتبسة من النص.
- يختلف التمهيد من درس إلى آخر، ففي بعض الدروس نلاحظ أن التمهيد يعزز بأمثلة، في حين نجد أنه يطرح فيه أسئلة حول الأمثلة المقتبسة من النصوص.
- صعوبة الحصول على نص متكامل يتضمن كل عناصر القاعدة، لهذا لاحظت قلة الأمثلة المقتبسة من النصوص، فهي غير كافية لتقديم الدرس، بالإضافة إلى أنها لا تستوفي كل عناصر القاعدة.

1- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،ص 55.

- أما بالنسبة إلى الأسئلة التي تطرح لمناقشة أحكام القاعدة فقد اتضح لي أن :
- بعض الأسئلة المطروحة في بعض الدروس تتميز بالغموض، كما تتميز أيضا باستعمال مصطلحات هي بدورها تحتاج إلى شرح.
- وكما أنها أسئلة غير كافية لاستقصاء كل عناصر القاعدة.
- وكما لاحظت أيضا أن الأسئلة غير متسلسلة حسب تسلسل عناصر القاعدة وهذا موجود في بعض الدروس.
- حجم القاعدة أطول من حجم الأمثلة والأسئلة في بعض الدروس.
- يوجد خلل في ترتيب دروس النحو والصرف، فمن المفروض أن ترتيب دروس النحو في المقرر يكون حسب ترتيب الدروس في المرحلة التعليمية السابقة حتى يتمكن المتعلم من بناء معلوماته على مكتسبات قبلية، وكذلك لتحقيق التكامل بين المراحل التعليمية.
- تتصل التدريبات في الكتاب المدرسي بجانب التركيب والتعبير الكتابي.
- تتميز بأنها تدريبات غير وظيفية، أي بعدها عن حياة المتعلم، حيث لا تضعه في وضعية يستطيع من خلالها استثمار مكتسباته وتوظيفها.
- والأسئلة المطروحة في التدريبات، لا تكشف عن استيعاب المتعلم وضعفه في مادة النحو.

الخاتمـــــة

الخاتمة:

من خلال هذا البحث الموسوم " طريقة السياق المتصل في تدريس النحو لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب أنموذجا، توصلت إلى جملة من النتائج والتي تبقى قابلة للإثراء والتوسع، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- إن قضية التجديد جاءت من أجل تيسير اللغة، وجعلها أكثر تطورا.
- كما يهدف المحدثون إلى تقديم قراءة للتراث النحوي بمنهج حديث منبعه ما وصلت إليه الدراسات العربية.
- إن التجديد النحوي ارتبط بالنحو التعليمي في مختلف مراحله التعليمية يهدف إلى تيسير النحو للناشئين.
- إن الأمثلة المقتبسة من النصوص قليلة وغير وظيفية لا تكفي للاستشهاد على كل عناصر القاعدة.
- توجد بعض دروس النحو لا تتصل بالنصوص الأدبية والنصوص التواصلية؛ أي غير منجزة في الكتاب المدرسي، مع العلم أن هذا الكتاب يعتمد على المقاربة النصية في دراسة مادة النحو.
- تمتاز مادة بعض النصوص المعتمد عليها في تدريس النحو بالتعقيد، وبُعدها عن حياة المتعلم اليومية، وهذا ما يعرقل فهم واستيعاب التلميذ لهذه المادة.
- ومن عيوب طريقة النص، صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وُضع من أجله، أي أن النصوص التي تقتبس منها الأمثلة قد تكون بعيدة كل البعد عن درس النحو الذي يتصل بها.
- تمتاز بعض دروس النحو في هذه السنة بالطول، وهذا يكون على حساب الوقت المخصص لدرس النحو، فساعة واحدة لا تكفي لتقديم الدرس، وتوظيف القاعدة، ففي أغلب الأحيان يقدم المعلم الدرس ويستنتج القاعدة، ويترك هذه الخطوة المهمة في طريقة السياق المتصل إلى حصص أخرى.
- إن طريقة السياق المتصل يصعب اعتمادها في نظام الجدول المدرسي والمواعيد المحددة للحصص لأنها تحتاج إلى وقت مفتوح.

- إن المعلم لا يستوفي خطوات طريقة السياق المتصل جميعها، وبخاصة إذا كان النص طويلا والوقت محددا.
- إن طريقة النص قد تدفع المتعلم إلى التركيز على القراءة وإهمال مادة النحو، وهذا ما يعرقل فهم المتعلم.
- استعمال بعض المصطلحات المعقدة في استنتاج القاعدة.
- لا يوجد تكامل بين المرحلتين، مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي.
- إيراد بعض العناصر في القاعدة، فهو لا يحتاج إليها المتعلم، وخاصة في السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- وجود فصل واضح بين دروس النحو والصرف.
- من ايجابيات طريقة السياق المتصل نذكر:
- تخفف من الإحساس بصعوبة النحو وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله مجرد وسيلة للفهم والتفكير المنطقي.
- وللخروج من حالة الضعف في مادة النحو بين صفوف المتعلمين، لابد من:
- تقريب الطلاب من النص المقدس القرآن الكريم، كذلك حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، عن طريق حفظه لأنه يحفظ من الزلل والخطأ.
- تقليص دروس النحو النظري، والتوسع في التطبيق للتدريب على صحة الأداء.
- الإكثار من التمارين وتنويعها، والإجابة عليها داخل الحصة من طرف الأستاذ للتأكد من استيعابهم للمادة النحوية.
- البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو، وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد المتعلمين.
- التركيز في التدريبات على المهارات اللغوية، كالتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.
- حسن توظيف المصطلحات المستعملة في تقديم دروس النحو مع شرح ما يجب شرحه.
- ضرورة إعادة النظر في طريقة تقديم النحو المبرمجة في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي.

- وفي الأخير يظل هذا البحث على نسبيته قابلا للإثراء والتوسع.

المصادر و المراجع:

1. إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، ط2، دار النشر، القاهرة، 1992.
2. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2000.
3. إميل بديع يعقوب: من قضايا النحو واللغة، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، 2009.
4. أنطوان صياج: تعليمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008.
5. أنطوان طعمه وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006.
6. أنيس فريحة: نظريات في اللغة العربية، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، 2009.
7. إيمان محمد عمر: طرق التدريس، ط1، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن، 2010.
8. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تعليق أبو فهر محمود محمد شاكر، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004.
9. عثمان ابن جني: الخصائص، تح محمد علي النجار، ج1، (دط)، المكتبة العلمية، مصر، 1952.
10. حسن شحاتة: مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن الغربي،ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004.
11. حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012/2011.
12. عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، تح على عبد الواحد وافي، ج3، ط4، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2006.
13. زهير غازي زاهد: موضوعات في نظرية النحو العربي، دراسة موازنة بين القديم والحديث، ط1، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2010.

14. سالم علوي: وقائع لغوية وأنظار نحوية، (دط)، دار هومة للطباعة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2000.
15. ابن السراج: الأصول في النحو، تح عبد الحسن الفتلي، ج1، ط2، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1996.
16. سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار البلدية، عمان، الأردن، 2005.
17. الشريف الجرجاني: التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1985.
18. صالح بلعيد: التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني،ط5، ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون، الجزائر، 1994.
19. طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية،ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009.
20. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2009.
21. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
22. عبد الجليل مرتاض: الوظائف النحوية في مستوى النص، (دط)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
23. عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية،(دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004.
24. عبد العلي حسن صالح: النحو العربي منهج نحو التعلم الذاتي، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2009.
25. عبد الله التيطاوي: التعليم قضية ومستقبل أمة، (دط)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2005.

26. عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، (دط)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002.
27. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004.
28. عصام الدين عبد السلام أبو زلال: تجديد شوقي ضيف في الدرس اللغوي، (دط)، دار فرحة للنشر والتوزيع، السودان، 2006.
29. غياب بوفلجة: التربية والتعليم في الجزائر، (دط)، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (دت).
30. أبوالقاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح مازن المبارك، (دط)، مكتبة دار العروبة، القاهرة، (دت).
31. قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد تحليل، استنتاج، حكم، علاج،(دط)، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008.
32. ماري نوال غازي بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ترجمة عبد القادر فهيم الشيباني،ط1، (دون دار النشر)، سيدي بلعباس، الجزائر، 2007.
33. محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
34. محمد عبد الله حبر: الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النحوية، ط1، دار الدعوة للنشر والتوزيع (البلد والبلدة لا توجد)، 1988.
35. محمد عبد الله: المنظومة التربوية والتطلع إلى الإصلاح، (دط)، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران 2005.
36. محمد علي السراج: اللباب في قواعد اللغة وآلات الآداب، راجعه خير الدين شمس باشا، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1983.
37. محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم،(دط)، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(دت).

38. محمود محمد الطناحي: في اللغة والأدب دراسات وبحوث، م2، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2002.
39. المخزومي: في النحو العربي، نقد وتوجيه،ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1986.
40. ابن النديم: الفهرست، تح مصطفى الشويمي، (دط)، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 2008.
41. هادي نهر: اللغة العربية وتحديات العولمة،ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010.
42. هادي نهر: دراسات في اللسانيات (ثمار التجربة)، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011.
43. وزارة التربية: التوزيع السنوي لبرنامج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب.
44. وزارة التربية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب ، علوم وتكنولوجيا)، 2005.

المعاجم والقواميس

1. محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1985.
2. ابن منظور: لسان العرب، تعليق خالد رشيد القاضي، ج14، ط1، دار صبح إديوسوفت، بيروت، لبنان، 2006.

المجلات والدوريات

1. صفية طبني: (الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية)، مجلة المخبر، ع6، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2010.
2. عبد الكريم خليفة: (اللغة العربية أساس لنهضة أمتنا ووجدتها)، مجلة المجتمع الأردني، ع25، 26، 1984.

ملخص (باللغة العربية)

تناولت في هذا البحث قضية من قضايا تعليمية اللغة العربية، وهي تعليم النحو بطريقة السياق المتصل لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، ومادة البحث تتوزع في مقدمة وخمسة فصول وخاتمة.

تناولت في الفصل الأول مفهوم النحو بين القدماء والمحدثين وأهمية النحو وأهداف تدريسه.

أما الفصل الثاني ،ركزت فيه على قضية التجديد في النحو العربي بين القدماء والمحدثين.

وتطرقت في الفصل الثالث إلى طرائق تدريس النحو، منها طريقة الاستقراء والقياس وطريقة السياق المتصل.

في حين حاولت في الفصل الرابع أن أقدم قراءة في برنامج مادة النحو من خلال كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي، بالإضافة إلى التطرق إلى أهمية تدريس النحو من خلال المنهاج.

والفصل الخامس ركزت فيه على تدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل، من خلال نماذج تضمنت مختلف أبواب النحو.

وأنهيت البحث بخاتمة جمعت فيها أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها وبعدها قائمة المصادر والمراجع المرتبة ترتيبا ألف بائيا.

Le résumé en français

J’ai traité dans cette recherche le sujet d’apprentissage de la langue arabe " l’apprentissage de la grammaire en suivant la méthode "contexte contact " concernant les élève de la p^{ere} année secondaire cette recherche se repartie en : d’introduction, cinq chapitre, et une conclusion.

Dans le p^{ere} chapitre, j’ai traité la définition de la grammaire entre le ancien et les modernes et l’importance de la grammaire et les objectifs d’apprentissage.

Dans 2eme chapitre, j’ai aborde le sujet du renouvellement de la grammaire arabe entre les anciens et les moderne.

Le 3eme chapitre, j’ai parlé des méthodes d’apprentissage de la grammaire exemple la méthode d’indication, et la mesure et la manière contexte contact.

Et j’ai essayé dans le 4eme chapitre de présenter une lecture dans le programme de la grammaire à partir du lire " el mouchaouek" de 1ere année secondaire aussi que l’importance d’enseigner la grammaire à partir du programme.

En se qui concerne le 5eme chapitre j’ai traite la méthode contexte contact à partir des exemples.

En fin j’ai termine la recherche par une conclusion avec des résultats obtenus et une liste de sources et de références par ordre alphabétique.

الفهـــرس

العنوان	الصفحة
مقدمة.....	أ، ب، ج، د
الفصل الأول: النحو وأهدافتدريسه.....	1
أولا: مفهوم النحو.....	2
أ- عند العرب القدامى.....	4-2
ب- عند المحدثين العرب.....	8-4
جـ - عند الغربيين.....	10-8
ثانيا: أهمية النحو وأهداف تدريسه.....	15-10
الفصل الثاني: قضية التجديد في النحوالعربي.....	16
أولا: مصطلحات مرادفة للتجديد.....	18-17
ثانيا: التجديد عند القدامى.....	19-18
ثالثا: التجديد عند المحدثين.....	19
أ- من الجانب اللغوي.....	21-19
ب- من الجانب النحوي.....	27-21
ج- من جانب المنهج.....	28-27
الفصل الثالث: طرائق تدريس النحو.....	29
أولا: تعليمة النحو.....	31-30
ثانيا: مفهوم طرائق التدريس.....	33-31
ثالثا: من طرائق التدريس.....	33
أ- الطريقة الاستقرائية.....	35-33
ب- الطريقة القياسية.....	36-35
جـ - طريقة السياق المتصل.....	42-36
الفصل الرابع:قراءة في برنامج مادة النحو من خلال كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.	43

أولا: دراسة وصفية تحليلية للبرنامج..... 52-44
ثانيا: أهمية تدريس النحو من خلال المنهاج..... 53-52
الفصل الخامس: تدريس النحو وفق طريقة السياق المتصل..... 54
أولا باب الأفعال: رفع الفعل المضارع وتصبه..... 59-55
ثانيا: باب الجملة الاسمية:المبتدأ والخبر وأنواعهما..... 65-59
ثالثا: باب المنصوبات: المفعول به 68-65
رابعا- باب النواسخ: كان وأخواتها..... 71-68
الخاتمة..... 75-73
المصادر والمراجع..... 80-76
ملخص باللغة العربية..... 81
ملخص باللغةالفرنسية..... 82
الفهرس..... 84-83