

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المركز الجامعي - ميله -

ميدان اللغة والأدب العربي
المرجع:



معهد الآداب واللغات

عنوان المذكرة:

تدريس النحو في ضوء المنهج التكاملي -
دراسة ميدانية - السنة الثالثة متوسط.

مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس نظام جديد
تخصص لغة عربية.

إشراف الأستاذ:

الجيلالي جقال.

إعداد الطالبين:

* شكرودي عمار.

* بومعالي ياسين.

السنة الجامعية: 2013 - 2014 .

شكر و تقدير



بسم الله الرحمن الرحيم، و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين و
بعد:

فتتوفيق الله تعالى لنا في إكمال هذا البحث لا يفوتنا إلا أن
نتقدم بالشكر و التقدير و الاحترام إلى أستاذنا الذي يحمل قلبا
مفعما بالحياة، الأستاذ جيلالي جقال، الذي كان نعم المسير و
المرشد، حيث إنه حاول أن يدلنا على الكتب التي من شأنها أن
تغني بحثنا و تجعله ثريا و متكاملا و منسجما، لتنتج بذلك ثمرة
عملنا و مجهودنا المحترم.



تقدم بالذ
و إلى ،



أهداء

بسم الله بدأت و الحمد لله انتهيت والشكر له أولا وثانيا
وأبدا لأنه أمرني بالصبر والإرادة والقوة على إنهاء دراستي
أهدي ثمرة جهدي الى الرجل الذي كان يدفعني دائما الى الأمام
ويحتني على المواصللة والاستمرار ألا وهو والدي "تعمان"
حفظه الله.

الى اول حب عشته في دنياي والى أول اسم تنطق به شفقتي
فهي الحياة ومنبع الحنان والحب، الى التي سهرت لكي أرتاح
وبكت لأحزاني وفرحت لأفرحي أُمي الغالية "حليمة" حفظها الله.
الى الذي حبهما يسري في قلبي اخوايا " بلال " و "الياس "
حفظهما الله لأنهما كانا مصدر قوتي وصبري.

الى روحي ونور حياتي ورمز السعادة والفرح الى زهرة
العائلة أختي الصغيرة "تبيلة" حفظها الله.
ولا أنسى جدتي الغالية الحاجة "فاطمة" أطال الله عمرها.
والى كل من يعرفني من قريب وبعيد ولم يتسنى لي دكرهم.

عمار

إهداء

توقف الوقت و انتهى الحلم ... لست أدري إن هي بداية شروق جديد وتبدل أمور لا بد أن تتبدل أخيرا أو أنه منعطف آخر صعب و فريد...فريد بنتائه...أجل بالفعل فإن دراستنا بالجامعة المشوقة والحافلة بنجاحات والتي كانت دربا منعظا ته صعبة لكننا الآن قد حققنا الحلم وعبرنا الحياة وأنهينا بخير وعلى خير دراستنا....

فالحمد لله و الشكر له أولا وثانيا و أبدا لأنه أمرني بالصبر و القوة و الإرادة على إنهاء دراستي وتحقيق طموحاتي.

أهدي ثمرة جهدي ونتاج عملي إلى العزيزان إلى قلبي اللذان كانا لي السند والضوء البراق في رسم درب مستقبلي والسهر على تحقيق لي رغباتي والتمني لي العيش أجمل اللحظات فأطلب من العلي عزوجل أن يخفضهما لي وأن يكملا باقي عمرهما أطاله الله في هناء وعافية وأخص في المذكور لاحقا عبارات تقدير واحترام موجهة إلى الوالدة.

إلى أول حب عشته في دنياي و إلى أول اسم تنطق به شفتاي،إلى التي لا يمكن وصفها بالكلمات فهي الحياة ومنبع الحنان و الحب، إلى التي تعبت و سهرت لكي أرتاح و بكت لأحزاني و فرحت لأفراحي،إليك أمي الغالية (غنية).

إلى الذي حبها يسري بعروقي أستاذتي وأختي العزيزة (صباح)، وإلى الغالية البعيدة عني أختي (البنى) وإلى أختي التي ستدخل القفص الذهبي قريبا إنشاء الله،

إلى من وهبوني الطمأنينة و الصبر و قوة الإرادة إلى من جعلني حبهام مصدر إلهامي إليكم أخوتي: عبد الجبار(البيتزاريو) ،والمدلل الصغير (نوح)

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد و لم يتسنى لي ذكرهم.

ياسمين

دعاء

اللهم من اعتر بك فلن يذل
ومن اهتدى بك فلن يضل
ومن استكثر بك فلن يقل
ومن استنقوى بك فلن يضعف
ومن استغنى بك فلن يفتقر
ومن استنصر بك فلن يخذل
ومن استعان بك فلن يغلب
ومن توكل عليك فلن يخيب
ومن جعلك ملاذه فلن يضيع
ومن اعتصم بك فقد هدى إلى صراط مستقيم،
اللهم فكن لنا وليا ونصيرا، وكن لنا معينا ومجيرا، إنا كنت بنا
بصيرا

اللهم صل و سلم و بارك علي سيدنا محمد و علي آله
و صحبه و سلم و الحمد لله رب العالمين

مقدمة:

العلوم بمختلف أنواعها وأشكالها، مرت بمرحلة افترضتها طبيعة الحياة، و ظواهر الموجودات، إنها تتمثل بأطوار من الوضع و التكوين ثم النشأة و النمو وصولا الى النضج و الكمال .

و في أثناء نموها وتكوينها، تكثر فيها التفسيرات، و ترفدها الآراء وتتعدد المذاهب، لذا يبدأ العلم بسيطا بأصوله و اتجاهاته، وينتهي معقدا متعددا، قال ابن الأثير "وكذلك العلوم كلها، يوضع منها في مبادئ أمرها شيء يسير ثم يزداد بالتدرج الى أن يستكمل آخرها والنحو – وهو علم من العلوم – خضع لظاهرة التطور وأصابه نوع من التغير والتحول، وبالإجمال عد النحو آلة للفهم، ومن حرم معرفته فاتته العلم، وقصر في الوصول الى مرامي الكلم وقد لخصه العلماء مقارنين بينه وبين الملح في تسوية طعام البدن، حملا عن النحو الذي يسوي ويصلح طعام الذهن، نقل الجرجاني قولهم "النحو في الكلام، كالملاح في الطعام".

فإذا أدرك المتعلم النحو فقد أدرك اللغة، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية لغوية يعبر بها كل قوم عن أغراضه، كما أنها وسيلة للتواصل بين الأفراد و الأمم الأخرى، لذلك فإن تعلم هذه اللغة يهدف الى تمكين الانسان من ادوات المعرفة من خلال اكسابه مختلف المهارات من قراءة، وتعبير، وكتابة بطريقة صحيحة وسليمة عبر مراحل التعليم العام.

وقد أدرك العلماء انه لا بد للنحو من اصول تحكمه وأدلة تثبته، وهذا ما نراه اليوم في الدراسات العليا الجامعية والذي أصبح يستعمل كمقياس أساسي في تدريس اللغة العربية "علم اصول النحو".

ان الغاية من اختيار هذا الموضوع هو الضعف الملاحظ على التلاميذ في توظيف قواعد اللغة العربية عن النطة او الكتابة ،وتعد مسألة تدريس النحو في المؤسسات التربوية ومختلف المؤسسات التعليمية ،ومنها التعليم المتوسط ،من بين أهم القضايا التي طرحت حولها مجموعة من الاشكاليات منها :ما واقع تدريس النحو في الطور المتوسط ؟ما هي المنهجية المتبعة في تقديمها للمتعلم ؟وما مدى نجوعها ؟ ولذلك جاء بحثنا موسوما ب:تدريس النحو في ضوء المنهج التكاملي دراسة ميدانية – السنة الثالثة متوسط –

وقد قسمنا بحثنا هذا الى مدخل وفصلين ،الأول نظري والثاني تطبيقي ،تسبقهم مقدمة وتليهم خاتمة تضمنت النتائج التي توصلنا اليها ،وقد جاء بحثنا على النحو الآتي : المدخل الذي عنوانه "احاطة بالمصطلحات "هدفنا فيه الى تعريف التعليمية ونشأتها ،ثم تعريف النحو ونشأته وسبب وضعه،وأخيرا تعريف المنهج التكاملي ونشأته ،ثم جاء الفصل الأول بعنوان "طرائق تدريس النحو العربي " وقد تطرقنا فيه الى العديد من المواضيع كان اولها اتجاهات النحو العربي ،ثم اتساع النحو العربي،هذا الأخير أخذنا فيه بعض عوائق النحو ذكرنا منها: صعوبة النحو نفسه ،ضخامة المادة ،وعسر طريقة تدريسه مع الشرح ، وكان

ثالثها طرائق تدريس النحو العربي اجمالنا في خمس : الطريقة القياسية ،الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية) ،فطريقة النص الادبي وطريقة حل المشكلات وأخيرا الطريقة التكاملية التي كان تركيزنا عليها اكبر من باقي الطرق ،ثم رابعا مبادئ المنهج التكاملي حيث تكلمنا فيه عن بعض المبادئ التي يعتمدها المنهج التكاملي ،يليه خامسا اهم مبدئين اساسيين في المنهج التكاملي ، وختمنا فصلنا الاول هذا بذكر بعض المناهج المتداولة مع الشرح فذكرنا منها المنهج التاريخي والنفساني فالأسلوبي وأخيرا المنهج السميائي .

أما الفصل الثاني والذي عنوانه "تعليم النحو في الطور المتوسط " والذي خصصناه للحديث عن تعلم النحو لتلاميذ السنة الثالثة متوسط في الجزائر وتناولنا فيه النقاط التالية:

- طريقة تدريس النحو المعتمدة في المدرسة الجزائرية

- تدريس النحو في السنة الثالثة متوسط : اشرنا فيه الى توظيف الوسائل التعليمية في تدريس النحو (القواعد) ومحتوى المقرر الدراسي ،ثم اعطينا نموذج تطبيقي لدرس في القواعد ،وأخيرا ختمنا الفصل الثاني بتحليل استبيان بينا فيه آراء المعلم و المتعلمين من مادة النحو ،والصعوبات التي تواجههم في فهمها واستيعابها ،وما هي الحلول المقترحة لمواجهة هذه الصعوبات ؟.

وختمنا بحثنا هذا بخاتمة تضمنت اهم النتائج التي تضمنها بحثنا ،والغاية من هذا البحث هو الكشف عن واقع تعليم النحو في هذه المرحلة ،وقد اعتمدنا فيه على الحضور الميداني في المؤسسة التربوية التعليمية ،وكذا الاطلاع على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط دعمناه باستبيان للمعلمين و المتعلمين .

كما اعتمدنا في بحثنا هذا على جملة من المصادر والمراجع التي تخدم موضوعنا ، ورغم العقبات التي واجهتنا إلا اننا تجاوزناها والحمد لله ،ونرجو ان نكون قد وفقنا ولو بالشيء القليل ، في بلوغ الهدف المرجو من خلال هذا البحث .

وخاتمة قولنا هو انه لا يفوتنا إلا ان نشكر ونعترف بجميل كل من ساعدنا في انجاز هذا البحث وخاصة الأستاذ المشرف " جيلالي جقال " حفظه الله ورعاه ،الذي أفادنا بنصائحه وتوجيهاته الرزينة ، كما نشكر أيضا مدير متوسطة "1 نوفمبر 1954 باينان" الذي استقبلنا في خضم مؤسسته ،ولكل الاساتذة والتلاميذ الذي ساعدونا في عملية الاستبيان.

تمهيد:

لماذا كتاب جديد في التعليمية؟ لماذا تعليمية اللغة العربية ؟ الأسئلة
تتبادر إلى ذهن القارئ عند رؤية عنوان كهذا الذي يطالعنا به هذا
الكتاب (تعليمية اللغة العربية)

والسؤال السابق يمكن صياغته على الوجه الآتي ما الجديد الذي
يستدعي كتابا في تعليم اللغة العربية ؟

إن الجواب البديهي الأول الذي يطالعنا هو التأكيد على أن تطور العلوم التربوية واللغوية
في الصنف الثاني من القرن العشرين هو الذي أمسى هذا المفهوم الجديد الذي انبثق من
تضافر العلوم مجتمعة من علم النفس وعلم والاجتماع وعلم تعليم سائر العلوم المرجعية
وقد شكل هذا العلم تنويجا للعلاقة الثلاثية بين أطراف العملية التعليمية وهو ما يعرف
بالمثلث التعليمي أو ما يسميه البعض بالدائرة التعليمية التي تتشكل من تضافر عناصر
متممة لبعضها البعض ألا وهي المتعلم المعلم والمعارف.

وإذا كانت الدراسات السابقة قد عالجت مميزات المتعلمين وكافيا المتعلمين ودرست المادة
المعرفية فإن التعليمية قد نظرت إلى هذه العناصر في تفاعلها مع بعضها البعض وفي
استثمارها في خدمة تعلم المتعلم للمعارف والمهارات والقدرات والكفايات وهذا وجه من
وجوه الجدة والخصوبة في مفهوم تربوي جديد جدد ويجدد العملية التعليمية التعليمية .

أما العودة إلى السؤال الأول الذي يدور حول أسباب إصدار كتاب في التعليمية فمرد داك إلى
أن التعليمية خطت خطوات كبيرة في التعمق والشعب والتوسع فكتب فيها الكثير من الكتب
والدراسات والمقالات وضع فيها الكثير من الأبحاث التجريبية ما ساهم في توجيه نظر
المعلمين إلى عملية النقل التعليمي وإلى تحفيز المتعلم في تعلمه عن طريق استخدام الطرائق
الناشطة في التعليم .

إما السؤال حول لماذا تعليمية اللغة العربية فلا نخال حريصا على مستقبل اللغة العربية
يطرحه إذ بعد أن تعالت منذ بدايات القرن الماضي الأصوات المطالبة بتحسين تعليم اللغة
العربية كان من الطبيعي أن يتجاوب الدارسون العرب لهذا المطلب وأن يبادروا إلى نقل
منتجات العلوم المرجعية للغربيين ويسكبوها في قالب عربي يساهم مساهمة فعالة في دفع
المعلمين إلى النظر إلى مهنة التعليم على أنها علم وممارسة في تفاعل مثمر ومغن وتعلم
مستمر من مع خط سير الحياة النابضة في عروق المتعلمين وفي تطلعاتهم.

1/- تعريف التعليمية:

لقد عرف مصطلح didactique الأجنبي رواجاً كبيراً عندنا ، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية " ديدكتيك " وظن بعض أن تسمية " الطرائق الخاصة لتعليم المادة " تفي بالغرض غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي اقترحه أحمد شوقي في كتابه "تعليمية المواد"¹

Didactique des dixiplines لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد ، في مجال التربية والتعليم ، ولقد أطلقنا هذا المصطلح في الحلقة الدراسية التي نظّمها النادي الثقافي العربي في 20 نيسان 2001 ، بعنوان " تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان "².

تهتم التعليمية بمحتوى التدريس ، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها ، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز ، والأساليب والإستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها ، وتوظيفها في الحياة ، فيعرف المتعلمون ما يتعلمون ، وكيف يعرفون ولماذا يتعثرون في معرفته وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه.

يضع ايف شوفلار " التعليمية في قلب مثلث ، يتألف من المعارف ، ومن المعلم ، ومن المتعلمين".

¹ - انطوان صياح:تعلّمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،بيروت - لبنان،2006م،ط 1 ، ج 1،ص 13 .

2- طعمة، انطوان، تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان- حلقة دراسية:20 نيسان 2001- النادي الثقافي العربي ،بيروت

² - لبنان ،ص 212

والتعليمية وليدة معرفة أعمق بالمتعلم ، من حيث المشروع يمثلته ، وما يحتويه من رغبات وحوافز ، وقدرات وصعوبات وتصورات وانتظارات ، ومن امتلاك استراتيجيات تعلم ، ومنهجيات توظيف لما يتم تعلمه في الأوضاع الاجتماعية الحياتية ، فيكون التركيز في هذا المستوى على الطرائق والأساليب الخاصة الملائمة لتحصيل محتوى محدد¹.

ولقد استقطب تفكير الباحثين في التعليمية ثلاث محاور هي:

2 -/ نشأة التعليمية:

في الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح "تعليمية المواد" didactique de disciplines يبرز بقوة ، في مقابل بعض التراجم في استخدام مصطلح التربية العامة pédagogie générale قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلاً ، على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها ، من معرفته بمحتوى منهج هذه المادة ، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية ، الفن في قيادة الصف وإدارته ، تأمين للنظام والانضباط وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح

وكانت هذه الطرائق توصف بـ "العامة" ، لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد ، بقطع النظر عن محتواها ، وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى
لقد ترافق بروز مصطلح "تعليمية" (didactique) مع مجموعة تحولات على

¹ - انطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان، 2006، ط 1، ج 1 ، ص 16 .

رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية

التعليمية : المعلم يعلم , ولكن هل يتعلم المتعلمون؟

وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم , ويجتهد في نقلها , بفن ووضوح , إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها , مثبتاً أنه تلقنها وتسلمها , وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره. لابد لفهم هذا التحول العميق , من إدراك التغير طراً على نظريات التعلم : لقد جاءت البنائية *constructivisme* تكشف لنا ان التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بنائها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه , وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة , تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلقي هو التلميذ , استناداً إلى التكرار والتدريب والترويض , كما في النظرية السلوكية.

(يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة : إن المعارف لا تمرر وذلك خلافاً للاعتقاد السائد , بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المتعلم والمتعلم وحده)¹.

ولا نغفل الإسهام الكبير الذي كان للمؤسسات التربوية في تفعيل التعليمية وتنشيط البحث فيها والريادة التربوية : وزارات التربية , المعهد الوطني للأبحاث التربوية *inrp* كليات ومعاهد إعداد المتعلمين وتدريبهم , والمجلات المتخصصة التي تصدر عنه.

¹ - انطوان صياح : تعليمية اللغة العربية , دار النهضة العربية , بيروت - لبنان، 2006، ط 1 ، ج 1، ص18.

ويتساءل مؤرخو التعليمية : هل ثمة تعليمية واحدة عامة , تمثل علما جامعا بالنسبة إلى المواد والمجالات كلها أم ثمة تعليميات متعددة تعدد المواد والمجالات ¹؟

لقد نشأت تعليمية الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها , ولقد أثر بعض الباحثين الكلام على تعليمية الجبر و تعليمية الهندسة وحتى على تعليمية العدد، وغير ذلك من المفاهيم الرياضية وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى : العلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب. ومن الواضح أن نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد , كما اشرنا إلى ذلك , في مجال الرياضيات , ولكل نوع أو نمط من أنواع النصوص وأنماطها تعليمية , وللقراءة تعليمية , وللتعبيرين الكتابي والشفهي ولكل تقنية من تقنياتها تعليمية ولكل من القواعد والإملاء والأثر الكامل تعليمية .

غير أن التعليمية الخاصة بمادة تدريس معينة لم تكن مغلقة على نفسها لأن بين المواد والمجالات المختلفة نقاطا مشتركة , وقضايا جامعة , وأساليب مماثلة : الدافعية والتحفيز , التعلم بالمشكلة , التعلم من الخطأ , نقد التصورات , التحويل التعليمي من المعارف نقد التصورات , التحويل التعليمي من المعارف لأكاديمية إلى المعارف المدرسية.... من هنا يمكننا الكلام على تعليمية مقارنة , تتفاعل و تتلاقح , دون تضحية بما يمثل خصوصية المادة و فرادة المحتوى , وسنتناول المفاهيم الرئيسية في التعليمية على اختلاف مجالاتها استنادا

¹ - انطوان صياح : تعليمية اللغة العربية , دار النهضة العربية , بيروت - لبنان، 2006، ط 1، ج 1 ، ص 19

في التعليمية على اختلاف مجالاتها , استنادا إلى فائدة المقارنة بين النتائج في التعليمات المختلفة , سعيا وراء فهم أعمق لنشأة التعليم, وتحديد موقعها في مجال التربية.

3/- تعريف النحو:

النحو في اللغة الطريق والجهة والجانب، وعلم النحو علم إعراب كلام العرب، وسمي هكذا لأن المتكلم ينحو به مناهج كلامه أفرادا وتركيبا. وهذا هو الهدف من النحو عند النحاة، وقد أكدته بن سراج بقوله: "والنحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب. وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة. وكان العرب يعظمون النحو والنحاة حتى ذهب بهم الأمر إلى تسمية كتاب سيبويه " الكتاب " أو وصفه بأنه " قرآن النحو " ¹.

وكان وهناك من يرى أن تشمل قواعد النحو على أساليب اللغة من جميع نواحيها كقواعد ربط الكلام، وتأليف الجمل والحذف والذكر، والتقديم والتأخير والإيجاز والمساواة والإطناب وغير ذلك مما ندرسه اليوم. على رأس هذا الاتجاه عبد القاهر الجرجاني الذي يقول في مقدمة كتابه " دلائل الإعجاز ": «هذا كلام وجيز يطلع به المناظر على أصول النحو جملة واحدة وكل ما به يكون النظم دفعة. ومعلوم أن ليس للنظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها سببا من بعض» ².

¹ - أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، ، ص 37.

² - ، إميل يعقوب: من قضايا النحو واللغة ، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص12.

ولقد حدد بيار جيرو "Pierreguiraud" النحو بقوله: «إن النحو هو الفن الذي يعلم الكتابة التكلم بلغة ما دون خطأ». ويقول دوسوسير "Désassure": «إن النحو يدرس اللغة بصفتها مجموعة من طرائق التعبير، ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتراكيب».¹

ونلخص من كل هذا إلى تعريف مبسط للنحو هو: «النحو هو محاكاة العرب وإتباع نهجهم في ما يقولوه من كلام صحيح مضبوط بالحركات». أو هو كما يقول إبراهيم مصطفى: «قانون تأليف الكلام».²

وقد تعدد تعريفه عند علماء العرب منهم :

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة النحو: «والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه و ينحاه نحوا انتحاه».³

فالنحو في مفهومه اللغوي هو القصد والاتجاه .

ويقول ابن جني في باب القول على النحو: « هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم ،و إن شذ بعضهم عنها رد به إليها. وهو الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا ثم خص به الانتحاء هذا القبيل

¹ - المرجع نفسه، ص09.

² - إيميل يعقوب: من قضايا النحو واللغة، ، ص11.

³ - ابن منظور: لسان العرب، ج 14، ضبط نصه خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، ط1، 2006م، ص71.

من العلم، وقد استعمله العرب ظرف وأصله المصدر، أنشد أبو الحسن:

ترمي الأما عيز بمجمرات بأرجل روح مجندات

يحدوا بها كل فتى هيهات وهن نحو البيت عامدات¹

تعريف صاحب المستوفي:

"النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعريف النسبة بين صيغة النظم، وصورة المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى".

ويقول ابن عصفور:

"النحو علم مستخرج بالمقاييس المستتبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزاءه التي يتألف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين منها ومن أحكامها. وانتقده ابن الحاج بأنه ذكر ما يستخرج به النحو ويتبين ما يستخرج به الشيء ليس تبيننا لحقيقة النحو وبأن فيه المقاييس شيء غير النحو، علم مقاييس كلام العرب هو النحو²".

كما يعرفه محمد عبد الله جبر بقوله:

«النحو في أيسر صور تعريفه هو العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانيات الاستعمال اللغوي الصحيح، فهو يتناول تقسيم الكلمات وحالات

¹ - أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، مجلد1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص395.

² - ينظر: تواتي بن تواتي، محاضرات في أصول النحو، دار الوعي، روية، دط، 2008، ص18.

تغيرها الإعرابي بحسب موقعها، أو لزومها حالة واحدة، ويقدم صور الجمل المستعملة من اسمية و فعلية، وما يطرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل، وما يمكن أن تكمل به إحداهما، أو يتصل بعناصر تصلح لأن توجد في كليهما ¹.

ولم يكن النحو يعرف بهذا الاسم قديماً وإنما كان يطلق عليه علم العربية، ولم يظهر هذا المصطلح إلا في عهد الطبقة الثانية من علماء المدرسة البصرية، فقد اشتهر عنها مؤلفات اشتهرت بأنها نحوية. ²

5/- سبب وضعه:

قبل ظهور الإسلام لم يكن المجتمع العربي على اختلاف لهجاته وثرائه اللغوي في حاجة إلى دراسة اللغة وضبطها ، إذ كانت تجري على لسان العربي فطرة ، وكان صدرهم وعاء لها ، كما أنها كانت تمثل للقبائل العربية وسيلة للمفاخرة بأمجادها على لسان شعرائها. حيث يقول محمد الطنطاوي : «علم النحو ككل قانون تتطلب له الحوادث وتقتضيه الحاجات ، ولم

¹ -- محمد عبد الله جبر: الأسلوب والنحو، دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظواهر النحوية، دار الدعوة، الإسكندرية ط1، 1988م، ص7.

² - محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المنار، 1991م، ص17.

يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه ، فإنهم في جاهليتهم غانيون عن تعرفه لأنهم كانوا ينطقون عن سليقة جبلوا عليها ، فيتكلمون في شؤونهم بدون إعمال فكر ، أو رعاية إلى قانون كلامي يخضعون له ، قانونهم ملكتهم التي خلقت فيهم ، ومعلمهم بيئتهم المحيطة بهم .»

وقد كان نزول القرآن الكريم باللغة العربية إتماماً لسيادة هذه اللغة، وتشريفاً لها، كما ساهمت الفتوحات الإسلامية في نشرها وسط مختلف الأقوام التي دخلت تحت لوائه وأقبلت على تعلم لغته، كما تطلب فهمهم للرسالة التي جاء بها الإسلام أن يكون هناك تبادل للألفاظ والعبارات من أجل التواصل وفهم بعضهم بعض، وهو ما أدى إلى ظهور بعض الأخطاء اللغوية ، والتي عدت لحناً وعبثاً في اللغة العربية، "فاختلاط العرب بالأعاجم في مصر والشام والعراق وفارس أدى إلى شيوع اللحن والفساد في اللغة بينهم".¹

إضافة إلى هذا فإن هجرة الأعاجم إلى موطن الإسلام لتعلمه، وكذلك رحلة العلماء المسلمين إلى البلدان المجاورة للدول الإسلامية لتعليمه أدى إلى ظهور أجيال جديدة ذات لهجات مختلفة نتيجة الاختلاط والزواج بين العرب وغير العرب «إذ بالتعايش بين أبناء العرب الفصحاء و الأجيال الكثيرة من العجم تحول لسن الأبناء إلى لغة حضرية خاصة، وتتوعدت إلى لهجات محلية». ² بذلك بدأ اللحن يتسلل إلى ألسنة العرب الفصحاء وشاع بكثرة

¹ - أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي: نتاج الفكر في النحو ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992م، ص3.

² - ينظر: التواتي بن التواني، المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، 2008م، ص5.

في بداية العصر الأموي (41هـ-132هـ)، وخاصة في الحواضر وأطراف شبه الجزيرة العربية المجاورة للأمم أخرى.

وقد تعددت الروايات التي تصف مظاهر هذا اللحن نذكر منها: قول ابن جني: «رووا أن النبي صلى الله عليه وسلم سمع رجلا يلحن في كلامه فقال: "إرشدوا أخاكم فإنه قد ضل"»¹ ويضيف: "وروا أيضا أن أحد ولادة عمر - رضي الله تعالى عنه - كتبنا إليه كتابا لحن فيه فكتب إليه عمر: أن قنع كاتبك سوطا".²

و يروى أن أعرابيا في عهد عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - أراد أن يسمع من القرآن، فقرأ عليه مقرئ قوله تعالى: «أن الله برئ من المشركين ورسوله» . فقرأها (ورسوله) بالكسر عاطفا الرسول على المشركين، فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله، إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه. وبلغت هذه القصة عمر فدعا الأعرابي وقال له: ليس هكذا يا أعرابي، فقال الأعرابي: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: إن الله برئ من المشركين ورسوله بالرفع . فقال الأعرابي : وأنا أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر أن يقرئ القرآن إلا عالم اللغة.

وهناك روايات أخرى تبين مدى انتشار اللحن في كلام العرب، وقد رفض العرب هذه الظاهرة ولذلك سعوا إلى وضع ما يحفظ القرآن الكريم من اللحن، وبضبط اللسان العربي،

¹ - ابن جني، الخصائص، ص395.

² - المرجع نفسه، ص395.

ويمكنهم من التفاخر بتراثهم، خاصة بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم حيث وجدوا أنفسهم وجها لوجه أمام ثقافات الشعوب المجاورة التي دخلت في الإسلام، كالثقافة القبطية في مصر، السريانية في العراق، والنبطية. بإضافة إلى الثقافة اليونانية والرومانية، فكانوا بين أمرين: إما أن يكونوا تلاميذ لهذه الأمم، أو أن يكونوا قائدين عن طريق إنشاء ثقافة خاصة بهم.¹

لذلك أنبرى أبو الأسود الدؤلي وتلاميذ ته إلى وضع رسم إعراب القرآن ووضع قواعد النحو، مع الإشارة إلى أن أول واضع للنحو هو الإمام علي بن أبي طالب-كرم الله وجهه-، حيث قام بوضع قواعده وأسسه وأخذ أبو الأسود الدؤلي عنه .

ومهما يكن فإن علم النحو بما يحتويه من مادة نحوية وما شهدته من تطور لم يكن من صنيع عالم واحد بل هو نتيجة لما بذله مختلف العلماء من جهود وإعمال الفكر، فأبو الأسود الدؤلي مهد له بما وضعه من أصول وأضاف إليه من جاء بعده ما اجتهدوا فيه من أبواب وقواعد

وعلى، فما يحتويه "الكتاب" لسيبويه (180هـ) من مادة نحوية بلغت درجة من الاكتمال والنضج، والغزارة، والشمول تؤكد بأنها نتيجة لمخاض طويل ومجهودات أجيال متعاقبة.²

1- تمام حسان: الأصول، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو- فقه اللغة- البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص25.

2- عبد القادر المهري: نظرات في التراث اللغوي عند العرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م، ص165.

ج - واضعه وأول ما وضع منه:

اختلف مؤرخو النحو قديما و حديثا في تحديد أول واضع للنحو، و أول ما وضع منه، و هذا ما يظهر جليا في مختلف الكتب والمؤلفات التي تؤرخ لنشأة النحو، و لكن الأكيد أن واضعه من رجل الإسلام. ومن الروايات التي ذكرت في هذا الموضوع نجد:

- إن أول واضع للنحو هو الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، حيث قام بوضع قواعده و أسسه و أخذ أبو الأسود الدؤلي عنه ، إذ دخل عليه ذات يوم فوجده مطرقا ووجد بيده صحيفة فسأله عنها، فقال له:إني سمعت ببلدكم لحنا فأردت أن أصنع كتابا في أصول العربية وألقى إليه بالصحيفة وقد كتب فيها : الكلام كله اسم ، فعل، حرف ، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، و الفعل ما أنبأ عن حركة المسمى ، و الحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل وقال له أنح هذا النحو و أضف إليه ما وقع إليك، وتمضي الرواية فتذكر أن أبا الأسود وضع باب العطف، والنعت، وحروف النصب إنّ، أنّ، ليت، لعلّ، ولم يذكر لكن فأمره علي بزيادتها.¹

- روي أنا أبا الأسود وضعه حين سمع اللحن على لسان ابنته لما خاطبته بقولها: ما أجمل السماء (بضم اللام لا بفتحها)، فأجابها بقوله: نجومها. فردت عليه بأنها لم تقصد

2-القطفي:أنباه الرواة على أنباه النحاة، ج1، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م،
ص39.

السؤال، بل عنت التعجب من جمال السماء. فأدرك حينها مدى انتشار اللحن في الكلام، و

كان أول ما وضعه من النحو هو باب التعجب و الفاعل والمفعول به ¹.

و في رواية أخرى قيل إن ابنة لأبي الأسود قالت له: ما أشدُّ الحر! في يوم شديد الحر، فقال

لها: إذا كانت الصقعاء من فوقك والرمضاء من تحتك. فقالت: إنما أردت أن الحرُّ

شديد. فقال لها: فقولي إذن ما أشدَّ الحرُّ! ².

- وهناك من يذهب إلى أن أبا الأسود وضع النحو بإشارة من أمير البصرة زياد بن أبيه. ³

و الملاحظ أن هذه الروايات تشترك في جعل أبي الأسود الدؤلي ظالم بن عمر (ت69هـ)

الواضع لرسم العربية، من خلال نقط أواخر الكلمات أو ما يسمى بـ (نقاط الإعراب)، والتي

كانت منطلقا لما يعرف اليوم بالعامل النحوي.

ومهما يكن فإن علم النحو بما يحتويه من مادة نحوية، وما شهدته من تطور لم يكن من

صنيع عالم واحد بل هو نتيجة لما بذله مختلف العلماء من جهود و أعمال فكر، فأبو

الأسود الدؤلي مهد له بما وضعه من أصول وأضاف إليه من جاء بعده ما اجتهدوا فيه من

أبواب و قواعد وعلل، فما يحتويه «الكتاب» لسيبويه (ت180هـ) من مادة نحوية بلغت درجة

¹ - محمد الطنطاوي: نشأة النحو، ص 13 .

² - القطفي: أنباه الرواة، ص 51.

³ - المرجع نفسه، ص 5.

من الاكتمال والنضج، والغزارة، والشمول تؤكد بأنها نتيجة لمخاض طويل و مجهودات أجيال متعاقبة.

7/- تعريف المنهج التكاملي:

هو منهج لا يتقيد بمنهج واحد خلال العملية النقدية ،بل يستعين بجملة من المناهج التي يقتضيها الطابع التركيبي المعقد للنص الادبي ،ولعل الفرق بين سائر المناهج وبين المنهج التكاملي في النقد الادبي ،كالفرق – في عالم السياسة- بين حكومة الحزب الواحد وحكومة ائتلافية تجمع وزراء من احزاب مختلفة .وتختلف تسمية هذا المنهج من ناقد لآخر ،فهو

المنهج "التكامل" او "المتكامل" أو "التركيبي" أو "المركب" أو "المتعدد" أو "المتكثر" أو "منهج اللامنهج" أو "منهج من لا منهج له"؛ أي منهج من لا يركن الى منهج واحد ،وإنما من يغمس قلمه في كلّ المناهج والمحابر ،يتمتع منها ما يفيد ويغني ويعمق النص الذي بين¹يديه ،أو (النقد الديمقراطي)، أو (النقد الحواري) أو (النقد المفتوح)

- ويقول أحمد هيكل في المنهج التكاملي : "منهجي في النقد أسميه ،ويسميه كثيرون وأنا منهم ،المنهج التكاملي، المنهج الذي استفيد فيه من كل ما اطرح من مذاهب نقدية، على ان أغلب وانا أقوم بالعملية النقدية منهجا يتطلبه العمل الذي انقده (...).، لكنني لا أخصر نفسي في منهج واحد وأرفض ما سواه ،لأنّي أكون حينئذ كالقطار الذي يمشي على قضيب السكة الحديدية إذا زلّ هنا أو هناك انكفاً وقتل الركاب " ،بمعنى أنّ الناقد التكاملي، في هذه الحالة لا يسوي بين المناهج المستعان بها، بل يعطي السيادة لمنهج واحد تقتضيه خصوصية²النص المدروس.

8/- نشأة المنهج التكاملي:

¹ - نعيم اليافي: في النقد التكاملي ،مجلة البيان ،الكويت، عدد 306، يناير 1996، ص 09
² - محاوره مع أحمد هيكل ضمن: جهاد فاضل، أسئلة النقد ،الدار العربية للكتاب، تونس- ليبيا، د.ت.ا، ص 14

إذا كان صحيحاً أنّ الناقد الشهير "ستانلي هايمن" قد كان رائداً في دعوته إلى نقد تكاملي ديمقراطي مفتوح، سنة 1947، في كتابه "الرؤية المسلحة"، الذي انزاحت ترجمته العربية (إحسان عباس ومحمد يوسف نجم) إلى "النقد الأدبي ومدارسه الحديثة" فإنّ الدعوة العربية إلى هذا المنهج لم تكن - في تقديرنا - متأثرة بهذا الكتاب، بل نرجّح ميلادها وسط جهل تام به، وذلك لتزامن الدعوتين من جهة ومن جهة ثانية لأنّ الترجمة العربية لهذا الكتاب قد تأخرت إلى نهاية الخمسينيات من القرن الماضي.

لقد بدأت الدعوة العربية الواضحة إلى هذا الضرب من النقد في نهاية الأربعينيات (سنة 1948 تحديداً)، على يدي "سيد قطب" و"شكري فيصل"، كلّ في مساره النقدي المستقل، فقد قسم "سيد قطب" المناهج تقسيماً ثلاثياً (الفني، التاريخي، النفسي)، بعدها "ومن مجموعة هذه المناهج قد ينشأ منهج كامل نسميه (المنهج المتكامل)" على حدّ تعبيره، ينفرد بأنّه "يتناول العمل الأدبي مع جميع زواياه، ويتناول صاحبه كذلك؛ بجانب تناوله للبيئة التاريخ..". وأنّه لا يغفل القيم الفنية الخالصة...، لذا فضّله على سائر المناهج من باب²، . أنه ينتفع بهذه المناهج الثلاثة جميعاً، ولا يحصر نفسه داخل قالب جامد أو منهج محدّد. وفي السنة ذاتها ناقش "شكري فيصل" رسالة ماجستير بجامعة الملك فؤاد (القاهرة)، تحوّلت إلى كتاب نقدي عنوانه (مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي). قسم خلاله المناهج النقدية من منظور النظريات التي تنتظمها تقسيماً سداسياً: (النظرية المدرسية، نظرية الفنون الأدبية، نظرية خصائص الجنس، نظرية الثقافات، نظرية المذاهب الفنية، النظرية الإقليمية، مناسقا من هذه النظريات المنهجية إلى "منهج جديد"، سمّاه "المنهج التركيبي" الذي بناه على أنقاض فكرة أنّ "خطأ النظريات كان يأتي من أنّ كلّ واحدة منها حاولت أن تستأثر بدراسة الأدب العربي وأن تتفرد هي بتفسيره وتعليله (...).

¹ - سيد قطب: النقد الأدبي وأصوله و مناهجه، دار الشروق، القاهرة، بيروت، د.ت.ا، ص 114

² - نفسه ص 266

غير أنّ واحدة من هذه النظريّات لا تستطيع أن تُلَف هذا الأدب كلّهُ وتشتمل عليه، لذلك كان لا بدّ من هذا المنهج التركيبي الذي يقوم على وصل نتائج الدراسات المختلفة".

ومنذ مطلع الستينيات من القرن الماضي بدأت قائمة أنصار هذا المنهج تتدعّم بأسماء جديدة تسعى إلى تكريسه والترويج له أو - على الأقل - الاعتراف بالانتماء المنهجي إليه، ومن هؤلاء الدكتور "شوقي ضيف" الذي رأى أنّه "قد اتضحت لنا المناهج المختلفة، في تفسير الشعر وتحليله وتقويمه، وما نشكّ في أنّ من واجب الناقد الحديث أن يفيد من هذه الطرق جميعاً في نقده".

هذا التلميح التكاملي سرعان ما تحوّل إلى تصريح في كتابه (البحث الأدبي) الذي توقف خلاله عند محطّات منهجية مختلفة (تاريخية، اجتماعية، نفسيّة، جمالية، تأثيرية)، أوصلته إلى أنّ "خير منهج ينبغي أن يتبع في دراسة الأدب هو المنهج التكاملي الذي يأخذ بحظ من كلّ هذه المناهج مفيداً منها".

تمهيد:

تعد القواعد النحوية من ابرز مراحل تعلم اللغة العربية ،فان ابن خلدون يضعها في مقدمة علوم اللسان.. وأركانه أربعة :وهي اللغة والنحو والبيان والأدب.والذي يتحصل أن ¹ ، .
الأهم المقدم منها هو النحو ،إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول ،والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة

ولا يتم التحصل على هذه القواعد إلا بالتعليم ،وحتى يحقق المعلم أهدافه التعليمية ،لا بد أن يستخدم أكثر من طريقة في التدريس ،وخاصة في تدريس القواعد النحوية ،لما توصف به من صعوبة عند الكثير من المتخصصين العرب منذ القرن الثاني الهجري ،هذا ما أدى إلى المناداة بتيسير النحو العربي بدءا بالجاحظ وانتهاء إلى دعاة التيسير في العصر الحالي ولكن بالرغم مما سال من حبر في هذا المجال ،لم يتوصل العلماء إلى نتائج فعلية تخدم تيسير القواعد النحوية .لأننا لا نزال نجد تلاميذ الأمة العربية متخوفين من النحو العربي الأمر الذي يجعلنا نشكك في وصف النحو العربي بالصعوبة ،ويحتم علينا أن نبحث عن أسباب نفور التلاميذ من النحو العربي فقد يكون الحل لهذه المشكلة في طريقة تدريس هذه القواعد .

ومن هذا يحق لنا أن نتساءل ،ما هي الطرق المتداولة في تدريس النحو العربي ؟ هل توجد طريقة واحدة لتدريسه ؟ أم هناك طرق متعددة ؟ما هي ابرز اتجاهات النحو العربي ؟

¹ - بلخير شنين :طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون ،مجلة الأثر ،العدد 13،مارس 2012،ص 116.

1) اتجاهات النحو العربي

عرف النحو العربي اتجاهات عدة نبعت من نظرة كل عالم مشغل فيه إليه من ابرز الاتجاهات

- اتجاه يرى فيه دراسة أحوال الكلم إعرابا وبناء¹ بأصول أي بقواعد كلية منطبقة على جزئياتها يعرف بها أحوال الكلم إعرابا و بناء " وقد ترأس هذا الاتجاه سبويه² ومن جاء بعده، ويظهر اتجاهه هذا من خلال قوله في كتابه " هذا باب أواخر الكلم من العربية " اثبت فيه علامات الإعراب و حركات البناء , جاء في تضاعيفية " وهي تجري على النصب والجر والرفع والجزم , والفتح والكسر والوقف "

- اتجاه يرى في النحو طرق تفسير الكلام , بالنظر إلى ما يعتبره من حذف و تقديم و تأخير وما مشاكلها من مظاهر إمام الاتجاه المذكور أبو عبيدة معمر بن المثنى , في كتابه مجاز القرآن..... من شواهد اتجاهه قوله "ومن مجاز ما جاء لفظه لفظ الحد الذي له جماع منه وقع معنى هذا الواحد على الجميع قال (يخرجكم طفلا في موضع أطفالا.³.....) " , ولا أدل على اتجاهه من الأسماء " معاني القرآن " و " مجاز القرآن " و " إعراب القرآن "..... في المقصد والدلالة , وبذلك يغدو "المجاز المعنى و الإعراب"⁴

- اتجاه ينظر إلى النحو نظرة وظيفية , من حيث تأليف الكلام , والإشارة إلى معاني المواقع النحوية المختلفة. ذهب إليه الإمام عبد القادر الجرجاني , و جسده بنظرية " النظم " . قال موضحا مذهبه "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه على النحو و تعمل على قوانينه , وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها , وتحفظ الرسوم

1-حقوق وقدم له د. محمد الطيب الابراهيم ،دار النفائس ،بيروت ،ط 1، 1996 م، ص 44 – 45.

2-سبويه :الكتاب ،تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي ،القاهرة ،ط 3، 1998 م، ج 1، ص 13

3-أبو عبيدة :مجاز القرآن، عارضه بأصوله وعلق عليه د.محمد فؤاد سزكين ،مؤسسة الرسالة ،بيروت، ط 2، 1981 م، ج 1، ص 13.

4-يراجع، محمد بن اسحاق النديم، الفهرست، دار المعرفة، بيروت، لا.ط، لا.تا، ص 51- 52.

التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها¹، وفي موضع آخر يلخص اتجاهه بقوله " لا معنى للنظم غير توخي معاني النحو فيما بين الكلام.¹.....". من صور ما ذهب مسألة الاستفهام و تقديم الاسم أو الفعل، وما يؤدي ذلك إلى اختلاف المعنى، قال ".....ومن أبين شيء في ذلك الاستفهام بالهمزة، فإن موضع الكلام على أنك إذا قلت " أفعلت ؟ " فبدأت في العمل كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده. وإذا قلت أنت فعلت فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو ؟ وكان التردد فيه ومما يعلم به ضرورة انه لا تكون البداية بالفعل كالبداية بالاسم.³....."

4-اتجاه حديث، نتج عن الدراسات اللسانية الحديثة، يتمثل في محاولة جمع الدرس النحوي والدرس الصرفي، فظهر مصطلح قواعد اللغة (grammaire) للدلالة على النحو والصرف، مقابل مصطلح النظم (syntax) الذي يدرس نظام الجملة وطرق صياغتها⁴....، وهو مراعي في الأبحاث النظرية و الدراسات الاكاديمية .

– ولكن الاتجاه الغالب في اغلب النحو المدرسية، هو الاتجاه الأول ذوو نظرا لشيوعه أخذ اسم الإعراب، وغدا درس النحو عند التلاميذ يفهم منه الإعراب ولا نغالي في القول إذا بينا انه اتجاه غلب على الدرس النحوي العربي عامة، منذ العصور الغابرة. قال الزجاجي "النحو اسم لهذا الجنس من العلموالإعراب أصله البيانثم إن النحويين رأوا في أواخر الأسماء و الأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا أي بيانا، وكان البيان بها يكون .. ويسمى النحو إعرابا، والإعراب نحوا سماعا، لان الغرض واحد⁵" و تداولت المصادر الاتجاه السابق، وراح الدرس النحوي يقوم على عملية الإعراب، وما يجلب الحركة

1-الامام عبد القاهر الجرجاني:دلائل الاعجاز، تحقيق د.محمد رضوان الداية ود.فايز الداية، دار قتيبة، دمشق، ط 1983، م، ص 62

2-الامام عبد القاهر الجرجاني:دلائل الاعجاز، ص 275

3-نفسه، ص 83

4-يراجع 11-13 frank palmer :grammaire ;penguinbook ; london ;1976p، ود.حلمي خليل :مقدمة

لدراسة اللغة، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص 215-216

5-أبو القاسم الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تحقيق د.مازن المبارك

و وظيفة اللفظة في الجملة . جاء في "شرح شذور الذهب". "الإعراب اثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع¹". وعلى هديه قسم الكتاب وغيره فكان باب المرفوعات و المنصوبات والمجرورات.....

2/- اتساع النحو العربي :

نظر الدارس إلى النحو العربي نظرة قدسية، وأحاطه بهالة من الإكبار والإجلال ،انه عنوان أعظم الإنسان واحترامه ، قال شاعر يصف النحو (من الرجز)

- اقتبس النحو فنعم المقتبس والنحو زين وجمال ملتبس

- صاحبه مكرم حيث جلس من فاته فقد تعمى وانتكس²

وذهبوا بعيدا حين اعتبروه من اجل العلوم وانفعها ،انه يقيم الألسنة ويرفع بيان المعرفة من دونها لبس والإبهام ،وبواسطة الإفصاح والإفهام ،انشد الشاعر (من الكامل)

- النحو يصلح من لسان الألكن والمرء تكرمه إذا لم يلحن

- وإذا طلبت من العلوم اجلها فاجلها منها مقيم الألسن³

والعلة في موقفهم الأخير، نظرتهم إلى النحو نظرة وظيفية، قائمة على غرس القدرة في التعبير والفهم الصحيحين ،بعيدا عن اللحن وما يسبب من زيغ وإضلال المعنى .وهي نظرة صحيحة لا تنظر إلى النحو على انه غاية بل وسيلة لضبط البنان واللسان ،بغية إيصال الرسالة إلى الأذهان بكل صدق و يقين وأمان .ومقصدهم الحقيقي برز في غير موقف .

¹-ابن هشام :شذور الذهب،تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ،المكتبة التجارية الكبرى ،مصر ،ط 10، 1965 م،ص 33.

2-ينظر،باقوت المحمدي :معجم الأدباء ،نشر المستشرق مرجليوث ،دار احياء التراث العربي ،بيروت، 1988،مج 1،ج 1،ص 78.

3-ابن عبد البر القرطبي:بهجة المجالس وأنس المجالس وشذذ الذاهن والهاجس ،تحقيق محمود مرسى الخولي ،دار الكتب العلمية،لا،تا، ج 1،ص 64.

روي عن "الجرجاني" على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها , وان الأغراض
كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها , وانه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام و رجعانه
حتى يعرض عليه و المقياس الذي لا يعرف صحيح من سيقم حتى يرجع إليه¹ "
ومن دون النحو في منظورهم – يوم ذاك - يقع المعتبر في اللحن, فتبتعد الغايات, ولا تفهم
الدلالات. جاء في وصف فعاله اللحن في الكلام وأثره في التعبير . "... انه يلقب المعنى و
يفسد التأويل الذي يقصد له المتكلم² " والى مثله ذهب ابن خلدون " حين أكد وظيفة النحو
الحقيقة . "... إن الصم المقدم منها هو النحو, إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف
الفاعل من المفعول, و المبتدأ من الخبر, ولولاه لجهل أصل الإفادة.....
فذلك كان علم النحو أهم من اللغة , إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة³ "
وبالإجمال عد النحو آلة للفهم, ومن حرم معرفته فاتته العلم, وقصر في الوصول إلى مرامي
الكلم. وقد لخصه العلماء, مقارنين بينه وبين الملح في تسوية طعام البدن, حملا عن النحو
الذي يستوي و يصلح طعام الذهن. نقل الجرجاني قولهم "النحو في الكلام كالملح في الطعام
إذ المعنى إن الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصدة إلا
بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب و الترتيب الخاص, كما لا يجدي الطعام ولا تحصل
المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح⁴ "
ولكن متى إن الناس من النحو ؟؟ ولماذا زهدوا فيه ؟؟ وبدواله كارهين ؟؟ لما وظف المعلم
النحو للغايات المذكورة, وغرس في ذهن الطالب الأهداف المرسومة ارتفع النحو قدرا

1- الامام عبد القاهر الجرجاني: دلائل الاعجاز، ص 30.

2- محمد بن القاسم الأنباري: كتاب الاضداد، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية صيدا، بيروت ، 1987، ص 242.

3- ابن خلدون: المقدمة، فهرسه يوسف أسعد داغر، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، ط 2، 1982، ص 1055.

4- الجرجاني: كتاب أسرار البلاغة، تحقيق ه. ريستر، دار المسيرة، بيروت، ط 3، 1983، ص 65.

وزاد منزلة. أما عندما انقلبت الوسيلة إلى غاية، والغاية أضحت وسيلة، ضاع معها التلميذ وقع في غموض وإبهام، فلم يعد معها يهتدي إلى مقصد الكلام، أصبح الحفظ الببغاوي الهدف والغاية والنهائية فقلت الشكوى وارتفعت الصرخة.

يعتبر فقدان اتجاه الطالب من الدرس النحوي بلوى، صح بالشكوى .

سجل طه حسين مشكلة النحو العربي، وما كان عليه في أوائل القرن الماضي، قال "

... ليس في مصر أساتذة للغة العربية و آدابها ، وإنما في مصر أساتذة لهذا الشيء

الغريب المشوه، الذي يسمونه نحوا وما هو بالنحو، وصرفا وما هو بالصرف، وبلاغة وما

هو بالبلاغة تعال نحص آثارهم العلمية في اللغة وفي آدابها كتاب مدرسي في

النحو والصرف، لا يمكن الطلاب من أن يقرؤوا نصا عربيا.... ويفهموه كما ينبغي أن

يفهم و كتاب أو كتابان في الأدب، وقالك الله شر النظر فيهما، يكفي أن نذكرهما للتلاميذ

لتعرف في وجوههم السأم والضجر، وبغض اللغة العربية وأساتذة اللغة العربية.¹ ... "

وعلى شاكلة ما تقدم، أبرزت "بنت الشاطئ" صعوبة النحو، مشخصة سببه، مفسرة

عقله: "...ويبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، إنما هي في كوننا نتعلم العربية

قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من أن نتعلمها

لسان امة ولغة حياة كان الخطأ الأول الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه

لكن اللغويون فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسرار، يحفظ التلميذ.

قواعد الصنعة في المعارف والنكرات، أمّا سر العربية في التعريف والتذكير فلا شأن

¹ - طه حسين: في الأدب الجاهلي، دار المعارف، مصر، 1964، ص 14- 15

للصنعة به.¹

ولا يزال النحو وتدريسه يمثل إشكالية لغوية تربوية إلى اليوم. صح، بها المعلمون، وهم يعانون من ضعف تلاميذهم من جهة، وإعراضهم عنه من جهة أخرى. حفظ أحد المراجع المشكلة، بقوله: "لا زلنا نعاني من ضعف الطلبة في اللغة العربية جملة. ولا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في قواعد اللغة، وإعراضهم عنها، بل إن الأمر يمتد إلى ما وراء ذلك إذ نجد كثيرا من أبناء العربية الذين تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي يستشعرون الحاجة إلى درس قواعد اللغة من جديد.... يعينهم على تحقيق صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة"².

وعلى المنوال السابق، نسج غيره من الدارسين، الذين تنبؤوا بصعوبة "النحو"، كلما تناهت إلى مسامعهم كلمة "مشكلة" أو صعوبة. ورد في إحدى كتب التدريس ".... وإذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة، يتبادر إلى الذهن صعوبة النحو العربي"³....

عكست شكوى الدارسين و المدرسين من النحو العربي، مشكلة عانوا منها، وجعلت أكثر الدارسين يزهدون فيه، أنها تتمثل في صعوبته، وهو أمر يفسر سلوكهم السابق، لأن "الناس أعداء ما يجهلون وأحباء ما يفهمون". حين جهل الدارسون قضاياها ومسائله تركوه ولم يأبه له.

وإذا شخصنا داء النحو نجد إن لكل مشكلة أسباب، ووراء كل موجود واجد، وقضية

النحو قديمة تتجدد، حمل لواءه كثير من الدارسين، راحوا يبحثون عن علله، بغية الشفاء من مرضه. ذهب كل منهم في اتجاه، جمعت بينها جملة من الأسباب أبرزها:

¹ عائشة بنت الرحمان (بنت الشاطئ) (لغتنا و الحياة، دار المعارف، مصر 1971، ص 196-197.

² نهاد الموسى: الأساليب مناهج و مذاهب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط 1، 2003، ص 187.

³ طه حسين الدليمي و د. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان ط 1، 2003، ص 179.

1/- صعوبة النحو نفسه :

طبيعة النحو العربي تختزن صعوبة في نفسها , نجمت من كونه تحليلًا منطقيًا فلسفيًا للغة أكثر منه علم وصفي قائم على سرد الظواهر , وصوغ الحقائق في نظريات. ولا أدل على ذلك , من شهادة النحاة أنفسهم , في أثناء مناظراتهم مع المناطق¹ . أوضح "التوحيدي" العلاقة بين المنطق والنحو, قال: "النحو منطق عربي , والمنطق نحو عقلي. وجل نظر المنطقي في المعاني وجل نظر النحوي في الألفاظ⁽²⁾". وساهمت علوم أخرى, امتطى أصولها النحاة, ليثبتوا قضاياهم, في تعقيد النحو وزيادته ضبابية, بحيث بات الإلمام بها وإتقانها الجواز الوحيد لفهمه والإحاطة به. أجمل "الخليل بن أحمد" العلوم الواجب إتقانها, لخوض غمار النحو بقوله: "لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم مالا يحتاج قال أبو شمر: إذا كان لا يتوصل إلى ما يحتاج إليه, فقد صار مالا يحتاج إليه يحتاج إليه"⁽³⁾.

ترك المنطق وغيره من العلوم العقلية, بصماته على صفحة النحو العربي, فتجلت بأبهى حللتها في مسألة العامل والمعمول, التي تعتبر "أحسن مثال على اقحام الفلسفة والمنطق في دراسة اللغة. في فلسفة العامل والمعمول يظهر جليًا أثر المقولتين الأخيرتين الفعل والانفعال⁴....".

1- ينظر أبو حيان التوحيدي : كتاب الإمتاع و الموائسة , صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين , منشورات دار مكتبة الحياة , بيروت , لا. تا, ج 1, ص 104 وما بعدها .

2- حيان التوحيدي : المقابسات , محقق ومشروح بقلم حسن السندوبي , دار سعاد الصباح , الكويت , ط 2 , 1992, ص 169-170.

3- الجاحظ : الحيوان , بتحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون , شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي , مصر , ط 2 , 1965 , مج 1 , ص 37-38 , وابن عبد البر القرطبي : بهجة المجالس و انس المجالس , ج 1, ص 67.

4- أنيس فريجة : في اللغة العربية و بعض مشكلاتها , دار النهار , بيروت , 1980, ص 98 .

ولم يكن اثر الرياضيات و بخاصة في قضية القياس , و اثر الفقه ... بأقل من المنطق
يبرز الاثر واضحاً في " العلل " . جهر احد ائمة النحو بمصدر عللهم قال : "اعلم ان علل
النحويين او اعني بذلك هذا قهم المتقنين , لا الفافهم المستضعفين – اقرب الى علل
المتكلمين , منها الى علل المتفقيين¹ ...". الى جانب اخر من صلب بناء النحو , يتمثل في انه
نحو لهجات متعددة , افرزت تعداداً في وجوه الحكم الواحد . مما يساق شاهداً الحرف "لم"
الذي اعتبر جازماً في الاعمّ الاغلب , وملغى لا عمل له حيناً , وناصباً احياناً² .

و بالأصول العلمية المتباينة , و المعايير المختلفة , واللّهجات المتعددة , ناء طالب
العربية تحت وطأة النحو ودراسته , فلم يجد بداً من فرار بعضهم منه , وشكوى الدارسين من
الالمام به .

2/- ضخامة المادة:

رفدت مجار ثقافية النحو العربي , ومدته بمادة ليست من صلبه حيناً , ونفخت ورماً في
أعضائه حيناً اخر , الامر الذي جعل مادته ضخمة , ومؤلّفاته التي حضنتها بدينة , هابها
طالبها , وشعر بثقلها . لقد عادت الكثافة الى عوامل عدة .
أولى العوامل تعدد اراء النحاة تجاه المسألة الواحدة , يشهد له اعراب "شيخ " في
الاية : "و هذا بعلی شیخاً³ " , فقد اعربت مرة بالنصب على الحال , وبالرفع على سبعة
وجوه⁴ . وفي السلوك المذكور غدت المسألة مسائل , والدرس دروساً , والصفحة منها

¹ - ابن جني : الخصائص , حققه محمد علي النجار , دار الهدى للطباعة و النشر , بيروت , ط 2 , لا تا , ج 14 , ص 48 .

2 انطوان صياح : تعليمية اللغة العربية , دار النهضة العربية , بيروت - لبنان , 2006 م , ط 1 , ج 1 , ص 122 -

3 - سورة هود الآية 72 .

4 - أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية , دار النهضة العربية , بيروت - لبنان , 2006 م , ط 1 , ج 1 , ص 123 .

صفحات. هل يبقى المعنى واحد عند تغيير الوظيفة النحوية في تقدير النحاة ؟
ونظرا لشيوع الآراء المتعددة ، ألّف النحاة كتباً في مسائل الخلاف¹ ، تجمع شتيتها ،
وتؤلف بين متفرّقاتها ؛ فزادت المصادر مسائل النحو ضغثاً وإبالة .
وثانيهما خلط غث مواد النحو بسمينه ، والمستعمل بالمهجور الموهوم . ففي كتب التدريس -
اليوم - كثير من المسائل و المواد لا تستعمل ، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب ، منها
"كُرب" و "اخلوق" و "حرى" من أخوات كاد . وكذلك التّزيّد في شرح علل "الممنوع
من الصرف لهجة ، بدليل جواز صرف الممنوع منه ، ولا يصح منع المصروف منه ،
" ، والإكثار من شروطه وأحكامه ، على الرغم من انه - بحد ذاته - لغة او يعزز ذلك
شهادة أئمة النحو . "حكي الكسائي أنهم يصرفون كلّ ما لا ينصرف إلا أفعل منك . وقال
الأخفش: سمعنا من العرب من يصرف هذا (سلاسل و قواريرا) وجميع ما لا
ينصرف²....."

الى جانب الاعتماد على التمارين الافتراضية الوهمية ، التي جيء بها لتمرين الطلاب -على
زعمهم - من أمثلته في التراث : فإذا قيل لك : ابن من ضرب مثل (جعفر)³ وهو كلام
افتراضي لا يسمن اداء التلميذ ، ولا يغنيه جوع ركافة الاسلوب ، وافتنقاره الى التعبير السليم
. بالإضافة الى الاعتماد على اللهجات واللغات الضعيفة والشواذ ، الذي زاد مادة النحو ونفى
الحسم في قضاياها ، فعاد ثقلاً ، وسمع تأوها وبعدا عنه . هل يستطيع الطالب استيعاب مصادر
الفعل الثلاثي ؟ ويتمكن من حذق جموع مختلف الاسماء ؟ ولكل قبيلة جمعها ، ايعقل ان
يكون للاسم عشرات الجموع ما بين قلة وكثرة وسالم ومكسر⁴ .

¹ - أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان ، 2006م ، ط 1 ، ج 1 ، ص 123 .

² - نفس المصدر .

³ - المبرد : المقتضب ، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة ، عالم الكتب ، بيروت ، لا. تا. ج 1 ، ص 693 .

⁴ - أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان ، 2006م ، ط 1 ، ج 1 ، ص 124 .

3/- عسر طريقة تدريسه :

قامت طريقة تدريس النحو ، منذ نعومة اظافره ، على التلقين، واستظهار الاحكام ، من دون معرفة الغاية منها ، والنظر الى مراميها . يتلقن الطالب درس الفاعل ، ثم يعبر في حياته اليومية على نحو : " غاب المعلمين " ، و " حلّ المجتهدين المسألة " من دون تفعيل ما تعلّمه ، والاستفادة منه وتوظيفه في مكانه ، والعودة الى الكتب التي تسجّل الوقائع الاجتماعية تفضي بالحقيقة ، وصف مارون عبود تدريس النحو وصفا جاء فيه : وكان في ذلك الزمان يعتمدون على الذاكرة ، يحشون عقل الطالب محفوظات لا أوّل لها ولا آخر ، شعر ونثر من كل عصر ، والويل لمن يلحن او يخرم حرفا او يخطئ في حركة عين المضارع ، فتقلع عينه و تصلم أذنه . المتقدم من الطلاب يعلم النحو في ابن مالك . شعر منظوم يحفظه التلميذ كالماء الجاري ، أما الشرح فهكذا ، يقول أوّلا بيت ابن مالك بكامله :

كلامنا لفظ مفيد كاستقمّ اسمٌ و فعلٌ ثمّ حرف الكلمّ .

ثمّ يشرح قائلا : يعني كلامنا لفظ مفيد مثل استقمّ ، وينتقل الى الشطر الثاني فيقول :

مغنى هذا الشطر الكلمّ اسم وفعل وخرف . فهتم يا أولادي ؟ فنجيب بصوت واحد : نعم معلّمى وينتقل الى درس آخر ويسير في شرحه الدرب الدرب¹ ..

كان التركيز على فهم القضايا الشكلية ، القائمة على ضبط الكلام ضبطاً صحيحاً ، مع جهل فائدته ، حتّى غدا النحو هدفا في حدّ ذاته يتمثّل في جودة الشكل . والتلميذ امامه لا حولة ولا قوة ، بعد شرح درس والانتقال الى سواه ينساه ، والمعلّم يا ويلتاه ، اين ضاع ما

¹ - مارون عبود : أحاديث القرية ، دار مارون عبود ، لا . ب ، طبعة جديدة 1984 ، ص 107 .

بدلناه ؟ وصف ابراهيم طوقان حال معلّم النحو ، والمحصلّات التي يصل اليها، بعد

الإجراءات التلقينية التي يؤديها ،(من الكامل)

حسبُ المعلم غمّة و كآبة مرأى (الدفاتر) بكرة و أصيلا

ولو إنّ في "التصليح" نفعا يرتجى وأبيك لم أك بالعيون بخيلاً

لكن اصلح غلطة نحوية مثلاً واتخذ " الكتاب " دليلاً

فأرى حماراً بعد ذلك كلّه رفع المضاف اليه والمفعول¹

ويساير منهج التلقين ويدعمه ،فهم النحو فهما شكلياً ، لا منفعة منه سوى ضبط

اواخر الالفاظ بالحركة المناسبة .وبالمنهج المذكور ،بات العمل الاعرابي هو الغاية واليه

النهاية ، وحين يفقد الدارس فقه البداية يخيب سعيه فيفهم النهاية ،انشد الشاعر موضحاً

: [من الوافر] اذا ضيّعت أوّل كلّ امرٍ ابت اعجازه إلاّ التواء² .

والعلوم لا يقاس اتقانها عن طريق استظهار احكامها ،ولكن عبر القدرة على

استعمالها وتطبيقها ،وهو ما افتقده الدرس النحوي ،أكد ابن خلدون على القضية بقوله :

"وهكذا العلم بقوانين الاعراب انما هو علم بكيفية العلم وليس هو نفس العمل³"

وتضفي على عسر الطريقة ،غموض لغة النحاة ،والإكثار من المصطلحات . في

الاولى لم تفهم حقيقة الحكم ومقصده ،ولم يعد معها المعلم قدوة في شرح وظيفة القاعدة

وسار الاساتذة المعلمون على الدرب . يروى عن الامام ثعلب ،وهو يعاتب ابا علي

الدينوري ،قوله : "...اذا رآك الناس تمضي الى هذا الرجل ،وتقرأ عليه ،يقولون ماذا ؟ فلم

يكن يلتفت الى قوله⁴ " .والقاعدة تقول :يقدم المفعول به اذا كان من الاسماء التي لها حق

¹ - ابراهيم طوقان :الديوان،دار العودة ،بيروت ،1997،ص 436-437.

² يراجع ابو هلال العسكري :كتاب الصناعتين ،تحقيق علي محمد الجاوي ،المكتبة العصرية ،صيدا - بيروت ،1986،ص 133.

³ - ابن خلدون : المقامة .

⁴ -يراجع ،أبو بكر الزبيدي،طبقات النحويين واللغويين،تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم ،دار المعارف ،مصر،ط 2،1984،ص 142 .

صدارة ،كالاستفهاموالصواب ان يقول : "ماذا يقولون ؟"

أمّا استعمال المصطلحات الغامضة فكثيرة ،لم يفهم دلالتها طالب العربية .منها المستتر،المقدّر ،القرينة ،الثقل،التعذر،العامل والمعمولالى درجة ان وفرة من التلاميذ ، في التعليم الاساسي لا يحسنون التفريق بين الحركة المقدرة للثقل او للتعذر.نقل انيس فريحة مشهدا مؤثرا لدرس نحوي ،قال فيه: "....طلب اليّ المعلم "نجيب " ان اعرب جملة فيها كلمة لا تظهر في اخرها علامة الاعراب للتعذر ،فكان يصلحني المعلم نجيب ويقول : "....لم تظهر للتعذر ،منع من ظهورها التعذر " فلم افهم ،وكرر اصلاح خطأي ،وأخيرا انزل نظاراته الى راس انفه وامسك قضيب الرّمان وصاح لي :للتعذر يا حمار .للتعذر يا حمار . فهلع قلبي من الخوف وأسدل ظلام على عيني¹"

والإفراط في استعمال الاصطلاحات وبخاصة ان كانت مجلوبة من العلوم الاخرى² يقف عائقا امام تحصيل العلم .قال ابن خلدون منبّها : "اعلم أنّه ممّا اضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم ،وتعدّد طرقها ، ثمّ مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك³ .."

فضلا على كثرة التفريعات والاستثناءات والطفيليات التي نبتت حول الحكم النحوي او الدرس بعامة .بعض القواعد تجاوزت الدرس الواحد الى دروس ،على شاكلة المبتدأ والخبر الذي تفرّع الى ثلاثة دروس ،ثمّ ذيل بالرابع الذي حمل اسم "ضمير الفصل"⁴ "

¹ - أنيس فريحة : اسمع يا رضا ،دار المطبوعات المصوّرة ،بيروت ، ط 2، 1986، ص 152.

2- الأنباري : نزهة الالباء ،في طبقات الادباء ،قام بتحقيقه د.ابراهيم السامرائي،مكتبة الاندلس ،بغداد ، ط 2، 1970 ، ص 234.

3- ابن خلدون :المقدمة ، ص 1021.

4- قواعد اللّغة العربية ، الكتاب المدرسي الوطني ، المركز التربوي للبحوث و الانماء ،بيروت ، ط 5 ، 1990 ، ج 4 ، ص 13 وص 27 وص 40 وص 49.

ومثله درس "انّ وأخواتها" الذي خصّص له دراسات، ثمّ أُتبع بثالث جعل لفتح همزة "انّ" وكسرها¹.

أدّت الامور المنهجية الى عسر طريقة تدريس النحو، التي غلب عليها الارتجال، وسادها الاجتهاد. ولكن، ما الطرق العلمية لتدريس القواعد النحوية؟ هل عرف اسلوب واحد ام تعدّدت الاساليب والطرق؟؟

3/- طرائق تدريس النحو العربي :

أ/- الطريقة القياسية : لقد ذكر الكثير من المهتمين بالتعليم هذه الطريقة ومن اهم التعريفات التي قدموها "الطريقة القياسية التي تقوم على البدء بحفظ القلعة، ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكد لها². ويعرفها اخر "تقوم هذه الطريقة على اساس انتقال الفكر من المقدمات الى النتائج ومن الحقيقة العامة الى الجزئية، ومن القانون العام او القاعدة الى النتائج³ ويصفها اخر بأنها "تقوم على حفظ القاعدة مند البداية ثم الإثبات بشواهد وأمثلة تثبتها وهذا يعني انها تقوم على الحفظ فالطالب ملزم بحفظ القواعد اولا ثم تعرض عليه الأمثلة اللتي توضح هذه القاعدة اي ان الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء⁴.

وما يستنتج من هذه التعاريف ان الطريقة القياسية هي الانطلاق من العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء، اي ان القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة اللتي توضح هذه القاعدة

¹- قواعد اللغة العربية، الكتاب المدرسي، الوطني، ج 4، ص 104 - 116 - 123.

2- علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط 25، سنة 2010، ص 258.

3- زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ش قنال السويس الشاطبي، سنة 2005، ص 224

4- سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط 1، سنة 2005، ص 228.

وهي التي كانت يدرس بها في الزوايا ,والكتاتيب وكتب بها أغلب الكتب العلمية القديمة ,وما زالت تدرس بها محاضرات النحو في الجامعات.

- مزايا الطريقة القياسية :

لقد تحدثت المراجع المختصة على فوائد هذه الطريقة بأنها سهلة التقديم ,ولا تأخذ الوقت الكثير, فقال أحدهم "طريقة سهلة لا تحتاج لوقت او جهد " ¹ .

وقال اخر "ان الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررةوهي أيضا سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا ² وتوصف أيضا ب:ومن فوائد هذه الطريقة عرضها حتى أن بعض التربويين أطلق عليها طريقة (ضرب زيد عمرا) ³ عيوبها:

للطريقة القياسية سلبيات يمكن أن نجعلها كالتالي :

أ/- ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات ,أي انها عكس قوانين الإدراك ,حيث تبدأ بالصعب وتنتهي الى السهل. ⁴

ب/- ومن عيوبها أنها لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية ,أي لا يساهم في الفهم

¹ - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، ط 1، سنة 1998، ص 191 .

2- طه علي حسين الدليمي : أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط 1، سنة 2004، ص 63 .

3- زكرياء اسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية، ص 224 .

4- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي ،القاهرة-مصر، سنة 2000، ص 294 - 295.

الجيد رغم حفظ القاعدة وهذا ما يعيق التطبيق الجيد.¹

ت/- هي طريقة تجلب الملل ولا تكسب التلميذ المعلومات بصيغة مفهومة وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية.²

ومن هذه العيوب نستخلص: أن الطريقة القياسية لا تصلح للتدريس في مراحل التعليم المدرسي (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وقد تصلح للتعليم الجامعي. لأن الطالب في الجامعة يكون قد درس القواعد النحوية في المراحل السابقة وأخذ فكرة مقبولة من المعلومات تمكنه من التجاوب مع هذه الطريقة.

- خطوات تدريس الطريقة القياسية.

1- تمهيد: يكون بالتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.

2- عرض القاعدة: قراءة القاعدة كاملة، وكتابتها على السبورة، ثم مطالبة التلاميذ بقراءتها وحفظها.

3- تفصيل القاعدة : مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة انطباقاً تاماً، وإذا عجز التلميذ يعطي المعلم أمثلة من عنده.

4- التطبيق: طرح أسئلة تطبيقية حول القاعدة المدروسة و مطالبة التلاميذ بالإجابة عنها.

-/2- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

هذه الطريقة هي عكس الطريقة السابقة (الاستقرائية القياسية حيث يبدأ فيها من الجزء

¹ - ينظر طرق تدريس اللغة العربية، لذكرياء اسماعيل، ص 264.

² - ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، لمحمد رجب فضل الله، ص 192.

للوصول إلى الكل وتتجلى معالمها في التعريفات التالية:

أ/- "والأساس فيها الوصول من الأمثلة والجزئيات إلى القاعدة تعرض أمثلة وتناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن النواحي المرتبطة بالإشراك ثم تنشيط القاعدة التي تسجل هذه

الظاهرة.¹

ب- وسميت استنباطية لأنها "تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة..... لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق على القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني، والمبنى، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة والقاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة"²

ج/- "تقوم هذه الطريقة على الأمثلة يشرحها المعلم، ويناقشها، ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنه بدأ من الجزء إلى الكل"³

وما تقوله عن هذه الطريقة : انها تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة، ولقد كتبت وفق الكتب المدرسية في الجزائر خاصة المدرسة الأساسية في ثمانينيات القرن الماضي.

فالمعلم وفق هذه الطريقة يحضر الأمثلة، ويسجلها على السبورة، ثم يناقشها مع تلاميذه مثالا مثالا معهم القاعدة بالتدرج، ثم يطبق في نهاية الدرس حول القاعدة المتوصل إليها من أفواه التلاميذ، وهي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنها تتبع السنن المنطقية للإدراك.

¹ - محمد الاسماعيل ظافر و يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط 1، سنة 1974، ص 279.

2- زكرياء اسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية، ص 222.

3- سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 229.

- مزايا الطريقة الاستنباطية:

يمكن أن نذكر مزايا هذه الطريقة في نقاط:

أ- التلميذ فيها إيجابي، يسلك طريقا طبيعيا للفهم ينتبه و يفكر ويعمل و بهذا فالطريقة تعمل على حفر تفكير التلاميذ¹.

ب- " هي التي تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد الملاحظة والتتبع و الموازنة والاستنتاج والتطبيق، هذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية الآن، وذلك لأنها تسير طبيعة الفكر"²

ج- المعلم بهذه الطريقة يحفز تلاميذه، ويشاركهم في بناء الدرس.³

د- وقالوا عنها تخلق رجالا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم كما أنها تعلمهم الصبر و الأناة في تفكيرهم⁴.

ورغم هذه المزايا إلا انها انتقدت من بعضهم وقيل عنها: أنها بطيئة في التدريس وأمثلتها مبتورة عن النصوص.

خطوات تدريس الطريقة الاستقرائية:

1/- تمهيد:تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدروس "الدرس الجديد" بواسطة طرح أسئلة حول الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد لربط الموضوع بالموضوع المقدم وتكون دافعا للتلاميذ اتجاه الدرس الجديد.

¹ - ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، لمحمد رجب فضل الله، ص 192.

² - همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، عدد خاص، سنة 1991، ص 202.

³ - ينظر طرق تدريس اللغة العربية لذكرياء اسماعيل، ص 223.

⁴ - سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، 228

2- العرض : عرض الأمثلة النحوية التي تغطي كل القاعدة على التلاميذ ثم قراءتها

من طرفهم بعدما تسجل على السبورة فتكون مرتبة حسب تسلسل القاعدة.

3- الربط والموازنة والمقارنة مناقشة الأمثلة مع التلاميذ بالموازنة والربط بين هذه الأمثلة

لإظهار العلاقات بينها، وتهيئة الأذهان للانتقال إلى استنتاج القاعدة.

4- استنتاج القاعدة : مناقشة التلاميذ للأمثلة بتوجيه الأستاذ مثالا مثالا حتى يتمكنوا

من استنتاج القاعدة بأنفسهم، ويكون هذا الاستنتاج بالترتيب المعروف على السبورة إلى

أن يتوصلوا إلى بناء القاعدة كاملة، ثم تسجل على السبورة دون أي نقاش مطروح و

براحة تامة.

5- التطبيق تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو

الكتابية، حتى ترسخ القاعدة في الأذهان.

طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة):

نلاحظ من خلال التسمية أنها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النصوص الأدبية، وإنها

تعديل للطريقة الاستنباطية، إذ أنها تشترك معها بعد استخراج الأمثلة من النصوص.

ولقد عرفها الباحثون ب:

أ/- "تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام

التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميز، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم

المعلم بالأمثلة المميزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة"¹

¹ - سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 232.

ب/-"في هذه الطريقة يعرض المعلم نصا متكاملا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس، والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة أن القواعد النحوية ظاهرة لغوية¹ وما يلاحظ على هذه الطريقة: أنها تركز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي استخرجت منه، وهو النص اللغوي فمن خلال فهم النص بعد قراءته وتحليله نستخرج الأمثلة المقصودة، وبهد ترسيخها في أذهان التلاميذ نستنبط منها القاعدة النحوية، أي نعلم التلميذ القواعد مما أصبح في ذاكرته، وبهذا يسهل عليه فهم هذه القواعد.

مميزات طريقة النص الأدبي :

- لقد كان الباحثون لهذه الطريقة مجموعة من المزايا نذكر منها²:
- التلميذ يشعر باتصال القواعد النحوية في سياق لغوي علمي، وإرادي متكامل
- تجعل القراءة مدخلا للنحو.
- تجعل الطريق تذوق النص مجالا لفهم القواعد النحوية
- تمزج النحو بالتعبير الصحيح³
- عيوب طريقة النص الأدبي: رغم كل هذه المزايا إلا أن لها بعض العيوب نذكر منها:
- يصعب الحصول على نص متكامل يحمل كل الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة⁴
- يضيع الوقت في القراءة والتحليل و يشتغل المعلم عن الهدف والأساس⁵
- يتصف النص المخصص لتدريس القواعد عادة بالتكلف والاصطناع

¹- زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص 228.

2- ينظر اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، لطفه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، عام الكتب الحديثة، ط1، سنة 2009، ص 224.

3- ينظر المرجع نفسه، ص 224 - 225.

4- ينظر نفسه، ص 225.

5- ينظر الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، لمحمد رجب فضل الله، ص 192.

4/- طريقة حل المشكلات:

يتضح لنا من خلال التسمية أن هذه الطريقة تحاول أن تجعل التلميذ يشعر بالمشكلات التي تواجهه فيحاول أن يستخلص منها بالرجوع إلى قواعد اللغة, ولقد عرفت ب: "تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة, والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقر, ثم يكلفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة من موضوعات التي بين أيديهم أو غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة.¹

ويعرفها آخر فيقول: "وتعتمد هذه الطريقة على النشاط الذاتي للتلميذ, وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير, حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشكلة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها, من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها, فيتبين لهم جهلهم بالقاعدة النحوية تلك التي سبق أن درسوها والأخرى التي لم يسبق أن مرت بخبراتهم كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ وتصحيحه, حيث يعتمد على التحريز بالصدفة مما لا يؤدي إلى الفهم الجيد والصحيح للقاعدة, فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مساعدة المعلم كي يخرجهم من الورطة التي وقعوا فيها, أو يجدون أنفسهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية.²

مزايا طريقة حل المشكلات :

لقد وصف أحد الباحثين هذه الطريقة بأنها "تعمل التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء, والوقوف

¹ - سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها, ص 229.

² - زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية, ص 231.

على المشكلات اللغوية الحقيقية ,ومعالجتها بأسلوب علمي سليم كما تعودهم على استخدام خطوات التفكير العلمي ."¹

وما يستنتج من هذا :

أن الطريقة صعبة التطبيق لأنها تؤدي إلى تضيق الكثير من الوقت حتى تدرس القواعد ولا يشعر المتعلم بمشكلة القواعد التي يعاني منها .

بعد ما تعرفنا على أهم طرق تدريس القواعد النحوية المتداولة في المدارس العربية في العصر الحالي يمكننا أن نبحث عن هذه الطرق في تراثنا العربي ,وأول ما يتبادر إلى الذهن القواعد النحوية كانت عميقة الطرح ؟ أم كانت سطحية؟ وهل استفاد علماء التربية من نظرة ابن خلدون في تأسيس الطرق التي ذكرناها سابقا ؟.

نظرة ابن خلدون إلى المملكة اللسانية :

لقد تحدث ابن خلدون عن المملكة اللسانية بصفة عامة فقال : "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن قصد ,وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن قصد بإفادة الكلام , فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها ,وهو اللسان "²

وما يستنتج من كلام ابن خلدون :

أن اللغة البشرية هي تبليغ المتكلم المقصود إلى المستمع بواسطة اللسان ,وحتى تؤدي اللغة هذه الرسالة لا بد أن تكون ملكة عند المتكلم ,ثم يوضح ابن خلدون أن اللغة شروط تكون

¹ - زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية ، ص 232.

² - ابن خلدون :المقدمة ، ص 712.

هذه المملكة فيقول "فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيتقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيتقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك فيتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"¹

ومما يفهم من هذا أن الملكة اللسانية كانت لدى العربي قديماً تحصل بالتكرار الصحيح بعد الاستماع الجيد للكلام الفصيح.

ثم يواصل ابن خلدون حديثه عن الملكة اللسانية العربية ليصل إلى إمكانية تعلم اللسان العربي . وإذا أردنا أن نستخلص طريقة التدريس بالنسبة للقواعد النحوية العربية من كلام ابن خلدون المذكور سابقاً فهي كالآتي :

- 1- التمهيد :** يكون بمراجعة القاعدة السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح الأسئلة حول القاعدة المدروسة ، والإتيان بجمل من إنشاء التلميذ تحمل محتوى القاعدة المدروسة
- 2- العرض:** اختيار نص يحمل الأمثلة التي تستخرج منها القاعدة المقصودة مثل سورة قرآنية ، أو قصيدة شعرية ، ثم كتابتها على السبورة .

3- القراءة والتحفيظ : قراءة النص من المعلم والتلاميذ ثم يتم تحفيظه للتلاميذ.

4- التحليل والاستنتاج : نستخرج الأمثلة التي تبنى عليها القاعدة من النص ، وتسجل على

¹ - ابن خلدون : المقدمة ، ص 722.

السبورة على ترتيب إجراء القاعدة ثم تناقش هذه الأمثلة مع التلاميذ ليستنتجوا منها "جزءا جزءا" بأنفسهم بتوجيه الأستاذ، ثم تسجل القاعدة على السبورة .

5-التطبيق : تطبق التمارين حول القاعدة المحروسة لترسخ في أذهان التلاميذ وهذه هي طريقة النص الأدبي التي أشار إليها المهتمون بالتعليم في العصر الحاضر .

5/- الطريقة التكاملية : الطريقة التكاملية في التعليم لا تختص بتدريس القواعد، بل

تتجاوزها إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة .يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا أو نثرا، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ،ونصوص المطالعة في مرحلة التعليم الأساسي.

يلاحظ في اتباع الطريقة التكاملية أن اللغة تدرّس بوصفها وحدة متماسكة¹، لا انفصام بين أجزائها، كما هو معهود في الطرق القديمة. وبذلك تجمع النظرية بالتطبيق، حين يصبح النص ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد.....، كما يتم ادراك الحقائق من خلال الانتقال من الكلّ (اللغة متمثلة بالنص)، الى الجزء² (التمثلة بالإحكام المقصودة بالدرس).

تمتاز الطريقة التكاملية بجملة خصائص، من بينها:

- تعد الاسلوب الطبيعي في الحياة، بواسطته يتحقق امران اساسيان ،اولهما وظيفي يتمثل في التعبير عن مواقف الحياة ،والثاني تعليمي يظهر من خلال ادراك اسرار الابداع ،وممارسة

¹- أنطوان صياح: تعلّمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان ، 2006 ، ط 1، ج 1 ،ص 130.

2- نفسه.

الانتاج والنقد.....

تتلافى عيوب الطريقة التقليدية، القائمة على حفظ القواعد المتصلة بكل فرع، من دون ادراك معرفتها الوظيفية المتجسدة في الاداء اللغوي السليم، في مواقف الحياة الإنسانية.....

- تعطي للنحو طعما، ساعة يدرك التلميذ سره في ضبط المعنى، ويعرف أنه التقنية التي بواسطتها يتم تفكيك رموز النص، والوصول الى لبّه، وبلوغ كنهه.

- تشكل نشاطا لغويا وظيفيا، يجد مكانه الطبيعي في خبرات الطلاب اليومية.

- تربط بين فروع اللغة، وهو امر ضروري؛ لأنّ اللغة اساسها الوحدة، وفروعها مظاهر تلك الوحدة. بمعنى آخر يتحقّق في المنهج الارتباط والتكامل، مادام الغرض النهائي هو الوصول الى أهداف تعليم اللغة في المراحل المختلفة¹.

- تقضي على وهم يشعر فيه الطلاب تلقاء تدريس الفروع منفصلة، أنّها غاية وتدرّس لذاتها كثير من التلاميذ يشعرون أنّ الاملاء منفصلة عن التعبير، وهما منفصلان عن القواعد.... وهكذا. لذا يلجأ بعضهم الى اتقان احدها وإهمال الاخرى، وقد غاب عن باله أنّ اتقان القواعد النحوية يفضي الى جودة القراءة، والى حذق الاملاء، والى القدرة على الاستظهار وحسن الالقاء.....

- تقوم على اساس نفسيّة وتربويّة ولغويّة. تتعلّق الاسس النفسية باعتبار أنّ العقل وحدة متكاملة وليس مكونا من ملكات متعدّدة. أمّا الاسس التربوية فتقوم على أنّ العملية التعليمية

¹ - طه علي حسين الدليمي ود. سعاد الوائلي: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ص 75-76.

وحدة متكاملة، تتّمّ المواد الدراسية بعضها بعضاً، وتتفاعل فيما بينها لتحقيق هدف موحد مفاده ان يبلغ المتعلّم مستوى مطلوباً من النموّ. أمّا الأساس اللغوي فيستند الى أنّ استعمال اللغة في التعبير يصدر من الكلام او الكتابة، وكلاهما مترابطان.

خطوات الطريقة التكاملية:

تتطلق الطريقة التكاملية في تدريس النحو العربي، من نصوص (دروس) القراءة في مرحلة التعليم الاساسي، ومن النصوص الادبية في مرحلة التعليم الاساسي العليا (الحلقة الثالثة)، ومرحلة التعليم الثانوي. وبذلك تكون القراءة هي المنطلق الاساسي، ويغدو تعليم الاحكام اللغوية منطقاً من الاستعمال¹. القاعدة تأخذ طريقها الى الشرح والتفصيل نظراً لتكرّر مظاهرها في النص، وكثرة استعمالها تظهر الحاجة الى دقائقها، وضرورة الالمام بها وسؤال التلاميذ عنها. وتعلّمها - بعد ذلك يوحى للتلميذ بجو من الطمأنينة حين تعينه على التعبير السالم، كما أنّ القراءة الصحيحة - التي يكتسبها - تساعد على فهم المقروء والمسموع.

وهي من جهة ثانية تنطلق من اعتبار اللغة نظاماً، يتكوّن من مستويات متعدّدة، تتماسك عضويًا لتشكّل النص. ومستويات اللغة، هي: الصوتي، الصرفي، الدلالي. النحوي....

وتبعا للطريقة التكاملية لا يجوز الفصل بين المستويات في اثناء تدريسها، الاّ من باب

¹ - مجلة عالم الفكر، الكويت، العدد 2، المجلّد 32، اكتوبر-ديسمبر 2003 م، ص 141.

التنظيم المنهجي لعملية التعلم. وهو يفترض عدم وجود كتاب لكل مستوى¹. بل يعالج النص المدروس جميع المستويات تبعا لخطة محكمة، يراعيها المدرّس بغية عدم طغيان مستوى على آخر، فتضيع الفائدة المرجوة، ويتلاشى المغزى المقصود.

والطريقة التكاملية تنظر الى احكام اللغة نظرة وظيفية، تقوم على تنمية الكفاية

لتواصلية عند المتعلم، و به تدرك الغاية، ويزال من النفوس السأم، المتمثل في عدم فهم الغاية من دراسة احكام اللغة و قواعدها، تقوم الطريقة التكاملية، على دراسة القاعدة المقصودة، من خلال النص الأدبي المثبت في كتاب الطالب. يتم التوقف عند الظاهرة النحوية، بعد عبور مراحل دراسة النص المنهجية، بدءا بمدخل الى النص، وموضعه، واستقراء هيئته، وصولا الى مرحلة تحليله، ثم تفكيك عناصره. فيها يتوقف المدرّس عند فقرة التركيب النحوي - الصرفي "القواعد الوظيفية"، ويعقد درسا للموضوع المطلوب.

- يتّبع في الدّرس الخطوات التالية²

1/- التمهيد:

وهو عبارة عن باب الدرس والمدخل اليه. وبمقدار ما يكون التمهيد شيقا جذابا يلفت نظر التلاميذ اليه؛ فيبحثون عنه، ويجرون وراءه. قد يتّخذ التمهيد شكل اسئلة تتوخى استعمال الظاهرة النحوية موضوع الدّرس. وأحيانا يكون حديثا قصيرا، يتردّد فيه استعمال الحكم النحوي بشكل بارز..... كلّ ذلك يضع التلاميذ في جوّ لغوي مفعم بترديد القاعدة.

¹ - أنطوان صياح: تعلّمية اللغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، 2006، ط 1، ج 1، ص 132

² - أنطوان صياح: تعلّمية اللغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، 2006، ط 1، ج 1، ص 133

2/- قراءة النص :

يقرأ المدرّس النص قراءة جهريّة متقنة ،مع تغيير نبرة الصوت،عند التلقّظ بالكلمة أو العبارة التي تحمل الحكم النحوي ؛ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الايقاع ،الذي ينمّ عن امر غير مألوف في كلمات النص الاخرى.وفيه تربية للحس الموسيقي في نفوس التلاميذ ،ومجارة للحقيقة اللغوية القائمة على تغيّر الحركة الإعرابية تبعاً لتغير المعنى. وهل الحركة إلا ايقاع موسيقي يتناوب آخر الكلمة؟

3/- قراءة التلاميذ :

يقرأ النص قراءة صحيحة،مع عناية المعلّم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها ؛ليتسنى للحديث النفاذ – عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى - الى جوهر الدرس¹.

4/- مناقشة معاني النص:

يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النص،عن طريق طرق الاسئلة المتنوعة التي تتناول جوانب الموضوع. يراعى في الاسئلة تضمّنها صورة القاعدة مستعملة فيها ، بالإضافة الى تنوّعها في التركيب².

5/- استخراج الامثلة:

بعد التأكد من فهم المعنى،يفرّغ المعلّم - بمشاركة التلاميذ - الامثلة من النص،ثم يكتبها على السبورة جانب.يصنّفها في مجموعات ،تتوخّى كلّ مجموعة توضيح جانب من

¹ - أنطوان صياح : تعلّميّة اللغة العربيّة،دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان،2006، ط1، ج 1 ، ص 134.

² - نفسه.

الموضوع ،او حكم من احكامه .يجعل - على سبيل المثال - عمودا للحال المفرد(اذا كان الدرس يتناول الحال)،وآخر للحال الجملة وثالثا للحال شبه الجملة ...وما الى ذلك من تفاصيل تتناول القاعدة المستعملة ،بعيدا عن المهجور والموهوم،واللهجة،والشاذ والقليل النادر...وما شابه ممّا ضخّم كتب النحو وملأها غثا بدل السمين.

6/- ادراك القاعدة النحوية:

يعتمد المدرس الى الموازنة بين التراكيب او المفردات؛لاكتشاف التلاميذ الحكم المسيّر للاستعمال اللغوي،على شاكلة قوله - في درس¹ الافعال الخمسة مثالا-:ورد في النص،التلاميذ يعبرون عن سعادتهم بالنجاح اما الفاشلون فلم يعبروا،فجاء الفعل"يعبرون"بثبوت النون،والثاني من جنسه ولكنه محذوف النون،ما سبب ذلك؟ماذا سبق الفعل الثاني؟هل عمل على حذف النون؟؟ وهكذا تسير المناقشة؛حتى يتم اكتشاف الاحكام المتعلقة بالدرس جميعا.

7/- التقويم التكويني:

عقب الوصول الى الحكم،يطلب المدرس من التلاميذ اعطاء امثلة يستعملون فيها القاعدة المستخرجة.يلاحظ المعلم مدى قدرة التلاميذ على التطبيق والاستعمال،ومن ثمّ مدى فهمهم للقاعدة²

8/- التوظيف والتطبيق:

تهدف الطريقة التكاملية الى اكتساب التلاميذ كفاية التواصل.وهي تعني - ببساطة - القدرة على استخدام القاعدة في التعبير،استخداما صحيحا ومن ثم ادراك كفاية التعبير.وبناء عليه يناقش المعلم تلاميذه في الجوانب التالية في الدروس اللاحقة:³

¹ - أنطوان صياح : تعلّميّة اللغة العربيّة،دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان،2006،ط 1، ج 1، ص 134.

² - أنطوان صياح:تعلّميّة اللغة العربيّة،دار النهضة العربية ،بيروت - لبنان،2006،ط 1، ج 1،ص 135.

3- نفسه.

أ/- المعنى: ليدرك مدى استفادتهم من احكام القاعدة، في فهم معاني النصوص الادبية اللاحقة، او دروس المطالعة (نظرا الى مستوى الصف ، ونوع مرحلة التعليم). وذلك لأن القاعدة النحوية باب للوصول الى المعنى ، وبخاصة اذا خفي بواسطة الحذف او التقديم او التأخير

ب/- المسائل النحوية والصرفية: فيها يتعرف المعلم مدى اتقانهم التراكيب من خلال الامثلة ، والأساليب التي يهدف الى تعليمها. ويقف ايضا على قوانين صياغة الكلمات التي اشتمل عليها النص.

ج/- الاسلوب: يقف المعلم فيه على مدى قدرة تلاميذه توظيف ما تعلموه من الجوانب الصرفية والنحوية توظيفا سليما دقيقا.

د/- الكتابة: يتحقق - من خلالها - من قدرة اتقان التلاميذ القاعدة، عبر مراعاتها في انشائهم.¹

وعند كتابتهم كلمات احتوت على صورة الحكم النحوي، او عبارات في النص صيغت على هدي قاعدة.

ه/- الاتجاهات السلوكية والمعلومات العامة : يتبصر - على ضوءها - في ما اكتسبه التلاميذ من سلوك كالتعاون والنظام وحب المطالعة، والحقائق التاريخية والعلمية وما اشبهها مما احتواه النص المدروس.

¹ - طه علي الدليمي ود. كامل محمود الدليمي: اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 115-116 ، ود. محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس والإستراتيجية ، ص 129-130.

و/- التعبير (الشفوي): يكشف المعلم تحقّق الاهداف التي من اجلها تدرّس القاعدة النحوية ،ومقدار ما افاد التلاميذ من دراسة مستويات اللغة عامة في اثناء استماعهم او حديثهم،ومن ثمّ اتخاذ النص المدروس – ان صلح - مادّة ليعبروا عنها شفهيًا.والتي تجدر الاشارة اليه،انّ المعلم يتوخى من التلاميذ،في اثناء تدريس اللغة،الوصول الى كفاية التعبير قولاً وكتابةً.

وعلى الرغم من اهمية الطريقة التكاملية،ومراعاتها للأسس النفسية والتربوية واللغوية ،وإلا ان نقدا وجه إليها يتمثل في جملة قضايا ، منها :

أ/- لا تساعد على معالجة الاخطاء الفرعية الدقيقة .

ب/- صعوبة توصل المربين الى الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعلمونهم

ج/- صعوبة اعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللغة العربية احاطة تامة.

د/- يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المعلمين و المتعلمين.

هـ/- عدم سهولة اختيار نصوص تصلح لكل سنّ ولكل وصف.

و/- عسر وضع التمارين والتدريبات الشفوية والكتابية بشكل فني وسهل في الوقت عينه.

إنّ الطريقة التكاملية – على الرغم من سلبياتها - تبقى الطريقة الاسلام والأسد في تدريس القواعد النحوية،لغلبة ايجابياتها،ومجاراتها العلوم الاخرى،وتماشيتها مع النظريات الحديثة.

وإذا كان من كلمة توجّه الى المعلم ذي القدرات والكفايات،فهي أنّه لا توجد طريقة – في تدريس النحو - يقطع الانسان بسلامتها كل السلامة .لذا عليه – اضافة الى الطريقة التكاملية – اللجوء الى الطرق الاخرى،حسبما تقتضيه الظروف،وتتطلبه طبيعة المادة ، وتفرضه حالة التلاميذ. فليس - وبخاصة في الانسانيات – من كلمة اخيرة وطريقة واحدة

تبرأ من كل عيب، واجدى الطرق ما ارتأها المعلم وفق وضعيته. أنها اشكالية جلتها
الخبرة، واثبتتها التجربة¹

5/- ما قيل في المنهج التكاملي:

- الدعوة الى هذا المنهج المتكامل ليست – في تقدير آخرين - سوى حلم منهجي جميل من
طراز (سراب بقية يحسبه الضمان ماء)، يصعب تحقيقه، فهي دعوة لا تخلو من عوائق
وصعوبات تجعل منه طموحا اكثر منه منهجا عمليا ودعوة مثالية اكثر منها برنامجا
واقعي².

- عارضها اخرون واصفين اياها بالتلفيق تارة وأخرى بالانتقاء وثالثة بالتناقض ورابعة
، فالمنهج التكاملي – في نظرهم - ³ بالخلط او الجمع في قدر واحدة بين امور لا تجمع البتة
هو مجرد توفيق وتلفيق وترقيع، من الصعب ان يغدو منهجا قائما بذاته.
- اما الدكتور "شكري عزيز ماضي" فقد اخذ على هذا المنهج ما اخذ ثلاثة اجملها في
شكل ملاحظات ثلاثة

أولا : يتكوّن المنهج التكاملي من مجموع مناهج اخرى ، فهو لا يشتق مفاهيمه الادبية
ومعاييره النقدية من الحركة الابداعية (الموضوع الاساسي للنقد) ، بل من المزج بين
المناهج النقدية الاخرى.

ثانيا : اذا كان المنهج تعبيراً عن رؤية متكاملة للأدب ودوره والنقد ووظيفته ، فكيف يمكن
لتوفيق بين رؤية هذه المناهج المتباينة أصلاً .

¹ - انطوان صياح: تعلّم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان ، 2006م، ط 1، ج 1، ص 137.

² - صالح هويدي: النقد الادبي الحديث - قضايا ومناهج، منشورات جامعة السبع ابريل، ليبيا، 2005، ص 140.

³ - نعيم اليافي: في النقد التكاملي، ص 09.

ثالثاً : إنّ عمليّة الجمع او المزج بين هذه المناهج مع المرونة النسبية في إثثار احدها على الآخر في هذا الموضوع او ذاك ستقرض - في التحليل الأخير الانتقاء والاقتطاف ،ولا شك أنّ الانتقاء والاقتطاف يعني تشتت المصادر وتعددتها أي يعني فقدان المنهج .

- ولقد سخر منه "مرتاض" معلّقاً عليه بقوله : "ليس لزاماً على الناقد التكاملي ،ان يعرض النص الواحد على جميع المناهج دفعة واحدة ،بل عليه ان يفيد ممّا يراه مناسباً له في حدود ما لا يفقده الانسجام والتماسك .

6/- أهم مبادئ في المنهج التكاملي :

- يجوز التركيب بين مناهج صادرة عن رؤية نظريّة موحدة او منطلقات وخلفيات فلسفية متقاربة او متجانسة .

لذلك نتفهم سر تركيب " مرتاض" بين البنوية و الاسلوبية تارة ،وبين السميائية والتفكيكية تارة اخرى ،كما نتفهم معاشة الناقد الدكتور عبد الله محمّد الغدامي بين أطراف تلك الرباعية المنهجية المنحدرة من جذر ألسني موحد ،واعترافه الصريح بذلك : "لست بنويّاً ،انا استخدم البنوية ،ولكني من حديث التصنيف العلمي ،انا ناقد ،والالسنية هي علم اللغة ،وتحت مظلة علم اللغة تأتيك البنوية وتأتيك السميولوجية والتشريحية وتأتيك الاسلوبية هناك اربعة مناهج تحت مظلة النقد الالسنى . الشيء الوحيد الذي انا ملتزم به هو مبدأ النقد الالسنى . إمّا ان اكون بنويّاً او لا ،فهذه مسألة انا لست ملتزم بها على الاطلاق ¹

أنا استخدم البنوية في اوقات معينة ،واستخدامي لها هو استخدام انتقائي ،انا استخدم بعض ادواتها وارفض ادوات اخرى منها ،مثلاً أنّي أستخدام بعض أدوات السميولوجية وبعض ادوات التشريحية وبعض ادوات الاسلوبية،انا اخرج بمزيج من المناهج الاربعة يصدق

¹- شكري عزيز ماضي :من اشكاليات النقد العربي الجديد ،ط 1 ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت،1997
ص-194

عليه وصف النقد الألسني، لكن يصدق عليه وصف البنوية فقط ،او السيميولوجية فقط،او التشريحية فقط ، او الاسلوبية فقط،منهجي هو مزيج من هذه الاربعة ،لكنه يظل شيئاً تحت مظلة النقد الألسني ،ولهذا فاني اسمي دراساتي دائماً بالنقد الألسني¹

- يجوز تكيف المنهج الواحد بمنهج اجرائي مساعد ،لا يسيء اليه بل يثريه و يغنيه ،كان يكون المنهج الإحصائي الذي قد يستوعبه أي منهج اخر.

وعلى العموم فإنّ المنهج التكاملي - في تقديرنا - هو نحت منهجي ،بكلّ مزايا النحت - في فقهنا اللغوي - وكلّ ما يمكن ان يجرّه من مخاطر في الوقت ذاته .

7/-أهم المناهج المتداولة:

1/- المنهج التاريخي : هو الصرح النقدي الراسخ الذي واجه اعلى المناهج النقدية الحديثة المتلاحقة التي "انبثقت خصما على المنهج التاريخي ،وكلّها قد استمدّت بصيغة من الصيغ قانونها الاساسي من الاعتراض عليه او مناقضة جذريا² " ،وهو منهج يتخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لتفسير الادب وتعليل ظواهره او التاريخ الادبي لأمة ما،ومجموع الاراء التي قيلت في اديب ما او في فن من الفنون.

فهو - اذن - يفيد في تفسير تشكل خصائص اتاه ادبي ما،ويعين على فهم البواعث والمؤثرات في نشأة الظواهر والتيارات الادبية المرتبطة بالمجتمع ،انطلاقا من قاعدة (الانسان ابن بيئته) .

¹- محاوره مع عبد الله الغدامي ، ضمن : اسئلة النقد ،ص 210 .
²- عبد السلام المسدي : في اليات النقد الادبي ، دار الجنوب ، تونس ، 1994 ، ص 79.

ويتكئ النقد التاريخي "على ما يشبه سلسلة من المعادلات السببية : فالنص ثمرة صاحبه ، والأديب صورة لثقافته، والثقافة افراز للبيئة، والبيئة جزء من التاريخ ، وإذن تأريخ للأديب من خلال بيئته"¹ ، وعلى هذا فهو "مفيد في دراسة تطور ادبي ما، لكن لا في الكشف عن نتائج هذه الدراسة، فالمنهج التاريخي – شأنه شأن الخطوط الأولية في الرسم – يمحي عندما تكتمل الصورة"² " انه بتعبير اخر "تمهيد لازم، ولكنه لا يجوز ان نقف عنده والا كنا كمن يجمع المواد الأولية ثم لا يقيم البناء"³.

2/- المنهج النفسي : يستمد المنهج النفسي الياته النقدية من نظرية التحليل النفسي

او "التحلفسي"⁽⁴⁾. على حد نحت عبد الملك مرتاض، والتي اسسها psychanalyse (1939-1856) . في مطلع القرن العشرين فسر على ضوءها (s.freud سيغموند فرويد) السلوك الانساني برده الى منطقة اللاوعي (اللا شعور) وخلاصة هذا التصور ان في اعماق كل كائن بشري رغبات مكتوبة، تبحث دوما عن الاشباع في مجتمع قد لا يتيح لها ذلك ،ولما كان صعبا اخماد هذه الحرائق المشتعلة في لا شعوره ،فإنه مضطر الى تصعيدها أي اشباعها بكيفيات مختلفة (احلام النوم ، احلام اليقظة، هذيان العصبيين ، الاعمال الفنية (كأن الفن –اذن - تصعيد و تعويض لما لم يستطع الفنان تحقيقه في واقعه الاجتماعي و استجابة تلقائية لتلك المثيرات النائمة في الاعماق النفسية السحيقة ، والتي قد تكون رغبات جنسية(بحسب فرويد)، او شعورا بالنقص يقتضي التعويض (بحسب أدلر)، او مجموعة من التجارب والأفكار الموروثة المخزنة في اللا شعور الجمعي (بحسب يونغ)

¹ - عبد السلام المسدي :في اليات النقد الادبي، دار الجنوب، تونس، 1994، ص 84 .

² -ر.م. البيريس:الاتجاهات الادبية الحديثة، ترجمة جورج طرابيشي، ط2، منشورات عويدات، بيروت-باريس، 1980، ص6

³ - محمد مندور:في الميزان الجديد، دار نهضة مصر ، الفجالة -القاهرة ، د.ت، ص 129 .

⁴ - عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد، دار هومة ، الجزائر، 2002، ص 136.

وعلى تعدّد الاتجاهات النفسانية التي نهلت منها الدّراسات الادبيّة، فإنّ النقد النفساني ظلّ يتحرك ضمن جملة من المبادئ والثوابت، منها :

- ربط النص بلا شعور صاحبه .

- افتراض وجود بنية نفسية تحتية متجذّرة فيلا وعي المبدع تنعكس بصورة رمزيّة على سطح النص، لا معنى لهذا السطح دون استحضار تلك البنية الباطنيّة .

- النظر الى الشخصيات (الورقية) في النصوص على أنّهم شخوص حقيقيون بدوافعهم ورغباتهم .

النظر الى المبدع صاحب النصّ على أنّه شخص عصابي (névrosé) وأنّ نصّه الإبداعي هو عرض عصابي، يتسامى بالرغبة المكبوتة في شكل رمزي مقبول اجتماعيا

2/- المنهج الأسلوبي:

إذا كانت الاسلوبية (stylistics, stylistique) هي علم الاسلوب، او تطبيق المعرفة اللسانية (linguistic knowledge) في دراسة الاسلوب. فإن الاسلوب (style) اصطناع لغوي مستحدث نسبيا، يمتد الى الكلمة اللاتينية (stilus)¹ التي كانت تطلق على "مثقب معدني يستخدم في الكتابة على اللوح المشمعة (المدهونة)، ثم تطورت دلالتها التأثيلية عبر القرون؛ من الدلالة على كيفية التنفيذ في القرن 14 م، الى كيفية التعارك او التصرف في القرن 15، الى كيفية الفنون الجميلة خلال القرن 17²، ثم تستقر الدلالة الاصطلاحية للأسلوب - في حقل الكتابة - على كيفية الكتابة من جهة ومن جهة أخرى: كيفية الكتابة الخاصة بكاتب ما، او جنس ما، او عهد معين.... وقد كان " (نوفاليس)

¹ - r.p.k hartmann.f.c stork :dictionary of language and linguistics p960.

² - j.picoche : la stylistique etymologique du francais.p.218

– أحد الاوائل الذين استخدموا هذا المصطلح " على انّ عامة الباحثين الغربيين نادرا ما يعتدّون بمثل هذه الاستخدامات المتقدمة التي ترد في سياق هيمنة العصر البلاغي ،لأنّ الميلاد الحقيقي للأسلوبية – في نظرهم - يعود الى بدايات القرن مع تلميذ دوسوسير وموطنه الألسني السويسري "شارل بالي" (charel bally) (1865-1947) و الذي أسس هذا العلم في كتابه الرائد "مبحث في الأسلوبية الفرنسية" Traité de stylistique française ،سنة 1909 تحديدا.

ويميّز بريان جيل (Brian Jill) ضمن "قاموس اللسانيات " ؛بين ثلاث أسلوبيات - أسلوبية اللغة (يمثلها شارل بالي)

- أسلوبية مقارنة(من شأنها أن تغتدي قاعدة لمنهج في الترجمة)

- أسلوبية أدبية(جاكسون ،بيار غيرو،.....)

4/- المنهج السيميائي: انّ القول بمصطلح (sémiotique) يستدعي – حتما -

إدراك المفهوم الإغريقي للحد(sémion) الذي يحيل على "سمة مميزة

distinctive (marque)، اثر(trace)، قرينة(Indice)، علامة منذرة (signe précurseur) دليل (preuve)، علامة منقوشة أو مكتوبة(signe gravé au écrit)، بصمة (empreinte)، تمثيل تشكيلي(figuration)¹ ،هذه العلامات اللغوية وغير اللغوية هي الموضوع المفترض لعلم جديد ،نشأ بين نهايات القرن التاسع عشر وبدايات

¹ - 22 p, édition du seuil, 1974, de révolution du langage poétique, Julia kristwa

القرن العشرين، يسمى "السميائية: sémiotique" و"السميولوجيا: sémiologie" حيناً آخر بإسهام أوربي وأمريكي مشترك، وفي فترتين متزامنتين نسبياً، على يدي العالم اللغوي السويسري "فيرديناند دوسوسير" / (f.de Saussure)

(1857 - 1913) والفيلسوف الأمريكي شارلز سندررس بيرس / c.s.peirce (1839-1914).

فقد صار لزاماً على أي باحث في تاريخ هذا الحقل المعرفي أن يستعيد شهادة ميلاد السيميولوجيا من إشارة دوسوسير الرائدة التي أوردها في محاضرات الألسنية العامة ، مبشراً بعلم جديد لا تشكّل الألسنية ذاتها إلا جزء منه: "إنّ اللغة نسق من العلامات ، يعبر عن أفكار، ومنه فهي مشابهة للكتابة، أو أبجدية الصم والبكم، والطقوس الرمزية ، وأشكال المجاملة والإشارات العسكرية ،.... الخ ،إنّها – وفقط - الأهم بين كل هذه الأنساق بالإضافة الى المناهج السالفة الذكر هناك مناهج أخرى نذكر منها :المنهج الانطباعي المنهج البنوي ،مدرسة النقد الجديد ،المنهج الإحصائي ،المنهج الموضوعاتي والمنهج التفكيكي (التشريحي).

تمهيد:

بعد الفراغ من الفصل الأول الذي تكلف ببسط أهم الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع البحث ، صار بالإمكان الشروع في هذا الفصل التطبيقي الذي يسعى إلى محاولة استثمار الملاحظات الواردة في الشق النظري من أجل دراسة واقع تدريس مادة النحو العربي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، من خلال الوقوف عند : الطريقة المعتمدة في تقديم الدرس ، و عرض محتوى المقرر ، و أخيرا عرض نموذج من المقرر .

و تجدر الإشارة إلى أن معالجة هذه المحاور السابقة كان من خلال القيام بقراءة الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج ، الكتاب المدرسي ، الوثيقة المرفقة للمنهاج ، و دليل الأستاذ) بالإضافة إلى الحضور الصفي أو الملاحظة الميدانية .

يحظى تعليم اللغة العربية بأهمية كبيرة في مختلف أطوار التعليم العام في الجزائر باعتبارها لغتنا القومية ، فهي اللغة الأولى في المؤسسات التعليمية ، إذ يبدأ تدريسها من بداية التعليم الابتدائي ويستمر في جميع مراحل التعليم العام، ويندرج ضمن تعليم اللغة العربية تدريس قواعدها النحوية ، حيث تمثل القواعد محور الاهتمام في تعليم كل لغة ، إذ إن اكتساب هذه القواعد وإتقانها هو إتقان للغة العربية .

لكن رغم كون النحو يشكل جزءا رئيسيا في تعليم أي لغة ، فإنه يعد من أكثر الموضوعات تعقيدا وتذبذبا في مناهج التعليم ، وهو ما يدفع بالمربين إلى التركيز عليه أثناء وضع المناهج والمقررات الدراسية ، وكذلك أثناء تدريسهم لهذه القواعد داخل الأقسام

التربوية. وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل الموسوم بـ (تعليمية النحو في الطور

المتوسط)، حيث سنتعرض إلى الكيفية التي تدرس بها قواعد اللغة العربية في مرحلة

التعليم المتوسط

الطريقة المعتمدة للتدريس النحو في المدرسة الجزائرية:

لقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم دافعا إلى تطوير مناهج

التعليم، باعتبار التعليم معيارا من معايير قياس درجة نمو وتطور المجتمعات ، فالعملية

التعليمية جزء من الحركة الثقافية للأمم فهي تنظم الحياة المدرسية ، وهو ما يتطلب وضع

نظام تعليمي لا يعتمد على الحفظ واستقبال المعارف فقط ، بل يسعى إلى استثمار هذه

المعارف بطريقة علمية فعالة. ولأجل تحقيق هذا الغرض انتهجت الجزائر آلية جديدة

في التدريس تقوم على المنهج التكاملي التعليم الذي لا يختص بتدريس القواعد، بل

يتجاوزها إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة. يتم بواسطته تدريس القواعد من خلال

النصوص الأدبية شعرا أو نثرا، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ، ونصوص

المطالعة في مرحلة التعليم المتوسط.

وهذه هي خطواته في تقديم الدرس:

- التمهيد ، قراءة النص ، قراءة التلاميذ ، مناقشة معاني النص ، استخراج الأمثلة، ادراك

القاعدة النحوية ، التقويم التكويني ، التوظيف والتطبيق، و من خلال هذا المنهج يناقش

¹المعلم تلاميذه من خلال الجوانب التالية: المعنى ، المسائل النحوية والصرفية ، الأسلوب ، الكتابة ، الاتجاهات السلوكية والمعلومات العامة، وأخيرا التعبير الشفوي

تدريس النحو في السنة الثالثة متوسط :

في هذه المرحلة من التعليم يتم تدريس قواعد النحو بالإضافة إلى قواعد الصرف ، بهدف عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ ، ولذا تدرس على أساس أنها وسيلة وليست غاية. ولذلك حرصت وزارة التربية الوطنية على أن لا يدرس منها إلا القدر الذي يحقق هذا الغرض.

وهي من خلال هذا الأسلوب تسعى إلى تحقيق أهداف ¹هي:

- تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل
تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها ،ويمكنهم نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاقة في هذه الأساليب.

- تساعد على دقة الملاحظة والموازنة والحكم ،وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي ،لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات و الأساليب، والتمييز بين

¹- ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)،

صوابها وخطئها ،ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث في ما طرأ عليها من تغيير.

- تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المغلوط أو المحرف.

- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

ويقدم درس القواعد لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط بعد دراسة النص الأدبي وفهم معانيه ، حيث تستخرج الأمثلة النحوية منه. «وعلى العموم، يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة فيظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى»

3) توظيف الوسائل التعليمية في تدريس النحو(القواعد): إن الوسائل

التعليمية مهمة في جميع مراحل التدريس ، فهي تساعد التلميذ في كسب خبرات جديدة و جيدة و ذلك يكون بوسائل جيدة. ولعلّ إحدى هذه الوسائل المهمة هي الكتاب المدرسي.

➤ الكتاب المدرسي:

يحتل الكتاب من حيث الأهمية المرتبة الأولى بين الوسائل الأخرى المساعدة كالصور والسمبورة وغيرها ، والكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما ، والتي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر . وهو أداة تعلم وتكوين .

والكتاب المدرسي في مفهومه العام هو : « الكتاب الذي يتوفر بين أيدي التلاميذ والمعلمين في المواد الدراسية المختلفة ، وفق البرنامج الرسمي المقرر الذي يعد للمرحلة أو المستوى الذي يؤلف له ، وهو غالبا ما يكون مشفوعا بالتطبيقات والتمارين المتنوعة عقب كل درس ، أو مجموعة من الدروس »¹.

وأهمية الكتاب المدرسي لا تتضح إلا من خلال العملية التعليمية التعلمية التي يشكل المعلم والكتاب محورهما الأساسي .

أ. كتاب التلميذ :

يمثل الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ مصدرا للمعرفة فهو « يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المناهج ، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل

¹ - وظائف الكتاب المدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (ONEFD).

كفاءاته وسلوكه وهو على العموم خير لترجمة اتجاهاته وقيم المناهج إلى مواقف

حقيقية»

ومنه نجد أن الكتاب المدرسي يحتل مكانة عظيمة لدى كل من التلميذ والأستاذ، فهو بالنسبة للتلميذ المرجع الذي يتذكر من خلاله المعلومات والمعارف التي قد ينساها ، كما أنه بالنسبة للأستاذ وسيلة تجمعها مع تلميذه.

ونشير هنا إلى أن وزارة التربية الوطنية لم تخصص لدروس مادة النحو ونشاطاتها كتابا خاصا بها ، بل جعلت جميع أنشطة اللغة العربية_ من نصوص ونحو وصرف وبلاغة وعروض_ في كتاب واحد وهو " المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة ".

ب. دليل الأستاذ:

يعد هذا الدليل بالنسبة للأستاذ وثيقة رسمية تربطه بالعملية التعليمية من جهة ، ويحدد مسؤولياته من جهة أخرى. فهو « مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد و تفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة»¹

(2) محتوى مقرر مادة النحو:

¹ - مناهج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 35

إن الغرض من تأليف الكتاب المدرسي هو إيصال المعرفة إلى التلميذ عن طريق ما يوضع من مقررات دراسية ، ومنها مقرر نشاط النحو (قواعد اللغة العربية). ويراعى في وضع محتوى هذا المقرر عدة عوامل منها: تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

أن يكون ملائماً لمستوى التلاميذ من حيث قدراتهم المعرفية والبيئية اللغوية وما يدرس معها من مواد.

- مراعاة الوقت المحدد لهذا المقرر.

فاختيار المقرر هو عصب التعليم ولذا فإن اختيار محتوى مقرر النحو له أهمية كبيرة في تدريس اللغة العربية ، فإنقائها هو العنصر الجوهرى في إتقان اللغة.ومن خلال الاطلاع على منهاج اللغة العربية والكتاب المدرسي نجد أن موضوعات مادة النحو المقررة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) هي كالآتي:

المحور	الدرس
الأول	مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر
الثاني	مجيء المبتدأ نكرة
الثالث	مواضيع حذف المبتدأ
الرابع	مصادر الأفعال السداسية
الخامس	المصدر الميمي

المصدر الصناعي	السادس
عمل المصدر	السابع
أفعال المقاربة	الثامن
أفعال الرجاء	التاسع
أفعال الشروع	العشر
ظن وأخواتها	الحادي عشر
المنادى	الثاني عشر
أسلوب الاستفهام والجواب	الثالث عشر
أسلوب الشرط	الرابع عشر
اسم الزمان والمكان	الخامس عشر
النسب	السادس عشر
النسب إلى المختوم بـتاء التانيث	السابع عشر
النسب إلى المقصور والممدود	الثامن عشر
النسب إلى المنقوص	التاسع عشر
النسب إلى الأسماء المعجمية	العشرون
الاستثناء	الواحد والعشرون
اسم الآلة	الثاني والعشرون
المنوع من الصرف	الثالث والعشرون
مراجعة بعض أنواع المصدر	الرابع والعشرون
كان وأخواتها	الخامس والعشرون
ان وأخواتها	السادس والعشرون

السابع والعشرون	حروف الجر
الثامن والعشرون	التوكيد

3 - نموذج من درس القواعد:

1/- مواضع تقديم المبتدأ على الخبر:

أمثلة:

- قال تعالى: (الله لا يهدي القوم الظالمين)

- قال تعالى: (هو الله الذي لا اله إلا هو)

- إنما إبراهيم نبي (إنما الأعمال بالنيات)

- ما الملك النمرود إلا طاغية

القاعدة:

يتقدم المبتدأ على الخبر وجوبا اذا كان :

1/- الخبر جملة فعلية و ان الفعل يشتمل على ضمير يعود على المبتدأ

مثل : الله يحيي ويميت

2/- المبتدأ أم الخبر معرفان كلاهما معرفة

3/- إذا سبقت الجملة الاسمية بأداة حصر أو كان الخبر محصورا ب: لا

4/- المبتدأ من أسماء الصدارة مثل: (من وهل)

5/- إذا ابتدأت الجملة الاسمية بلام الابتداء

تطبيق:

عين المبتدأ والخبر في ما يلي :وبين سبب تقديم المبتدأ على الخبر

1/- من ينقد الكافر

2/- الله لا اله إلا هو

3/- المطر غزير

2/- المنادى :

الأمثلة:

- يا رجل إن هناك أرضا على مرأى البصر

- أمحمد فكر في مستقبلك.

القاعدة :

المنادى هو اسم ظاهر يطلب إقباله أو التفاته إلى المنادى بواسطة أحد حروف النداء مثل: يا والهمزة التي يمكن حذفها في النداء

(3) 4 -/ تحليل الاستبيان:

لتدعيم هذا البحث قمنا بعملية استبيان طرحنا خلالها بعض الأسئلة على عدد من الأساتذة (عددهم 5)، والتلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة متوسط (عددهم 36).

وكانت إجاباتهم على هذه الأسئلة كما يلي :

* تحليل الاستبيان خاص بالمعلم:

السؤال الأول:

كيف ترى مستوى المتعلمين في مادة النحو؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

وكانت الإجابة كالآتي : يجمع الأساتذة على أن مستوى المتعلمين متوسط وهذا راجع الى صعوبة مادة النحو واتساعها وضخامتها.

السؤال الثاني:

ما مدى تناسب المقرر مع مستوى المتعلمين ؟ مناسب ☐ غير مناسب ☐
وكانت الإجابة كالآتي :

- مناسب : ثلاثة من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 60%

- غير مناسب : اثنان من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 40%

من خلال هذه الإجابات نرى أن آراء المعلمين متباينة بين مناسب وغير مناسب ،ولو أن من يرى تناسب المقرر أكثر ممن يراه غير مناسب .

السؤال الثالث :

عدد المتعلمين في القسم ؟ مقبول ☐ غير مقبول ☐

وكانت الإجابات كالتالي :

- مقبول : صفر من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 0%

- غير مقبول : خمسة من أصل خمسة أي ما نسبته 100%

نلاحظ من خلال هذه الإجابات أن المعلمين متفقون كل الاتفاق بخصوص أن عدد التلاميذ غير مقبول ، وأنه من الأفضل أن يكون عدد المتعلمين أقل وهذا يساعد المعلم على افادة المتعلمين حسب رأيهم.

السؤال الرابع :

هل عدد الحصص المقرر في الأسبوع لمادة النحو؟ كافية ☐ غير كافية ☐
وكانت الإجابة كالتالي :

- كافية : صفر من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 0%

- غير كافية : خمسة من أصل خمسة أي ما نسبته 100%

من خلال هذه الإجابات نستخلص أن الأساتذة مجمعون على أن الوقت المخصص لتدريس النحو في الأسبوع قليل وغير كاف نظرا لصعوبة المادة وخاصة الجانب التطبيقي منها ،حيث أجمعوا على أن ساعة واحدة أسبوعيا غير كافية لشرح الدرس وكتابته مع استيعابه وفهمه من طرف المتعلمين.

السؤال الخامس :

هل يلتزم الأستاذ بوضع سندات لغوية من الكتاب المدرسي ؟ نعم ☐ لا ☐

- نعم :واحد من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 20%

- لا :أربعة من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 80%

نلاحظ هنا أن أغلب المعلمون لا يكتفون بالسندات اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي ،بل يعملون على تدعيم الدرس بسندات لغوية من إنشائهم وهذا دون الخروج عن ما هو مبرمج في الكتاب المدرسي لأنهم مقيدون به .

السؤال السادس :

هل يؤدي الكتاب المدرسي دوره كاملا في إنجاح العملية التعليمية بين المعلم و المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

- نعم :اثنان من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 40%

- لا :ثلاثة من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 60%

من خلال الإجابات نلاحظ أن الكتاب المدرسي لا يؤدي دوره كاملا في إنجاح العملية التعليمية بين المعلم و المتعلم لأنه غير منقح من الأخطاء و خاصة الأخطاء النحوية، و كذلك عدم التأكد من صحة القواعد النحوية قبل تسجيلها لأنها كل متكامل ولا يمكن الفصل بين مرحلة و أخرى.

السؤال السابع:

هل تفضل المقررات القديمة أم الجديدة ؟ القديمة ☐ الجديدة ☐

القديمة :أربعة من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 80%

- الجديدة : واحد من أصل خمسة أساتذة أي ما نسبته 20%

من خلال هذه الإجابات نلاحظ أن معظم المعلمين يرون أن المقررات القديمة أفضل وهذا راجع لشموليتها ووضوح أهدافها ونتائجها الايجابية ودورها في ترسيخ قواعد اللغة العربية.

السؤال الثامن:

ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس مادة النحو؟

وكانت أغلب إجاباتهم تتمثل في النقاط الآتية:

- مشكلة الاكتظاظ في الأقسام.
 - ضعف مستوى التلاميذ.
 - كثرة أنشطة اللغة العربية.
- عدم اهتمام التلاميذ بمادة النحو (القواعد) وهو ما يؤدي إلى عدم تحضيرهم للدروس

السؤال التاسع :

ما هي الحلول المقترحة ؟

أجملنا الحلول التي اقترحها الأساتذة فيما يلي:

- ضرورة التنسيق بين مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي في وضع المقررات حتى يتناسب ذلك مع القدرة العقلية للمتعلمين.
- تخفيف حجم البرنامج الدراسي أو زيادة الحجم الساعي له.
- زيادة حصص الأعمال الموجهة والتطبيقات ، واختيار نصوص واضحة.
- التقليل من عدد التلاميذ في القسم.
- تبسيط بعض الدروس الطويلة والغامضة.

***تحليل استبيان خاص بالمتعلم:**

- السؤال الأول :

ما رأيك في المادة المقدمة من حيث

أ. الجانب النظري : كافية : ☐ ناقصة : ☐ زائدة عن المطلوب : ☐

ب. الأعمال الموجهة : كافية : ☐ ناقصة : ☐ زائدة عن المطلوب : ☐

فكانت إجاباتهم كالآتي:

*الجانب النظري :

- كافية : ثلاثة وعشرون من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 64%

- ناقصة : ثمانية من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 22%

- زائدة عن المطلوب : خمسة من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 14%

* الأعمال الموجهة :

- كافية : ستة وعشرون من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 72%

- ناقصة : ستة من ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 17%

- زائدة عن المطلوب : أربعة من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 11%

نلاحظ أنه من حيث الجانب النظري ، فإن أغلب التلاميذ يذهبون إلى أن ما يقدم لهم

فيه من معارف ومعلومات كاف ، والقلة تجدها ناقصة. وبالإطلاع على الكتاب المدرسي

نجد أن ما يقدم في الجانب النظري يتم بطريقة متسلسلة ، بداية بالأمثلة ثم القاعدة ، والتي تتضمن موضوع الدرس من مختلف الجوانب مما يمكن التلميذ من فهمه .
أما بالنسبة للأعمال الموجهة أو ما يعرف بـ " إحكام موارد المتعلم وضبطها " ، والتي تشمل على ثلاثة أنشطة ، وتتضمن نفس الأسئلة في كل الدروس وهو ما يجعل أغلب التلاميذ يجدونها سهلة وكافية ، لتعودهم عليها .

السؤال الثاني :

ما مدى فهمك للسندات ؟ ☐ جيد ☐ معقد

وكانت الإجابات كالآتي :

- **جيد** : ثمانية وعشرون من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 78%

- **معقد** : ثمانية من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 22%

نلاحظ من خلال هذه الاجابات أن معظم التلاميذ متفوقون على أن السندات المقدمة لهم مفهومة ، وهناك فئة قليلة ترى أنها صعبة ومعقدة لأنها مستخرجة من نصوص قديمة تنتمي الى عصور تختلف فيها المصطلحات المستعملة عن المستخدمة الآن .

السؤال الثالث :

هل يؤدي المعلمون هذه المادة بشكل فعال ؟ ☐ نعم ☐ لا

. **نعم** : ثلاثون من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 83%

لا: ستة من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 17%

من خلال هذه الاجابات نلاحظ أن أغلب التلاميذ يؤكدون أن المعلمون يؤدون هذه المادة بشكل جيد من أجل إيصال المعلومات والمعارف بشكل جيد لهم ذ

السؤال الرابع:

هل الحجم الساعي (عدد الحصص) لهذه المادة مناسب؟ نعم ☐ لا ☐

نعم :احدى عشر من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 31%

لا: خمسة وعشرون من أصل ستة وثلاثون تلميذ أي ما نسبته 69%

من خلال هذه الأجوبة يمكن أن نلاحظ أن أغلب التلاميذ يرون أن عدد الحصص المبرمجة لهذه المادة غير مناسب نظرا لكثرة الدروس ،في حين ترى نسبة صغيرة أن الحجم الساعي كاف ومناسب.

- السؤال الخامس :

ما هي الصعوبات التي تقف بينك و بين المادة ؟

الصعوبات هي : كثرة التلاميذ في القسم الواحد مما يسبب الفوضى وعدم الفهم.

- ضيق الوقت المخصص لمادة النحو مقارنة بالمواد الأخرى.

- كثافة البرنامج الدراسي.

- قلة حصص التطبيقات وصعوبة الإعراب.
- تعقيد بعض الأمثلة.

السؤال السادس

ما هي الحلول المقترحة؟

أجملنا أهم الحلول التي اقترحها التلاميذ فيما يلي:

- تقليل عدد التلاميذ داخل القسم مما يسمح بالتركيز.
- الإكثار من الحصص التطبيقية.
- تخفيض عدد موضوعات المقرر الدراسي.
- إعطاء المزيد من الوقت لحصص القواعد.
- إعطاء أمثلة من الواقع الاجتماعي.
- توفير كتب خارجية.
- والملاحظ أن الخلاصة التي خرجنا بها من هذا الاستبيان أن كل من الأساتذة والتلاميذ لديهم نفس الرأي تقريبا حول مادة النحو وذلك من خلال الصعوبات التي تواجههم وكذلك في ما يخص الحلول المقترحة ، وأن الشيء الذي كنا وما زلنا نعاني منه هو أن عملية تدريس النحو في المدرسة الجزائرية ما زالت تعاني من نقائص رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم قواعد اللغة.

خاتمة

و بعد أن بلغ هذا البحث المتواضع نهايته، نصل هنا إلى عرض ما أسفرت عليه دراستنا من نتائج و أفكار، تكون خلاصة لفصولنا، نتوج بها هذا البحث الذي كان انطلاقة لدراسة لا تنتهي إلى ما انتهينا إليه، لعلنا نفتح باباً لأولى العلم أن يبدأ و من حيث انتهينا. لقد حاولنا من خلال هذا البحث أن يلقي نظرة عن صورة تعليم النحو العربي في ضوء المنهج التكاملي ، و ذلك أن عملية التعليم تعد ركيزة من ركائز تقدم الأمم و هي ليست عملية سهلة و لا بسيطة خاصة في الطور متوسط و الذي اعتمدنا فيه على الحضور الميداني لبعض دروس النحو، و استجواب الأساتذة و التلاميذ، و الاطلاع على ما يحتويه الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط من موضوعات القواعد النحوية توصلنا ألي النتائج التالية:

1/ أن الكثير من التلاميذ يواجهون صعوبة في الإعراب و هو ما يجعلهم يبتعدون عن مادة النحو، و يتجنبون التوجه إلي تخصصات الأدب.

2/ قلة التطبيقات و التمارين المعتمدة في تدعيم الدرس النحوي مما يجعل التلاميذ عن الفهم الجيد، و صعوبة استيعابه له، و هذا من الأخطاء التي تقع في وضع المناهج الدراسية، فالتطبيق أهم جانب في الدروس " لأن الميزان يولد القياس وينميه و ينميه عند المتعلم و معلوم أن اللغة كلها قياس، و لا يمكن تصور لغة بدون قياس، فالولد الصغير يتعلم اللغة بالسماع و المحاكاة و يستتبط القواعد بمقارنة الأمثلة ببعضها البعض " و العربي الفصيح

خاتمة

الذي لا يعرف القراءة و الكتابة، و لا مدرسة يجيد لغته، لأنه يقيس، و يقارن، وبذلك يرفع المبتدأ ، و ينصب الخبر، و يؤنث المؤنث، و يذكر المذكر."

3/ عدم اعتماد وسائل عصرية للإيضاح، كالألوان و الأشكال في التدريس، فلا يوجد في الكتاب بالضبط في جزء - القواعد - ما يساعد على تحديد العناصر المستهدفة من الدرس.

4/ أن تدريس النحو، رغم التحديث في طرق التدريس، لا تزال مرتبطة بطريقة تدريسها قديما عن طريق العرض المباشر.

5/ عدم تخصيص الوقت الكافي لمادة النحو على الرغم من الصعوبات التي يواجهها المتعلم و المعلم في تعلم و تعليم اللغة العربية وهو: تدريس قواعدها النحوية.

من أهم النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا، والتي تمثل بالنسبة للمعلم و المتعلم عائقا في سبيل الفهم الجيد لقواعد اللغة العربية و هو ما يتطلب إعادة النظر في المنهجية المتبعة في تدريسها و ذلك بمراعاة ما يلي:

1/ الإكثار من التطبيقات و التمارين و تنويعها، و الإجابة عليها في القسم من طرف المتعلمين للتأكد من مدى استيعابهم و فهمه للدرس.

2/ تنويع الأسئلة من طرف المعلم أثناء الدرس، و محاولته لتلاميذه في القواعد التي أسس عليها التمارين.

3/ الاعتماد على طرق حديثة في تدريس النحو لتواكب التطور الحاصل في العلوم اللغة.

4/ مراعاة عامل الوقت أثناء وضع موضوعات مادة النحو، بحيث يسمح الوقت المخصص

خاتمة

لها بإتمام الدرس و خاصة الجانب التطبيقي منه.

فالتدريس فن له أصوله و قواعده و لضمان نجاحه، لابد من توفر الظروف الملائمة

التي تحقق ذلك، و تجدر الإشارة إلى بعض الصعوبات التي اعترضتنا منها:

- عدم الحضور الكافي لتلاميذ السنة الثالثة متوسط للإجابة على الأسئلة أثناء عملية

الاستبيان، و مع المحاولة على الإمام بالموضوع من أكبر عدد ممكن من جوانبه، إلا أنه لا

يزال ميدان البحث في التعليم بصفة عامة و تعليمية النحو بصفة خاصة، حقلا خصيبا

للدراسة و البحث و محاولة إيجاد حلول لتطبيقها في الميدان الدراسي، قصد التحصيل الجيد

للمواد الدراسية، إننا نستطيع القول أن أول محاولة للإشارة إلى هذا العلم (علم النحو) يرجع

إلى أبو الأسود الدؤلي، و لا يعني هذا - أبدا - أنه اكتمل عنده، بل كان لمن جاء بعده

فضل كبير في إخراجه على نسق علمي واضح.

و أسأل الله التوفيق إلى ما فيه خدمة لهذه اللغة الشريفة و أن يجعل جميع أعمالنا

خالصة لوجهه.

قائمة المصادر والمراجع

- الكتب :

- 1- انطوان صياح: تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، 2006م، ط 1 ج 1، ص 13
- 2- أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، ، ص 37.
- 3- أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، مجلد 1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 395
- 4- أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي: نتاج الفكر في النحو ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1992م، ص 3
- 5- أبو عبيدة: مجاز القرآن، عارضه بأصوله وعلق عليه د. محمد فؤاد سزكين ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2، 1981م، ج 1، ص 13.
- 6- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق د. مازن المبارك
- 7- أنيس فريجة: في اللغة العربية و بعض مشكلاتها ، دار النهار ، بيروت ، 1980، ص 98
- 8- إميل يعقوب: من قضايا النحو واللغة ، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط 1، 2009، ص 12
- 9- ابن منظور: لسان العرب، ج 14، ضبط نصه خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، ط 1، 2006م، ص 71.
- 10- ابن هشام: شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة التجارية الكبرى ، مصر ، ط 10، 1965م، ص 33
- 11- ابن عبد البر القرطبي: بهجة المجالس وأنس المجالس وشذذ الذاهن والهاجس ، تحقيق محمود مرسي الخولي ، دار الكتب العلمية، لا. تا، ج 1، ص 64
- 12- ابن خلدون: المقدمة، فهرسه يوسف أسعد داغر، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة ، بيروت، ط 2، 1982، ص 1055
- 13- ابن جني : الخصائص ، حققه محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة و النشر ، بيروت ط 2 ، لا تا، ج 14 ، ص 48

قائمة المصادر والمراجع

- 14- إبراهيم طوقان :الديوان،دار العودة ،بيروت ،1997،ص 436-437
- 15- القطفي:أنباه الرواة على أنباه النحاة، ج1، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م، ص39.
- 16- الإمام عبد القاهر الجرجاني:دلائل الإعجاز ،تحقيق د.محمد رضوان الداية ود.فايز الداية ،دار قتيبة ،دمشق، ط1، 1983 م، ص 62
- 17- الجاحظ : الحيوان , بتحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ,شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي ,مصر , ط 2, 1965 , مج 1 , ص 37 - 38 , وابن عبد البر القرطبي بهجة المجالس وانس المجالس,ج1, ص 67
- 18- المبرد: المقتضب،تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة ،عالم الكتب ، بيروت،لا.تا، ج 1،ص 693
- 19- الأنباري : نزهة الالباء ،في طبقات الأدباء ،قام بتحقيقه د.إبراهيم السامرائي،مكتبة الأندلس ،بغداد ، ط 2، 1970 ، ص 234.
- 20- تمام حسان: الأصول، دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو- فقه اللغة- البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص25.
- 21- زكرياء إسماعيل :طرق تدريس اللغة العربية،،دار المعرفة الجامعية، ش قنال السويس الشاطبي،سنة 2005،ص 224
- 22- طعمة، أنطوان، تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان- حلقة دراسية:20 نيسان 2001- النادي الثقافي العربي، بيروت – لبنان،ص212
- 23- طه حسين :في الأدب الجاهلي ،دار المعارف ،مصر ،1964،ص 14- 15
- 24- طه حسين الدليمي و د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي :اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ,دار الشروق , عمان , ط 1 , 2003 , ص 179
- 25- طه علي حسين الدليمي : أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان- الأردن، ط1، سنة 2004، ص 63

قائمة المصادر والمراجع

- 26- صالح هويدي: النقد الأدبي الحديث - قضاياها ومناهجها، منشورات جامعة السابع ابريل، ليبيا، 2005، ص 140
- 27- سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 229.
- 28- عائشة بنت الرحمان (بنت الشاطئ) : لغتنا و الحياة ، دار المعارف ، مصر 1971، ص 196-197
- 29- محمد بن القاسم الانباري: كتاب الأضداد، تحقيق محمد ابو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية صيدا، بيروت ، ، 1987، ص 242
- 30- مارون عبود : أحاديث القرية ، دار مارون عبود، لا .ب، طبعة جديدة 1984. ص 107
- 31- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، ط 1، سنة 1998، ص 191.
- 32- نعيم اليافي: في النقد التكاملي، ص 09

المجلات:

- 1- مجلة عالم الفكر ، الكويت ، العدد 2، المجلد 32، أكتوبر-ديسمبر 2003 م، ص 141
- 2- همزة وصل ، مجلة التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، عدد خاص، سنة 1991، ص 202.
- 3- بلخير شنين : طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون ، مجلة الأثر العدد 13، مارس 2012، ص 116.

القرآن الكريم:

- 1- سورة هود الآية 72

الفهرس

* دعاء

* شكر وعرفان

* اهداء

* مقدمة

مدخل : احاطة بالمصطلحات

1/- تعريف التعليمية.....02-03

2/- نشأة التعليمية.....03-05

3/- تعريف النحو.....06-08

4/- نشأة النحو.....08-10

5/- سبب وضعه.....10-13

6/- واضعه وأول من وضعه.....13-14

7/- تعريف المنهج التكاملي.....14-15

8/- نشأة المنهج التكاملي.....15-17

الفصل الأول: طرائق تدريس النحو العربي

1/- اتجاهات النحو العربي.....20-21

2/- اتساع النحو العربي.....22-25

أ/- صعوبة النحو نفسه.....26-27

ب/- ضخامة المادة.....27-28

ج/- عسر طريقة تدريسه.....29-32

3/- طرائق تدريس النحو العربي.....32

أ/- الطريقة القياسية.....32-34

37-34.....	ب/- الطريقة الاستنباطية
38-37.....	ج/- طريقة النص الأدبي
42-39.....	د/- طريقة حل المشكلات
50-42.....	ه/- الطريقة التكاملية
51-50.....	4/- ما قيل في المنهج التكاملي
52-51.....	5/- أهم مبدئين في المنهج التكاملي
52.....	6/- أهم المناهج المتداولة
53-52.....	أ/- المنهج التاريخي
54-53.....	ب/- المنهج النفساني
55-54.....	ج/- المنهج الأسلوبي
56-55.....	د/- المنهج السميائي

الفصل الثاني: تدريس النحو في السنة الثالثة متوسط

59-58.....	1/- الطريقة المعتمدة لتدريس النحو في المدرسة الجزائرية
61-59.....	2/- تدريس النحو في السنة الثالثة متوسط
63-61.....	3/- توظيف الوسائل التعليمية في تدريس النحو
65-63.....	4/- محتوى مقرر مادة النحو
67-65.....	5/- نموذج من درس القواعد
67.....	6/- تحليل الاستبيان
72-67.....	*استبيان خاص بالمعلم
75-72.....	*استبيان خاص بالمتعلم

* خاتمة.