الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المطبوعة البيداغوجية

مقياس: تعليمية النحو العربي

السنة الأولى ماستر تخصص لسانيات عربية

د/ ربيحة وزان

أستاذ محاضر قسم "ب" جامعة بجاية

السنة الجامعية 2022/2021

تقديم:

يدرج مقياس " **تعليمية النحو العربي** " ضمن مقاييس برنامج التعليم الجامعي في قسم اللّغة والأدب العربي كلية الآداب واللغات سنة أولى ماستر، تخصص لسانيات عربية للسنة الجامعية 2021م/2022م. وهو مقياس تنضوي تحته سبع محاضرات.

هذه المحاضرات هي حلقة من سلسلة دراسات مستمرة في اللغويات استمرارا لمفهوم علم النحو والمدارس النحوية أيضا، والتي تم تدريسها في سنوات مرحلة الليسانس؛ والتي تتيح للطالب اكتساب الأدوات المفاهيمية الأساسية حتى يكون قادرا على استيعاب مادة تعليمية النحو العربي.

الفئة المستهدفة:

طلبة السنة الأولى ماستر، قسم اللغة والأدب العربي؛ تخصص لسانيات عربية. خلال السداسي الثاني للسنة الجامعية 2022/2021.

الأهداف التعليمية للدرس:

يتضمن مقياس تعليمية النحو العربي مجموعة من المفردات؛ تضمن تحقيق مجموعة من الأهداف، ولعلّ أهمها:

- التعرف على النحو التعليمي، والتمييز بينه وبين النحو العربي.
- تمكين الطالب من حصر وتمييز الجهود النحوية لمختلف المدارس النحوية.
- معرفة أهمية النحو، وطرائق تحصيله.
- تعزيز حفظ القواعد النحوية، وممارستها كتابة ومشافهة.

برنامج مقياس تعليمية النحو العربي

1 . ماهية التعليمية:

. مفهوم التعليمية

. العملية التعليمية التعلّمية، مفهومها وعناصرها

2 . ماهية الدرس النحوي (النحو العربي):

. مفهوم النحو

. نشأة النحو العربي

3 . التأليف في النحو العربي:

. المدارس النحوية

. جهود ابن مالك النحوية

4 . أهمية النحو ودوره في اكتساب الملكة اللغوية

5 . علاقة النحو ببقية فروع اللغة (الصوت، والصرف، والبلاغة)

6 . النحو التعليمي، أهدافه، وطرائق تدريسه

7 . النحو والمناهج اللسانية الحديثة

المحاضرة الأولى:

- ماهية التعليمية:

1 _ مفهوم التعليمية:

أصبح مفهوم التعليمية يحتل مكانة بارزة في الأدبيات التربوية خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأضحى لها دور متميز ضمن علوم التربية. وقد شهد تطورها التاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء والباحثين، فبلغت درجات عليا من الضبط والتحديد لموضوعها، وكذا المبادئ التي ترتكز عليها[1].

وتعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحس حركي، ويقابلها المصطلح الأجنبيdidactique [2]. ومن هنا نستنتج أن التعليمية مفهوم يرتبط بالعملية التعليمية التعلّمية؛ وفيما يلي تحليل وشرح لهذه الأخيرة.

2 _ العملية التعليمية التعلمية، مفهومها وعناصرها:

قد تتجاوز اللغة حدود الجانب الفطري أو الغريزي، لينظر إليها بوصفها ظاهرة اجتماعية مكتسبة، فهي « ظاهرة وثيقة الصلة بالمجتمع بل هي ظاهرة اجتماعية يأخذها الفرد اكتسابا من المحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه »[3]، وبالرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بطاقة من الكليات الصورية إلاّ أنه لا يولد وهو يحمل لغة أو رموزا ومصطلحات بذاتها، بل يبدأ في تلقي

---

[1] - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة:ع/ين، ط1، 2005، ص126.

[2] - ينظر: بشير إبرير، " في تعليمية الخطاب العلمي"، مجلة التواصل، ع 8، عنابة/ الجزائر: جوان 2001، ص70.

[3] - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر : 2003، ص 36.

الأصوات ثم يربطها بالأشياء أو الحركات، فيدرك تدريجيا العلاقة بين الصوت والمشار إليه، وهكذا تتكون قدرته وقاموسه اللغوي؛ فاللغة إذًا اكتساب وممارسة. واللغة العربية كغيرها من اللغات تكتسب وتمارس سواء في المحيط الاجتماعي أو المحيط المدرسي، هذا الأخير الذي يمكِّن الطفل من اكتساب عدة قدرات ومهارات*.

ومن هنا فإن حديثي عن اكتساب اللغة والمحيط المدرسي، سيقودني إلى الحديث عن تعليم وتعلّم اللغة، وبالتالي الحديث عن العملية التعليمية * التعلّمية التي لا تعدو أن تكون ذلك النشاط التعليمي التعلّمي؛ فيشكلها قطبان رئيسيان هما " التعليم " و" التعلّم"، والتفاعل القائم بين هذين القطبين هو ما يصطلح عليه بالعملية التعليمية التعلّمية، والذي يعني «كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيزيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، فالتأثير المقصود إذًا هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة؛ أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد»[4].

وتضم العملية التعليمية التعلّمية أربعة عناصر أساسية وهي: المعلّم، المتعلّم، المنهاج والمحتوى، ولكن قبل الحديث عن هذه العناصر الأربعة، من الضروري تقديم تعريف موجز لعمليتي التعليم والتعلّم.

ا. مفهوم التعليم:

* للغة أربع مهارات أساسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

[4] – محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، دط، البليدة، ص 14.

أودّ أن أستهل حديثي عن التعليم وأهميته بهذه المقولة، وهي للحكيم الصيني "**كونفوشيوس**": « إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجِّر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلِّم الناس»[5].

من خلال هذه الحكمة يتضح أن التعليم أهم ما في الحياة؛ فهو العصب الحسّاس في أي مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة[6]. هذا عن مكانة التعليم أما عن مفهومه، فالتعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه، وتسهيل حصوله[7]، سواء باختيار الوسائل الملائمة أو المحتويات والشروط، والطرائق الناجعة حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلّم، والمحتوى الدراسي معًا .

. إنه (أي التعليم) مجموعة الأفعال التواصلية، والاختيارات المنهجية التي يتم اللجوء إليها بشكل أصلي ومنظم من طرف المدرس أو المعلّم الذي يفترض أن يؤدي دور الوسيط بين المتعلّم والمكتسبات في سياق موقف تعليمي معين، فالتعليم رسالة ينقلها المعلّم إلى المتعلّم[8].

ب . التعلّم:

التعلّم تغيير يحدث داخل الفرد في سلوكه، وفي مهاراته ومكتسباته السابقة المعرفية منها والحسية والوجدانية، إنه العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما ويتفاعل معه ويتمثله؛ إذ يتم بفضلها اكتساب المعارف والمهارات وتطوير الاتجاهات والميول سواء أكان هذا الاكتساب متعمدا مقصودا أو بطريقة عفوية، فاللحن الموسيقي الذي أصغي إليه عدة مرات أتعلّمه وأجد نفسي أتغنى به دون أن أقصد تعلّمه، فالتعلم إذًا إما مقصود أو عرضي، إما بسيط أو معقّد[9].

---

[5]– نقلا عن بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، ع 307، الجزائر، ص 12.

[6] – بشير إبرير، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] – ينظر: محمد دريج، المرجع السابق، ص 13.

[8] -Françoise Raynal, Alain Rieumes, Pédagogie : dictionnaire des concepts clé. ESF éditeur, Paris : 2001, p 128.

[9]- ينظر: محمد دريج، تحليل العملية التعليمية.

ومن هنا أستخلص التحديد التالي: التعلّم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها بآثارها وبالنتائج المترقبة عنها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على السلوك سواء من الناحية العقلية أو الحركية أو الوجدانية، ويكون التعلّم نتيجة للتدريب والممارسة[10]، وليس نتيجة للنضج أو للنزاعات الموروثة أو للحالات المؤقتة كالتعب والأرق مثلا. كما عرَّف أحمد حساني التعلّم بقوله:« التعلّم تغيير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون »[11].

من خلال التعريفين الآنفين يظهر أن الفرق الوحيد بين التعليم والتعلّم هو في وظيفة كل واحد منهما (فرق وظيفي فحسب) بحيث أن الأول (التعليم) نشاط يقوم به المدرس في شكل أفعال ومواقف معقلنة ومخطط لها لتسهيل حدوث التعلّم وتعزيزه وتحفيزه. بينما التعلّم نشاط داخلي فردي وتغير دينامي يتقبله الفرد عن طواعية ليعيد في كل مرة تشكيل ذاته. وبهذا أصل إلى نتيجة مفادها أن التعليم والتعلّم نشاطان حيويان لا يمكن أن يحدث واحد منهما في غياب الثاني، وخاصة في المحيط المدرسي.

1 . المعلّم:

يعدّ المعلّم الدعامة الأساسية في العملية التعليمية، فهو المميز للصحيح من الفاسد، والموجه إلى الطريق المستقيم، وإليه يعود الفضل في تكوين الأجيال وتوجيههم، فبفضله يحيون وبه ينهضون إذا أدى رسالته خير أداء، فهو بذلك يقوم بعمل نبيل وجليل، وهو خدمة العلم والمجتمع، فمركزه كبير وشأنه عالٍ، فصدق شاعر حين قال:

---

[10]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1994، ص 26.

[11] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 2000، ص 46.

قم للمعلّم وفّه التبجيلا * * * كاد المعلّم أن يكون رسولا.

فالمعلّم بمثابة جسر تعبر عنه المعرفة إلى المتعلّم، فإن تم بناء الجسر بوسائل جديدة ومتينة سهل العبور منه ودام طويلا، وإن كانت وسائل بناءه قديمة وفاسدة كان ملتويا وانكسر لأبسط الأسباب، وخاف الناس من العبور منه، فكذلك المعلم إذا تكوَّن تكوينا سليما وجيّدا أدى رسالته على أكمل وجه، ووجدنا التلاميذ يلتفون حوله ونفوسهم متعلقة به، وإن كان عكس ذلك أفسد في العلم والتعليم، وبالتالي مقته التلاميذ والمجتمع أيضا.

ولهذا، فإن أحسن ضمان لتعليم اللغة العربية وتدريس التلاميذ وتثقيفهم هو إعداد المعلّم الإعداد الجيّد ليكون على أتم الاستعداد العلمي والعملي والنفسي لأداء مهمته، ومن مميزات هذا الإعداد مايلي:

_ أن يكون المعلّم على علم ودراية باللسانيات العامة، وما أتت به كل مدرسة من مفاهيم ومبادئ حول اللغة« فبين أيدينا اليوم زاد ضخم من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلّم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»[12]، وكذلك اطلاعه على الفكر العربي اللغوي، وهذا كله من أجل تعلّم اللغة العربية وإتقانها لتقديمها للمتعلّم أحسن تقديم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه.

كما عليه أن يسعى دائما إلى تحديد معلوماته بالاطلاع المستمر على ميدان اللسانيات التطبيقية، هذا الحقل الواسع الذي يمد المعلّمين والمتعلّمين بمختلف المعارف والطرائق والنظريات التي تعالج اللغة من الناحية التعليمية، فجهل المعلّم بالأسس النظرية للطريقة التي يطبقها، وافتقاره لبعض المعلومات الأساسية عن المادة التي يدرسها يترتب عليه نتائج سلبية. فاطّلاع المعلّم على اللسانيات العامة وما أقرته نظرية دي سوسير من أن اللغة بنية وكل

[12]– كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج14، ع1، الرباط:1976، ص46.

متكامل الأجزاء سيجعله يعدل عن تدريس اللغة في شكل ألفاظ معزولة، ويركز على العناصر التي تربط الجملة بعضها ببعض، ويقدمها في سياقها الطبيعي، بالإضافة إلى التركيز على ما هو شائع ومتداول في اللغة العربية، سواء أكان ذلك على مستوى التراكيب أم المفردات، وهذا يمكِّنه من ترتيب المادة اللغوية، فيقدمها لتلاميذه بحسب درجتها من الأهمية[13].

_ أن لا يكتفي المعلّم بالتعرّف على القوانين والنظريات اللسانية وحدها، فتلك أدوات معرفية يستنير بها لمعرفة طبيعة الظاهرة اللغوية، ولكن يجب أن تكون لديه فكرة عن الكيفية التي يتعلّم بها الطفل الصغير اللغة؛ إذ يؤكد علم النفس اللغوي أن الطفل يتعلم اللغة بالسماع والممارسة، وليس عن طريق حفظ قواعدها، واطلاع المعلّم على هذه الحقائق تفيد في تدريس القواعد؛ إذ سيكون تركيزه على التطبيق والممارسة مبتعدا قدر الإمكان عن ذكر التفاصيل الكثيرة والشروح اللفظية التي لا تفيد التلاميذ في الكلام والنطق. وإن من شأن هذه المعارف أن تفتح أمامه آفاقا رحبة، فيصبح قادرا على التحرّر مما كانت تفرضه الطرائق التقليدية القديمة من التقيد بطريقة معينة، أو عدم الخروج عن مذكرة الدروس.

ومجمل القول، إن المعلّم الذي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ هو المرشد والموجه ينبغي أن يتوفر على تكوين محكم من الناحيتين:

أولا: المعرفة الواسعة المحيطة بعلوم اللسان العربي إحاطة تجعله مالكا زمام علوم العربية النقلية والعقلية[14]، حتى يتمكن من التصرف والاجتهاد في المادة الأصلية، وحتى يتمكن من العطاء الكامل والشامل.

---

[13]– محمد حسن ياكلا، إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء علم اللغة الحديث، بحث قدم في ندوة إعداد معلمي اللغة العربية، الرياض: 1977، ص 82.

[14] – سالم علوي، وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2000، ص 115.

ثانيا: هذه الملكة اللسانية يجب أن يصحبها تكوين تربوي بيداغوجي يجعل المعلّم مطّلعا على الطرق والمناهج القديمة والحديثة، متمكنا في علم النفس التربوي والنظريات التعليمية الخاصة بكل فن، ومن البديهي أن يدرك أن لكل لسان خصائصه الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية[15]. كما أنه على مدرس اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساسا لتعامله مع تلاميذه، ويسعى دائما إلى كسب ثقتهم به، فهم بمثابة أبناء له « فحبّ التلاميذ لمدرسهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلّم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم »[16].

2 . المتعلّم:

يعدّ المتعلّم القطب الثاني والرئيس في العملية التعليمية التعلّمية، فهو المتلقي والمستهدف من الفعل التربوي، ودونه لن يتحقق الفعل التعليمي، والمتعلّم هذا ذكر أم أنثى يتميز بخصائص معرفية وأخرى جسدية تحدّد مستواه التعليمي ودرجة تكوينه، وفي عصرنا الحالي لم يعد المتعلّم ذلك المستمع السلبي*، والخزان للمعلومات؛ فالتربية الحديثة أعادت له الاعتبار فجعلته عنصرا فعّالا في العملية التعليمية، فأصبح بذلك التلميذ يشارك معلّمه في إنجاز الدرس، كما أن له الحرية التامة في التعبير عن أحاسيسه، والإفصاح عن الأفكار التي تراوده.

غير أن الطفل لن يكون له استعداد ورغبة في التعلّم إلاّ إذا كانت الظروف المحيطة به في المدرسة ملائمة، فالتلميذ لن يستطيع أن يركز مع معلّمه وهو جالس في مقعد مائل، أو أمام

---

[15] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16] علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة، ط2، القاهرة، ص 429.

* لقد كان المتعلم في السنين الماضية مجرد متلقي للمعلومات يحفظها ليعيدها يوم الامتحان، كما أنه لا يشارك في سير الدرس، فالمعلم هو المسير الوحيد، يقدم المعرفة للمتعلم وعلى هذا الأخير أن يحفظها ويخزنها، فشعار التربية القديمة أن المتعلم دلو فارغ لابد من ملئه.

نافذة زجاجها مكسّر (وخاصة في فصل الشتاء) أو تكون حجرة قسمه مطلة على الطريق العام؛ فضجيج وسائل النقل لن تسمح بحدوث عمليتي التحدث والاستماع من طرف المعلّم والتلاميذ.

3 . المنهاج:

يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، نظرا لأهميته بالنسبة للمعلّم والمتعلّم على حدّ السواء، فهو من جهة يساعد المعلّمين على تنظيم عملية التعليم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة أخرى يساعد المتعلّمين على التعلّم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

والمنهاج كما يعرفه المختصون«أنه مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم »[17] فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها من خلال الخبرات المتاحة، ومن خلال ما يجري بين المعلم والتلاميذ، وما يقوم به التلاميذ أنفسهم[18].

من خلال التعريف السابق يتضح أن المنهاج ليس هو البرنامج، فهناك فرق واضح بينهما؛ إذ إن البرنامج « مجموع ما يلقن للتلميذ مما هو موجود بالكتب المدرسية، إلى جانب ما يتلقاه من دروس تطبيقية »[19] وبهذا فالمنهاج أشمل من البرنامج، وما هذا الأخير إلاّ جزء أو عنصر من عناصر المنهاج*. وما يجب أن تضعه المدرسة في عين الاعتبار أن عملية بناء المناهج

---

[17] – أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط4، القاهرة:1995، ص20.

[18] – سمار نصر الدين، المنهج التربوي – انعكاساته على اتجاهات المراهقين – معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر:1993، ص7 (مخطوط).

[19] – عبد اللطيف الفارابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، ط2، المغرب:1992، ص 50 – 51.

* يتكون المنهاج من: الأهداف، المحتوى، الطريقة، الوسائل، التقييم.

ليست سهلة وبسيطة، فهي عملية معقدة تخضع لعدة اعتبارات، هذه الأخيرة التي لا يمكن الاستغناء عنها، والمتمثلة في المجتمع وحاجيات المتعلّم بالدرجة الأولى، فالمجتمع بكل ما يحمله من متغيرات ومستجدات يعدّ أهم عنصر من عناصر بناء المنهاج التعليمي، فالمواد التي يتألف منها المنهاج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

وعلى التربية أن تصوغ أهدافها، وتضع برامجها بناءً على الظروف المتغيرة للمجتمع والثقافة، وخاصة في ظل ظروف التغير السريع المترتب عن تقدم العلوم والتكنولوجيا، فدون مراعاة هذه الظروف المتغيرة تصبح التربية عديمة الفائدة؛ لأنها لا تستطيع إعداد الأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة التي تواجههم في مجتمع متغير« فالأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي تتضمن الانطلاق من الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية والمتجذرة في تاريخه السياسي والاقتصادي، وتراثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية، وتفاعله مع الحضارات المعاصرة له»[20].

كما أن بناء المنهاج يتطلب مراعاة طبيعة المتعلّم، ومتطلبات نموه العقلي، النفسي، الجسمي والاجتماعي، وكيفية مساهمة اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية الطفل.

4 . المحتوى التعليمي:

يعدّ محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية؛ كونه المادة العلمية التي يكلف المعلّم بتوصيلها إلى التلميذ، وتقديمها في صورة تجعل المتعلّم قادرا على فهمها وتحليلها وتطبيقها، فالمحتوى هو المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكالها المتنوعة، أوهو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ومهما كان نوع المحتوى فإنه لا يعمل منفصلا عن باقي مكونات المنهاج، بل يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع، وأفكاره ومعتقداته، ولطبيعة المعرفة المراد

[20] – خالد المير، سوسيولوجيا التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء: 1995، ص101.

تقديمها، مع مراعاة سن المتعلّم وقدرته على الفهم والتحليل، ومدى ملاءمة المحتوى لعقليته. فوضع المحتوى يخضع لشروط[21] متعددة منها:

1. الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلّمين.

2. الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبِّرا عن حاجيات المجتمع وأهدافه.

3. أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلّمون.

من خلال ما سبق فإن ما يمكن قوله هو: إن نجاح العملية التعليمية التعلّمية مرهون بنجاح العناصر الأربعة المذكورة أعلاه، فكفاءة المتعلّم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلّم، لما بينهما من علاقة تأثير وتأثر، كما أن المعلّم لا يمكن أن يقدم المادة العلمية (المحتوى) للمتعلّم وهي لا تناسب هذا الأخير، أو أنها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه، هذان العنصران (المتعلّم والمجتمع) اللذان يعتبران من أهمّ مصادر المنهاج.

[21] – صالح ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، ط1، عمان:1983، ص209.

المحاضرة الثانية:

- ماهية الدرس النحوي (النحو العربي):

جاء في المقدمة لابن خلدون(ت 1406م) أن أركان علوم اللّسان العربي أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصّل أن الأهم المقدم منها هو النحو[22]. فالأسئلة التي تطرح في هذا المقام، ما المقصود بالنحو؟ وفيما تكمن أهميته؟ وما علاقته بالعلوم اللغوية الأخرى (علم الأصوات، علم الصرف، وعلم البلاغة) ؟

1_ مفهوم النحو:

لقد تعدّدت التعريفات المتعلقة بالنحو لدى المختصين بحسب تنوع الأهداف، والموضوعات المعالجة في ميدان الدراسات اللسانية والنحوية، والمنطلقات التأصيلية، فمن أشهر التعريفات التي صاغها كل من علماء النحو واللسان (العرب) مايلي :

_ يعرف **ابن جني(ت 392هـ)** النحو قائلا: « هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم...»[23]؛ ففي عبارة ابن جني تعريفان للنحو، **تعريف لغوي** حين قال:« وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا» أما **التعريف الاصطلاحي** كما تمثله ابن جني وتصوره فهو (أي النحو) اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، «ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب

---

[22] ابن خلدون، المقدمة، تح: محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، دط، بيروت: 2004، ص500.

[23] ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، ج1، بيروت: 2001، ص88.

إلاّ بالتعلّم»[24] سواء أكان هذا المتعلم عربيا ضعفت سليقته تحت تأثير الاختلاط بالأعاجم، أم ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية، أم كان أجنبيا.

ويفسر **الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح** المقصود بانتحاء سمت كلام العرب لدى نحاة العربية بأنه تكييف الأمثلة التي سبق اكتسابها عن طريق عمليتي الإلغاء أو القبول، وتمثل أمثلة جديدة من خلال عملية البناء والتكوين المعرفي، فالانتحاء هو توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي، تحتذي فيه أمثلة إجرائية، وليس بأي حال من الأحوال مجرد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها[25] .

النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال. وكذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، « فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»[26].

النحو علم يدرس أحكام وقوانين نظم الكلمات داخل الجمل والعبارات، وأنواع الجمل والعلاقات النحوية التي تربط بين مكونات الجملة[27]؛ ومعنى هذا التعريف أن النحو علم من العلوم اللغوية التي تعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً، وبه يعرف النمط النحوي للجملة استنادا إلى الموضع الذي تحتله في سياق الكلام. والنحو قواعد وقوانين تتحكم في ترتيب الكلمات ترتيبا خاصا، وكذلك في ترتيب الجمل الترتيب الذي يراه المتكلم مناسبا للتعبير عن المعنى الخاص الذي يريده[28].

---

[24] أحمد حساني، " النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي " المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2001، ص 400.

[25] نقلا عن: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها – مقاربة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية و قواعدها، جامعة الجزائر: 1996، ص 471 – 472 (مخطوط).

[26] قاسمي الحسني محمد المختار، " تعليمية النحو " المجلس الأعلى للغة العربية، المرجع السابق، ص 434.

[27] بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، دط، الجزائر: 2006، ص 22 (بتصرف).

[28] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة: 1998، ص 365 – 366 (بتصرف).

وقد ظهر في ساحة البحث اللغوي عدة أنواع من النحو، ولكل نوع مجاله وخصائصه؛ من ذلك **النحو الوظيفي والنحو التعليمي**، هذا الأخير (النحو التعليمي) يختلف اختلافا جوهريا عن النحو العلمي، فالنحو التعليمي هو النحو الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة، فإذا كان النحو العلمي يُتعلَّم من أجله كعلم، فإن النحو التعليمي يدرَّس من أجل تعليم اللغة، وكيفية استعماله كلما اقتضت الضرورة لذلك[29].

أختم هذا العنصر بهذه المقولة التي لا أحد يدري قائلها . **على حدِّ تعبير علي أحمد مدكور**. "النحو في الكلام كالملح في الطعام" وهي مقولة تتردد بين المشتغلين بهذا العلم (علم النحو)، وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه[30]، كما أن الكلام لن يستقيم إلا إذا راع فيه صاحبه جملة القواعد التي تفرضها عليه لغته، وبذلك يتحقق التواصل الفعلي.

_ 2_ نشأة النحو العربي:

نشأ النحو العربي في أواخر القرن الأول الهجري في البصرة لأسباب دينية ترجع إلى الحرص الشديد على قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة، وأسباب اجتماعية تعود إلى شيوع اللحن على الألسنة، وخاصة في الأمصار؛ حيث« اختلط نطق شعوبها للعربية بعاداتها اللغوية، إلى جانب ما حدث للسليقة اللغوية عند العرب النازلين بالأمصار لبعدهم عن ينابيع اللغة الفصحى، فأحست الشعوب هناك بحاجتها إلى تحديد أوضاع العربية الصحيحة لهم حتى يجيدوها ويتمثلوها»[31].

كما تعود نشأة النحو إلى أسباب قومية تتمثل في اعتزاز العرب بلغتهم وخشيتهم عليها من الذوبان في اللغات الأعجمية ، وكذلك لغرض تعليمي هدفه نبذ اللّحن والخطأ، ونشر العربية بين أفراد الجيل الجديد من العرب وغيرهم الذين وفدوا على الإسلام، وعلى الحضارة العربية الإسلامية.

---

[29] - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: 1998، ص 31 (بتصرف).

[30] ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة: 2000، ص 291.

[31] وفاء كامل فايد، المجامع العربية و قضايا اللغة، عالم الكتب، دط، القاهرة: 2004، ص 338.

ومختصر القول، إن تفشي اللحن في العربية، وخوف العرب من وقوعه في القرآن الكريم لم يكن السبب الوحيد الذي دعاهم إلى وضع النحو، بل هناك بواعث أخرى؛ « ففهم النص القرآني الكريم»[32]، والتعرف على أسراره كان هدفا يتوخاه كل مسلم، وعلم النحو هو أقرب العلوم اللغوية إلى هذه الغاية، كما أن حاجة المسلمين من غير العرب إلى تعلّم العربية والتعبّد بكتابها الخالد، والحرص أول الأمر على تعلّمها دعاهم إلى وضع القواعد التي تضبط الاستعمال اللساني للغة العربية الصحيحة.

المحاضرة الثالثة:

_ التأليف في النحو العربي:

للتعرف على أهم من بحث وألف في النحو، فسأورد لكم قول ابن خلدون الذي يلخص فيه مسيرة التأليف النحوي:« وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال بإشارة من علي رضي الله عنه (...) ثم كتب فيها الناس من بعده إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (...) وأخذها عنه سيبويه فكمَّل تفاريعها واستكثر من أدلتها (...) ثم وضع أبو علي الفارسي وأبو القاسم الزجاج كتبا مختصرة للمتعلمين يحذون فيها حذو الإمام في كتابه، ثم طال الكلام في هذه الصناعة وحدث الخلاف بين أهلها في الكوفة والبصرة (...) وتباينت الطرق في التعليم، وطال ذلك على المتعلمين، وجاء المتأخرون بمذاهبهم في الاختصار فاختصروا كثيرا من ذلك الطول (...)، كما فعل ابن مالك في كتاب التسهيل وأمثاله...»[33].

ففي هذا النص، تطرق ابن خلدون إلى أهم النحاة والعلماء الذين ألفوا وبحثوا في النحو العربي، بدءا بواضعه الذي هو أبو الأسود الدؤلي بمعية الإمام علي بن أبي طالب(كرم الله وجهه)

---

[32]– ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1986، ص 11.

[33] –.ابن خلدون، المقدمة، ص 501 – 502

ومختوما بجهود العلماء في تيسير وتسهيل تعليمه(ابن مالك). كما إن التأليف في النحو لم ينحصر عند جهد فرد واحد كالخليل وسيبويه ولكن تعدى إلى قيام مدارس بحد ذاتها شغلها الشاغل البحث والتوغل في النحو مع الالتزام بمبدأ (خالف تعرف) وفيما يلي سألخص لكم مجريات أهم **المدارس** التي شهدها النحو العربي.

1 _ مدرسة البصرة:

بعد الجهد الكبير الذي تكبّده **أبو الأسود الدؤليّ (ت 69هـ)** في وضع نقاط الإعراب وحركات الكلمات وتمييزه بين الأسماء المعربة والمبنيّة؛ مهّد الطريق لإحياء علم جديد أُطلق عليه فيما بعد اسم علم النحو العربيّ، ولم يكن الدؤليّ لوحده؛ بل كان هناك "ابن أبي إسحاق الحضرمي" بالإضافة إلى تلاميذه كالخليل وسيبويه، وكلهم من علماء البصرة.

والواضح للجميع أن لكل علم قواعد تكون الأصل في قراءاته، وتقاس عليها كل الجزئيات في مختلف الدراسات الخاصة بالعلم، وهذا حال علم النحو وهكذا فعل علماء البصرة؛ فقد جعلوا من كلام العرب الفصيح الذي جمعوه من القبائل التي حافظت على ملكتها اللّغويّة كقبائل قيس وتيم وأسد كأساس يقاس عليه صحة الكلام بالإضافة إلى القرآن الكريم، فكل كلام يتناقض مع كلام العرب قديمًا أو مع القرآن الكريم يعتبر شاذاً من وجهة نظرهم، فإمّا يخطئه علماء البصرة أو يؤولونه. والواضح أنهم لم يأخذوا بالحديث النبويّ كأساس لاستنباط القواعد النحويّة للشكوك المتداولة حول صحته بحكم انتقاله لنا بالرواية لا بالكتابة.

وهكذا أقاموا حكم القياس والتعليل بقياس الفرع على الأصل وكل ما يخرج عن الأصل يعتبر شاذاً ولا يؤخذ به.

_ خصائص المذهب البصري: وتتمثل هذه الخصائص في ثلاثة أصول وهي: السماع والقياس والتعليل؛ حيث اعتمدها زعماء هذه المدرسة (الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلامذته، وسيبويه

وتلامذته) لتأصيل قواعد النحو؛ **فالسماع** كان يتم عن طريق الخروج إلى البوادي (كنجد، وتهامة، والحجاز، وما جاور البصرة من بوادي الجزيرة العربية التي كانت مقرا للأعراب الفصحاء) وبالتالي تدوين كل ما يسمع من نثر وشعر، أو القيام بحفظه، وكذلك دراسته وتصنيفه، فما شاع أخذوا به وما قل اعتبروه شاذا ولا يقاس عليه[34].

أما **القياس**؛ فيأتي من نبعين كبيرين وهما القرآن الكريم المعروف بفصاحته وبلاغته، وكلام العرب الموثوق في فصاحتهم والذين حافظوا على سليقتهم ولم يتأثروا بالأعاجم. والجدير بالذكر أن **الخليل** (ت786هـ) هو من أثبت فكرة عدم الاستشهاد بلغة الحديث النبويّ لأن أغلب من حَفظ الحديث هم من الأعاجم، والأكيد أن في لغتهم شيئا من اللّحن غير المقبول في النحو عند الخليل؛ فلم يستعمل الخليل السماع للشواهد فقط بل مدّه وجعله أداة لاستقراء اللّغة العربيّة ولضبط قواعدها الصرفيّة والنحويّة، فمن هذه القواعد نضرب مثالا على أنه اكتشف أن العلم اسم ممنوع من الصرف؛ إذ أنّه ورد على وزن "فعلان" مثل عثمان أو غطفان. ومن شدّة سماعه لكلام العرب أصبح الخليل يحكم ويضبط القواعد وحده[35].

هذا بالإضافة إلى أنه كان يسند كل ما يستنبط من قواعد وأحكام **بالعلل** التي تعكس مدى توسّعه في الأسرار اللّغوية والتركيبيّة، فكان يضع لكل قاعدة يستنبطها **علّة** يأخذها من دخائل العرب قديماً مع ترك المجال لاستنباط علل جديدة شرط أن تكون أَلْيَق مما ذكر. من تعليلاته الكثيرة نذكر أنه كان يعرب الأسماء، ويبني الأفعال والحروف، وهذه القاعدة لا يخرج عنها أحد إلا لوجود علّة؛ مثل بناء الأسماء في حال دخول الحروف عليها أو إعراب الأفعال لمشابهتها الأسماء كفعل المضارع.

---

[34]– ينظر: خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن:2001، ص75.

[35]- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط7، دار المعارف، القاهرة: 2008، ص47.

لقد كانت **تعليلات** الخليل دقيقة جدا تصبُّ في لبِّ الموضوع مباشرة وقد ساعده في ذلك مكتسباته اللّغوية التي أخذها من كلام العرب والقرآن، لكنه أيضاً كان يستعمل مادة أخرى لتأصيلاته وهي القياس، فقد كان يقيس الكلمات والجمل على كلام العرب والطريقة التي نطقوا بها، فإذا خالفت الجمل تلك القواعد يعتبرها الخليل شاذاً، فإما يؤوله ليتماشى مع تلك القواعد فإن لم يستطع يخطئه ولا يأخذ به.

2 _ مدرسة الكوفة:

تعتبر الكوفة من بين المدارس النحوية التي خلّفت للأمة ثروة لغوية ضخمة ومؤلفات قيمة، كما حظيت بالقرب من الخلفاء الذين فتحوا لها أبوابهم بمصراعيها، ومن بين القرّاء الّذين شاعت قراءاتهم في العالم العربي نجد "الكسائي" وتلميذه "الفراء" فهما اللّذان منحا للنحو الكوفي صورة بارزة يبينان فيها أصوله وأسسه النحوية. فقد كان "الفراء" عماد هذه المدرسة، وذلك لما قدمه من أراء ومقاييس وجهود لغوية تحسب له في المجال اللغوي، وكذلك لما قدمه من مصطلحات نحوية تعارض مصطلحات البصريين، لذلك اعتبر مقوم هذه المدرسة (مدرسة الكوفة)، إلاّ أن هذا لا ينفي وجود من سبقه وهو أستاذه "الكسائي" الذي لم يرق إلى مستوى درجة ذكائه ودقته، فكان ينشر قواعد المدرسة ويرفع أركانها، ومن سمات هذه القواعد طغيان ثلاث طوابع عليها هي: طابع الإتساع في الرواية، بمعنى الاعتماد على جميع الأشعار واللغات الشاذة وطابع الاتساع في القياس، بحيث تعتمد على الشاذ والنادر، وطابع المخالفة في بعض المصطلحات، وما يتعلق بها[36].

[36]– ينظر، شوقي ضيف، المدارس النحوية.

_ خصائص المذهب الكوفي[37]:

– لقد ركّز نحاة هذه المدرسة على التوسع في السماع، بمعنى أنّهم إذا سمعوا شيئا قبلوه سواء خارج القاعدة أو موافق لها. كما "عنيت بجانب ذلك عناية واسعة برواية الأشعار القديمة وصنعت دواوين الشعر، وإن كانت لم تعتن بالتحري والتثّبت فيما جمعت من أشعار"[38] .

– يستشهدون بجميع لغات العرب سواء الحضر أو البادية، ويقيسون على كل ما يسمعون ويجعلونه أصلا ويبنون عليه.

– التوسع في المقيس عليه، بمعنى أنّهم يقيسون على القليل والكثير والنادر والشائع والشاذ بينما البصريون لا يقيسون إلا على الكثير.

– البعد عن التأويل والتقدير، وهذه ميزة جيدة بينما البصريون اضطروا إلى التأويل والعقل والمنطق لتعليل الأحكام النحوية، أما الكوفيون فأجروا النصوص على ظاهرها دون تأويل وهذه قاعدة جيدة ساهمت في **تيسير تعليم النحو**.

ولعل المتأمل في مدرستي الكوفة والبصرة يجد أنهما قد بنيتا على هدف واحد وهو خدمة النحو العربي والتأسيس له، لذا ثمة علاقة اشتراك بينهما؛ والدليل على ذلك وجود نحاة منتميين إلى مدرسة الكوفة متأثرين بآراء مدرسة البصرة، لكن مع ذلك استطاعوا أن يؤسسوا بأنفسهم مذهبا واتجاها نحويا يقوم على طابع معين وخاصية نحوية تجعله مميزا عن بقية الاتجاهات الأخرى.

---

[37] - خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص 138–139(بتصرف).

[38]– شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص153.

3 _ المدرسة البغداديّة:

ظهرت مدرسة نحويّة جديدة في القرن الرابع هجريّ بعد مدرستيّ الكوفة والبصرة يعتمد نُحاتها على منهج جديد في دراساتهم ومصنّفاتهم النحويّة، يقوم على مبدأ الانتخاب من آراء المدرستين (البصرة والكوفة) بحكم أن أعلام هذه المدرسة تتلمذوا على يد نحاة كلتا المدرستين كالمبرد وثعلب؛ حيث مهّد ذلك إلى نشأة جيل جديد من النحاة.

كما اختلف النقاد في تصنيفهم أن كانوا من ولاّة المدرسة البصريّة أو الكوفيّة، بالإضافة إلى أن بعض الباحثين المعاصرين حاولوا أن ينفوا وجود هذه المدرسة، وقالوا إنّها امتداد للمدرستين السابقتين. واختفت تلك الشكوك بعد قول الزجاج: "من علماء الكوفيين الذين أخذت عنهم أبو الحسن بن كيسان وأبو بكر بن شقير وأبو بكر بن الخياط لأن هؤلاء قدوة أعلام في علم الكوفيين، وكان أول اعتمادهم عليه، ثم درسوا على البصريين بعد ذلك فجمعوا بين العلمين"[39]. وقواعد المدرسة البغداديّة عبارة عن امتداد لمدرستين احتار العلماء في تصنيف نحاتها إذ كانوا من ولاّة مدرسة البصرة أو من ولاّة مدرسة الكوفة، تبقى نقطة الاختلاف في أن علماء هذه المدرسة يعملون ضمن مبدأ انتخاب الآراء النحويّة من المدرستين مع فسح المجال أمام الاجتهادات الخاصة لروّادها.

وكان لقيام هذه المدرسة جهد كبير من طرف كل روّادها ومنهم:

1 _ ابن كيسان: وهو أبو حسن محمد بن أحمد بن كيسان ويعدّ أول أئمة المدرسة البغداديّة وأتقن مذهبيّ البصرة والكوفة في النحو. صنّف كتبا كثيرة مثل كتاب الكافي في النحو وغيره من الكتب، وأشاد به الزجاجي ونقل عنه الكثير من المسائل.

كان ابن كيسان ينتخب الآراء بين المدرستين فتارة يأخذ برأي البصرة وتارة يأخذ برأي الكوفة تاركا المجال لنفسه للاجتهاد؛ فمن الآراء البصريّة التي يعمل بها نجده يوافقهم في ناصب الفعل

[39] - نقلا عن: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 247

المضارع بعد لام التعليل هو أن المضمرة على نحو قولك: لأكرمك فالتقدير لأن أكرمك[40]. ومن الآراء الكوفيّة التي أخذ بها أنه كان هو أيضاً يجوّز تقديم خبر مازال فيقول: " قائماً مازال زيد". أما في باب اجتهاده الخاص أنه جوّز تذكير الفعل المبتدأ المؤنث، واستدل بذلك لما جاء على لسان العرب "ولا أرض أبْقل إبقالها". كما كان يقول في "أمس" أن علّة بنائها هي تضمنها معنى الفعل الماضي[41]. وكان جمعه لمبادئ مدرستين مختلفتين دليل على فطنته الكبيرة التي سمحت له ببناء مدرسة نحوية تماثل المدارس الأخرى في البناء.

2 _ الزجاجي:

هو أبو قاسم عبد الرحمن بن إسحاق، نشأ بهمذان، وانتقل إلى بغداد ليتعلم من حلقات العلماء ثم رحل إلى الشام ودمشق لتدريس طلابه. كانت له مصنفات كثيرة أشهرها كتاب الإيضاح في علل النحو الذي شرح فيه كل علل مدرستيْ الكوفة والبصرة معاً متوقفاً عند اختلافات النحاة في إقامة الحدود؛ كذلك ألّف كتاب الجمل الذي تفرّد فيه الزجاجيّ لقواعد النحو والصرف، وقد حظي الكتاب بشهرة كبيرة لدقّته وبساطته في شرح المواضيع.

كان يأخذ من آراء الكوفة؛ كرأيهم في "كان" إذا ورد خبرها اسماً جامداً كانت للتشبيه وإذا وردت مشتقاً أفادت الشكّ. وكان شديد الميول إلى مدرسة البصرة رغم أنه لم يذكر له آراء اختارها منهم. وأما من جهده الخاص أنه كان يرى في "سوى" أنها ليست حرفا دائما، إذ يمكن أن تقع فاعلاً كقولك: جاء سواك.

4 _ المدرسة الأندلسيّة:

بالإضافة إلى المدرسة البغداديّة ظهرت مدرسة نحويّة جديدة في عصر بني أميّة بالأندلس. وكان الفضل لنشأة هذه المدرسة لمجموعة من المعلمين الذين كانوا يعلّمون طلابهم القرآن الكريم

---

[40] – ينظر: شوقي ضيف، المرجع السابق.

[41] – المرجع نفسه، ص 250.

وتمرينهم على النطق الصحيح للغة القرآن، وذلك في كل نواحي الحواضر الأندلسيّة؛ حيث كان هؤلاء الأدباء يرتحلون للشرق ليتلقوا القراءات ثم يعيدون رسمها وعرضها على طلابهم في بلاد الأندلس. وكانت للمدرسة الأندلسيّة الكثير من النحاة الذين ساعدوها في القيام والتحول إلى واحدة من أهم المدارس في النحو العربيّ. ويعد جوديّ بن عثمان المروري أول نحويّ أندلسيّ الذي رحل إلى المشرق وتتلمذ للكسائيّ والفرّاء، وهو أول من أدخل كتب النحو الكوفيّ إلى موطنه. لبث يُدرّس النّحو لطلابه حتى توفى سنة 198هـ.

وقد تأخر أعلام الأندلس في الاهتمام بالنحو البصريّ؛ وهذا راجع لصب اهتمامهم كله على النحو الكوفيّ، ولما فرغوا منه التفتوا إلى النحو البصريّ، فأصبحوا مولعين به خاصة بعدما درسوا كتاب سيبويه، وأهم من درس "الكتاب" نجد أحمد بن يوسف بن حاج، ومحمد بن يحي وأبو علي القالي وأحمد بن أباه الذين أعجبوا كثيراً بكتاب سيبويه فشرحوه وعرضوه على كل طلابهم.

5 _ جهود ابن مالك النحوية:

بالإضافة إلى المدارس النحوية التي قننت القواعد، وسطرت الأصول والأسس النحوية، نجد في الساحة اللغوية العلامة ابن مالك الأندلسي، الذي لم يبحث فقط في النحو؛ بل تعدى ذلك إلى تلقين القواعد وتحفيظها بطريقة سهلة صنف من خلالها ضمن أشهر النحاة العاملين على تيسير تعليم النحو العربي.

_ سيرته[42]: هو جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائيّ الجيّانيّ (600- 672هـ). إمام النحاة واللغويين في عصره، انتقل بين بلدان العرب باحثاً عن العلم واللّغة حتى نبغ فيها. وكان مولعاً بقراءات القرآن الكريم والحديث مما جعله يكثر من الشواهد في القرآن ومصنفاته حتى أنه أكثر من الاستشهاد بالحديث في النحو.

[42]- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 309 – 310.

_ مذهبه النحوي[43]:

بالرجوع إلى النحو نجد لدى ابن مالك اختيارات كثيرة من مذاهب البصريين والكوفيين والبغداديين وكذلك سابقيه من الأندلس غير اجتهاده الخاص، فمن الآراء البصريّة التي عمل بها نجده أنه يوافق سيبويه في أن الفعل "عسى" يتضمن معنى "قاربتَ" في قولك : عسيت أن تفعل . كذلك اختار رأي الأخفش في "من" الجارة التي تأتي زائدة مطلقاً في قوله تعالى:" لله الأمر من قبل ومن بعد" . وأمّا ما يوافق فيه الكوفيين فنجده يتابع الكسائيّ في أنّ الفاعل يحذف مع الفعل الأول في صورة التنازع كقولك:" كلّمني وكلّمت زيداً". وأيضاً وافق الفرّاء في أن "دام" من أخوات كان لكنها لا تتصرف. وما اختاره من البغداديين نذكر أنه وافق الزجاجيّ في أن "سوى" تماثل "غير" من ناحية المعنى والتصريف فيمكن أن ترد في محل فاعل أو مفعول أو بدل. وممّا أخذه من أسلافه منع عطف البيان التابع للمضمر، كما وافق ابن عصفور في إعراب عيوناً تمييز لا حال في قوله تعالى:"وفجرنا الأرض عيوناً". ومن آراءه الخاصة واجتهاده فإنه يقول أن علامات الإعراب جزء من ماهية الكلمات المعربة، كذلك يقول:" ذان وتان واللذان واللتان مثنّاة حقيقيّة ولذلك هي معربة لا مبنيّة". كما كان ابن مالك يذكر الشاذ من الكلام ولا يقيس عليه ولا يحاول تأويله، لكن كان شديد العمل بالسماع ولا يُدلي بأي حكم دون سماع ما يسنده.

وقد اشتهر ابن مالك بألفيته، وهي كتاب نحوي جمع فيه أشهر أو جل القواعد النحوية، ولكن هذا الجمع تميز بطابع تعليمي جديد ألا وهو: النظام الشعري، غرضه تسهيل تعليم وحفظ القواعد النحوية؛ فكما نعرف فإن الشعر أسهل للحفظ من النثر، كما إن العربي بطبعه يتذوق الشعر ويستسيغه أكثر من النثر.

---

[43] - المرجع نفسه، ص 310-311 (بتصرف).

المحاضرة الرابعة:

_ أهمية النحو ودوره في اكتساب الملكة اللغوية:

من المسلّم به أن استعمال اللغة واكتسابها، أو تعلّمها إنما يتوقف على معرفة النحو وأحكامه، لأن القواعد كما يرى بعضهم ليست غاية في حدّ ذاتها « فالنحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد، مرماه سلامة الاتصال اللغوي نطقا وكتابة»[44]. ويبين أبو حيان التوحيدي ضرورة النحو لأداء الكلام على وجهه الصحيح والسليم، فيقول: « إن من يتكلم بالإعراب والصحة، ولا يلحن، ولا يخطئ على السليقة الحميدة والضريبة السليمة قليل أو عزيز، وإن الحاجة شديدة لمن عدم هذه السجية وهذا المنشأ إلى أن يتعلّم النحو ويقف على أحكامه، ويجري على مناهجه، ويفي بشروطه في أسماء العرب وأفعالها وحروفها...»[45]. وهكذا يتضح أن للنحو دورا كبيرا في استقامة الكلام، كما أنه الوسيلة المعينة على فهم مقاصد المتكلّم، فمن زهد في النحو، واحتقره، وأصغر أمره ولم يعترف بالحاجة إليه، فلا ينسى« أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه »[46].

من خلال ما سبق يتبين أن للنحو أهمية كبرى بين مختلف العلوم اللسانية، فلا يمكن الاستغناء عنه؛ ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ « كما أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم، شفهيا كان أم كتابيا»[47].

---

[44] علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 294.

[45] -أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، دط، ج1، الجزائر: 1989، ص 151.

[46] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، دط، بيروت، ص 43.

[47] محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، تونس: 1987، ص 39.

يشير ابن فارس إلى أهمية النحو في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة) بقوله: « من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام...»[48]، ويفهم من قول ابن فارس أن النحو والإعراب يشيران إلى معنى واحد وهو الفهم والتفريق بين المعاني النحوية من فاعل ومفعول ومنعوت ومضاف، وغيرها.

غير أن هناك من يعارض فكرة أن يكون النحو هو الإعراب، ويقرّ بأن النحو أشمل من الإعراب؛ فالنحو دراسة للعلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة مع بيان وظائفها، وبداخل النحو تلتقي كل أنظمة المستويات اللغوية الأخرى، صوتية، صرفية، دلالية. أما الإعراب فهو مراعاة مواقع الحركات معنويا لا شكليا، كما أن لكل لغة قواعد ونحو، وليس لكل اللغات إعراب[49].

من بين النحاة الأجلاء الذين اعتنوا بالنحو بحثا وتأليفا أبو القاسم الزجاجي؛ حيث بيَّن أهمية وفائدة تعلّم النحو قائلا: « فإن قال قائل: ما الفائدة في تعلم النحو وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم، بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال له: الفائدة فيه الوصول إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عزّ وجلّ، الذي هو أصل الدين والدنيا، والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي (ص) وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب، وهذا ما لا يدفعه أحد ممن نظر في أحاديثه (ص) »[50]؛ فبالنحو إذن نتمكن من التكلّم بكلام العرب، والقراءة الصحيحة لما لا يحتمل فسادا وهو القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

دون أن ننسى المكانة المرموقة التي أعطاها العلاّمة ابن خلدون للنحو، فقد جعله سيد العلوم (علوم اللسان العربي)؛ حيث قال:« أركان علوم اللسان أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان

---

[48] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران، دط، بيروت: 1964، ص 57.

[49] ينظر: صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2004، ص 181.

[50] أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط3، بيروت: 1979، ص96.

والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة »[51].

إذا كانت الملكة اللغوية بكاملها، وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع أهل اللغة، أو بعبارة أخرى « القدرة على الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي »[52]، فإن **النحو التعليمي** وسيلة لتكوين الملكة اللسانية الصحيحة؛ حيث يقوم بتطويعها، وتكييفها حسب متطلبات الأغراض التعليمية، وهو الذي يهتدي إلى التوازن بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، حتى لا يحدث خلل أو ركود في إحدى المكونات التي تتصف بالخفة والبعد عن الابتذال، والتركيز على التحكّم في لغة التواصل العادية أو لغة التداول التي تنمّي مهارة التواصل، ومن شأن هذه الأساليب أن تؤدي إلى إبراز نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية للوصول إلى اختيار سليم لما ينبغي على مدرس اللغة أن يسلكه.

ويشير الجاحظ (ت 255 ه) إلى هذه النقطة مبينا أن تفاصيل النحو لا تفي في تعلّم اللغة، وإنما يقتصر المتعلّم على ما يفيده في تقويم لسانه، ويسلمه من اللّحن والخطأ فيقول: « أما النحو فلا تشغل قلبه؛ أي الصبي، إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع... وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يضطر إليه أحد »[53].

لقد جرت العادة عند تدريس اللغة العربية أن تقسم إلى فروع، ولكل فرع حصة مستقلة عن باقي الفروع، وما هذا التقسيم « إلاّ لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي»[54]، وتشترك هذه الفروع كلها في أن الهدف منها تمكين المتعلم من إتقان لغته، ولكن كي يتسنى للمتعلم اكتساب الملكة اللغوية الصحيحة باعتماد النحو وسيلة

---

[51] ابن خلدون، المقدمة، ص 500.

[52] المجلس الأعلى للغة العربية، اللغة العربية، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، ع3، الجزائر: 2000، ص 118.

[53] الجاحظ، البيان والتبيين، دار العلم الفكري، دط، ج3، بيروت، ص 203.

[54] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة:1998، ص 132.

لذلك، على المعلّمين بل حتى واضعي المناهج أن لا يفصلوا بين النحو وبقية فروع اللغة (الصوت، والصرف، والبلاغة) لأن هناك علاقة وطيدة جدا بين النحو وهذه الفروع، وقد يخطئ من يعتقد أن لا صلة بينها؛ فتكاملها يؤدي بالمتعلّم إلى اكتساب القدرة على الأداء الفعلي للكلام، واستخدامه في مختلف الوضعيات، فالتوفيق بين النحو وتلك الفروع ضرورة حتمية في العملية التعليمية التعلّمية، فمن واجب المعلّم الربط بينها عند كل فرصة مناسبة لذلك، وهذا سيتبين من خلال ما سيأتي في المحاضرة الموالية.

المحاضرة الخامسة:

علاقة النحو ببقية فروع اللغة (الصوت، والصرف، والبلاغة):

1 _ علاقة النحو بالصوت:

من المعروف أن سائر العلوم اللغوية تقوم أساسا على معرفة الأصوات اللغوية وخصائصها، وهذا ما ذهب إليه جلّ علماء اللغة المحدثين؛ نظرا لما تتشكل منه المادة اللغوية من عناصر صوتية وكذا صرفية، ومن الأمثلة التي تبين لنا تلك العلاقة القائمة بين علم النحو وعلم الأصوات دور بعض الظواهر الفوق التركيبية . التي اختص علم الأصوات بدراستها . في التفريق بين أنماط الجمل، فهناك في اللغة العربية جمل تحتوي على أداة الاستفهام، إلاّ أنها لم تأت لغرض الاستفهام، وبالتالي فهي جمل تقريرية، وذلك لا يحدّد إلاّ من خلال التركيز على طريقة القراءة والأداء، وهذا ما تختص به ظاهرة التنغيم التي تعتبر ظاهرة صوتية نطقية بحتة، لها وظيفة نحوية ودلالية؛ إذ أنها تفرق بين معاني الكلام، فالجملة الاستفهامية مثلا تؤدى بطريقة معينة تختلف عن التي تؤدى بها الإثباتية، حتى وإن استعملت أدوات معينة، كما أنه يستعمل في أغراض عديدة كالتهكم والزجر والدهشة...[55]

---

[55] ينظر: كمال بشر، علم اللغة العام / الأصوات، دار المعارف، دط، مصر: 1969، ص 163.

ويركز اللغوي "تمام حسان" على أهمية الكلام المنطوق على المكتوب، باعتبار الأول أغنى وأكثر تنوعا من الثاني في قوله:« إن وجود النبر والتنغيم بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني »[56]. كما أن لعلم الأصوات دورا كبيرا في التفريق بين أنماط الجمل، دون أن أنسى دوره الكبير في توجيه الإعراب. كل هذا أدى بالكثير من اللغويين . والدكتور كمال بشر من بينهم . إلى القول بأن:« علم وظائف الأصوات أو الفنولوجيا جزء لا يتجزأ من النحو بمعناه الواسع »[57].

وبهذا تكون العلاقة بين النحو والصوت علاقة الجزء بالكل، فبالجزء وهو الصوت نتمكن من فهم وإدراك الكل (النحو) فتعريف المتعلّمين بخصائص الأصوات وصفاتها أمر ضروري، لأنه كي يتمكن المتعلّم من نطق التراكيب والجمل، وقراءة النصوص قراءة سليمة، لابد أن يتمكن أولا من نطق الأصوات والحروف نطقا صحيحا، والملاحظ في مدارسنا أن الدرس الصوتي معزول عن المقررات الدراسية (البرنامج) اللّهم تلك الدروس الأولية التي يأخذها التلميذ في أول مراحل تعليمه (السنة الأولى ابتدائي)؛ حيث يتعلّم كيف يكتب وينطق الحروف (الألفبائية العربية).

2 _ علاقة النحو بالصرف وضرورة التوفيق بينهما في الممارسة التعليمية:

مما لا شك فيه أن محتوى القواعد (قواعد اللغة العربية) في مختلف مراحل التعليم (ابتدائي، إكمالي، ثانوي) يتضمن مقررات نحوية (أي خاصة بأبواب النحو)، وأخرى خاصة بالصرف، وأن المعلّم يخصص حصصا للنحو، وأخرى للصرف، وهذا التقسيم والتفصيل ولّد لدى المتعلّمين بعض الإبهام، وخاصة أن بعض الأبواب تتداخل فيما بينها، وبالتالي لا يمكن معالجتها نحويا إذا لم تدرك صرفيا.

وكمثال على ذلك باب الفعل والفاعل في النحو، واسم الفاعل في الصرف، فالتلميذ سوف لن يتمكن من استيعاب الكل وهي منفصلة عن بعضها، علما أن الفاصل الزمني بين هذه الدروس بعيد، (كأن يدرس الفعل والفاعل في أول الشهر، واسم الفاعل في آخره)، ومن صفات

---

[56] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العلمية المصرية للكتابة، ط2، القاهرة: 1979، ص 47.

[57] كمال بشر، علم الأصوات، ص 612.

اسم الفاعل أنه يعمل عمل فعله (إذا صيغ من فعل لازم فإنه سيكتفي بفاعله، وإن كان من فعل متعدي فسيحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر حسب نوع الفعل) وعند الإعراب فاسم الفاعل يعرب حسب موقعه في الجملة، غير أننا نجد معظم التلاميذ يعربونه اسم فاعل، بل هناك من يتساءل لماذا لا يعرب كذلك ؟ فهنا المعلم سيقف حائرا عاجزا عن التوضيح، ولكن لو نوقش درس اسم الفاعل وعمله، وعلاقته بالفعل والفاعل في حصة واحدة لسهل الأمر على التلاميذ ولزال الإبهام... إلى غيرها من القضايا التي يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم والاستيعاب، وكذلك الخلط بين القواعد النحوية والصرفية، وخاصة إذا كانت الأمثلة التوضيحية بعيدة عن استعماله اليومي.

وعلى ذلك؛ فإنه لا يمكن أن تتحقق لدى التلميذ بالتعليم الثانوي قدرة تراكمية نحوية كافية إلاّ إذا بنيت على مخزون كافٍ يرتبط بالقرائن الصوتية والصرفية، كالحركات والحروف والصيغ، والاختلاف أو الائتلاف يعني النبر والتنغيم، ومباني التقسيم والتصريف والإسناد، ومختلف المباني الصرفية ومعانيها في حدّ ذاتها « لأننا عندما نتحدث عن معاني الوحدات اللغوية في إطار بنية الجملة أو في علاقات الوحدات ببعضها فإننا ننتقل من مجال علم الصرف إلى مجال النحو أو التركيب، أو بالأحرى إلى المعاني الوظيفية النحوية »[58].

كما أن قواعد النحو العربي ترتبط بمجموعة من المعاني النحوية الخاصة التي توضح معاني البنيات المفردة كالفاعلية والمفعولية والحالية...الخ. ورغم أن هذه المعاني تخص بنيات مفردة فإنها ضمنيا تحدّد معنى البنية الصرفية المفردة في علاقاتها مع باقي البنيات المكونة للجملة، وتهتم هذه القواعد أيضا بدراسة العلاقات التي تربط بين البنيات الصرفية وما تحمله من معاني وظيفية مفردة كعلاقات الإسناد والتخصيص، والنسبة والتبعية...، وهي بصفة عامة القواعد التي تعكس قرائن التعليق اللفظية والمعنوية[59] .

---

[58] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 308.

[59] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، الرباط: 2000، ص 140 – 141 (بتصرف).

خلاصة القول، إن قواعد اللغة العربية تشمل في معناها الحديث عن كل من علمي الصرف والنحو، فالصرف يهتم باللفظة قبل صوغها في الجملة؛ أي أنه يعني بأنواع الكلام وكيفية تصريفه، ويبحث كذلك في حقلي الاشتقاق والتصريف؛ أي الزيادات التي تحقق الصيغ. أما النحو فهو عملية تقنين القواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، ويقنن أيضا القواعد والقوانين التي تتعلق بأواخر الكلمات في الجمل والعبارات، فهو إذًا « موجه وقائد للطرائق التي يحصل بها التعبير عن الأفكار، وهكذا يبدو أنه لا يمكن الفصل بين النحو والصرف، فالصرف خطوة ممهِّدة للنحو وهو جزء منه »[60].

وبهذا فإن التعلّم الأفضل لا يتأتى إلاّ عن طريق الاهتمام بالصورة الشاملة والنظامية التي يستهدفها الموقف التعليمي، وإن العمل بهذا الأخير يضمن توزيعا أكثر لعناصر اللغة، وخاصة في المجال التطبيقي التعليمي، ولأنه يساعد على استخدام اللغة استخداما شاملا، مما يضفي عليها مبدأ التغطية الشاملة. فالتقسيم بين النحو والصرف هو تقسيم منهجي فحسب؛ أي لتحديد موضوع كل منهما فقط، ولذا فإن علم القواعد بمفهومه الأصلي علم جامع لعلم البنية (النحو)، وعلم الصيغة (الصرف) إلاّ أن الدراسات الحديثة تميل إلى التخصيص؛ إذ فكّكت عرى الربط بينهما، فاستقل كل واحد بذاته وموضوعه، والحقيقة أن كليهما وسيلة لغاية واحدة، وهي خدمة اللغة وتعزيز الاستعمال اللغوي الصحيح.

غير أن إدراك قواعد النحو، وحسن استخدامها من قبل المتعلّمين بات من أعقد المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية، فقد اشتدّ نفور التلاميذ منها، وقوي عداؤهم لها، وحتى المعلّمين يشتكون منها. على حدِّ تعبير الأستاذ صالح بلعيد[61] . فأصبح بذلك ضعفهم في القواعد اللغوية ملموسا في إنتاجاتهم الشفهية والكتابية، ويعدّ الفصل بين النحو والصرف من بين الأسباب الفعَّالة في تقزيم الملكة اللغوية (النحوية) عند المتعلّمين. ونتيجة لذلك فإن جهود النحاة واللغويين المحدثين تتضافر، وتتعاون فيما بينها من أجل إيجاد الحلول الممكنة والمناسبة للتقليل

---

[60] حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان: 2003، ص 180.

1 ينظر: صالح بلعيد مقاربات منهاجية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2004.

من حدّة الأزمة التي يعانيها المتعلّم والمعلّم على حدّ السواء، وهذه الجهود تبلورت فيما يعرف في الساحة اللغوية والبحث التعليمي بتيسير النحو.

3 _ علاقة النحو بالبلاغة وضرورة التوفيق بينهما:

إن شرف المعنى وجدته هما من مجال اهتمام البلاغة؛ إذ لا يتم النظر في ذلك إلاّ بعد استقامة معنى الكلام مراعاة للقواعد اللغوية التي تعتبر الطريق المؤدي للبلاغة، فكم من شاعر أو ناظم عيب شعره أو نظمه بسبب إخلاله لقواعد النحو « فالكلام يتفاضل شرط أن يستتم فيها النحو وشروطه »[62]، لذا فإن القواعد النحوية والبلاغية هما عنصران ووجهان لعملة واحدة وهي حصول الإفادة، والإبلاغ الصحيح، والتأثير في المخاطب، ففساد النظم آيل إلى فساد المعنى بالضرورة . والبلاغة تنظر في مطابقة المعنى لمقتضى الحال، ويستقيم الكلام بتوفر الوظائف النحوية، فقد أقر ذلك عبد القاهر الجرجاني في قوله: « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت له فلا تخل بشيء منها...»[63] .

من خلال ما سبق تتضح جليا علاقة المعاني البلاغية بأبواب النحو المختلفة، وذلك إشارة إلى عدم الفصل بينهما في الدرس النحوي أو البلاغي، فمثلا التقديم والتأخير باب أو مقرر من مقررات البلاغة، لكن لا يمكن تدريسه منعزلا عن الدراسة النحوية، فعلى المعلّم أن يتعرّض إلى عناصر الجملة الفعلية أو الاسمية، علما أن التقديم أو التأخير يحدث أو يطرأ على عناصر الجملة، فالمتعلم لا يمكن أن يستوعب ذلك الدرس البلاغي إذا غابت عنه معلومات عن الجملة الاسمية أو الفعلية. فالدراسة الثنائية(بلاغية / نحوية) قد تفيد في تحقيق ملكة لغوية متكاملة لدى المتعلّم، مما يدفع به إلى التوفيق بين النظام النحوي والمواقف البلاغية وفقا للحالات والملابسات التعليمية المختلفة، لأن المعالجة النحوية ثم المعالجة البلاغية في الوقت نفسه سيدفع المتعلّم إلى اكتشاف مواطن الجمال والتأثير في التغيرات المختلفة، ومعلِّلا إياها نحويا وصرفيا.

---

[62] حلمي علي مرزوق، محاضرات في فلسفة البلاغة العربية، مكتبة كرايدية إخوان، بيروت: 1979، ص73.

[63] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص94 – 95.

فلتحقيق الهدف السابق لابد من إلحاق الدراسة البلاغية بالدراسة النحوية الصرفية، بحمل الصحة النحوية على الصحة البلاغية، والخصائص الجمالية، باعتبارهما أمرين متلاحمين في كل عملية تعليمية ناجحة، وإن الصيغ الصرفية هي الأخرى تلعب دورا هاما في عملية التأثير البلاغي. مع العلم أن للبلاغة فروعا، ولكل فرع مجاله وموضوعاته: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، إلاّ أن هذه الفروع لا تتحدّد بأقسامها فقط بل قد تتحدّد بالتركيب؛ أي النحو، وإن العلاقة الإسنادية في النحو هي من قبيل البيان النحوي، ولذا فإن التوفيق بين النحو والبلاغة قد يسهل على المعلّم كأن يقوم في درس التشبيه مثلا . وهو مقرر في البلاغة . بدراسة شاملة (بلاغية نحوية صرفية) في الوقت نفسه، وذلك وفقا للمراحل التالية[64]:

- المعالجة البلاغية:

تعريف التشبيه

أنواعه

أقسامه

القيمة البلاغية والمعنوية للتشبيه.

2 - المعالجة النحوية:

أدوات التشبيه (أدوات نحوية أو صيغ صرفية)

ربطه بالمبتدأ والخبر، والحالات المختلفة للخبر (أنت كالأسد يختلف عن: أنت أسد).

وبهذه الكيفية يكون ذهن المتعلم منشغلا بالعلوم الثلاثة (البلاغة، والنحو، والصرف) ولن يشعر بالملل وجفاء القواعد، وإن لم يستطع المعلّم إنجاز ذلك كلّه في حصة واحدة بإمكانه إضافة حصة أخرى. فهذا الانسجام بين هذه العلوم يولّد ملكة لغوية كاملة متكاملة، وخاصة إذا كانت الأمثلة المختارة نصوصا أدبية تخدم الواقع الفعلي للمتعلّم.

---

[64] أحمد محمد الصغير، دراسة تحليلية تقويمية لمقررات القواعد والصرف والبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، ص 101.

نستنتج في الأخير؛ إن الفصل بين النحو ومختلف فروع اللغة فصل منهجي لتحديد موضوعات كل فرع فحسب، ولكن الفصل بينها نهائيا في العملية التعليمية التعلّمية إجحاف باللغة، وتعقيم لتعليمها؛ لأنه كي يتمكن المتعلّم من الأداء والاستعمال الفعلي للكلام لابد أن يكون ذا كفاءة وقدرة لغوية كافية؛ بمعنى أن يكون متمكنا من الصوت والصرف والنحو والبلاغة. إلاّ أننا في مدارسنا نفتقر إلى هذا التكامل، مما ولَّد مشكلة حقيقية في حياتنا التعليمية « فتدريس اللغة العربية مازال يتم في ظل المواد المستقلة ؟ فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد المكونة للمنهاج المقرر»[65].

[65] بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر: 2005، ص 204.

المحاضرة السادسة:

_ النحو التعليمي، أهدافه، وطرائق تدريسه.

1 _ أهداف تدريس النحو(النحو التعليمي):

سبق وأن أشرت إلى أن وظيفة النحو لا تقتصر على ضبط الكلمات، ومعرفة المرفوع والمنصوب والمجرور، والمبني والمعرب... إلى غيره من الأبواب، وإنما تتسع وظيفته إلى مدى أكبر وميدان أرحب[66] ؛ فهو عامل أساسي في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وكذلك تقويم اللسان من اللّحن والخطأ، وإليه يعود الفضل في اكتساب اللغة العربية، فهو (أي النحو) ركيزة أساس لهذه اللغة « فهو الذي أبقى على إعرابها، وحافظ على أصولها، وترك لها باب الاستزادة في المصطلحات والأساليب»[67].

هذا عن وظائف النحو بصفة عامة، أما الأهداف التي ترجى من تعليمه وفي مختلف الأطوار التعليمية؛ فهي كما يلي:

_ إنّ حقيقة النحو تنصبّ بالدرجة الأولى على المعنى والمواقف اللغوية التي يقتضيها السياق اللغوي، فالدرس النحوي وجد من أجل الفهم والإفهام، فها هو سعيد السيرافي يسأل ويجيب في الوقت نفسه:« ما معنى كن نحويا لغويا فصيحا ؟ الجواب: أفهِم نفسك ما تقول، ثم رُم أن يفهَم عنك غيرُك، وقدّر اللفظ على المعنى، فلا يفضل عنه، وقدّر المعنى على اللفظ فلا ينقص منه ... فهذا المذهب يكون جامعا لحقائق الأشياء وأشباه الحقائق»[68]، فالغرض إذاً من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللغوية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فإن تكلّم التلميذ فهم وأفهم « وإن قرأ أو كتب، لم يرفع منخفضا، ولم يكسر منتصبا»[69] .

---

[66] ينظر: صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، القاهرة: 1988، ص9.

[67] صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2005، ص 4.

[68] نقلا عن: أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، ص 124 – 125.

[69] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة: 2000، ص 279.

_ ورد عن **صلاح الدين علي مجاور**، في كتابه " تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية" أن للنحو هدفين رئيسين: أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي، فالأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، وهذا هدف أساسي في تدريس النحو، لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب، وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وبخاصة في المراحل الإعدادية والثانوية. أما الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات، والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. كذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجرى في الاستعمال الذي تجرى به ألسنة المثقفين وأقلامهم[70].

_ تدريب المتعلمين على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

_ تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة[71].

_ تزويدهم بطائفة من المعاني، والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية، وتعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ؛ إذ يحملهم ذلك على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل.

_ زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وكذلك تعويدهم دقة الملاحظة والموازنة، وترقية ذوقهم الأدبي؛ فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

_ إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى، وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون.

تلك هي الأهداف العامة لتعليم القواعد النحوية، ولكن حتى تتحقق كلُّها، أو بعضها _على الأقل _ لابد من وجود طريقة تعين على ذلك، شرط أن تكون تلك الطريقة ناجعة وفعَّالة. ونحن في مسيرة الدرس النحوي نجد طرائق عدة تعتمد في تدريسه، غير أن بعضها استُهجِن وتُرك،

---

[70] ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 366.

[71] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 290 – 291.

وبعضها الآخر بقي على أنه تمكّن إلى حدٍّ ما من تحقيق بعض الأهداف السابقة الذكر، وفي درسنا هذا سأركز على ثلاث طرائق كونها السائدة والشائعة في قطاع تعليم القواعد النحوية.

ولكن وقبل التحدّث عن أهم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، أقدم تعريفا مختصرا لمصطلح **الطريقة** الذي شاع استعماله في التربية بمعنى الكيفية التي تنظم وتستخدم فيها مواد التعليم والتعلّم، بقصد الوصول إلى الأهداف التربوية التي يسعى الفرد أو المؤسسة التربوية أو المجتمع لبلوغها. وقد عرَّف محمد عطية الأبراشي مصطلح الطريقة في التدريس بقوله: « هي الوسيلة التي نتبعها لنفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة، ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها»[72]، فالطريقة ركن أساسي من أركان التعليم، إذ لا يمكن أن نتصور العملية التعليمية التعلّمية دونها، فهي (أي الطريقة) الأسلوب المتبع في التعليم لإيصال المعرفة للمتعلّم.

2 _ أهم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو:

هناك طرائق كثيرة تعتمد في تدريس القواعد النحوية، والفضل يعود إلى جهود علماء اللسان والتربية، ومع أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس إلاّ أن هناك ثلاث طرائق شائعة في تدريس النحو، وهي: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة النص (أو طريقة النصوص المتكاملة)، وسأعرضها بالترتيب مع تقديم بعض الانتقادات التي وجِّهت إليها.

2 _1 _ الطريقة القياسية:

وتعرف باسم طريقة (ضرب زيد عمروا)[73]، وهي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية، ثم بتقديم الشواهد والأمثلة لتوضيحها، وبعد ذلك تعزَّز وترسَّخ في أذهان التلاميذ بتطبيقها (أي تلك القاعدة) على حالات مماثلة[74]. وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، وفيها ينتقل المعلّم من عرض الكل للحكم على الجزء، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، فهي بهذا تتطلب عمليات عقلية معقدة.

---

[72] محمد عطية الأبراشي، روح التربية و التعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي و شركاؤه، ط5، القاهرة، ص 267.

[73]– علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص 253.

[74] نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، بيروت: 1985، ص 182.

لا مراء أن لهذه الطريقة مؤيدين ومعارضين، وبتعبير آخر، هناك من يحبب اعتمادها كأسلوب للتدريس، وهناك من يرفضها رفضا قاطعا، ولكل فريق دليله وأسبابه. يقول أحد أنصار هذه الطريقة: « إنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها وسرعتها في الأداء، فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلا فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها »[75]، فصاحب هذا القول يرى أنها طريقة توفر الوقت والجهد، كما إنها تساعد المتعلّم الذي يستوعب القاعدة جيدا على تقويم لسانه، فهو يعتقد أن التلميذ بقدر ما يكون حافظا للقاعدة النحوية المقدمة بقدر ما يكون متقنا للغة، وهذا معناه أن المعرفة النظرية للغة، وحفظ مصطلحاتها وتعريفاتها_ في اعتقاده_ يؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية، غير أن واقع الممارسة الفعلية للغة يثبت أنه ليس كل من يحفظ قاعدة نحوية عن ظهر قلب يقدر على التحدث أو الكتابة بصورة سليمة، ويؤكد ذلك ابن خلدون في قوله:« فقد تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودة، أو شكوى ظلامة، أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن»[76]، ذلك لأن معرفة اللغة هي معرفة عملية لا معرفة نظرية، كما أن الملكة اللغوية مستقلة عن المعرفة العلمية للغة.

أما بالنسبة للمعارضين، فهم يقرون بأنها طريقة جافة، تعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات، كما أنها قد تشعر التلميذ بأن الموقف التعليمي مصطنع، فيحس بنوع من الإحباط، والصعوبة في محاولة تطبيق القاعدة، وتضمينها في جمل جديدة، وبالتالي فإنها تتنافى مع قواعد التدريس في السير من السّهل إلى الصّعب؛ إذ إنها تبدأ بالصعب لتصل إلى السهل « فتقديم القاعدة ثم التعرّف على الأمثلة يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، والسير من الصعب إلى السهل ينافي قواعد التدريس كل المنافاة »[77] فهي _ حسب رأيهم (أي المعارضين)_ عديمة الجدوى في تعليم اللغة واكتسابها؛ لأنها لا تسلك طريقا طبيعيا في تبليغ المعلومات، وهذا بسبب افتقارها لأهم مبادئ التعليم، والمتمثلة في الانتقال من السهل إلى

---

[75] حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 181.

[76]– ابن خلدون، المقدمة، ص 504.

[77] عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، مطبعة دار المعارف، دط، حلب: 1948، ص 21.

الصعب، وكذلك تركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة دون الفهم وتفعيل المتعلم في العملية التعليمية (فالمعلّم هو الذي يقوم بكل شيء، يعرض القاعدة ويشرحها، ويقدم الأمثلة التي تخدمها، وما المتعلّم إلا خزانا للمعلومات) فهي إذن تساهم في هدم مهارات المتعلّم بدلا من بناءها، فالطريقة الناجحة هي تلك التي يشارك فيها التلميذ معلّمه في إنجاز الدرس، وليس أن يعطي المعلّم فقط دون وجود الرد من طرف المتعلّم.

ويضيف آخرون:« ليست من الطرائق الجيدة في إفهام التلاميذ، لأن مفاجأتهم بالحكم العام قد تكون سببا في صعوبته، وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ»[78] فتقديم القاعدة للتلميذ مباشرة يصعب عليه فهمها، وبالتالي يعجز عن تطبيقها، مما يؤدي به إلى ارتكاب الأخطاء. ففي هذه الطريقة تفرض القواعد على أذهان التلاميذ فرضا قبل أن يكونوا على استعداد لقبولها؛ فالمعرفة بالقاعدة ليست إلاّ خطوة من بين الخطوات العديدة التي يجب اتّباعها في تعليم النحو، ولعلّ أهمها هي الممارسة والتكرار اللذان ينبنيان على الفهم والإدراك، فقد أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن المعرفة لا تقتصر على الحفظ لأنه « من الواضح أن معرفة القاعدة النحوية لا يؤدي إلى حسن استخدام اللغة إلا إذا تم الانتقال من المعرفة إلى مرحلة المهارة، والمهارة لا يكتسبها الإنسان إلا بالممارسة والتكرار»[79].

وبهذا تكون هذه الطريقة فاشلة، وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التعليمية، فهي لا تعمل لا على إيجاد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم (الأخذ والرد) ولا تربي في التلميذ روح العمل والإبداع[80]، بل تجعله عنصرا سلبيا في عملية التعلّم؛ أي تنمي فيه صفة الاتكالية والاعتماد على الغير.

---

[78] ينظر: محمد صلاح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو مصرية، دط، القاهرة: 1975، ص 609.

[79] عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، دط، القاهرة: 1969، ص "ي".

[80] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2003، ص 5958 (بتصرف).

2 _ 2 _ الطريقة الاستقرائية:

تنسب هذه الطريقة إلى المربي والفيلسوف الألماني (فردريك هربارت)[81] الذي يعتبر أول من حاول تطبيق مبادئ علم النفس في حجرة الدراسة، وقد بناها على عدة مراحل سماها خطوات الدرس، وكل مرحلة من هذه المراحل تحقق غرضا معينا، بغية الوصول في النهاية إلى الغرض العام من التدريس. وتدعى هذه الطريقة استقرائية، لأن العقل يعتمد في سير الدرس أثناءها على الجزء ليصل إلى الكل، أو على التجربة ليصل إلى الحكم، أو على الأمثلة ليصل إلى القاعدة. وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات (المراحل) الخمسة التالية:

1 – المقدمة أو التمهيد: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها المتعلّمون للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبذا يتكون لديهم خلال هذه الخطوة الدافع للدرس والانتباه إليه، فالغرض من المقدمة غرض نفسي تربوي؛ إذ يسعى إلى تشويق التلاميذ، وتهيئتهم لاستقبال الدرس الجديد.

2 – العرض: وفي هذه الخطوة يتم عرض الأمثلة، وكتابتها على السبورة، فيوجه التلاميذ إلى قراءتها ثم المناقشة الجماعية (بين المعلم والتلاميذ) إلى أن يتم ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وظيفة الظاهرة النحوية في الكلام، وهي الظاهرة المراد تدريسها؛ حيث يركز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي والحركة الإعرابية، والعلاقة بينها وبين المعنى، وحين يدرك المعلم أنها قد استقرت في أذهانهم ينتقل إلى الخطوة الموالية وهي:

3– الربط والموازنة: والمقصود بهما إبانة الصلة الحقيقية بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة، بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها إلى بعض بشكل منطقي، وبتعبير آخر الربط بين معلومات الدرس بعضها ببعض كأن يجد التلاميذ بمساعدة من المعلّم العلاقة بين المثال الأول والمثال الثاني والتشابه فيما بينهما، أو يقارنوا مثالا بمثال ليبينوا الفرق بينهما[82]، كأن يقدم مثالا في درس "إن و أخواتها " شبيها أو نفسه الذي أعطي في الحصة السابقة مع استبدال الأداة فقط " إن " بدل " كان "، لملاحظة التغيير الذي طرأ على الكلمات في الجملة، ويعلّلوا

---

[81] علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص 254.

[82] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 378.

ذلك التغيير، ليتوصلوا إلى المرحلة الرابعة، « وبهذا تكون هذه الخطوة من أعقد الخطوات وأخطرها»[83]؛ لأن فيها يظهر سلوك التدريس من استقراء واستدلال وموازنة.

4 – التعميم أو الاستنتاج: ويعني الوصول إلى الفكرة العامة؛ حيث يستنتجها المعلّم بمشاركة تلاميذه، وتكون هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته؛ غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات، وهذه الخطوة تقتضي التكرار، وضرب الأمثلة العديدة، حتى يتمكن التلميذ من إدراك القاعدة العامة، وما تحويه من عناصر جزئية (قواعد ثانوية).

5 – التطبيق: وهي الخطوة الأخيرة، وفيها يظهر جليا مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية، فالغرض منه (أي التطبيق) هو إكساب التلاميذ القدرة على استعمال الظواهر اللغوية استعمالا عفويا وصحيحا عن طريق تطبيق القواعد المستنبطة على أمثلة جديدة، فإن تأكد أن المتعلم قد أحسن استعمال تلك القاعدة سواء في حياته الدراسية أو خارجها، فهنا نحكم على أن المعلّم قد نجح في إدارة الدرس وتوجيهه، فهذه الخطوة بمثابة الثمرة العملية للدرس، لأن الإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيق يمثل الجانب العملي لها.

كما للطريقة السابقة (القياسية) مؤيدون ومعارضون، فللطريقة الاستقرائية كذلك أنصار ورافضون، فهناك من قبلها كأسلوب للتدريس وهناك في المقابل من يرفضها رفضا قاطعا، فالأنصار يرون بأنها « طريقة جادة في التربية لأنها تصل إلى الحكم العام تدريجيا، وذلك يجعل معناه واضحا جليا، فيصير التطبيق عليه سهلا »[84]، فاعتمادها على مبدأ التدرج من أجل الوصول إلى قاعدة الدرس أكسبها النجاح والرواج، لأن ذلك يساعد التلاميذ على فهم القاعدة، وبالتالي يسهل عليهم التطبيق، حتى وإن اختلفت الأمثلة والتمارين.

ومنهم من يرجع نجاعتها إلى كثرة أمثلتها وتنوعها من جهة، وإلى جمعها بين الأساليب والتراكيب والقواعد من جهة ثانية، فهي تقوم «على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة

---

[83] حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، القاهرة: 2000، ص 324.

[84] علي الجارم ومصطفى أمين، علم النفس وآثاره في التربية والتعليم، مطبعة المعارف، دط، القاهرة: 1965، ص 216.

الطبيعية، لأنها تمزج القواعد بالأساليب»[85]. ومن مميزاتها أيضا، أن التلميذ يشارك في استنتاج القاعدة بعد استقراء الأمثلة، ومناقشتها بمساعدة المعلم، الشيء الذي يعينه على ممارسة اللغة فعلا من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة على حساب التمارين.

أما **معارضو** هذه الطريقة، فلهم آراء مخالفة تماما عمّا سبق، فهم يصفونها بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين[86]، كما أنها تختار أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية، ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة، ليس فيها خاصة لغوية، إلا أنها تحمل تمثيلا للقاعدة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية معينة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها، ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها[87]. نفهم مما سبق أن الطريقة الاستقرائية تصطنع الجمل المؤدية إلى القاعدة دون وحدة موضوعية تربطها، وهذا يسبب في نفور التلاميذ من الدرس النحوي، لأنهم سيحسون بنوع من التكلف، وبالتالي لا يمكن أن تجلب انتباههم، فهي عبارة عن تمثيل لقاعدة ما لا غير.

ومجمل القول، إن الدرس النحوي مجال صالح لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، إذا ما عولج على أساس سليم، ولذلك يستحسن أن تدرس قواعد النحو في ظل نصوص متكاملة حتى يألف التلاميذ الاستعمالات اللغوية الصحيحة في مجالاتها الطبيعية. فهل هذا يعني أن طريقة النص أجدر بالدرس النحوي ؟

2 _ 3 _ طريقة النصوص المتكاملة:

ظهرت هذه الطريقة كنتيجة تعديل لطريقة هاربرت، متأثرة في أسسها بنظرية الجشتالط في علم النفس من حيث أن الأمور الكلية تدرك قبل الجزئية (كما سلف أن رأينا ذلك) ومن هنا تمت الدعوة إلى تدريس النحو من ثنايا النصوص، لأنها تمثل وحدة متكاملة يتم من خلالها التدريب على القراءة والتعبير، وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق بالانتقال من الكل إلى الجزء.

---

[85] ينظر: محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ص 159.

[86] حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، ص 325.

[87] أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية و الدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، دط، القاهرة: 1952، ص 73 (بتصرف).

تقوم هذه الطريقة على الإتيان بنص متكامل، يراعى فيه أن يكون قصيرا، وفي متناول أذهان المتعلمين، حتى لا يقضي المعلم وقتا طويلا في شرحه، فيبدأ الدرس بقراءة التلاميذ للنص، ثم يقوم المعلّم بمحاورتهم ومناقشتهم، ليفهموا معنى النص، وجرّهم إلى« ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وظيفة الظاهرة النحوية في الكلام، وهي الظاهرة التي يراد دراستها، بحيث يرتكز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي، والحركة الإعرابية، والعلاقة بينهما وبين المعنى، وعلى ما هو من خصائص القاعدة للانتقال بعد ذلك إلى التطبيق الذي يعتمد هو الآخر نصوصا قصيرة جدا ومتكاملة المعنى»[88]. فهذه الطريقة تسير في الخطوات نفسها التي تسير وفقها الطريقة الاستقرائية، غير أن الدرس هنا يستهل بالنص عوض الأمثلة.

لقد تلقت هذه الطريقة كغيرها صدرا رحبا من جانب، ومعارضة من جانب آخر. فمن الذين قبلوها وأيدوها يقرون بأن تعليم القواعد وفق نصوص متكاملة المعنى يعطي مردودية أحسن، وهذا ما يؤكده قول أحدهم: « ولا يخالجنا الشك في أن تعليم القواعد على هذه الطريقة في ثنايا القراءة والنصوص أجدى وأنفع»[89].

أما **المعارضون** فيرون عكس ذلك، مما دفع أحدهم إلى القول: « إنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية، وجهلهم لأبسط قواعدها، لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي، وأن الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو»[90]. فصاحب هذا القول يرى أن الاعتماد على نصوص بدلا من الأمثلة مضيعة للوقت، كونها تستغرق وقتا كثيرا في شرح ومناقشة النص، فيهمل الجانب الحقيقي من الدرس وهو عرض القاعدة النحوية وتعريفها للتلاميذ « فالمدرس يستهلك وقتا طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدريب عليها تدريبا كافيا وانتقاص

---

[88] علي التوانسي وكامل الناقة محمود، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة و النشر، دط، القاهرة: 1977، ص 308.

[89] عبد الحميد حسن، القواعد النحوية مادتها و طريقتها، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة: 1953، ص 6.

[90] محمد حسين كامل، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو، الجمهورية العربية المتحدة: 1966، ص 3 -4.

فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ودون أن يحسنوا التدريب عليها، والانتفاع بها في سداد النطق واستقامة اللسان»[91]، فرغم توفر وحدة الموضوع إلاّ أن الوقت قد يضيع معها في تأمل النص وشرحه، فلا يبقى وقت كاف للوفاء بالأغراض التي تطمح في تحقيقها، فاستغلالها للوقت في الشرح والمناقشة على حساب عرض الدرس النحوي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ، واستيعابهم للقاعدة النحوية المراد تبليغها لهم.

تلك هي أهم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، وكما رأينا أن لكل طريقة مزايا ونقائص، وبالتالي معارضين ومؤيدين، ونتيجة كل هذا أنه لا يمكننا تفضيل واحدة على أخرى؛ فالاختيار بينها صعب، فلا يسعني إلاّ أن أقول ما قاله الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: « الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثم القواعد، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة لا معنى له »[92]؛ فالمعلم لا يستطيع أن يتقيد بطريقة واحدة في تدريس النحو، وكذلك الاختيار بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية غير ممكن لأنه « ليس هناك فترة تكون كلّها استقرائية، وفترة كلّها قياسية، لا في إدراك المتعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية وغير ضمنية، ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير؛ إذ الاستقراء وإن كان هو الأول في عمليتي الإدماج والتكيف إلاّ أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال (بكيفية غير شعورية في غالب الأحيان) ثم يعود صاحبه في الحين إلى الاستقراء »[93]، فالمعلّم إذًا بحاجة دائمة إلى الاستقراء والقياس، فهما عمليتان متلازمتان، وبالتالي لا يمكن الاكتفاء بالطريقة الاستقرائية لوحدها أو القياسية، ففي الدرس الواحد يمكن الانتقال من طريقة إلى أخرى بصفة لا شعورية. فالطريقة أو الأسلوب المتبع في تدريس المواد له دور مهم في نجاح عرض الدرس، فلا بأس من التنويع في الطرائق لإنجاز الدرس الواحد؛ بل هناك من يرى ذلك ضروريا، فيقول: « تنوع الطريقة واجب،

---

[91] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، دط، مصر: 1975، ص 217 – 218.

[92] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية و الصوتية: 1973، ع4، ص 72.

[93] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، الصفحة 72 .

لا مندوحة عنه في الفصل الواحد، وفي المادة الواحدة، بل في الموضوع الواحد، وذلك لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة»[94].

من خلال ما سبق، يتبين أنه لا يمكن أبدا الاستغناء عن الطريقة؛ فهي التي تدير الدرس من أوله إلى آخره، وبها تتم العملية التعليمية التعلمية؛ حيث إذا كانت ناجحة فسينعكس إيجابا على الدرس، وسلبا إن كانت عكس ذلك، ونظرا لذلك ينبغي أن يحرص المعلم على تنمية رصيده المعرفي النظري بكل ما يحيط بالطرائق البيداغوجية، التقليدية منها والحديثة، لأنه من غير المعقول أن يمارس المدرس . اليوم . طرائق وتقنيات بيداغوجية، وهو جاهل تماما بأسسها ومرجعياتها النظرية [95].

خلاصة القول، إن الدرس النحوي يحتاج إلى طريقة تمكنه من فك قيود الطريقة التقليدية، هذه الأخيرة التي تعتمد على تحفيظ القواعد دون تدريب المتعلم على استعمالها في حياته اليومية، فالتدريب والممارسة المتواصلة هما الحلان الوحيدان أمام المعلمين لترسيخ تلك القواعد في أذهان التلاميذ، وقد رأينا أن الطرائق السابقة لم تعرْ اهتماما كبيرا للتطبيق، فهي تتركه إلى غاية نهاية الدرس، وفي أغلب الأحايين يهمل تماما بسبب ضيق الوقت، ولما تعطى كواجب منزلي قلَّما تصحَّح في القسم، والسبب دائما يعود إلى ضيق الوقت. وقد أكد ذلك الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بقوله:« ثم إن الترسيخ (أو التدريب والتطبيق) لم يحظ في هذا السؤال بأي اهتمام، مع أنه هو كل شيء في تدريس اللغة »[96].

فحتى يتمكن المتعلم من فهم القاعدة النحوية واستيعابها، وبالتالي استعمالها كلّما اقتضت الضرورة لذلك سواء في حياته اليومية أو العلمية، لابد أن يتمرّن ويتدرّب عليها أولا، فالتدريب أو التطبيق هو الأساس في ترسيخ القواعد في أذهان المتعلمين، وليس الاكتفاء بحفظ القوانين والأحكام. كما نصّ الدكتور عبد الرحمن حاج صالح على ضرورة توفر ثلاثة شروط[97] في المعلّم (معلم اللغة العربية) حتى ينجح في أداء واجبه التعليمي:

---

[94] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص "ي".

[95] سلسلة التكوين، الطرائق البيداغوجية، مطبعة النجاح الجديدة، دط، الدار البيضاء: 1998، ص 149.

[96] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "، ص 73.

[97] – المرجع نفسه، ص41– 42.

1 . الكفاية اللغوية: يكون المعلّم قد اكتسب كفاية لغوية تسمح له باستعمال اللغة التي يريد تعليمها للتلاميذ استعمالا سليما.

2 . الإلمام بمجال بحثه: يكون المعلّم على اطلاع بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بمعرفة ما توصلت إليه النظرية اللسانية العامة، واللسانيات العربية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.

3 . مهارة تعليم اللغة: ويتحقق ذلك بالاعتماد على الشرطين المذكورين سابقا، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج الحاصلة في ميدان البحث اللساني والتربوي، وتطبيقه أثناء عمله في قاعة الدرس.

فنجاح الدرس النحوي كفيل بنجاح العناصر الثلاثة (المعلم، والمتعلم، والطريقة).

المحاضرة السابعة:

_ النحو والمناهج اللسانية الحديثة:

تمهيد: إن حديثنا عن النحو والمناهج اللسانية الحديثة؛ سيقودنا مباشرة إلى الحديث عن المنهج التوليدي التحويلي، أو ما يعرف بالنظرية النحوية لدى تشومسكي، هذا الأخير الذي قدّم فكرا وجهدا لسانيا يتناقض(شبه كلي) مع الفكر اللساني الأوروبي (دي سوسير وأتباعه)، وفيما يلي ملخص لأهم ما أتى به تشومسكي، وكذلك التطرق إلى نقاط التقاطع بين النحوين(النحو العربي ونحو تشومسكي).

_ النحو العربي والنحو التوليدي:

لا يخفى أنّ تشومسكي قد حاول في بناء مشروعه النظريّ أن يبني نماذج نحويّة؛ هي عبارة عن أنساق أو جملة من القواعد، هي قواعد توليديّة من جهة، وتحويليّة transformationnelles من جهة أخرى. ومصطلح النحو على ما هو شائع في النظريّة التوليديّة التحويليّة مصطلح مُلتبس، إذ يمكن نظريّا الوصول لا إلى نحو وحيد، وإنّما إلى جملة من الأنحاء المختلفة، وليس ثمّة ما يمنع من المقارنة بينها، وذلك بغاية الوصول إلى النحو الأفضل أو الأمثل. وأفضليّة هذا النحو أو ذاك لا تعود إلى الكفاية الوصفيّة وحدها؛ بل تعود إلى الكفاية التفسيريّة أيضا، وقد اعتمد تشومسكي على مصطلح الكفاية أو الكفاءة اللغوية (compétence linguistique) باعتبارها « المعرفة الحدسية الضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها، وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه؛ أي بين الجمل النحوية والجمل اللانحوية»[98]. وعملية الإنتاج والفهم هذه لا يمكن أن تحدث إلا بالنحو؛

[98]- سامسون جيفري، المدارس اللسانية التسابق والتطور، تر: محمد زياد كية، جامعة الملك سعود، الرياض: 1997، ص42.

فعلى حد قول عبد القاهر الجرجاني: " ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فعلا فلا تزيغ عنها"[99].

مع العلم أن تشومسكي يقرّ بأن الطفل يولد وهو مزود بقدرات عقلية فطرية تؤهله لاكتساب اللغة، فهو بطريقة لا شعورية يمتلك القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها، ويسمي هذه المقدرة بالكفاءة اللغوية compétence linguistique . وعليه فإن الكفاءة اللغوية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية، وكذلك قدرته على فهم جمل لم يسمعها من قبل، وهذا ما يعرف عند النحاة القدامى **بالسّليقة**، وكذلك من أهم نقاط التقاطع بين النحو العربي والنحو التوليدي ما يلي[100]:

_ اللّجوء في التحليل اللّسانيّ إلى الاستعمال، والتعويل على الحدس اللّغوي أو ما يُطلق عليه **السجيّة اللغويّة** عند اللّغويّين العرب القدامى.

_ افتراض الصيغة المجرّدة أو ما يعبّر عنه بالأصل في مقابل الصيغة المنجزة. وإذا كانت الصيغة المنجزة أو المتحقّقة التي ينطق بها المتكلّم المستمع هي من باب الحاصل المنطوق، فإنّ الصيغة المجرّدة هي من باب الافتراض. ولا يعني الافتراض هنا التخمين، مثلما يرى بعض علماء اللّغة المحدثين، وإنّما هو افتراض له ما يقّره ويبيّن صحّته، وذلك بالنظر إلى آليات الاشتقاق وتوليد الصيغ بعضها من بعض.

_ التحوّل من الصيغة المفترضة إلى الصيغة المنجزة، ويتمّ هذا وفق تطبيق جملة من القواعد، في مجملها هي قواعد إعادة كتابة؛ أي أن نعيد كتابة العنصر (أو مجموع العناصر) "أ"

---

[99] – نقلا عن: جعفر دك الباب، الموجز في شرح "دلائل الاعجاز في علم المعاني"، ط1، مطبعة الجليل، دمشق: 1980، ص 35.

[100] – عبد الحميد عبد الواحد، بين النحو العربي واللسانيات الحديثة، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع4 ، تونس، ص 9.

بالعنصر أو (مجموع العناصر) "ب". وما إعادة الكتابة هذه إلاّ توليد صيغة من أخرى، تتحقّق في سياقات معيّنة؛ هذا فضلا على بعض الشروط الملازمة للقاعدة، وذلك للتقليل أكثر ما يمكن من الشواذّ التي تفلت من تطبيق القاعدة. هذه القواعد يَفيض بها النحو العربيّ، وذلك من قبيل "قلب حرف العلّة ألفا" و"قلب الواو ياء" والعكس، و"الحذف لالتقاء الساكنين" و "إدغام المثلين" إلخ...

_ تُكوّن هذه القواعد نسقا نحويّا تخضع فيه لترتيب معيّن؛ بحيث لا يمكن تقديم قاعدة على أخرى، أو الإخلال بهذا الترتيب؛ أي أنّ القاعدة الأولى لا بدّ أن تطبّق قبل الثانية، والقاعدة الثانية لا بدّ أن تطبّق قبل الثالثة وهكذا دواليك. فلو أخذنا على سبيل المثال توليد صيغة "قال" من /قَوَلَ/، وللوصول إلى الصيغة السليمة انطلاقا من الصيغة المفترضة نطبّق ثلاث قواعد متتالية: هي قاعدة القلب، وقاعدة الإشباع، ولا سبيل إلى تقديم قاعدة على أخرى، وما يمكن ملاحظته بشأن هذه القواعد أنّ لها أولويّات في التطبيق، بمعنى لا يجب تطبيق قاعدة على حساب أخرى، وذلك إذا ما تشابهتا، ممّا يجعل قاعدة معيّنة أقوى من قاعدة أخرى، وهذا من نحو تطبيق قاعدة "التقاء الساكنين" على حساب قاعدة "الإشباع"، وذلك في حالة وجود حرف ساكن بعد حرف المدّ واللّين[101].

_ تراعي هذه القواعد في التطبيق حالات أمن اللّبس، فيُمنع تطبيق قاعدة ما إذا كان تطبيقها يؤدّي إلى الالتباس، سواء كان في المعنى أو الصيغة. ومن هذه الحالات عدم تطبيق قاعدة "الإدغام" على أمثلة من قبيل "جَلببَ"؛ لأنّ في تطبيقها إبطال للإلحاق.

[101] – المرجع السابق، ص10 (بالتصرف).

المصادر والمراجع المعتمدة:

1 _ ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، ج1، بيروت:2001.

2 _ ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر : 2003.

3 _ ابن خلدون، المقدمة، تح: محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، دط، بيروت: 2004.

4 _ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران، دط، بيروت: 1964.

5 _ أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط3، بيروت: 1979.

6 _ أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، دط، ج1، الجزائر: 1989.

7 _أحمد حساني، " النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي " المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: 2001.

8 _ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 2000.

9 _أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط4، القاهرة:1995.

10 _ أحمد محمد الصغير، دراسة تحليلية تقويمية لمقررات القواعد والصرف والبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي.

11 _ أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، دط، القاهرة: 1952.

12 _ الجاحظ، البيان والتبيين، دار العلم الفكري، دط، ج3، بيروت.

13 _ الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها – مقاربة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها، جامعة الجزائر: 1996.

14 _ المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، الرباط: 2000.
15 _ بشير إبرير، " في تعليمية الخطاب العلمي"، مجلة التواصل، ع 8، عنابة/ الجزائر: جوان 2001.
16 _ بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر: 2005.
17 _ بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، دط، الجزائر: 2006.
18 _ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العلمية المصرية للكتابة، ط2، القاهرة: 1997.
19 _ حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، القاهرة: 2000.
20 _ حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان: 2003.
21 _ خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن:2001.
22 _ خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة:ع/ين، ط1، 2005.
23 _ دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1994.
24 _ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة:1998.
25 _ سالم علوي، وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2000.
26 _ شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط7، دار المعارف، القاهرة: 2008.
27 _ صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، القاهرة: 1988.
28 _ صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر: 2005.

29 _ عبد الحميد حسن، القواعد النحوية مادتها وطريقتها، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة: 1953.

30 _ عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية: 1973، ع4.

31 _ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، دط، بيروت.

32 _ عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت: 1986.

33 _ محمد حسن ياكلا، إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء علم اللغة الحديث، بحث قدم في ندوة إعداد معلمي اللغة العربية، الرياض: 1977.

34 _ محمد حسين كامل، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو، الجمهورية العربية المتحدة: 1966.

35 _ محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة: 1998.

36 _ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، تونس: 1987.

37 _ نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، بيروت: 1985. .

38 _ علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة، ط2، القاهرة.