الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن يحي الونشريسي –تيسمسيلت-

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

موسومة بـ:

دراسة كتاب: تعلُّميّة القواعد العربية – دليل عملي– لـ:أنطوان صيَّاح

من إعداد الطالبتين:

- بن ساحة مريم
- برقاد أحلام

إشراف:

الأستاذة: بوصوار صورية

لجنة المناقشة :

أ.د/ مرسلي مسعودة	رئيسا
د/ بوصوار صورية	مشرفا ومقررا
د/ بوغاري فاطمة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا والصلاة والسلام على خاتم النّبيين وسيد المرسلين نبينا محمد صلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وأصحابه وإلى من اهتدى بهديه وعمل بسنته إلى يوم الدين وبعد:

نستهل الشكر لله عزّوجل أولًا الذي وفقنا على إتمام هذه المذكرة لقوله {فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ} سورة البقرة الآية 152، كما نتقدَّم بالشُّكر الجزيل إلى الأستاذة "بوصوار صورية" التي تكرَّمت بقبول إشرافها على هذه المذكرة.

والشكر موصول إلى عمَّال المكتبة المركزية لتعاونهم الدَّائم معنا .

وفي الأخير نختم جنان هذا العمل بأحلى ثمرة نسقي به أعزاءنا الطَّلبة فشكرنا الخالص إلى كل من وقف بجانبنا وشجعنا ولو بكلمة، فجزاء المحسنين الاحسان.

مريم/أحلام

إهداء:

قال الله تعالى: {وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا} سور العنكبوت الآية -08-

إلى التي لا تقتصر الكلمات في حقها وتعجز الأقلام عن بلوغ مداها إلى التي أحاطتني بالحب، إلى منبع الحنان ومشرب الأمل والأمان إلى من وُضعت الجنة تحت أقدامها أمي الحبيبة.

وأهدي سنوات كدّي وجهدي المتواصل إلى الغالي الذي أحمل اسمه بافتخار، والذي غمرني بحبه وعطفه ووجهني وأمدني بالقوة والعزيمة إلى قدوتي وسندي وتاج رأسي أبي الحبيب

إلى من أرى التفاؤل في عينيهم وسندي في الحياة إخوتي.

إلى سندي و أستاذتي في الطور الابتدائي فاطمة الزهراء

- إليك يا من لم تنجبك أمي صديقتي: أحلام

عفوا إذا ما سهوت عن ذكر أحد إن لم يذكركم قلمي فقلبي يذكركم.

- لكم محبتي-

مريم

إهداء

قال الله تعالى: {وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا } سور العنكبوت الآية -08-

إلى من أحاطني بعطفه وكرمه ورعاني، إليك يا من أحمل اسمك بكل افتخار والدي العزيز، إلى معنى الحب والحنان إلى بسمة حياتي وسر وجودي إليك يا من كان دعاؤك سر نجاحي أمي الغالية.

إلى من أرى التفاؤل في عينيهم والسعادة بضحكتهم إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل العائلة دون استثناء

وإلى حبيباتي:مريم، جميلة، زينب، سميحة

أحلام

البطاقة الفنية:

المؤلِّـف:أنطوان صيَّاح.

المؤلَّف:تعلُّميّة القواعد العربية- دليل عملي-

الطَّبعة:دون طبعة.

دار النَّشر:دار النّهضة العربية.

بلدالنَّشر:دون بلد.

السنة:2011م.

حجم الكتاب:151صفحة متوسط

اللَّون: استعمال اللَّون البنفسجي.

الغلاف: كرتوني.

مقدمة

مقدمة

بسم الله والحمد لله فاتح البركات ورافع الدرجات والصلاة والسلام على رسول الله خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد النبي الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

امتازت اللغة العربية عن باقي اللُّغات العالمية بحفاظها على الألفاظ وصيغها وأساليبها، فليس للتغيير والتَّبدل إليها من سبيل، لأنَّ الله عز وجل حفظها حين تعهد بحفظ كتابه العزيز، فقد قامت بدراستها أبحاث كثيرة من بينها "تعلُّمية القواعد العربيّة" لأنطوان صيّاح، هذا المؤلِّف الذي استرسل الحديث عن القواعد العربيَّة لكونها العمود الفقري الذي تقوم عليها الألسنة والأقلام.

إذْ أن قواعد اللُّغة مرتبطة بحياة مستعملي اللُّغة، وحول هذا الموضوع بنينا إشكالية بحثنا كالآتي: ما مدى نجاعة تعلُّم قواعد اللُّغة العربيّة في العملية التعليمية التَّعلمية؟ وكيف كانت نظرة أنطوان صيّاح لتعلُّمية القواعد العربيّة ؟

ويمكن اعتبار هذا المؤلف مرجعًا أساسيًا ينهل منه جلّ المعلمين والباحثين في الميدان، الأمر الذي أدَّى بنا إلى اختيار هذا الكتاب كموضوع للدراسة، إلى جانب رغبتنا في الإطلاع على ما جاء به أنطوان صيّاح،ونشير إلى خطتنا في هذا البحث كانت موافقة لخطة صاحب الكتاب وكانت كالآتي:

الفصل الأول عنوانه التَّقعيد اللُّغوي، تناولنا فيه التَّقعيد اللُّغوي على مستوى المتعلِّم وفيه يقوم المتعلّم بالملاحظة والاكتشاف والفهم للقواعد، أمَّا في الفصل الثاني المعنون بالأساسيات اللُّغوية واللُّغوية التّربوية تناولنا فيه أهم الأساسيات اللُّغوية واللُّغوية التَّربوية التي على معلم القواعد العربيَّة الالتزام بها، والفصل الثالث المعنون بتعلُّمية القواعد العربية تتمحور حول مراحل تعلُّمية نشاط القواعد، تناولنا فيه مراحل نشاط القواعد وتعلُّميته. أمّا الفصل الرابع فكان بعنوان المخزون المعجمي للمتعلم وفيه كان إدراج العمل المعجمي في صلب دراسة النَّص وفي تكامله مع القواعد الأخرى.

أمّا بالنسبة للفصل الخامس المعنون بـ: اللُّغة العربيَّة وتيسير تعليمها فكان عبارة عن مجموعة من الحلول لتبسيط تعليم قواعد اللُّغة العربيّة المبنية على أساس منطقي.

وفي الأخير خاتمة جمعت النتائج التي توصلنا إليها من خلال بحثنا، وقد انتهجنا المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لنوع الدراسة.

وبالرغم من محاولة إعطاء الجديد في هذا الموضوع إلاَّ أننا نجد الكثير ممن ألّف فيه منها على سبيل المثال:

-تبسيط القواعد العربية لأنيس فريحة.

- أساليب تدريس اللغة العربية لمحسن علي عطية.

- التفكير العلمي في النَّحو العربي لحسن خميس الملخ.

أما عن الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا فتمثلت في: صعوبة التحكم في المادة العلمية، ضيق الوقت بسبب الظّروف الصّحية التي تمر بها البلاد والعالم بعامة.

لايفوتنا أن نتقدم بالشكر للأستاذة الفاضلة بوصوار التي وجّهتنا وأرشدتنا في إنجاز هذا العمل.

بن ساحة مريم

برقـاد أحـلام

تيسمسيلت في:2021/05/02

مدخل

مدخل

كثيرة هي الكتب التي وُضعت في القواعد العربيّة للنّاشئة المبتدئين أو للذين يشكون من صعوبة مراجع النحو المعروفة، ويحاول من واضعو هذه الكتب أن يُبَسّطوا ما وضعوه خدمة للغة الضَّاد ولأبنائها، ومن هنا كانت الصّعوبة في وضع المزيد من هذه الكتب تُضاف إلى تلك.ورغم الصُّعوبات إلاّ أنَّه تُوجد أعمال أُلّفت من أجل تيسير القواعد[1] ومنها كتاب "تعلُّمية القواعد العربيّة "لأنطوان صيّاح الذي حاول فيه تقديم الجديد في تعليم القواعد العربية، فتحدّث عن تعلُّمية القواعد العربيَّة وعن الطريقة المثلى لتدريسها، وباعتبار اللّغة كائناً حيًا متطورًا تتطورمعه القواعد العربية فهويرى أنَّ القواعد النَّصيّة لها دور في تعليم القواعد العربية، وبذلك يكون الكاتب قد فتح الطريق لتذليل مختلف الصعوبات والعراقيل وأعطى فرصة للإقبال على التَّعلم.

لقد وسَم أنطوان صيّاح كتابه بعنوان رئيسي وهو " تعلُّمية القواعد العربية"الذي يُعد دليلاً علميًا واسع الأفق متعدد المجالات، هذا مايحيلنا إلى وجود مصطلحات لها علاقة بالعنوان الرئيسي ولعّل هذه المصطلحات والتي يمكن اعتبارها عتبات نصيّة لهذا الكتاب هي: تعلُّمية، القواعد العربية.

أولا / تعريف التعلُّمية

يعرِّف أنطوان صيّاح التّعلُّمية بقوله "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف ومكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة "[2].

[1] عبد اللطيف سعيد، قواعد اللغة العربية المبسطة، الطباعة على الحاسب، ط 3، 2006م، ص:01.

[2] أنطوان صّياح، تعلُّميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان- بيروت- ط1، 2008م، ج1، ص:39.

أمّا عن التعليمية فهي: ترجمة لكلمة ديداكتيك(didactique)، والتي تطلق على ضرب من الشِّعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية[1].

كما عرفها بروسو بقوله:" أن التعليمية هي تنظيم تعلُّم الآخرين". [2]

أمامحمد دريج فقد عرفها كالآتي : "هي الدراسة العلمية لطرق التَّدريس وتقنياته و لأشكال تنظيم موافق التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة على المستوى العقلي المعرفي والانفعالي الوجداني أو الحسّ حركي" [3]

ثانيا /تعريف القواعد العربية:

أ/مفهوم القواعد اللغة العربية لغة:جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة قعد ، "قعد بنو فلان يقعدون"، وجاءوهم بأعدادهم وقعد بقرنه ، أطاقه وقعد للحرب هيأ لها ، وجمع قواعد في التنزيل **{والقَواعِدُ مِنَ النِّسَآءِ اللاَّتِي لاَيَرْجُونَ نِكَاحًا فَلَيْسَ عَلَيْهِنَّ جُنَاحُ أَن يَضَعْنَ ثِيَابَهُنَّ غَيْرَ مُتَبَرِّجَاتِ بزِيْنَةٍ}** [4]

ب/ اصطلاحا :فقد كان تعريفها عند بعض النحاة العرب مرادفة لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللفظ العربي، ومن هنا يبدو أن هذه الفكرة تبلورت عند بعض النحاة المتأخرين واقتصرت قواعد النحو على الإعراب والبناء .[5]

---

[1] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النُّصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر ،(دط)، 2012م،ص:126.

[2] المرجع نفسه ص :128.

[3] نور الدين أحمد قايد ،حكيمة سبيعي [مجلة الواحات والبحوث والجرايات]،التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية،جامعة محمد خيضر بسكرة،ع8، 2010 م، ص :36.

[4] سورة النور الآية :60.

[5] علي أبو المكارم، تعليم لنحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر- القاهرة-ط1،2007م،ص:25.

وبإمكان التفريق بين النحو والقواعد، فالنَّحو هو علم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً.

أما قواعد اللغة العربية فتتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات و الكتابة[1]

لقد قسّم أنطوان صيّاح كتابه إلى خمسة فصول تمثّلت فيما يلي: الفصل الأول كان بعنوان التقعيد اللغوي، وفيه تحدّث عن نشاط التَّقعيد اللُّغوي منطلقا من مبدأ أنّ المتعلم هو من يبني تلك القواعد عن طريق الملاحظة والاكتشاف والفهم.

أما الفصل الثاني المعنون بالأساسيات اللُّغوية واللُّغوية التربوية فقد أبرز فيه أهم الأساسيات التي من واجب المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار، إذ تُعد الركيزة الأساسية لإدراك اللغة لكل إنسان.

أما الفصل الثالث المعنوان بتعليم القواعد العربية فقد تحدّث فيه عموماً عن أهم مراحل تعليم القواعد العربية مُبرزاً المآذق التي يعاني منها تعليم القواعد.

وفي الفصل الرابع المعنون بتعلُّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم فقد بيّن الكاتب أنّ القواعد لا تقتصر على النحو والصرف فقط، بل أن للمعجم دورًا في تعليم القواعد من خلال تنمية المخزون المعجمي. وفي الفصل الخامس تحدّث عن جملة من المقترحات بهدف تبسيط القواعد العربية وتيسيرها للمتعلم .

إنّ القراءة الفاحصة لما ورد في مقدمة كتاب "تعلُّمية القواعد العربية" يُحيلنا إلى تصريح الكاتب المباشر أنه من الضروري وضع مؤلفات جديدة في تعليم القواعد العربية من أجل تحبيبها للمتعلم وفتح الطريق أمامه للإقبال على التعلم الذي يعود عليه بالنَّفع والفائدة ويخدم إنتاجيته اللغوية واكتسابه ملكة لغوية [2]، وقد أشار في خضم هذه المقدمة إلى الهدف الرئيسي من مُؤلَّفِه وهو تفعيل تعلُّم

[1] طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدين، أساليب حديثة في تدريس القواعد اللغة العربية، دار الشروق للنّشر عمان الأردن،ط1، 2004م ص: 25.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،- دليل عملي-دار النَّهضة العربية ،(دب)، (دط)، 2011م ص: 8-10.

القواعد العربية وتنشيط العمل فيه وجعله حافزاً للمتعلم ، والأرضية التي يرتكز عليها للإبداع والاستثمار وقت الحاجة.[1]

إنّ كتاب القواعد العربية من المؤلفات الرائدة في مجال التعليمية كونه ينتمي إلى حقل الدراسات التعليمية ويظهر ذلك جلياً من خلال تصفح الكتاب الذي يحمل العديد من المصطلحات والمفاهيم المتُعلقة بالتَّعليمية وقد سبق الإشارة إليها.

أما عن تاريخ البحث في هذا المجال فهو منذ القدم، ويظهر ذلك في المؤلفات التي أُلفت عن القواعد العربية، فالعربية فطرية يتعلُّمها الطفل العربي منذ الصغر ولأنَّها راسخة اكتسبها بالسّماع والنُّطق والسليقة، لا يُخطئ في تصريف الكلمات ولا في ضبط أواخرها، ولا في التراكيب المختلفة ولكن مع مجيء الإسلام وتوسع فتوحاته تغيّر الأمر، ودخل الأعاجم فساد اللحن جرّاء الاختلاط، وخوفاً على سلامة اللُّغة العربيَّة الفصيحة،قام مجموعة من اللُّغويين بجمع شواهد اللُّغة المنطوقة تلقائيا من أفواه العرب الفُصحاء، فاهتموا بالإعراب كون العربيّة تجري على قوانين ومقاييس، ويُعتبر الانحراف عنها لحنًا في مفرداتها ومعانيها، وكل لغة تجري على قوانين يجب مراعاتها وتجنُّب مخالفتها ، وقد كان العرب يخطئون في المعاني لا في الألفاظ ذلك أنَّ العربيّة سليقة لهم ومن هنا بدأ الاهتمام بالإعراب، استوجب ذلك وضع النَّحو. وعلى الأصح ظهر علم النَّحو أو" صناعة اللُّغة" كما سمَّاها ابن خلدون.[2]

وهكذا كان سبب نشوء النَّحو الخوف من اللحن، خاصة في القرآن الكريم، فهو كلام الله، لا يمكن تحريفه أوتغييرها لذا ،لذا اضّطر علماء اللغة إلى استنباط القواعد لتحمي القرآن من اللحن، وتلك

[1] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:12.

[2] ينظر: محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللُّغوية الشائعة، معهد الدراسات العربية العالية ،مصر- القاهرة-1956م،ص:01-02.

القواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام مثل : (الفاعل مرفوع ، والمفعول به منصوب ، والمبتدأ مرفوع...إلخ).[1]

فالقواعد العربيّة ميدان تتجسد فيه ثمرة تكامل وتعاون علماء اللُّغة لأن القواعد العربيَّة هي العمود الفقري الذي يشّد اللغة والوسيلة التي يلجأ إليها الإنسان لضبط الكلام المنطوق والمكتوب، ولما كان للقواعد كل هذه القيمة كان تدريسها أمرًا ضرورياً وحاجة ملحّة لابد من تحقيقها، لذا نجد أنطوان صيّاح يؤكد على ضرورة التأليف في هذا المجال من أجل إعطاء فرصة للمتعلمين للتقرب من القواعد وفهمها واستثمارها استثماراً منتجاً.

ولعلّ كتاب "تعلُّمية القواعد العربية"من الكتب التي حاول فيه مؤلفه إيجاد حلول لمشكلات تعليم اللُّغة العربية خاصةً قواعدها، ولم يكن أولى المؤلفات في هذا الميدان، بل توجد مؤلفات أخرى سلّطت الضوء على هذا الموضوع منها : تدريس فنون اللغة العربية لمؤلفه علي أحمد مدكور تبسيط قواعد اللغة لمؤلفه فريحه أنيس، تدريس اللغة العربية لمؤلِّفه الديلمي طه علي حسين.

لاشك أنّ الهدف لتأليف أي مؤلَّف مهما كان تخصصه هو الثّمرة العلمية لأفكارصاحبه النَّظرية، والهدف وراء تأليف كتابه هذا هو تفعيل تعلّم القواعد العربية وتنشيط العمل فيها، كذلك تحبيب القواعد للمتعلّمين وجعلها محفزاً لهم يستفيدون منها في إكساب كفايات لغوية[2]، إضافة إلى جعل اللُّغة العربية لغة متجددة تسير في طريق الإبداع، في حل مشكلات تعليم اللّغة العربية على العموم.

ومنه نستطيع القول مما أورده الكاتب في مقدمته أنَّ الدافع الأساسي للكتاب هو تسهيل عملية تعليم القواعد العربية إلى جانب تنمية وتطوير طرائقها من أجل تحقيق الهدف المنشود. [3]

[1] ينظر : محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللُّغوية الشائعة،ص:03.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح ،تعلُّمية القواعد العربية، ص:12.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص:12.

إنّ المتصفح لهذا الكتاب يجد أنطوان صيّاح يحاول وضع الأرضية التي تُسهل على المتعلم تَعلُم القواعد والتّقرب منها فتدفع به إلى تحسين تعَلُمه .

إنّ العودة إلى بعض المراجع التي اعتمدها أنطوان صيّاح تُثبت للقارئ أنّ الباحث قد تحلّى بالأمانة العلمية، فقد نقل ما ورد في بعض المؤلفات والكتب التي تتضمن موضوع تعلُمية القواعد العربية نقلاً أميناً مع الإشارة إلى ذلك في نهاية كل فصل.

يمكن اعتبار مُؤَلَّف أنطوان صيّاح الموسوم بـ:"تعلُّمية القواعد العربية " تقليداً من نوع جديد حيث عرض العديد من الأفكار و المعارف من خلال الرجوع إلى مصادر ومراجع تختّص بالموضوع مع إضافة تحليله ورؤيته، ووجه الإبداع هو محاولته التي تسعى إلى تحبيب القواعد العربية للمتعلِّمين عن طريق إيجاد الطرق التي تُيسِّر عملية التَّعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

- الزين عبد الفتّاح ، المفتاح في تعليم قواعد اللغة العربية وتعلُّمها.

-شاهين عبد الصبور ، المنهج الصوتي للبنية العربية.

- فريحة أنيس، تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساسها منطقي جديد.

- الدليمي طه حسين ، والدليمي كامل محمود ، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية.

- الموسى نهاد أساليب مناهج ونماذج في تعليم اللُّغة.

إضافة إلى ذلك نجد الكاتب قد اعتمد على مراجع أجنبية نذكر منها :

Borg. (2003) teacher cognition teaching a literature in language awareness.

كل هذه المصادر تُعتبر مصادر متخصصة في مجال التعليمية خاصة تعلُّمية اللُّغة العربية وقواعدها .

دراسة الفصل الأول: التَّقعيد اللُّغوي

تمهيد:

تُعدُّ قواعد اللُّغة العربيّة العمود الفقري للغة نظرا لأهميتها البالغة، فهي تعمل على تقويم ألسنة المتعلِّمين وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعوّدهم على استخدام المفردات السليمة والصحيحة هذا ما أشار إليه الكاتب في كتابه:"**تعلُّميّة قواعد العربيـة**."

يطرح أنطوان صيَّاح في بداية فصله مجموعة من الأسئلة التي من الممكن أن تتبادر إلى ذهن القارئ وتمكِّنه من الاستفادة منها في ظل تحفيز المتعلِّمين وتحبيبهم لنشاط القواعد.[1]

يقول الكاتب:"فإذا كانت اللُّغة حيَّة فقواعدها لن تكون جامدة لأنَّها حيَّة بحياة اللُّغة عينها، ومن الطبيعي إذا كانت القواعد حيَّة فإنَّ تطورها يكون تبعًا للاستعمال اللُّغوي الفردي الذي يؤكد بعضها ويلغى بعضها الآخر انطلاقا من إقبال مستعملي اللُّغة على استعمال هذه الأشكال اللُّغوية في قواعد معيَّنة."[2]

وفي ثنايا هذا القول نجد أنطوان صيَّاح يعتبر اللُّغة الحيَّة هي اللُّغة المستعملة التي تنعكس على قواعدها الحيَّة؛ ومن الطبيعي أنْ تنمو وتتطور قواعد اللُّغة تبعاً لاستعمالها اللغوي الذي يثبت وجودها من خلال عملية التَّواصل النَّاشئة في ظلّ مستعمليها لتحقيق غاياتهم.

ويشير إلى هذا الباحثان محمد أحمد الربيع وعبد المنعم خفاجي في قولهما:" اللُّغة العربيّة محفوظة وخالدة لأنَّها لغة كتاب الله ولغة القرآن الكريم "جاء في قوله تعالى:{ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ** }[3] .فهي مقدمة لغات العالم في استعمالها واكتمالها، ودقة تعبيراتها، وجمالها وفصاحتها، وروعة جرسها.[4]

فاللُّغة محفوظة بحفظ القرآن لكونها أساس بناء الحضارات والأجيال، فلازالت اللغة حية مرتبطة بمستعمليها.ونجد في هذا السياق مصابيح محمد يساند ذلك بقوله:"ومن الطَّبيعي أنَّ اللُّغة العربيّة لغة

---

[1] ينظر: أنطوان صيّاح،تعلُّميّة القواعد العربية، ص:15

[2] المصدر نفسه، ص:17.

[3] سورة الحجر الآية 09.

[4] ينظر:محمد أحمد الربيع، عبد المنعم خفاجي،دراسات في اللُّغة العربية، دار الكندي، (دب)ط1، 2003م،ص:05 .

حيَّة حيث أصبحت أنموذجًا عالميا لاهتمام علماء اللِّسانيات باللُّغة العربيَّة من أمثال: رومان جاكسون في مقاله الأصوات المفخمة في اللغة العربيّة واستعمالها للاستدلال في التحليل الفونولوجي للغة الإنسانية ، كما كتب جوزيف جرينبرج (joseph. Greenberg) مقالا عن (نمط الصّرفيات الأصول) في اللُّغات السَّامية، فاتَّخذ اللّغة العربية نموذجا لهذه اللغات بسبب وفرة المعلومات المعجمية ومحافظتها النسبية في نظامها الصّوتي."[1]

ومن الطّبيعي أن اللُّغة العربيّة احتلت مكانة مرموقة من بين اللُّغات العالمية، فأضحت تستقطب العقول المتميزة في مجال اللِّسانيات، وهذا دليل كافٍ على اعتبار أنَّ اللُّغة لازالت مستعملة وقواعدها لا تزال تنمو وتتطور في ظلِّها، ومن جهة أخرى نجد مايكل برايم (michael prime) في مقدمة رسالته للدكتوراه يقول:" إنَّ اللُّغة التي سأدرسها في هذه الرسالة لغة حيّة، فهي اللغة الأدبية التي توحد الدُّول العربيَّة وهي لا تزال مستعملة في المدارس و المحاضرات والإذاعة والصُّحف والتمثيل، والوظائف الرّسمية الأخرى."[2]

و لما كان لمستعمليها من الصّحفيين والمذيعين والممثلين دور فاعل في الاستعمال الوظيفي الحيّ للُّغة العربية باعتبارها رسالة تحمل في مضمونها مقاصد نحو المتلقي السّامع؛ فقد فرضت وجودها في المجتمعات في شتى الجوانب المتشعبة.

وعليه فإنَّ القاعدة تمثل الأساس والضَّابط للغة فهي أساس التَّطور اللُّغوي.وعلى هذا فإنَّ التَّطور اللُّغوي ـ ولاسيما النظام النَّحوي ـ بطيء نتيجة ممارسة القاعدة سلطة ما يجب أن يكون لا ما هو كائن بالفعل، وينبثق هذا في أنظمة النَّحو الثابت، وهو النِّظام النَّحوي الذي يكون الأصل في قواعده

[1] ينظر: مصابيح محمد،تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طكسيج كوم، الدويرة الجزائر،(دط)، 2014م، ص:155.

[2] المرجع نفسه،ص:155.

المبنية على الوصف والاستقراء وعدم الاستجابة لما يطرأ من تغيُّر في استعمال اللُّغة من النَّاحية النَّحوية.[1]

فتخضع القاعدة فيه إلى إعادة النّظر في أساليب تقعيدها لا في ذاتها، كما في القواعد النّحوية التي تؤدي وظيفتها في إنتاج الكلمات والجمل الصحيحة المرتبطة بثابت يقوم عليها كيان الأمّة وهو القرآن الكريم؛ فما يزال الفاعل مرفوعا والمفعول منصوبًا والمضاف إليه مجرور.[2]

وفي خضم هذا الطرح نجد أنطوان صيّاح يعتبر القواعد كائنًا حيًا تنشأ في ظل اللُّغة، وتغيُّر اللّغة يؤدي بالضرورة إلى مسايرة القاعدة لها؛ فحين تجاهل أنطوان صيّاح النظرة الثانية للقواعد وهذا ما أشار إليه الباحث خميس الملخ حيث اعتبر القواعد كابحًا للغة في ظلّ التَّطورات والتَّغيرات التي تطرأ عليها.

ونجد أنطوان صيّاح يشير إلى تعلُّم القواعد وتعليمها فهي تتشكل ضمن النص المتكامل، فلا نعلم النحو للنحو، والصّرف للصرف، وإنّما ينبغي تجاوزها إلى قواعد لغوية أخرى (علم الدلالة، المعجم الأداء المعنى) التي تمكِّن المتعلِّم من فهم النّص جيّدا، وتؤهله لتحليل النَّصوص وإنتاج نصوص جديدة انطلاقا من النَّص بحد ذاته.[3]

أ/مفهوم التّقعيد اللُّغوي:

لقد ورد مفهوم التَّقعيد في المعجم الوسيط: قَعَدَ، قعوداً على وزن فَعَلَ، فَعُول بمعنى جلس من القيام، وجمعها قواعد.وجاء في قوله تعالى{**وَقَعَدَ الَّذِينَ كَذَبُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ**}[4]ويقال: قاعدةُ بمعنى جالسه، والقاعدة من البناء:أساسه.والقاعدة: هي الضابط والأساس، أو الأمر الكليّ ينطبق على

[1] ينظر: حسن خميس الملخ، التَّفكير العلميّ في النَّحو العربي(الاستقراء والتحليل، التفسير، ص:42.

[2] المرجع نفسه، ص:42.

[3] أنطوان صيّاح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:18.

[4] سورة التوبة، الآية90.

جميع جزئياته، وقواعد النحو العربي"القانون اللغُّوي" وهو دستور عربي عام ومشترك بين القادرين على الاستنتاج ومن ثمة التّقعيد.[1]

إذن فالتَّقعيد نعني به وضع قواعد وضوابط للّغة في جوانبها الصَّوتية والصَّرفية والنَّحوية والبلاغية وهذا بعد ملاحظة الظَّواهر اللُّغوية ملاحظة دقيقة، وتتبعها في أمثلة ونماذج متعددة، ومن ثمة يمكن للعالم أنْ يستقرئ القواعد اللُّغوية.

ويعدّ التَّقعيد اللُّغوي القانون العام الذي نتجت عنه القاعدة النَّحوية باعتبارها مجموعة من القوانين والضوابط التي تحكم النظام اللغوي للغة محددة في التُّراث العربي، فكانت البدايات الأولى في معرفة الدَّرس اللُّغوي والعمل على تقعيد اللُّغة بوضع القواعد التي تمكّن من انتحاء سمت كلام العرب.

ونجد أحمد مختار عمر يعرّف التّقعيد: "التَّقعيد بمفهومه العام ما هو إلاَّ فحص للمادة اللُّغوية ثم جمعها بالفعل ومحاولة تصنيفها واستنباط الأسس والنّظريات التي تحكمها."[2]

فالتَّقعيد اللُّغوي في نظر أحمد مختار عمر يقوم على فحص المادة اللُّغوية ثم جمعها واستنباط الأسس والنّظريات التي تُبنى عليها اللُّغة.

وعرَّفه حسن خميس الملخ لقوله:" التّقعيد هو الجانب النّظري ـ في الموروث النَّحوي ـ من السَّماع والقياس وهو الذي ينتمي إلى نظرية النَّحو ومناهجه فيكون مناط الاجتهاد ومدخل للتيسير العلميّ الدقيق الذي يكون في نظرنا بتيسير التَّقعيد."[3]

بناءً على ماسبق يتبيّن لنا أنَّ التَّقعيد اللُّغوي كان محور بحث عند القدماء انطلاقا من جمع اللُّغة بعد ملاحظة ظواهرها اللُّغوية وتتبعها عن طريق السّماع والقياس من العرب الأقحاح،وهذا باتِّباع المنهج العلميّ الدقيق في استقراء الظواهر اللُّغوية.

---

[1] ينظر: ابراهيم أنيس وآخرون،المعجم الوسيط،دار المعارف، مصر، ط2، 1373م، ج2 ،ص:748.

[2] أحمد مختار عمر، البحث اللُّغوي عند العرب، دار العلوم، القاهرة، ط6، 1988م، ص:80.

[3] حسن خميس الملخ، التَّفكير العلمي في النَّحو العربي، ص:40.

غير أنَّه لأنطوان صيّاح مفهوم جديد للتَّقعيد اللُّغوي تختلف عن المفهوم القديم فيرى أنَّه:" عملية صياغة القواعد اللُّغوية العائد للغة معيّنة".[1]

ويرى أنّ التقعيد نشاط فكري يقوم به المختصّون والمتعلِّمون على حد سواء، فيشمل عمل المتعلِّم يتعلّم لغة معيّنة فيكوّن قواعد لهذه اللُّغة بغية اكتشاف قواعد لغته ودراستها وتطبيقها من خلال النّصوص المكتملة.

إذن فالتّقعيد في نظر أنطوان صيّاح أصبح عملا يقوم به كل متعلّم مكتشف للقواعد من خلال ملاحظته للنّصوص ودراستها واستقراء الظّواهر اللُّغوية (الصَّرفـية، النّـحويَّة، المعجميّـة التّـداوليّة). وبالتالي تكوين الوعي اللُّغوي للمتعلمين[2]

وهنا نجد أنّ التَّقعيد اللُّغوي عند القدامى كان مرتبطاً بجمع المادة اللُّغوية من العرب الأقحاح – قبيلة تميم ، أسد، هذيل– لأنّهم يقطنون في وسط الجزيرة العربية ولم يختلطوا بالأعاجم؛وفي هذا المسار أخذ أحمد مختار عمر التّقعيد اللّغوي بمعنى الفحص للمادة اللّغوية ثم جمعها ثم استنباط الأسس التي تبنى عليها اللّغة العربيّة ؛فهو لا يختلف عن رؤية القدامى في التّقعيد، ذاك هو الحال عند حسن خميس الملخ يتناول التقعيد من الوجهة النّظرية للسّماع والقياس ـ في الموروث النّحوي ـ ليسلك سبيل التيسير وتعليم النّحو.

غير أن أنطوان صيّاح أوجد مفهوماً آخر للتّقعيد اللّغوي الذي شَمُلَ الشّق التعليمي انطلاق من المتعلّمين وملاحظتهم للنُّصوص، فهو يشمل عمل كل متعلّم يكوّن قواعده للغة معينة بهدف اكتشاف قواعد النّص وتحليلها انطلاقاً من النّصوص، ومن الطّبيعيّ أنّ نشاط القواعد غدا تعقيدًا لغويًا بكل ما في العبارة من المعنى للوصول إلى إفهام المتعلمين، فالمتعلّم عاجز على فهم هذه القواعد

[1] أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:19.

[2] المصدر نفسه، ص:19.

ما لم يُقم بإعادة صياغة القواعد العربيّة لتصبح جزءًا من بنيته الفكريّة فانتفى المتعلم وجودها كعمل مرفوض لأنَّه مفروض.[1]

انطلاقا من وجهة نظر الكاتب حول التَّقعيد اللُّغوي فقد شكَّلت القواعد العربيَّة عائقًا أمام المتعلِّمين، فالمتعلِّم لن يفلح في اكتساب القواعد واستثمارها في الحياة العملية ما لم يقم بتقعيدها لتصبح جزءًا من مخزونه المعجميّ ليستطيع استعمالها، ومن ثمّ فإنَّ القواعد أُعتبرت لدى المتعلِّم عملًا مرفوضًا لأنّه مفروض عليه إلاَّ إذا عمل على تقعيد هذه القواعد من خلال ملاحظته للنُّصوص واستقرائها وتحليلها فيصبح المتعلم مكتشفًا واعيًا يملك ذخيرة لغوية تساعده على كتابة نص بلغة سليمة فصيحة.

وهذا ما أشار إليه محسن علي عطيّة في قوله:"إنّ تدريس النّحو لأغراض استعمالية لا لأغراض حفظ القواعد، وذلك أنْ تتصل دروس النَّحو بالحياة، التي يمكن أن ينطلق منها المدرس في تدريس مادة النّحو، وإشراك المتعلِّمين بالأنشطة الثقافية المتنوعة تتجسد فيها تطبيقات نحوية."[2]

ومنه فإنَّ تدريس القواعد ينبغي أن يكون لغايات اجتماعية بحيث يكمن دور نشاط القواعد في دفع المتعلِّم نحو تمكينه من تكوين شخصية وظيفية في المجتمع، انطلاقا من نشاط القواعد الذي عَمِلَ المتعلِّم على تقعيدها في إطار نص.

يقول أنطوان صياح:" والتَّقعيد اللُّغوي الشامل لكل ما يساهم في فهم النَّص وتأليفه فهو يطال كل ماله علاقة بقراءة النَّص بهدف الوصول إلى فهمه وكل ماله علاقة بكتابة النَّص، وغني عن القول أنَّ القواعد ضرورية لفهم النَّص ولكتابته، ولا تقتصر على قواعد الصرف والنّحو وإنَّما تتعدّاها إلى مختلف العلوم الأخرى."[3]

---

[1] أنطوان صيّاح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:20.

[2] ينظر: محسن علي عطيّة، تدريس اللُّغة العربيَّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار الشروق، عمان،ط1، 2006م ص:189.

[3] أنطوان صيّاح، المصدر السابق ،ص:20

وفي ثنايا هذا القول نجد الكاتب يبرز أهمية القواعد اللُّغوبة (صرف، نحو، علم المعاني، التداولية)في بناء وتشكيل نص متكامل ومتناسق، حيث تجعل المتعلم قادراً على قراءة النص قراءة سليمة و فهمه وتحليله تحليلا جيدًا، فأخذ المفهوم الأوسع للتَّقعيد وربطه بالمتعلِّم الفاعل؛إذْ أنَّ التَّقعيد الشامل هو الذي يشمل القواعد اللُّغوية على حسب قواعد الصَّرف والنَّحو في إطار نص.

هذا ما يجعل عملا التَّقعيد اكتشافيا يجذب انتباه المتعلمين ليكتشف القواعد بنفسه ويصوغها في إنتاج أيّ تعبير سواء أكان شفهيًا أم كتابيًا انطلاقا من النَّص.

في هذا الطرح يقول مصابيح محمد:"إن جوهر العملية التَّعليمية ينطلق من إنتاج الملفوظ ضمن النّظرية التّداولية الاستعمالية من قبل المتكلِّم، وفهمها من قبل السّامع".[1]

ويقول في موضع آخر في هذا السياق:"(...)كأن يخاطب المعلَّم طلبته بهذا القول قائلا:"الاختبارات تنطلق الأسبوع القادم، فلا يمكن فهم مضمون هذا القول ما لم يكن المتعلّم محيطا بشكّله الملفوظ كوحدة محورية(الاختبارات)الدَّالة المعجمية، على الإجراءات التّقويمية لاختبار مدى تعلُّمات الطّالب، ثم الوحدة الدَّالة على الزمنية التي يشار إليها بداية المدّة الزمنية المحددة، ثم (الأسبوع) الدّالة على المدة الزمنية قدرها سبعة أيّام، إضافة إلى السيّاق التَّلفظي والوضع الذي حدث فيه التَّلفظ. كلُّها عوامل مساعدة على إكساب اللُّغة والتفاعل عند سماع الكلام."[2]

وبذلك يكون علم التداولية من الأساسيات التعليمية التي تعنى بالدراسة اللُّغوية ضمن الوظيفة التّواصلية تنطلق من المتكلِّم الذي يحمل ملفوظات (الرسالة) نحو المتلقي المستجيب لهذه الملفوظات من خلال تأثره بالأداء اللُّغوي الذي أوصله له المتكلِّم، وعليه فإنَّ القواعد اللُّغوية التي يرتكز عليها النَّص قد شملت شتى الجوانب التي تدرس ضمن النّص في تحقيق قيم سامية تنمي مهارات المتعلِّم وتجعله متّصلاً بالحياة، وفي مواقف متنوعة.

[1] مصابيح محمد، تعليمية اللُّغة العربية وفق المقاربات النَّشطة من الأهداف إلى الكفاءات،ص:162 .

[2] المرجع نفسه،ص:162-163.

وعن طبيعة النَّص الذي ينبغي تدريسه للمتعلمين يقول الباحثان طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدين:"ومن هنا وتماشيا مع أهداف النّص وطريقة تدريسه(...)قد روعي فيها القيّم السّامية والمعاني التّهذيبية والمفاهيم الوطنيّة والتّوجيهات التّربوية".[1]

انطلاقا من هذا نستطيع القول أنَّ تدريس القواعد عن طريق النّصوص يفيد المتعلمين ويحقق مقاصد المعلّم المتمثلة في تحقيق المهارات اللغوية:كالقدرة على القراءة السليمة دون الوقوع في اللَّحن، والكتابة السليمة التي لا تشوبها أخطاء، وكذا مهارة الاستماع من خلال انتباه المتعلمين لما يقم به المعلِّم بقراءته الجهرية للنَّص،محللاً إياه، مستنبطًا قواعده من خلال استقرائه للأمثلة.

فمثلاً في تدريس قواعد اللُّغة العربيّة بطريقة النَّص يتّبع المتعلّم الخطوات الآتية:[2]

- ✓ **التمهيد**:وهي الخطوة الثابتة في درس القواعد فالمعلِّم يمهد بالتَّطرق إلى الدَّرس السَّابق ليهيء الطلبة للدَّرس الجديد
- ✓ **كتابة النَّص**:يكتب المعلِّم على السبَّورة النَّص، والتلاميذ يقومون بقراءة النص، فيركز المعلم من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدَّرس.ويفضل استخدام وسائل الإيضاح، وبخاصة الطباشير الملوّن لكتابة المفردات والجمل موضوع الدّرس.
- ✓ **تحليل النَّص**:بعد أن تمت كتابة النص على السبورة، تأتي مرحلة التحليل وفيها يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النّص.
- ✓ **القاعدة أو التعميم**:بعد أنّ يصل معظم الطلبة على القاعدة الصحيحة يدوِّن المعلِّم هذه القاعدة بخط واضح في مكان بارز من السَّبورة بعد صياغتها صياغة صحيحة.
- ✓ **التطبيق**:تعني هذه الخطوة أن يطبق الطلبة على القاعدة الأمثلة الإضافية، ويكون في ذلك إجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة

[1] طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدين ،أساليب حديثة في تدريس اللُّغة العربية، ص:71.

[2] ينظر: محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العرّبية، ص:285-286.

فهناك رأي آخر يخالف فكرة أنطوان صياح في تعلُّم قواعد العربية ضمن أسلوب النَّص* التي تمكّنه من فهم النَّص وتحليله وإنتاج نص جديد.[1]

إذْ أنَّ الطريقة النَّصية لا تخلو من المآخذ كصعوبة في الحصول على نص كافٍ شامل للموضوع المراد تدريسه في القواعد يخدم الهدف الذي وضع لأجله، فيشير حسين علي الدليمي:"ويتَّصف النص عادة بالتَّكلف والاصطناع إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معيّن. كما أنَّ المعلم يستوفي خطوات طريقة النَّص جميعها وبخاصة النَّص المطول، فقد يضيع وقت الدَّرس ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة."[2]

ب/المبادئ الأساسية للقواعد:

أما المبادئ التي تقوم عليها القواعد تشمل: التعميم، الشمولية، التراتبية؛ فالتعميم يعني أن أي تعريف قواعدي منطلق من نظرية لغوية معينة يبقى عينه أينما وجد في أي موقع من مواقع الجملة المعروفة في اللغة العربية، أما الشمولية نعني بها أنَّ أيّ وحدة لها فئة صرفيّة تنتظم فيها ووظيفة نحوية تحتلها في سياق الجملة وأي تصنيف لغوي يكون شاملا،وتعني التراتبية النحوية في الجملة تعني أن لكل مفردة أو وحدة لغوية مرتبة تحتلها في الجملة ولا يمكن لأي وحدة لغوية أخرى أن تحتل المرتبة عينها في الجملة ذاتها.[3]

يقول أنطوان صيّاح:"ولا تنتظم قواعد لغة معينة إلاَّ إذا قامت بتعريف المفاهيم اللُّغوية(...) ولا يكون ذلك إلاَّ إذا اتَّسمت بصفات منها:الترابط الذي ينفي التفكيك ، تحديد المفاهيم ويجعل

*أسلوب النَّص:ويسمى(أسلوب سياق المتّصل)أو الطريقة المعدَّلة عن الاستقرائية تعتمد على تدريس القواعد من خلال النُّصوص فتدرس منها جوانب مختلفة (صوتًا، صرفًا، دلالة، معجمًا، (بلاغة) ينظر:المرجع نفسه ، ص: 71).

[1] أنطوان صيّاح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:20.

[2] طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص:72

[3] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:20.

بينها صلات وثيقة في إطار النّظرية اللُّغوية، والاقتصاد اللُّغوي شرط واجب لكل تحديد يقتصر على عدد من المفردات مع قدرتها على التعبير، والترتيب المنطقي يعنى بالاحترام أصول المنطق في التحديدات."[1]

فاللغة ككل نظام قائمة على الترابط بين وحداتها اللُّغوية، يقول عبد القاهر الجرجاني :" النَّظم في معناه هو تصور العلاقات بين الأبواب كتصور علاقة بين المسند إليه والمسند، وتصور علاقة التَّعدية بين الفعل والمفعول به، وتصور العلاقة السببية بين الفعل والمفعول به وهلم جرا."[2]

فالنَّظم حسب عبد القاهر الجرجاني محصور في ارتباط المعنى بالمبنى على نحو إعراب كلمة "ضرب" لا يمكن إعرابها إلا بعد تحديد جذرها اللغوي فهي على وزن "فعل"وهو ماضٍ، ولهذا فإنَّ عزل المستوى التركيبي للغة عن المستوى الصَّرفي يشكل خللا على مستوى المعنى، لأنَّ المستوى الأخير مصدر للأوّل، يقول في هذا الصدد تمام حسان:"(...)جاءت مستوى القواعد مشتملة على مزيج من هذا وذاك يصعب معه إعطاء ما للنحو للنَّحو وما للصّرف للصّرف."[3]

ويرى أنطوان صيّاح أنّ الاقتصاد اللُّغوي* على أنَه :"ظاهرة لغوية تشترك فيها اللُّغات الإنسانية جميعًا، ولكنّها في لغتنا أكثر وضوحًا، فهي تعدُّ خاصية من الخصائص المميَّزة في النشاط القواعدي التي تهدف إلى تحسين المعنى وتجويد الكلام في اللُّغة العربية وهذا يتطلب البحث في طرائقه: فالإيجاز فرع من فروع المعاني يتضمن القول القليل للمعنى الكثير."[4]

---

[1] أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:22.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح:محمد رضوان الد اية وفايز الدّ اية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1،ص:52.

[3] تمام حسان، اللّغة العربية مبناها ومعناها، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، (د ب)، ط3، 1998م، ص:178.

* الاقتصاد اللُّغوي: من الفعل قَصَدَ، والقصدُ معناه: الإسراف والتقتير، يقال: فلان(مقتصد في النفقة)،و الاقتصاد اللُّغوي مبدأ في التعبير عن المقصدية أو المعنى بصورة أقل جهد في النُّطق وأقصر نمطًا أو طريقًا في التعبير(ينظر: فاخر الياسري، بحوث ودراسات في تراثنا اللُّغوي، دار الجامد،(دب)،ط1، 2011م،ص:51.

[4] أنطوان صياح، المرجع السابق ،ص:22.

وكان هذا الأخير مستعملاً في كل عصر من العصور ومثال ذلك:" قول معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما لصحار العددي ما الإيجاز؟قال: أن تجيب فلا تبطئ، فلو أنّ سائلا سألك عن الإيجاز فقلت لا تخطئ ولا تبطئ(...)، وبقولك لا تخطئ تضمن بالقول، وقولك لا تبطئ متضمن بالجواب(...)ولو أنَّ قائلا قال: لبعضنا ما الإيجاز؟ لظننت أنَّه يقول الاختصار."[1]

فالإيجاز فرع من فروع الاقتصاد اللُّغوي يقوم على المعنى الكثير للفظ القليل، وما يزيد عن هذا طريقة الحذف التي يعني بها :" حذف العامل مع بقاء الأثر الإعرابي من حيث هو الإسقاط–صيغ– ألفاظ داخل التركيب في بعض المواقف اللُّغوية، ويرى النُّحاة أنَّها محذوفة وتلعب دورًا في حالتي الذّكر والإسقاط، وهذه الصيغ يفترض وجودها لسلامة التركيب."[2]

فالحذف غاية بلاغية في حد ذاته يزيد جمالية للغة العربية يعمل على تحصيل المعنى الكثير للألفاظ القليلة فمثلاً:[3] في حالة حذف المبتدأ وجوبًا إذا كان النعت المقطوع إلى الرّفع في "المدح"مثلاً:مررت بزيدِ كريمُ، أو الذَّم نحو:مررتُ بزيدِ الخبيثُ؛فالمبتدأ في هذه الحالة محذوف وجوبا والتقدير "هو" باعتباره العامل المحذوف ولكن أثره الإعرابي موجود.إذن التّقدير"هو" يعود على (الكريمُ، الخبيثُ).

إضافة إلى هذا نجد الطريقة الثالثة وهي الإضمار الذي يعتبر من المظاهر العربية، والإضمار من الضمير ما يعوض الاسم سواء كان في الحاضر أو في الغائب ويكون معرفة دائمًا يقول تمّام حسان:"والضمير قائم مقام الاسم الظاهر والغرض منه الإثبات به والاختصار والتقليل كذلك."[4]

وعليه فإنّ الضمير قائم مكان اسم محذوف في الكلام ليحلَّ محلَّه.والضمير ما وُضع للمتكلِّم أو المخاطب أو الغائب مثلًا:"أنا، أنت، هو".

فهذه الفروع الثلاثة خادمة للاقتصاد اللُّغوي، تفترض الاقتصار على أقل عدد من الكلمات للتعبير على المعنى الكبير في دقة متناهية، وهذا ما أشار إليه أنطوان صيَّاح، ثم انتقل إلى الترتيب المنطقي

---

[1] الجاحظ أبو عثمان عمروبن بحر، الحيوان،تح:عبد السلام محمدهارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3 ،1965م، ج1، ص:05

[2] عبد الله جاد، الاختصار سمة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2006م، ص:03.

[3] ينظر: ابن عقيل، شرح الألفية، تح:محمد محي الدين عبد الحميد،دار التراث، القاهرة،ط20، 1980م ،ص:255.

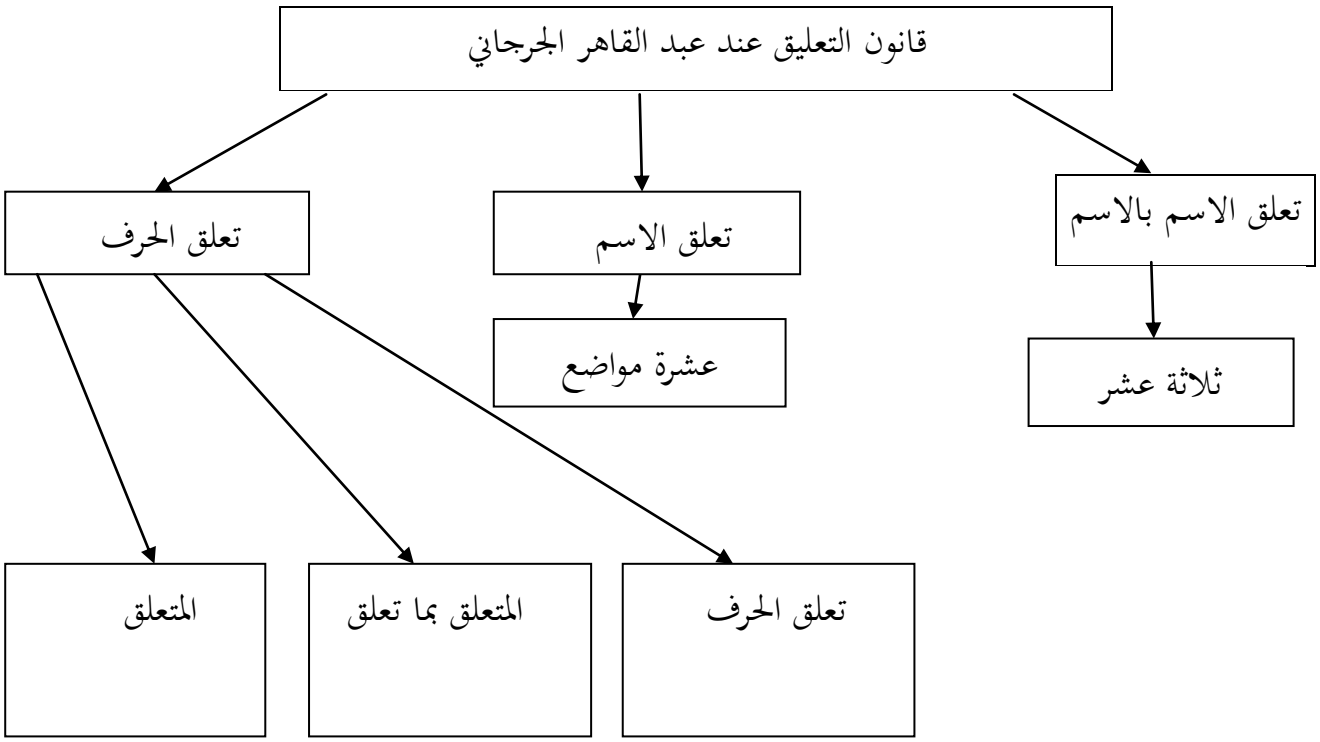
[4] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، ص: 110-112.

الذي يشمل ترتيب الوحدات اللُّغوية ترتيبا يقتضي وجود المنطق والعقل. وقد بيّن تمام حسان أثر الترتيب المنطقي على الوحدات اللّغوية في تكوّن بنيتها وترتيبها ترتيبًا صحيحًا يقتضي العقل مثلاً: في الجملة الفعلية: تشتمل على فعل وفاعل ومفعول به، مثلاً إذا قلنا ضرب موسى عيسى، ثم نطرح السؤال أين الفاعل؟ فالجواب هنا يعتمد على الترتيب المنطقي للوحدات اللُّغوية وهو:"موسى"باعتباره حل المرتبة الثانية وعلى أنَّه هو من قام بالفعل.[1]

ويرى عبد القاهر الجرجاني أن:"الترتيب هو وضع العلامات المنطوقة أو المكتوبة في سياقها الاستعمالي حسب رتب خاصة تظهر بها فوائد التقديم والتأخير."[2]

إذن فالترتيب المنطقي يعامل الوحدات اللُّغوية كوحدات رياضية متسلسلة منتظمة في قوالبها داخل سياق استعمالي معيّن.

ويتّضح هذا الكلام في المخطط قانون التَّعليق عند عبد القاهر الجرجاني:[3]



[1] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها،ص:114.

[2] المرجع نفسه، ص:188.

[3] عبد الرحيم البار، قانون التعليق عند عبد القاهر الجرجاني، مجلة اللغة العربية وآدابها،جامعة محمد خيضر – بسكرة- ع1،ج 2،15جوان2018م، ص:03

أ/تعلق الاسم بالاسم:جمع ثلاثة عشر موضعا إعرابيا يكون فيه الاسم متعلّق بالاسم وشملها في نصه بقوله:فالاسم يتعلق بالاسم بأن يكون خبرا عنه أو حالا منه أو تابعا له صفة أو تأكيد أو عطف بيان أو بدلا أو عطفا أو حرفا بحرف وبأن يكون مضاف الأول إلى الثاني (...)[1]

ب/ تعلق الاسم بالفعل: وضمن هذا يدرج كل ما يأتي بمنزلة المفعول لفعله من حيث الترتيب وليس من حيث الوظيفة رتبته تكون شبيهة بمرتبة المفعول في مجيئه في سياق التركيب.نحو:علَّم الأستاذ الطالبَ (فعل، فاعل، مفعول به).

فتعلُّق الاسم بالفعل يكون في مواضع كالآتي:[2]

تعلق الفاعل بفعله:نحو قوله تعالى{**يَفْرَحُ المُؤمِنُون**}[3]، وتعلق المفعول به بالفعل نحو قرأتُ الكتابَ، تعلق المصدر(المفعول المطلق) بفعله نحو : نلت من المستعمر نيلاً، تعلق المفعول معه بفعله نحو:سرتُ وزميلي إلى الجامعة، تعلق المفعول به (ظرف الزمان والمكان) بفعله نحو: جئتكَ ليلًا أنتظرك أمام منزلك، وتعلق المفعول لأجله بالفعل نحو: {وَمَنْ يَّفْعَل ذَلِكَ اِبْتَغَآءَ مَرْضَاتِ اللهِ}[4]

تعلُّق خبر كان وأخواتها بالفعل نحو:كان غافلاً(غافلًا بمنزلة المفعول رتبة وهي خبر كان منصوبًا، تعلُّق الحال بالفعل نحو:جاء مسرعًا؛(مسرعًا بمنزلة الحال هنا)، تعلق التمييز بالفعل نحو: أقتنيّت أداة قلمًا؛(قلمًا بمنزلة المفعول به)

ج/ تعلّق الحرف:وما يزيد عن هذا تعلّقا لحرف يكون بمنزلة الوسط بين الفعل والاسم ويدخل ضمن هذا الوظائف التأثيرية الجامعة بين الفعل والاسم معا نحو:التقيتُ بفاطمة، المتعلّق بما تعلق به العطف مستدلا بعطف الواو كقولنا:جَاءَ زيدُ ومحمد وأخيرا ما تعلق بمجموع الجملة وجمع في هذا عوامل النفي والاستفهام والشرط والجزاء وغيرها، من الأدوات التي تساهم في نظم الجملة.

---

[1] عبد الرحيم البار، قانون التعليق عند عبد القاهر الجرجاني ، ص:03.

[2] المرجع نفسه، ص:05.

[3] سورة الروم، الآية 04.

[4] سورة النساء، الآية114.

يقول أنطوان صيّاح: تنتظم قواعد لغة معينة وفق سمات محددة منها الترابط، والاقتصاد اللّغوي، والترتيب المنطقي، وبهذه السّمات تجعل قواعد اللّغة ثابتة لا تتغيّر ولا تتبدل إلاّ عند تغيُّر المعطيات التي بنيت عليها، وهو ما يجعل التَّقعيد اللُّغوي عملاً لا يخلو من الصُّعوبة ويتطلب الكثير من المراس والملاحظة الدقيقة، تعمل على جعل المتعلم عنصرًا فعالاً مكتشفًا للمعرفة؛ويعني هذا أنّ السير بنشاط القواعد اللغوية عملا اكتشافيًا محببًا للمتعلّم، محفزا للعمل على اكتساب الكفايات اللُّغوية ليكوّن المتعلّم قواعده وينمي حسّه اللُّغوي.[1]

ومن خلال هذا نستنتج أنّ وظيفة المتعلِّم تبرز في بنائه للمعارف، فتغيّرت النّظرة إلى القواعد كعلم مجرد إلى علم تجريبي يقوم على المعيارية وأصبح نشاط القواعد مبنيًا على دراسة النُّصوص واستقراء الأمثلة لإكساب المتعلّم القدرة اللغوية وتنمية حسّه اللُّغوي فدوره لم يعد يقتصر على اكتساب المعارف وإنَّما أصبح المتعلم بانيًا للمعارف مستنتجًا للمعطيات اللُّغوية التي تجعل منه يعبِّر ويفكر في نفس الوقت.كما تغيرت النظرة إلى المعلّم الذي لم يعد مالكًا للمعرفة، وهذا ما دعت إليه المقاربة بالكفاءات، التي تجعل المتعلّم عنصرًا فاعلًا في العملية التعليمية التّعلُّمية لكونه بانيًا لمعارفه، ويتَّضح لنا هذا من خلال ما بيَّنه أنطوان صيّاح لإعطاء أولوية للمتعلّم، باعتباره المكتشف للمعارف والخبرات؛ ولكوّن المدرّس موجّه للمتعلّم من خلال ما يمتلكه من الكفايات الأدائية التي توجهه إلى ما هو مطلوب فعله في كل خطوة من خطوات إرشاده للمتعلّمين، وما يجب فعله في كل موقف من المواقف التي يمكن أنّ يمرَّ بها في أداء مهنته، يقول محسن علي عطيَّة:"إنّ كفايات التدريس ليست طريقة التدريس إنَّما هو برنامج (...) تهدي المدرّس إلى ما المطلوب منه فعله في كل خطوة من خطوات الدَّرس."[2] فإذا كان عارفا كفايات التحضير متمكنًا منها باستطاعته تقديم الدّرس بنجاح.

[1] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلّمية قواعد العربية، ص: 22- 22.

[2] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:82

ومن هذه الكفايات:"كفاية ترشده على وجوب التَّمكن من مادة تخصصه كفاية ترشد إلى معرفة مصادر خاصة بمادة الدَّرس، كفاية تمكن من صياغة الأهداف السُّلوكية، كفاية ترشد المدرّس إلى الإلمام بنظريات التَّعلّم ".[1]

و الأستاذ الكفء هو من يملك المعارف ويوصلها إلى المتعلّمين بأسلوب صحيح، قصد تحقيق متعلم كفء له القدرة على التَّواصل مع أفراد المجتمع.

[1] المرجع نفسه، ص:83.

دراسة الفصل الثاني:

الأساسيات اللُّغوية واللُّغوية التربويّة لمعلِّم القواعد العربيَّة

تمهيد:

حظيت الدراسات اللغوية باهتمام واسع من قبل العلماء واللغويين نظراً لأهمية اللغة ومكانتها، ولتطوير اللغة والتعامل معها على مُسْتَعمليها الارتكاز على أساسيات لغوية ولغوية تربوية، فهي الركيزة الأساسية لإدراك اللغة ، إذ تسمح بفهمها وممارستها والتواصل بها مع غيره ولا سيما في الجانب التربوي التعليمي، فالمعلم الناجح هو من يدرك تلك الأساسيات، والتي من خلالها يستطيع التعامل مع اللغة فهماً واستيعابا، وهذا ماأشار إليه أنطوان صياح من خلال قوله " إنها الأساس الحامل لكل تقدم في المعرفة اللغوية، ولكل نمو في القدرة التعبيرية للإنسان"[1] ومن هنا نتساءل : فيم تكمن هذه الأساسيات وما ضروريتُها لمعلم القواعد العربية؟

لقد بين أنطوان صياح في كتابة أهم الأساسيات اللغوية، واللغوية التربوية، وهو يرى بأنها ضرورية لدى الإنسان بعامة ولمتحدث اللغة العربية خاص، وتتمثل هذه الأساسيات فيمايلي:

1/الأساسيات اللغوية واللغوية التربوية لمعلم القواعد العربية:

الأساسيات اللُّغوية:

1- وظائف اللغة:

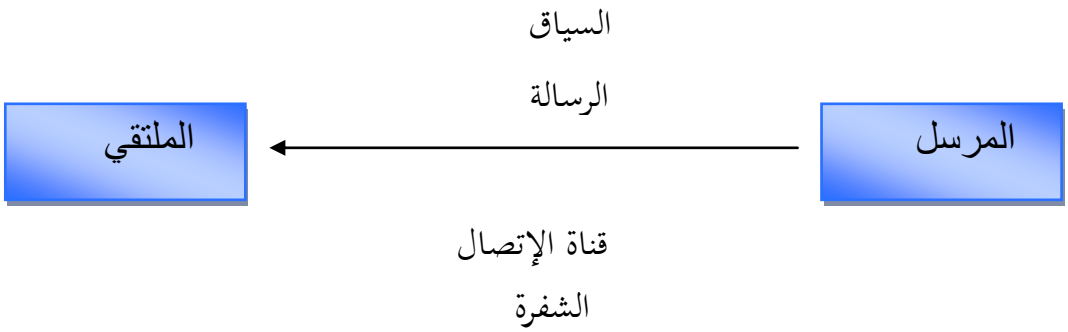
إن للغة أهمية كبرى في حياة الإنسان فهي وسيلة التفاهم والتواصل بين الأفراد، وأداة لنقل الأفكار، وتتجلى أهمية هذه الأخيرة في الوظائف التي تؤديها وتتمثل في ثلاثة وظائف نذكرها كالتالي:الوظيفة التواصلية، الوظيفة المعرفية، والوظيفة الرمزية، أما الوظيفية التواصلية فهي"التي تربط بيّن متحدث وسامع وكاتب وقارئ"[2] بمعنى عملية التواصل تسهل نقل التعابير والأفكار من المتحدّث (المرسل) إلى السامع (المرسل إليه) عبر قناة الاتصال، أو مايسمى بالشفرة، وهي العناصر مثلها رومان جاكبسونRoman Jakobsonفي المخطط الآتي:[3]

---

[1] أنطوان صيّاح،تعلُمية القواعد العربية، ص:35.

[2] المصدر نفسه، ص:37.

[3] رومان جاكبسون، أساسيات اللغة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2008 م، ص:20.



ولو عدنا إلى التعريف السابق للوظيفة التواصلية نجد أن عملية التواصل تحمل شقين، فالشق الأول يكمن في التواصل الشفهي الذي يحدث بين متحدث وسامع، حيث يسمح هذا التواصل للمتكلم بنقل أفكاره والتعبير عنها بلغة سليمة، فيقوم السامع بدوره استقبال تلك الرسالة، وكثيرا ما يتعرض الفرد إلى مواقف يحتاج فيها إلى التعبير الشفهي أي التواصل عن طريقه المشافهة، فمثال ذلك في الجانب التربوي التعليمي يقوم المعلم بشرح الدرس مستعملا الطريقة الشفهية وبأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

أمّا الشق الثاني فهو يخص الكاتب والقارئ، أي أن الوظيفة التَّواصلية تربط بين الكاتب والقارئ والرابط الأساسي هو اللغة عن طريق كتابتها، فنجد مثلا المؤلفين أو الشعراء يكتبون مؤلفاتهم وأشعارهم في شتى المجالات بلغة سليمة مستخدمين أسلوب الإفهام ليتمكن القارئ من فهمها والتأثر بها قد تصل إلى درجة الانفعال إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى أصحاب هذه الآثار، بمعنى أن الملتقي يدرك معنى ما قرأه فالكتابة حلقة وصل بين الكاتب والقارئ.

أمّا عن الوظيفة الثانية التي أشار إليها أنطوان صياح وهي الوظيفة المعرفية، التي تقوم على نقل المعرفة وتدوينها مُعْتبرة أن هناك قارئاً افتراضيًا يقرأ هذه المادة المعرفية ولو بعد حين[1]، بمعنى أنّ اللغة جهاز للمعرفة بواسطتها يتم اقتناء المعارف وبالاعتماد عليها يتم خزن هذه المعارف من أجل

[1] أنطوان صيّاح، تعلّمية قواعد العربية، ص:37.

أن يستثمرها المتعلم ويستفيد منها، حيث نجد هذا النوع من المعارف في كل الأنشطة التكوينية والتعليمية ذات الصلة الوثيقة بحل المشكلات وهي التي تقوم على العقلنة والتعليل.[1]

أما الوظيفة الرمزية فتتجسد من خلال السلوك اليومي للإنسان من خلال استعمال اللغة لأغراض تفوق التواصل بمعنى أن استخدام اللغة للدلالة على الأشياء والموجودات المادية بواسطة الرموز التي تشير إلى الموجودات.[2]

كما أنّ الوظيفة الرمزية تُستخدم للدلالة على كل ماهو مجرد، ويرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزًا إلى الموجودات في العالم الخارجي، والفرد يتعلم الرموز بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الحروف والكلمات والجمل ويكتسب النظام اللغوي الذي يمكنه من إنتاج الكلام وفهمه.[3]

اقتصر أنطوان صياح على ثلاث وظائف، واعتبرها المرجع الوحيد لقوام اللغة واستعمالها استعمالا حيًا، غير أنه توجد تصنيفات أخرى وضعها العلماء لوظائف اللغة، فهناك من نظر إليها من زاوية اجتماعية، وهناك من نظر إليها من زاوية نفسية فلسفية.

ومن هذه التصنيفات نجد مايلي[4]

- التصنيف الذي قدمه مالينوفسكي (malinowski) حيث اقترن بعمله في السياق (context) والمعنى(Meaning)فقد قسم وظائف اللغة إلى فئتين: مقامية (programtice)وسحرية(Magical). ثم قسّمها بعد ذلك إلى فرعين فاعلة (Active)، وروائية (Morrative) وهناك تصنيف آخر يختلف عن تصنيف مالينوفسكي وهو تصنيف العالم النمساوي كارل بوهلر(K. Buhler) حيث اهتم هو الآخر بوظائف اللغة كما ميّز بين الوظيفة التعبيرية (expessive) واللغة التمثيلية أما التعبيرية فربطها

[1] ينظر: يحي يعطيش، النظرية الوظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2005م-2006م،ص:47.

[2] أنطوان صيّاح، تعلّمية القواعد العربية،ص:37

[3] محمد فوزي بني ياسين، اللغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، دار اليازوري،عمّان، أردن، ط 1، 2001م، ص: 26.

[4] ينظر: محمود أحمد نحلة،اللسان العربي أبحاث دراسات لغوية ،الرباط ،(دط)،2002م،ص:105.

بالنفس أي المتكلم أي أن الوظيفة التعبيرية تخص المتعلم الذي يستطيع التعبير عن حاجاته وأفكاره إلى غيره.

أما عن اللُّغة النزوعية فهي تتجه نحو المخاطب؛ أي المتلقي الذي بدوره يتلقى الرسالة الموجهة إليه ويفكك رموزها، ويستطيع ترجمتها في عقله، أمَّا عن التمثيلية فهي تسلك مسلك الموجودات؛ أي إلى أي شيء غير المتكلم أو المخاطب ثم التصنيف الذي جاء به رومان جاكبسون وهو وظائف اللغة التي استلهمها من نظرية الإتصال، التي مفادها أن عملية الاتصال تتطلب ستة عناصر أساسية المرسل (emitter) والملتقي (receptor) وقناة الاتصال (communication channel) والرسالة (message) والشفرة (code).

نستنتج مما سبق أن للغة وظائف عديدة والتي من خلالها يستطيع الفرد التواصل مع غيره، حيث اختلف العلماء في تصنيفها وضبطها، إلا أنّ الوظائف الست التي جاء بها جاكبسون شملت عناصر عملية التواصل الأساسية للغة انطلاقا من نظرية الاتصال، فهي وظائف تخدم كل ركن من أركان الخطاب اللغوي بدءًا من المرسل إلى المرسل إليه والرسالة التي تمثل السياق و أداة الاتصال.

2/نظام المشافهة والكتابة

تتميّز كل لغة من لغات العالم بنظامين مهمين نظام شفهي ونظام مكتوب، فالوجه الشفهي يتطلب وجود متحدث وسامع سواء كان قريبا أم بعيدًا، وهذا الوجه يجعلنا نَستغني بسهولة عمّا نحن مضطرين لاستعماله في اللغة المكتوبة كعلامات الوقف مثلاً[1]، والنظام المكتوب مهم في اكتساب مفردات وتعلُّم اللُّغة وقوانينها، وبالتالي لكُلّ من النظامين الشفهي والمكتوب دور في تعلم اللغة، فهما يمثلان وجهين لحقيقة واحدة، إذ لا يمكن الاستغناء عنهما في التعلُّم والتعليم فهما ضروريان، في خِدْمَة المتحدث باللغة العربية وفي إسعافه في التعبير عن أفكاره في مختلف المواقف التي يتعرض لها، إذ

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص: 37.

لا يمكن أن نتصور نظام شفهي دون كتابي في عملية التعليم والتعلم ولا يمكن أن يكون وجود نظام كتابي وفقط دون نظام شفهي[1].

– أما في الجانب التربوي التعليمي، فعلى المعلم أن يدّرب طلابه على الكتابة والمشافهة، فهما نظامان مهمان في التعليم والتعلمُ خاصة القواعد العربية، فالكتابة تتطلب اتقانًا، فلابد من المعلم أن يُدرب تلاميذتهُ على مُمَارَسَتِهَا بشكل سليم وصحيح.

فمثلا جلوس الطالب جلسة صحيحة يكون فيها مسافة بينه و بين الدفتر الذي يكتب عليه لا تقل عن ثلاثين سنتمترًا[2]، لأن الوضعية التي يكون عليها الطالب تؤثر على خطه ويُصْبِحُ غير واضح تماماً، عكس ذلك يمسك القلم ويجلس بوضعية تسمح له بكتابة النص أو الجملة المراد كتابتها بخط واضح وأفقي سليم،كذلك من واجب المعلم أن يُعود ويدرب بشكل جيّد تلامذته نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنقط والعلامات، الرفع، الكسر، الجر....الخ. فهذه المسألة مهمة بالنسبة للمتعلم في تعلّمه لقواعد اللغة العربية متى يَرفْع ومتى يَنْصُبْ .... الخ.

– أما عن النظام الشفهي كذلك له نصيب مِن تعلُّمه ومن واجب المعلم أن يدرب تلاميذتهُ عليه، وفقد ذهب المربُون والمتخصصون إلى أن اللغة في أصلها عملية إرسال المنطوق واستقبال مسموع.[3] والمقصود بذلك أن يتدرّب المتعلم كيفية إرسال الكلام عن طريق المشافهة والسامع بدوره يستقبل ذلك الكلام، ويكون كلامه بلغة صحيحة سليمة.

3– المعجم اللُّغوي للمتعلِّم:يشكل المعجم الركيزة الأساسية للمتعلم في تعليمه وإثرائه بالمفردات وعمق أفكاره، ونماء حسّه اللُّغوي، فهو يساعد المتعلم في إدراك معاني المفردات، إنّ للمعجم أهمية كبيرة ، فهو المنطلق الأساسي الذي ينطلق منه المتعلّم في إكتساب اللُّغة عمومًا واكتساب المفردات خصوصًا، فالمعجم يشكل كتلة منظمة تساعد المتعلم على فهم المفردات وترتيبها

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص:38.

[2] ينظر:فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن، عمان، (دط)2006،م ص 27.

[3] ينظر: أنطوان صياح، المرجع السابق، ص: 30

وشرحها، وكلما كان الاستعمال اللُّغوي لهذه المفردات كلما نمت اللُّغة وتطورت، وللصيغة الصَّرفية في اللُّغات الإشتقاقيّة دور في تحديد المعاني وإدراكها.[1]

من خلال الوحدات المعجميّة والسيَّاق اللغوي الذي وردت فيه المفردات يستطيع المتعلّم إدراك المعاني، ودلالات الألفاظ؛ بمعنى أن المعجم يساعد المتعلم في إدراك معاني المفردات وبالتالي يكتسب رصيدا لغويًا ويتسع معجمه اللغوي.[2] وعلم المعجم نقطة اتصال والتقاء النحو والصرف والمعنى في النص خاصة إذا كان يعالج مسائل الترادف والأضداد فالمعجم يساعد المتعلم في معرفة قواعد النّحو وليكون الأمر كذلك فمن الضروري حسب أنطوان صيّاح العمل على تنمية المعجم اللغوي للمتعلم من خلال تزويده بالمفردات وإدخالها إلى ذاكرته حيث يقوم المتعلم بحفظها مما يؤدي إلى اكتساب تلك المفردات لتوسع معجمه اللغوي ويستطيع فيما بعد أن يبدع، ويعبر في مختلف المواقف[3].

وبقدر ما ينمو المعجم المتعلِّم ويتطور بقدر مايشعر بامتلاك قدرة لغوية هائلة أو كلّما كان المتحكم ذا سعة كبيرة في معجمه اللغوي كلما زاد فكره وإبداعه، وإن استخدام المعجم يمكننا من معرفة معاني الألفاظ الغريبة أو الغامضة، ضف إلى ذلك المحافظة على سلامة اللغة ودقتها، ومعرفة الكلمات العربية الأصول من المعربة أو الدخيلة[4]

4- المستّويات اللغوية:

إن اتساع المعجم اللغوي للمتحدث وعمق أفكاره وإحساسه الجمالي الفني، يؤدي إلى تنوع في النتاج اللغوي بين متحدث وآخر فينتج عن ذلك مستويات لغوية مختلفة وتتمثل في المستوى المتأنق المستوى العادي، المستوى المتقن وكذلك المبتذل[5].

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص: 39.

[2] ينظر: المصدر نفسه،ص: 39.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص:40.

[4] ينظر: محمد سهلي التميمي، تغريد عودة التميمي، تأصيل وإبداع، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، ط1،2003م، ص 117.

[5] ينظر: أنطوان صياح، المصدر السابق ص: 40.

أما عن المستوى المتأنَّق: فهو الذي يمتاز بتخيُّر الألفاظ، وحسن انتقائها، ليأخذ من بين الألفاظ المترادفة ماهو أكثر دقة، بمعنى أن المتحدث يقوم باختيار العبارات والألفاظ التي تمتاز بالدقة والأكثر وُضوحًا، لأن المقام يستدعي ذلك ويكون المستوى المتأنق في المجالس الاحتفالية والمناسبات التي يبتعد فيها المتحدث عن كلام الناس العادي، والذي تظهر فيه براعتهم وقدرتهم، أي أنّ المتحدث يبرز قدرته على التعبير مُحترمًا قواعد اللغة في أصواتها وتراكيبها احتراما مطلقا[1].

أما المستوى العادي فله علاقة بالمجتمع، لأن ربط اللغة بالمجتمع يؤدي إلى اختلاف المستويات اللغوية، وهذا راجع لاختلاف طبقات المتكلمين الاجتماعية، وليس هذا فحسب بل حتى اختلاف المناسبات تفرض ذلك التغيير، فالمناسبة الرَّسمية مستوى ليس لمستوى التّحدث في العلاقات العادية اليومية ولا في العلاقات العائلية، فالمتحدث مع عائلته وأولاده ليس المتحدث إلى رؤسائه ومن هم أعلى منه منزلة.[2]

أما المستوى المتقن: وهو ذلك المستوى الذي يكون فيه المتحدث في مرتبة عالية في الكلام بحيث يمتاز كلامه بالدقة وضبط المفردات، هذا ما جعل التربويين يميلون إلى هذا النوع من المستوى خاصة في الكتب.[3]

– ولكن إذا كان المعلم في صدد تعليم طلابه الوجه الشفهي والكتابي فهو مضّطر إلى استعمال كافة المستويات اللغوية من أجل الوصول إلى إتقان كل من التعبير الشفهي والتعبير الكتابي المكتوب باللغة العربية الفصحى، فالمعلم له دور كبير في هذا التوجه.

نستنتج مما سبق أنّهمن الضروري استخدام المستويات اللغوية جميعها في تعليم اللغة سواء كان متأنقا أو عاديا وحتى المبتذل والمتقن له دور في تعليم المتعلم التعبير بنظامية الكتابي والشفهي

[1] حسن حمزة، المستويات اللغوية المعاصرة، الجامعة الأمريكية، بيروت،(دط)،2010م، ص: 02.

[2] نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، جامعة الشارقة،(دط)، 2008، ص:03.

[3] المرجع نفسه،ص:04.

5/القواعد اللُّغوية والضمنية والعلميّة:

تعتبر القواعد الضمنية والعلمية أساسًا لغويًا مُهمًا على مُعَلِمي القواعد العربية أن يأخذوها بعين الاعتبار في تعليم القواعد لطلابهم، ويميز أنطوان صياح بين القواعد الضمنية والقواعد العلمية.

فالقواعد الضمنية هي مجموعة القواعد والأسس والمفاهيم التي يبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد وفي أساسها مكتسبة ومتضمنة في ذهن كل متحدث للغة معينة، [1] بمعنى أن الفرد يُخزن معارفه اللغوية التي اكتسبها في ذهنه وعند ما يكون بحاجة إلى الكلام يعود إليها بطريقة لا شعورية ليُوظّفها؛ أي أنّ لكل متكلم لغة.

– قواعدُ ضمنية كامنة ضمن كفايته اللغوية ويلجأ إليها دون تخطيط لذلك كلما احتاج إلى الكلام[2].

– لا يمكن لأي متحدث أن يكتسب ملكة التحدّث في لغة من لغات العالم إلَّا إذا استبطن قواعدها الضمنية وحوّلها إلى جزء منه لايتجزأ، على اعتبار أن فهم لغة الإنسان عائد إلى نمو الفكري. [3]

أي كلما اتسع فكر الإنسان بالمعارف اللغوية فإنه يكتسب ملكة لغوية يستحضرها أثناء الكلام من خلال إنتاج جمل يفهمها، فهي بمثابة ملكة لاشعورية.

أما عن القواعد اللغوية العلمية فهي تقوم على تسجيل القواعد الضمنية في مقولات خاصة بكل لغة من لغات العالم، فينقلها من الحّيز الضمني الفردي إلى حيز العلم و المعرفة المشترك بين المتحدث بلغة معينةوبين كل من يتحدث هذه اللغة أو من تعلّم قواعدها، [4] بمعنى أن القواعد العلمية مُكمِّلة للقواعد الضمنية، وذلك من خلال تسجيل القواعد الضمنية حيّز العلم والمعرفة والقواعد تتوسّع وتتدخل في إطار علمي منظم يمتاز بالتجريد، بمعنى أن القواعد العلمية وُصفت أساسا

---

[1] أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص :42.

[2] ينظر: صفية طبني، بنية التركيب النحوي وعلاقته بالدلالة دراسة لنموذج شعري ،مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيثر، بسكرة، الجزائر، ع6، 2010م ص:4

[3] المرجع نفسه، ص: 05.

[4] ينظر: أنطوان صيّاح، المرجع السابق، ص: 42.

للحفاظ على سلامة اللُّغة من الخطأ والانحرافات، من خلال التحليل العلمي الذي يهدف إلى تحديد بنية اللُّغة ووصفها و تفسيرها، وهي قواعد خاصة بكل لغة من اللغات، كونها تمتاز بتحديد النظام الذي تتكون منه اللغة، و بالتالي إنَّ استعمال القواعد العلمية تمكِّننا من التحكم في نظام اللغة، فتكون لدينا معرفة نحوية ضمنية خاصة بكفاءتنا اللُّغوية ضمن تلك اللُّغة.[1]

– ومن واجب المعلِّم أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المسألة،وأن يضعها أمام المتعلِّم بصورة مستمرة، فالاستعمال اللُّغوي الضمني عند المتعلم يجعله يتألف معها ففي حديثه يستخدم الفعل الماضي والفعل المضارع والفعل الأمر دون أن نميِّز بينهما، ولكن من خلال إدراكه للقواعد العلمية تُمكِنُهُ من التعرف على قوانين الظواهر اللغوية.[2]

وعليه فدور المعلِّم هنا أن يضع ذهن المتعلم الفعل الذي يعبر عن عمل أو حدث معين ويقوم المتعلم هو الأخر بدور الربط بين المفهوم و الوحدة اللغوية دخل خرج وهذا ليس فقط خاص بمرحلة معينة كالمرحلة الابتدائية فهذه المسألة تتعلق بكل من يتعلم في أيَّة مرحلة من مراحل التعليم، و الوصل بين القواعد الضمنية و القواعد العلمية راجع إلى مهارة المعلم وقُدراته فهو من يستطيع توصيلها إلى المتعلم و تحبيب تلك القواعد إليه فهذا يقف عند جدارة وخبرة المعلم في حد ذاته.[3]

6– القواعد النَّصية:

للقواعد النَّصية دور كبير في تعليم القواعد للمتعلِّم و ذلك من خلال دراسة النَّص بطريقة صحيحة ومتماسكة.[4] فالقواعد النصية تقوم على دراسة طرائق تُكون النصوص بحيث يكون النص كتلة متكاملة الأفكار، ويدُرس هذا النص درساً لغويًا من جوانبه المختلفة بما يساير اللغة صوتا و مبنى و ذوقا و بلاغة و نحوًا.[5]

---

[1] ينظر: صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد السنوية، ص: 06.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية ،ص: 43.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص:43.

[4] ينظر : المصدر نفسه، ص:44.

[5] حسن عبد البارة عصر، الاتجاهات لتدريس اللغة العربية، مركز إسكندرية للكتاب،الأزاريطة، مصر، 2000م، ص: 62.

– إضافة إلى التوسع الذي أدخله مفهوم القواعد النَّصية على ميدان القواعد، والتي تشكل خطوة انفتاح على النص للوقوف على أسسه و أبعاده و تشكُلاته.

7–الوحدة اللُّغوية في النَّص و تنوع ميادين دراسة اللُّغة:

– لقد تنّوعت الدراسات اللُّغوية وتشعّبت فأخذت من كل مستوى من مستويات الدراسة وتوسعت فيه و تعمقت، فمن علم الصوت أساسا لبناء اللغوي إلى علم الفونولوجيا التي تدرس وظائف اللُّغة، من النّاحية الصّوتية إلى علم الصّرف و النَّحو و حتى المعنى و علم البلاغة كان له نصيب من الدراسة.[1] لكن هذا التَّوسع و التَّعمق لا يلي وحدة اللغة في تجَّليها في النص و ما يسميّه علماء اللغة بالمقاربة النصّية، التي تحتل مركزًا مهمًا في الأبحاث اللغوية الحديثة، فالنَّص وحدة وتأتي العلوم اللُّغوية لتشرح غناه ضمن الوحدة.[2]

ومع التَّغيير الذي شهدته المنظومة التَّربوية منذ الاستقلال وصُولا إلى المقاربة النَّصية التي غيَّرت طريقة التَّدريس، حيثُ عدَّ فيها النَّص محورًا رئيسيًا تدور حوله مختلف التعلُّمات، فعلى المعلِّمين بقدر ما يعتمدون على اختصاص العلوم اللغوية، أن يتمسكوا بمبدأ وحدة النَّص وتعامله الذي يشكل ضابط إيقاع العمل فيه[3]، بل وسعت الفكرة إلى بناء النص كعملية فكرية معرفية تستند إلى اللُّغة ومفرداتها وعباراتها ولم تبعد دور الصّرف والنّحو بل أبقت على أهميتهما في حماية الكاتب والمتحدِّث من الخطأ اللُّغوي و لكن الأولوية تبقى في تكون النص و الطريقة التي يُعبر بها الكاتب من أجل إيصال المعنى والمقصد للمتلّقي، وهذا ليس بالأمر السهل فهو بمثابة صناعة وحرفة يمتلكها الكاتب أو المتحدث ويجتهد في إتقانها.[4]

بمعنى أن الخطأ على المستوى النَّحوي أو الصَّرفي يمكن تصحيحه وفق القاعدة النحوية والصرفية لكن بناء نص ككتلة متماسكة لها معنى ومَقْصَدُ مفهوم يصل إلى الملتقي، أي على الكاتب أو

[1] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلّمية القواعد العربية، ص: 45.

[2] ينظر:المصدر نفسه، ص: 46.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص: 46.

[4] ينظر: المصدر نفسه، ص:46.

المتحدث معرفة الطريقة التي تُكَوَّنْ بها النصوص من أجل بناء نص صحيح متماسك يعبر عن المعنى المقصود.

8- البنية العميقة والبنية السطحية:

تمهيد: البنية العميقة والبنية السطحية مفهومان أساسيان ومهمان جدًا على معلم قواعد اللغة العربية إدراكها، نظر لدورهما الأساسي في تعليم القواعد العربية.[1]

- لقد كان الفضل في ظهور وإقرار مفهوم البنية العميقة وبتحولاتها كأساس لتغير البنية السطحية المتمثلة بالوحدات اللغوية الظاهرة، إلى العالم ز.هاريس(HARRIS) ، والعالم نعوم شومسكي (NOAM CHOMSKY)في أوائل الستينات من القرن الثالث.[2] ولكن يعود الاستعمال الأول لهذين المصطلحين (البنية العمّيقة والسطحية)، إلى تشارلز هوكيت، في مؤلفه الشهير " مظاهر النظرية التركيبية، (1965)"، وقدم تعريفا في قوله: لكل جملة بنيتين، بنية عميقة وبنية سطحية" أما البنية العميقة فهي شكل تجريدي داخلي يعكس العمليات الفكرية، بمعنى أنّ البنية العميقة تشكل نواة الجملة وهي الأساس فيها، وهي تمثل التفسير الدلالي الذي تنبثق منه البنية السطحية، من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية، وأما عن البنية السطحية فهي التي تمثل الشّكل الفيزيائي للجملة أي الشكل التركيبي بوصفها مجموعة من الأصوات أو الرموز.[3]

وقد جاء نعوم تشومسكي بالبنية العميقة والسطحية كرد فعل على البنيوية التي لا تهتم من اللغة إلا بجانبها الظاهري أي التركيبي أي ما يُسميه تشومسكي بالبنية السطحية وتهمل العلاقات التي يمكن أن تقوم بين مختلف الجمل. كما يرى تشومسكي أن للجملة بعدين هما: البعد الظاهر والذي سماه بالبنية السطحية، أما البعد الثاني فهو البعد المقصود أو المعنى العميق، والذي أطلق عليه بالبنية العميقة[4].

---

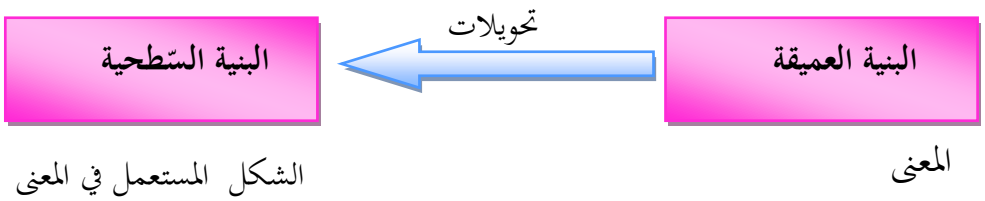
[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص: 46.

[2] المصدر نفسه،ص: 46.

[3] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الساحة المركزية، بن عكنون- الجزائر- ط 3، 2007م، ص: 212.

[4] ينظر:نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص: 334.

كما يبيّن أن هناك قوانين تنظم العلاقة بين المعنى المقصود (العميق) والمعنى الظاهر (السطحي) ويكمن هذا النظام في تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية[1]، وهذا ما بينه أنطوان صيّاح في كتابه حيث أبرز دور التّحويل الذي يُبين البنية السطحية مع إزالة اللُّبس عنها، وإن عملية التحويل بالنسبة له تساعد على الفهم وما يصعب على المتعلمين استيعابه وفهمه وتكمن هذه الصعوبة في عدم التفريق بين البنيتين، وهذا التحويل يُزِيلُ اللُبس والغموض على المتعلم كما له أهمية كبيرة في فهم المسائل اللُّغوية وخاصة قواعد العربية، والذي يحتل مكانة رئيسية في القواعد التشومسكية، وتكمن مهمتها في تحويل البنية العميقة إلى البنية السطحية وقد مثلها تشومسكي بالمخطط التالي الذي يمثل تحويل البنية العميقة إلى البنية السطحيّة[2].



9/الاستعمال اللُّغوي بين الخطأ والشيوع:

إن ما يحيّر العقل البشري كثرة الأخطاء الشائعة على الرغم مما قدّم من محاولات للتغلُب عليها[3] لأنها لا تزال تسيطر على التلاميذ، سواء كان ذلك في تعبيرهم الكتابي أو الشفهي، حيث أنهم يقعون في أخطاء لغوية تعيق تعلمهم، وقد تحدث أنطوان صيّاح عن هذه المسألة وجعلها أساسا مهمًا على معلم القواعد العربية الالتفات إليها وأخذها بعين الاعتبار، لأنها مسألة مهمة جدًا، حيث أن هناك من يَلْتَزِم بقواعد اللغة العربية ويتبعها كليًا، وهناك من يقع في الخطأ ويركب الأخطاء اللّغوية بأنواعها ومثال ذلك نصب المرفوع ورفع المنصوب[4]، كما توجد أخطاء لغوية نحوية يقع فيها المتعلمون ونذكر على سبيل المثال:كان بَيْنَ الحضور ثلاثين سيدة وهذه الجملة خاطئة في لفظه ثلاثين والصواب

[1] ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص: 345.

[2] أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 207.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النّحوية، الصَّرفية)،دار اليازوري، الأردن ،عمان، (دط)، 2009م، ص:115.

[4] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص:47.

قولنا (كان بين الحضور ثلاثون سيَّدة) والتعليل ثلاثون من ألفاظ العقود الملحقة بالجمع المذكر السالم وهي اسم "كان" فجاءت مرفوعة بالواو، وفي مثال آخر أمشى على الرصيف وهذا الخطأ كتابة كلمة أمشى دون ياء لأنه فعل أمر مبني على حذف حرف العلة[1].

وقد أشار أنطوان صيّاح إلى وجود أخطاء تخرق القاعدة الصرفية النحوية وليس هذا فحسب إنما تشكل نُقصًا في النِّظام كمتحدث باللغة العربية الفصحى لا يستخدم الحركات من أجل توصيل المعرفة وأن كلامه مفهوم دون حركات.

كما أنَّه يوجد نوع آخر من الخطأ يقوم على استعمال صيغ غير معروفة وإهمال الصيغ المعروفة في اللغة العربية، كجمع بعض المفردات جمعًا مؤنثا سالما، أو جمعًا مذكرًا سالما مثال: مقرّ التي تجمع على مقار.

وفي خطأ آخر استبدال حرف بآخر كما في استند إلى و استند على. لذلك فالمتعلم يحتاج إلى مراقبة من قبل المعلم من ناحية التركيز أثناء الدرس، كذلك مراجعة الدروس، واستخدام المهارات التي تساعد التلاميذ على إدراك أخطائهم كالقراءة المستمرة.

– كذلك يقوم المتعلم بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى نحوية وتركيبة ودلالية ثم يقوم بتحليل كل منها.[2] وحسب الباحثان العربي سليماني ورشيد الخديمي فإن الخطأ يسلك مسلكين فالمسلك الأول: هو جعل المتعلم يتحرر من عقدة أن الخطأ ظاهرة سلبية وآفة تُعيق مساره التعليمي بل نُقحمه في جو يشعر فيه ويكتشف فيه الخطأ ويحاول أن يخرج منه لمساعدة المدرس.

وأما عن المسلك الثاني فهو: إشعار المتعلم بضرورة التعلم الذي يتطلب من المتعلم جهدًا كبيرا مع التَّحلي بالصبر، وزرع روح المواجهة[3].

---

[1] زهدي محمد عبد، نماذج في التطبيق اللغوي المتعامل والأخطاء اللغوية الشائعة، دار الصفاء، عمان، ط 2، 2011م ص207.

[2] العربي سليماني،رشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م ،ص: 101.

[3] ينظر:المرجع نفسه،ص:101.

كما وضعا مجموعة من المراحل لمعالجة الخطأ وهي:[1]

أ- الكشف عن الأخطاء والتوقف عندها، بمعنى أن المعلم أثناء مراقبة تلاميذه يكشف الأخطاء ويقف عندها ولا يمر مرور الكرام دون اهتمام.

ب- البحث عن مصادر الأخطاء: وذلك من خلال محاولة معرفة المعلم الأسباب الرئيسية لارتكاب تلك الأخطاء

ج- تصنيف الأخطاء حسب مجالاتها ومستوياتها ويعني ذلك أنه توجد أخطاء على المستوى التركيبي أو الدلالي أوالنحوي وكذلك الصرفي، بعد ذلك يقوم المعلم بذكر القواعد الضابطة والمعيارية التي توجه تلك الأخطاء وتتحكم فيها.

د- تقويم الأخطاء وفق المعايير الدنيا ومعايير الإتقان؛ أي استخدام المعايير المساعدة في تصحيح الأخطاء، وكذلك يقوم المعلم بوضع حصص الدعم، وهي بمثابة خطوة مهمة لإدراك الأخطاء.

إن التقويم عملية منظمة تُحَدد من خلال ما وصل إليها المتعلِّمون من الأهداف المرجوة، لذلك ينبغي تقويم نتائج التَّعليم باستمرار فهو مهم جدًا أثناء عملية التعلم، لأنه يكشف عيوب المتعلم وأخطائه فتقويم الأخطاء اللغوية تمكّن المتعلم من إدراك ما يتعلمه، محاولاً التقدم في التّعلم،ومن خلال تقويم المعلم له يستطيع معرفة أخطاءه. وكشفها وإيجاد الحلول للخروج منها وتخطيها.[2]

نستخلص في الأخير أن الالتزام بقواعد اللغة العربية وتطبيقها من المسائل المهمة جدًا، من واجب المعلم التمسك بها لتعليم تلاميذه.

10- الاستراتيجيات اللُّغوية:تعتبر الظواهر اللُّغوية المكتوبة أو المسموعة مثيرات متنوعة، يقوم الإنسان بالاستجابة لها عن طريق الفهم والإنتاج اللغوي، وهذا ما أطلق عليه أنطوان صياح

[1] العربي سليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص:101.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص: 102.

باستراتيجيات الفهم اللغوي والاستراتيجيات الإنتاج اللغوي، [1] وقبل الولوج إلى التعمق في هذه المسألة نشير إلى مفهوم الاستراتيجية.

باستراتيجيات الفهم اللغوي والاستراتيجيات الإنتاج اللغوي، [2] وقبل الولوج إلى التعمق في هذه المسألة يشير إلى مفهوم الإستراتيجية.

– **مفهوم الاستراتيجية:** يشير الأدب التربوي إلى أن مصطلح استراتيجية هو مصطلح عسكري يقصد به استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة ثم انتقل إلى ميدان التخطيط المدني وانتشر استخدامه في مجال التدريس.[3]

فقد ميزّ أنطوان صياح بين نوعين من الاستراتيجيات: الأولى سماها استراتيجيات الفهم اللغوي والثانية استراتيجيات الإنتاج اللغوي، أما عن استراتيجيات الفهم اللغوي فهي مجموعة العمليات الفكرية اللغوية التي تسمح له بفهم المعاني المعروضة وفق الكلام المسموع أو المكتوب، بمعنى أن هذا النَّوع من الاستراتيجيات يكون منذ حداثة سنِّه واكتسابه القدرة على الخطاب[4].

أمَّا استراتيجيات الفهم اللُّغوي فقسمها أنطوان صياح إلى قسمين:

1/ القسم الأول: استراتيجيات الفهم اللُّغوي التركيبية؛ وتعني بها تلك الاستراتيجية التي تسمح لمستمع معين بفهم تركيب كلام معين دون الولوج إلى فهم معناه؛ أي أنه يكتفي بفهم تركيب الكلام مما يتكون.

2/ القسم الثاني: استراتيجيات الفهم اللغوي المعنوية و تشمل استراتيجيات الفهم اللُّغوي التركيبية وتستند عليها من أجل فهم المعنى الباطن، في كلام معين، فينتقل السامع من الفهم السطحي إلى الفهم المتعمق بمختلف درجاته.[5]

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 49.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص: 49.

[3] إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط 1، 2014م، ص: 23.

[4] ينظر: أنطوان صياح، المصدر السابق، ص: 49.

[5] ينظر: المصدر نفسه ،ص: 50.

أمَّا استراتيجيات الإنتاج اللُّغوي: فهي مجموعة العمليات الفكرية اللغوية التي تسمح له بوضع المعاني في قالب لغوي خاضع لقوانين خاصة بلغة من لغات العالم، معإتقان الاستراتيجيات الفهم اللغوي التي تستلزم معرفة القواعد اللغوية وهي قواعد صوتية فونولوجية صرفية، نحوية، معنوية دلالية والتي يمثلها الإنسان بالفطرة والاكتساب[1].

وإنَّ استعمال استراتيجيات الإنتاج اللُّغوي تفترض إتقان استراتيجيات الفهم اللُّغوي، و لكن إتقان استراتجيات الفهم اللغوي لا تتطلب وجود استراتجيات الإنتاج اللُّغوي.

إن الكلام عن الاستراتجيات اللغوية بصفه عامه يدفعنا إلى الانتقال إلى مسألة التعاطي اللُّغوي. بحيث ميَّز أنطوان صيّاح عدّة أشكال من التعاطي اللُّغوي[2]:

1-التلقي اللُّغوي الاستهلاكي.

2-التلقي اللُّغوي الاستيعابي.

3- الإنتاج اللُّغوي.

فأمّا الأول فيقف عند المستمع أو المتلّقي عندما يسمع أو يقرأ دون أن يجهد نفسه بعملية الاستيعاب؛ بمعنى أنَّه يستهلك فقط دون الاستيعاب، فيكون له موقفاً سلبياً من ذلك، أما عن المتلقي المستوجب للإنتاج اللغوي فيجتهد في فهم و استعاب و هذا ما سماه بالتَّلقي اللُّغوي الاستيعابي.

ويتمثل فيما يسمعه و يقرأه المتلّقي بهدف اكتساب أنماط لغوية جديدة، و تطوير أفكاره، والتعبير عنها، فهنا يقف بذلك موقفا إيجابيا، لكنه غير منتج، أما عن الإنتاج اللغوي، فهو يقوم على استعاب المعطيات اللغوية و استخدامها في التعبير اللُّغوي الشفهي و الكتابي، فينتقل المنتفع بلغة

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:50.

[2] ينظر:المصدر نفسه،ص: 51.

معينة من لغات العالم من الموقف السلبي الاستهلاكي ومن الموقف الاستعابي، إلى موقف الإنتاج الإيجابي[1].

11- الاشتقاق في اللغة العربية:

يُعد الاشتقاق آلية من الآليات التي يستخدمها متعلّم اللغة العربية في تنمية الحصيلة اللغوية و الثراء بمفردات جديدة، و هو عملية استخراج لفظ من لفظ أوصفة أخرى، وهو أخذ كلمة أو أكثر مع وجود تناسب بين المأخوذ و المأخوذ منه في اللفظ و المعنى جميعا[2].

أما الاشتقاق عند العرب فهو علم تطبيقي، وهو توليد لبعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد، فالاشتقاق بهذه الصورة هو إحدى الوسائل التي تنمو بها اللُّغة وتتسع؛ بمعنى أن الاشتقاق يُولد مفردات جديدة يتمكن من خلالها المتحدث أو الكاتب أن يُعبر عن أفكاره[3].

كما عرّفه الغرب أنه أحد فروع علم اللغة التي تدرس المفردات، و الذي ينحصر مجاله في أخذ ألفاظ القاموس كلمة كلمة[4].

ويرى أنطوان صيّاح أن الاشتقاق يشكل الأساس في تكوين الوحدات اللغوية في اللغة العربية من خلال أوزان مختصة بالوحدات الفعلية وأخرى مختصة بالوحدات الاسمية. والمقصود بذلك أوزان مختصة بالفعل مثل: ضرب على وزن فعل والأوزان المختصة بالوحدات البسيطة[5].

فالاشتقاق عند أنطوان صيّاح هو تمييز القواعد العربية بين الأسماء المشتقة والأسماء الجامدة، فهو يرى أنه لا توجد أسماء غير مشتقة وأن الأسماء في اللغة كلُّها مشتقة أي أن هناك ماهو منتج

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلُمية القواعد العربية،ص:51.

[2] حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، كلية الأدب، جامعة بغداد، ،(د ط)، 1990 م، ص: 78.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص:79.

[4] ينظر: رمضان عبد التّواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الحائص للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 6، 1999م ص: 290.

[5] ينظر: أنطوان صيّاح، المرجع السابق،ص: 54.

وهو يختص بالأسماء المشتقة ، وهناك ماهو غير منتج الذي سماه بالأسماء الجامدة التي لا محل لها من الاستعمال.

إنَّ من الضروري توضيح مسألة الأسماء المشتقة والجامدة للمتعلم لأنَّ هذا يعود عليه بالنَّفع الفائدة، ويكمن ذلك في بناء القواعد بناءً صحيحاً.

وقد أشار إلى ضرورة الاشتقاق وأهميته بالنسبة للمتعلمين، فهو يساهم في زيادة المخزون المفرداتي له واكتساب طرق متقدمة في اكتشاف معاني المفردات والقدرة على التعبير وتوسيع معجمه اللُّغوي[1]

12-الإسناد في النَّحو:

يُعدُّ الإسناد في النحو الأساس و المفهوم المركزي في اللغة العربية ومنه يتحدد المسند إليه، بحيث يعرف الإسناد بأنه عبارة عن ضم تركيب لغوي إلى آخر على وجه الإفادة التامة بحيث يكتمل معنى الجملة، و يمكن الاكتفاء بالتركيبين ليصّح الحديث والإسناد نوعان :

النوع الأول: هو الإسناد الأصلي كإسناد الفعل إلى الفاعل و النوع الأخر هو الإسناد التبعي ويكون ذلك بالتبعية في الإبدال و العطف بالحروف[2].

وكما للإسناد ركنان هما: المسند وهو الحكم المراد إسناده إلى المحكوم عليه، و أمَّا الركن الثاني فيتمثل في المسند إليه وهو الجزء المحكوم عليه. [3]

– يعتبرالإسناد في النحو من المسائل المهمة في تعليم القواعد العربية منذ البداية انطلاقا من المرحلة الابتدائية وبإدراكه يدرك المتعلم الأساس الرابط للمفردات ببعضهما البعض. ومنه إلى وضع المفردات وإعطائها الوظيفة اللغوية التي تلعبها في الجملة انطلاقا من مفهوم الإسناد مسألة مهمة كونها تساهم

[1] ينظر : أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:54.

[2] محمد اللَّبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، بيروت، ط 1، 1986 م، ص: 107.

[3] المرجع نفسه،ص: 108.

في حل المشكلات التي يقع فيها المتعلِّمون عندما يغصون في تفاصيل قواعدية لا يحسنون ربطها فهذا العنصر مهم جدًا في إيجاد الطريقة الأنسب لفهم اللغة واستعمالها.

13- الفعل والتعبير عن الزمن في اللُّغة العربيَّة:

يؤكد الكاتب في هذه المسألة على ضرورة التعبير عن الزمن في اللغة العربية، وهذا مايقع فيه المعلمون ويرجع ذلك إلى أمرين الأمر الأول يتمثل في طريقة اللغة العربية في التعبير عن الزمن والسبب الحقيقي في التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع، وأما الثاني فيكمن في ربط الفعل الماضي بالزمن الماضي والفعل المضارع بالزمن الحاضر تحت تأثير اللغات الأجنبية عن الزمن في أبعاده الثلاثة، و تشعب هذا التعبير إلى أزمنة متنوعة كما هو الحال في اللغة الفرنسية[1].

(présent, passé, passé simple, Imparfait…….)

أمَّا الحقيقة العلمية التي يراها أنطوان صياح والتي يجب الانطلاق منها أن الفعل الماضي هو كل فعل تم إنجاز العمل فيه، وأن الفعل المضارع هو كل فعل العمل في طور الإنجاز، ولم يتم بعد الانتهاء منه فيه وأما فعل الأمر لا يكون إلا في زمن المستقبل ؛ وأنَّ الزمن ينبثق من صيغة الفعل التي لا علاقة لها بالزمن وإنما من معنى الفعل، إذن فإن التمييز بين الأزمنة والتعبير عنها من ضروري الالتزام في اللغة العربية[2].

الأساسيات اللُّغوية والتُّربوية:

1- العلاقة بين المعرفة اللغوية والممارسة التعليمية:

أصبحت التعليمية مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث تطبيقها الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية إذ أصبح مفهوم التعليمية أمرًا لا يخفى عن أحد وخاصة إذا طُبِّقَتْ في المجال التربوي والتعليمي[3].

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية القواعد العربية، ص: 56 .

[2] المصدر نفسه، ص:57.

[3] ينظر:حلمي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلومصرية القاهرة، ط1، 1999م ص:07.

وقد ربطها أنطوان صياح بالمعرفة اللغوية خاصة الجانب القواعدي، كون المعلم يمارس مهنة التعليم فهو مطالب بتوصيل المعارف لتلامذته باختيار الطريقة و المنهج المناسب، فمن فاضت معرفته اختار ما يناسب متعلّميه و ماهو لازم لهم، ومن قلَّت معرفته التزم بماهو وارد في كتابه فإنه بهذا يتخلى عن حريته العلمية في انتقاء مادة تعليمية لناحية العمق و التوسع المطلوبين.[1]

إن التَّوسع في المعرفة القواعدية تجعل من المعلم ينظر إلى المفاهيم القواعدية نظرة شاملة، و عليه فإنَّ المعرفة القواعدية شرط من شروط تجويد الطريقة التعليمية فهي التي تميز بين معلم ذي خبرة واسعة ومعرفة مكثفة و بين معلم في معرفة ضيقة و محدودة، و يشير أنطوان صياح إلى أن المعرفة القواعدية ليست مرتبطة بالحفظ و إنما ترتبط بمدى التفكير اللغوي لدى المتعلم في المسائل النظرية التي تطرحها هذه القواعد و في استثمار هذا التفكير في تنمية الحس اللغوي للمتعلم[2].

ومن أجل استثمار هذا التفكير في مواقف مختلفة يتعرض لها المتعلّم على المعلم اختيار أسلوب يقوم على الأشياء الحسية المشوقة للتلاميذ، و التي تكون دافعًا قويًا لمتابعة الدرس و يتمكن المعلم بهذا الأسلوب إلى إفهام القاعدة النحوية إذ يتوصل المعلم مع تلاميذه إلى فهم الموضوع
والقاعدة بشكل يكاد يكون محسوسًا بعيدًا عن عرض القاعدة وتفسيرها بصورة مجردة.[3]

إنَّ للتنكير اللغوي تأثير مباشر على سلوك المتعلمين في تعلُمهم القواعد اللغوية لأنهم يرون في تجلياته عند المعلم دعوة إلى التَّعمق اللُّغوي الذي يبعد تعلُم الواعي عن الفرق في التفاصيل ويرقى به إلى مراقبة الظواهر اللغوية التي تشكل إحدى تجليات فكر الإنسان المبدع و الخلاّق[4]، ويعني ذلك أنّ سلوك المعلم و تفكيره اللغوي له تأثير مباشر على سلوك المتعلمين، وينبثق هذا في تَعَلْمهم للقواعد اللغوية، فالمعلم هو المبدع في اختيار الكيفية التي يقدم بها المادة المعرفية و توصيل المعلومات والخيارات والقيم للمتمدرسين.

---

[1] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:57.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص: 61 .

[3] طه على حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ص: 187.

[4] ينظر: أنطوان صيّاح، المصدر السابق، ص: 61.

2- الوعي اللُّغوي للمتعلِّم:

إن الوعي اللغوي للمتعلم يكمن في اكتسابه وقدرته على تعلم اللغة والقدرة على تمييز مكوناتها واستيعاب دور كل منها للتمكن من الإبداع اللغوي المتمثل في الفهم والاستيعاب والإنتاج[1].

وقبل الولوج إلى تفاصيل الموضوع والتعمق فيه نقف عند التعريف الاصطلاحي للوعي اللُّغوي.

فقد عرفه بورك:" بأنه حل مشكلات لغوية، ويتضح من خلال مهام تصحيح فقرات لغوية ويتضمن استراتيجيات معرفية مثل: الملاحظة، الاختبار، الفرضيات، حل المشكلات

ومن منظور معرفي فإن الوعي اللغوي عملية تعلم لغة واعية على مستوى ما وراء المعرفة في إطار المدخل المتمركز حول المتعلم".[2]

إن الوعيّ اللُّغوي يتدرّج من الصفر فَيَكُون عند الإنسان ما يسمى بالوعي الفونولوجي أي الأصوات والتي تمكنه من القراءة وهي شرط أساسي فيها، إن لم يتوفر هذا الشرط لن يتمكن من تعلّم القراءة والكتابة ويُخلط بين الأصوات سواء وقعت في بداية المفردة أو في وسطها أوفي نهايتها، لكن إن تمكن المتعلم من إدراك الوعي الفونولوجي يستطيع التعلم، ومنه ينتقل إلى الرُّموز اللغوية[3].

ينتقل المتعلم من الوعي الفونولوجي الخاص بالصوت اللغوي الذي يساعده على القراءة بشكل صحيح وكتابة الحروف كتابه صحيحة إلى الوعي النحوي الذي يقوم على ربط المفردات ببعضهما البعض بهدف التعبير عن اختبار الوجود من خلال العبارات والجمل[4]، كما يُعرف الوعي النحوي أيضا بأنه معرفة التراكيب النحوية للغة، وهو مهارة ما وراء لغوية تعكس القدرة على معالجة أو الحكم على ترتيب الكلمات في سياق الجملة على أساس تطبيق قواعد النحو

---

[1] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية،ص: 61.

[2] سعاد جابر محمود حسن، فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي لدى طالبات كلية التربية بالمجمعة باستخدام بعض الأدوات الجيل الثاني للانترنت (web2)، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ع62 ،2019،ص: 318.

[3] ينظر: أنطوان صياح، المصدر السابق، ص: 62.

[4] ينظر: المصدر نفسه، ص: 61.

يعرف كذلك بأنه القدرة على فهم أنماط وبنية قواعد في لغة معينة[1].

ومن خلال التعاريف السابقة للوعي النحوي يتضح لنا أنّ الوعي النَّحوي يتطلب معرفة النظام التركيبي للغة والوقوف عند قواعدها لكشف الأخطاء وتصحيحها.

كما أن الوعي النَّحوي يؤثر تأثيرا بالغًا على تعلم القراءة، وقد أكد ذلك بريمو(**Brimo**) الذي استخدم النمذجة البنيوية لتحليل الآثار المباشرة وغير المباشرة للوعي النحوي على القراءة والفهم حيث توصل هذا الأخير إلى أنّ الوعي النحوي يساهم في شكل كبير في الفهم القرائي للمراهقين كما له تأثير على القراءة والكتابة[2].

نستخلص مما سبق أن للوعي النحوي دورًا كبيرًا في تَعَلُم كل من مهارتي القراءة والكتابة، وذلك من خلال ضبط القواعد والالتزام بها، بحيث أشار أنطوان صياح إلى أنّه كلما ما تقدّم المتعلم في اكتساب المفردات والعبارات وفي تركيبه للعبارات والجمل اكتسب الوعي المعنوي الذي يشكل الهدف الأبعد لكل عملية تواصل لغوي[3].

وحين يكتسب المتعلم الوعي المعنوي:"وهو العلم المختص بدراسة معاني الألفاظ والعبارات والتراكيب اللغوية في سياقاتها المختلفة، حيث يتطلب هذا النوع من الوعي فهم العبارات والجمل والأساليب في سياقاتها المختلفة"[4]، فإن المتعلِّم يدرك المعاني ووسائل التعبير عنها ويجد الطرق الخاصة في تعبيره الذاتي منتجًا ومبدعًا ومنه يصل إلى مفهوم الوعي التداولي الاستعمالي الذي يسمح له بإدراك مقاصد المتكلم والكاتب حتى لو لم تكن بارزة في كلامه.كما أنّ الوعي التَداولي يمثل قمة الوعي اللغوي، حيث ربطه أنطوان صياح بالإحساس اللغوي للإنسان الذي شكل عمّقًا ضروريا للإبداع والإنتاج ووعيًا لمعرفته اللغوية خاصة في الجانب التعلُّمي لمن يمارس مهنة التعليم[5].

---

[1] سعاد جابر محمود حسن، فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي، لدى طالبات كلية التربية، ص: 321.

[2] المرجع نفسه، ص:321 .

[3] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 62.

[4] جابر محمود حسن، المرجع السابق، ص:321.

[5] ينظر: أنطوان صياح، المرجع السابق، ص: 62.

– بمعنى أنَّ الجانب الاستعمالي للغة ضروري في الجانب التعليمي لأنه يمثل قمة الوعي اللغوي فمن خلاله يستطيع كل من يمارس مهنة التَعليم إيجاد الطريقة المناسبة لتعليم اللغة.

كما أكد أنطوان صيّاح على أهمية الوعي اللغوي كونه ملازمًا لكل إنسان والذي يسمح بتعلُّم اللُّغة، وهو يختلف من إنسان إلى آخر، فهو قابل للنمو والتطور، وهذا ما تُبينه درجة التفاوت بين البشر[1].

و للوعيّ اللُّغوي أهمية كبرى سواء للمعلم أو للمتعلّم ، فالمعلم نجاحه مرتبط بوعيه اللُّغوي وذلك من خلال حاجته إلى الوعي بأهمية اللغة حتى يتمكن من التخطيط والاستجابة لتلاميذه وقد وجدت دراسات أن المعلمين ذوي الوعي المرتفع أكثر حساسية للصعوبات ومساعدة طلابهم في تعلم اللغة بصورة أفضل.

وأمّا فائدة الوعي اللغوي للمتعلم فتكمن في كونه يؤثر على قدراته الفكرية ومهاراته المعرفية لديه ومنها الذاكرة، الذكاء، الانتباه، فكلما كان وعي المتعلمين مرتفعًا علماً، انعكس ذلك على قدراتهم وتنمية مهاراتهم، فمثلا الانتباه يُوَلِّدُ الدقة النحوية وبالتالي التركيب اللُّغوي مُقَدَّمُ[2].

نستخلص في الأخير أنّ للوعيّ اللُّغوي أهمية بالغة للمتعلم وتنمية المهارات اللغوية (الاستماع– القراءة) وكذلك ينتج عن هذا الأخير الوعي الفونولوجي، ثمّ الانتقال إلى الوعي النحوي الذي له دور في تعلم اللّغة واكتساب المفردات والعبارات ومنه يكتسب وعيًا معنويا الذي يدرك فيه المتعلم وسائل التعبير ويجد الطرق التي يستطيع من خلالها التعبير فيبدع في ذلك، وعليه يَصِل إلى الوعي التداولي الذي ينعكس عليه بالإيجاب فيصبح قادرًا عل استعمال اللغة، وكذلك لأصحاب مهنة التعليم يجدون الطريقة الأنسب لتعليم طلابهم.

[1] أنطوان صياح، تعلُّمية القواعد العربية،ص:63.

[2] سعاد جابر محمود حسن، فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي، ص: 325.

3- الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربوية:

يعتبر الخطأ جزءًا لا يتجزأ من التعلم؛ إذ لا يمكن للمتعلم أن يسير في تعلّمه للغة دون ارتكاب الخطأ، ومهما حاول أن لا يقع في الخطأ حين يُطبق القواعد النحوية ومهما حاول المعلم بذل جُهْدٍ لمنع ذلك إلا أنّ المتعلمُ يحتاج إلى ذلك الخطأ كي يتعلم باعتباره صيرورة تعلُمه للغة[1].

إنَّ النظرة الإيجابية للخطأ، بحيث تعتبره مرحلة تعلمية في مسار المتعلم التّعلُّمي، فهي الطريقة المجدية لمعرفة أخطائه ويصبح واعيًا ومدركًا لِمَا يتعلمُه إلاّ أن هناك موقفين اتجاه هذه المسألة، فهناك من يرى أنَّ الخطأ سلوك إيجابي وهو أمر ضروري وطبيعي للمتعلِّم، وهناك من يرى أن الخطأ أمر سلبي بمثابة جريمة لا تُغتَفر لصاحبها.

فمن أصحاب الموقف السلبي نجد المدرسة التقليدية تنظر إلى الخطأ نظرة مشينة إذْ يُحاسب المتعلم حسابًا عسيرًا جرّاء ارتكابه للخطأ اللُّغوي أو الذهني، والخطأ في نظرهم ناتج عن قلّة التركيز[2]. والسهو والشرود، وعدم الانتباه لدى المتعلم، كذلك ضعف الذاكرة الذهنية، وقلة ذكاء المتعلم مما يجعله في الواقع تلميذًا غير كفء ولا يستحق الشهادة والنجاح، فهذا ما كانت عليه الثقافة التربوية التقليدية ونظرتها إلى الخطأ نظرة سلبية وخاصة إذا أخطأ المتعلم في مسائل لغوية عادية وبسيطة ولا سيما الأمور النحوية والصرفية والإملائية [3].

أما الموقف الإيجابي فهم أصحاب المدرسة الحديثة والمعاصرة، إذا تنظر إلى الخطأ نظرة ايجابية وتَعُدُه وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب، فهي تعطي للخطأ أهمية كبرى، لأن الخطأ في نظر التربية الحديثة لا يدّل على تدني مستوى المتعلم، أو نقص معارفه وقلة ذكائه الفكري، كما يعتقد أصحاب المدرسة التقليديةبل على العكس تمامًا فهي طريقة مهمة جدًا في بناء المعرفة الحقيقية وضمان سيرورتها وتعميق التكوين على أسس علمية، لا يمكن تفاديها في المنظومة التربوية.

---

[1] ينظر:أنطوان صياح، تعَلُمية القواعد العربية، ص:63 .

[2] ينظر:عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب، ط1 2006، ج1،ص: 72.

[3] ينظر: المرجع نفسه،ص: 73.

فقد تحدث في هذا السياق العالم أستولفي Astolfie وسَمحت الأبحاث منذ سنوات في التربية وخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور إيجابي له بحيث أصبح اعتباره كوسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ[1]، مبتعدين عن ربط الأخطاء بعدم تركيز التلاميذ، وقلة انتباههم فبتصور، آخر للخطأ سيكون من الممكن إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم، بجعله أكثر فاعلية في التعليم؛ بمعنى أن كشف الأخطاء وإدراكها تعطي فرصة للمتعلم أن يتعلم من جديد، ويستمر في تعلُّمه، ويتفاعل في حجرة الدرس وتكون مشاركته بشكل إيجابي وفعّال.

و نجد أنطوان صّياح من أصحاب النظرة الإيجابية للأخطاء، إذ يعتبره عاملًا أساسيًا من عوامل التعلُّم، ولن يستطيع المتعلّم أن يتعلم دون أن يكتشف أخطاءه التي يقع فيها وإذا مرّ عليها دون أن يدري فلن يستطيع التقدم في تعلُّمه إلا إذا أكتشف أخطاءه وتعلم منها فهذه عبرة تصلح لكل ميدان من ميادين الحياة بما فيها التربية والتعليم[2].

أمَّا عن وجهة نظرنا فإن الأخطاء ليست من المسائل المشينة والسلبية وليست من السلوكيات السيئة التي لا تغتفر كما يعتقد أصحاب التربية التقليدية، فنحن كطلبة نرى الأخطاء تساعدنا في إدراك الخطأ وتصويبه ولولا الأخطاء التي نقع فيها لما استطعنا السير قُدمًا نحو الأمام، فهي بمثابة مراحل نجتازها للتعلم من أجل اكتساب الخبرة والتجربة وخاصة إذ كررنا تلك المعارف من أجل التعلُّم.

[1] ينظر:أنطوان صياح، تعَلُمية القواعد العربية، ص: 63

[2]: ينظر: المصدر نفسه ، ص:64.

دراسة الفصل الثالث:

تعلُّمية القواعد العربيَّة

تمهيد:

من الصعوبات التي يعانيها جل متعلميّ اللُّغة العربية خاصة في نشاط القواعد العربية أنهم لا يتقنونه وإن أتقنوه لا يجيدون توظيف معطياته في تحقيق التواصل الشفوي أو الكتابي، والسبب في ذلك هو تدريس هذا النشاط بمنعزل عن النَّص[1]

أ/أهداف تعلُّيمية القواعد العربية:

إنَّ تدريس القواعد العربية من المسائل المهمة في التعليم خاصة في المرحلة الأولى فهي تشكل الركيزة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم من أجل التعلم، إذ أنها تقوِّم ألسنة المتعلمين وتساعدهم على تكوين الجمل تكوينا سليما صحيحا دون ارتكاب أخطاء لغوية، فهي ليست هدفًا في ذاتها إنما هي أداة للتعبير التواصل بشكل صحيح وسليم، وتكمن إيجاز أهداف تعليمية القواعد العربية كالآتي:[2]

1/تعتبر القواعد وسيلة منظمة يستثمرها المتعلم من أجل تلبية حاجاته والتعبير بطريقة صحيحة وأسلوب صحيح.

2/تساعد القواعد العربية المتعلم على الفهم وسرعة الاستيعاب لأن أي خلل في تطبيق هذه الأخيرة في نص مسموع أو مقروء يؤدي إلى اختلال المعنى.

3/زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.[3]

إن أكبر هدف يسعى المعلم إلى تحقيقه لدى المتعلم هو إكسابه الملكة اللغوية التي لا تتاح إلَّا بالممارسة ومن مزاياها:[4]

---

[1] ينظر:أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 73.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص:74.

[3] محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1 2005 م، ص: 229.

[4] حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع،القاهرة ط5، 2004م، ص :229.

– تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى، وفهم السياق ومتطلبات المقام، مع تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.

– تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.

نستخلص مما سبق أن أهداف القواعد العربية كلها تصب في مصب واحد وهو نفع المتعلم، بحيث تعتبر وسيلة وليست هدفا في حد ذاتها، تضبط الكلام واللِّسان وتعصمه من الوقوع في الأخطاء اللغوية خاصة مع إدراك الجملة وتمييز عناصرها.

ب/مآذق تعليم القواعد العربية:يعاني تعليم القواعد اللغوية العربية من جملة من المآذق أهمها:

1/ انقطاع العلاقة بين تعليم القواعد واللغة في أبعادها التعبيرية:

من الخطأ اعتبار الهدف من القواعد العربية فهمها وتطبيقها فهذا الأمر يفصل قواعد اللغة عن التعبير، والأصل أن القواعد نشاط خادم لروافد اللغة، ولتكون القواعد اللغوية مجدية ينبغي استثمارها في التعبير اليومي، وقد أشار الكاتب إلى ضرورة تدريس القواعد عن طريق النصوص فهو يعدها طريقة ناجعة.

وإنّ فهمنا للقواعد لا يشمل فقط على الصرف والنحو إنما يتعدى ذلك إلى علوم اللغة.[1]

2/الاقتصار في تعليم القواعد على قواعد الجملة:

عدَّ المؤلف فكرة إتقان قواعد الجملة مؤهلاً لإعداد نص فكرةً خاطئة وصوابها أن إتقان قواعد بناء النص هي التي تساعد الدارس على كتابة نص، فقواعد بناء النص تشمل قواعد جملة (قواعد ربط الجملة، دراسة أدوات الربط، دراسة الأنساق المعنوية الممتدة على مساحة النص، ملاءمة المفردات والعبارات للنص، دراسة علامات الوقف أو علامات الكتابة في النص).[2]

[1] ينظر:أنطوان صباح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 77.

[2] ينظر:المصدر نفسه، ص:78.

3/ إهمال الأبعاد الجمالية للنص في تعليم القواعد:

يعد إهمال الأبعاد الجمالية للنص من المآذق التي يقع فيها معلمو القواعد العربية، كونهم يهتمون بالأخطاء ويجتنبون الوقوع فيها، متناسين أنّ للنص أهمية بالغة في تعليم القواعد العربية، فهو الأرضية التي يبنى عليها تدريس القواعد العربية[1]، فقد أشار الدليمي إلى أنّ النَّص يدرس دراسة دقيقة من عدة جوانب بما يساير اللغة صوتا ومبنى ومعنى وبلاغة ونحوا، بهذا الأسلوب يكون تعلم القاعدة النَّحوية سبيلا للوصول إلى أهداف متعددة.[2]

لذا أشار أنطوان صيّاح إلى ضرورة التدرب على تجنب الأخطاء ليس هذا فحسب إنما على المعلم النظر إلى النص وإبراز خصائصه الفنية والجمالية من أجل تعليم القواعد.

4/ الإغراق في الفوائد والشواذات والتعليلات والتفسيرات المعنوية:

لقد اعتبر المؤلف الإغراق في الفوائد والشواذت من الأخطاء التي يقع فيها المعلمون في تعليمهم القواعد العربية، كونها الجزء المهم غير المستعمل الذي تحشى به كتب القواعد العربية، وهذا يؤدي إلى نفور المتعلمين من تلك القواعد التي لا فائدة منها، والأصح أن يكتفي المعلم بتعليم القواعد ذات الصلة بالنصوص المعاصرة وترك ما هو معمق ، والمجدي أكثر الاقتصار على ما له فائدة في فهم القاعدة.ومن الخطأ أيضا إكثار التفسيرات المعنوية التي لا تساهم في فهم القواعد والتركيز عليها يشكل تكثيفا للقواعد التي تقف أمام الإنتاج اللغوي والإبداعي لدى المتعلِّم.

5/ الموسوعية في تعليم القواعد:

تعتبر الموسوعية من المسائل التي يخطئ فيها معلمو القواعد العربية في تدريس تلك القواعد بحيث يستخدم مؤلفو كتب القواعد أسلوب التوسيع في المفاهيم القواعدية، مما يصعب على المتعلم الإلمام بها ونطقها كونها تفوق موسوعية المتعلم وما يملكه من رصيد لغوي، إذ تشكل الموسوعية عائقا أمام المتعلم في إمكانية فهمه لدروس القواعد وبالتالي يتلقى إشكالا في تعبيره الشفهي

[1] ينظر: أنطوان صباح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 78.

[2] ينظر: طه حسين الدليمي، ومحمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:07.

والكتابي،فالتفاصيل والتعمق في شرح القواعد يمكن تركه لمن شاء للتوسع أكثر والاكتفاء فقط بما هو مفيد للمتعلم.[1]

6/نظرة بعض معلمي اللُّغة إلى القواعد:

إنّ نظرة معلمي القواعد العربية إلى القواعد نظرة الالتزام الحرفي لها، وإرغام المتعلمين على حفظها يشكل عائقا في تعلم العربية لديهم، وقتل روح الإبداع والتجديد، والأصح أن تكون النظرة شاملة ذات توجه واسع مبني على النصوص المستثمرة في تدريس تلك القواعد، وبالتالي يتمكن المتعلمين تقبلها، لأنها تخدمه في التعبير بأشكاله.[2]

لا تقتصر مآذق تعليم القواعد العربية على ما ذكره الكاتب ويمكن إضافة مايأتي:[3]

1. افتقار المعلم إلى اتّباع الطريقة الناجحة لتوصيل القواعد إلى أذهان المتعلمين.
2. طريقة تدريس القواعد لها دور كبير في صعوبة أو سهولة القواعد، فإذا دُرست القواعد بطريقة آلية وجافة فإنَّها لا تستثير التلاميذ، أما إذا روعي في تدريسها الطريقة التي تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم، بمعنى أن حب التلاميذ للقواعد وكرههم ونفورهم منها يرجع إلى الطريقة المستخدمة من طرف المعلم ومدى مهارته في ذلك.

نستخلص ممّا سبق أن هناك جملة من المآذق التي تقف عائقا أمام تعلم المتعلمين، مما يؤدي إلى نفورهم من القواعد العربية،"وجوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صفية وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرَّعُها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حية".[4]

---

[1] ينظر، أنطوان صباح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 80.

[2] ينظر، المصدر نفسه، ص: 81.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط)، 2005 م، ص: 209.

[4] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، (دط)، 1991م، ص:25.

وعليه من واجب المعلم إيجاد الطريقة الأنسب لتدريس القواعد العربية لطلابه لتوصيلها بطريقة سهلة وهذا يقف وراء خبرته ومهارته في الميدان.

ج/ مراحل تعليم القواعد العربية:

يمّر تعليم القواعد العربية بمراحل مهمة تتمثل في الآتي:

❖ مرحلة تحليل النَّص تحليلا معنويا بلاغيا جماليا:

تعد هذه المرحلة الأرضية التي يرتكز عليها المعلم لتدريس القواعد العربية لطلابه، وذلك باختيار النص المناسب مع تلك القواعد والنص الذي اختير يحلل تحليلا معنويا، بلاغيًا جماليًا وهذا التناسب يربط أنشطة اللغة العربية ببعضها البعض ويجعل نشاط القواعد نشاطا لغويا يساهم في بناء النَّص ويعتبر الانزياح والعدول عن هذه القاعدة عائقا أمام تعلم المتعلمين واكتسابهم لتلك القواعد، فالقواعد ليست لذاتها إنما من أجل إتقان طرائق بناء النَّص.[1]

❖ مرحلة تحديد أهداف النشاط القواعدي:

تتميّز هذه المرحلة بأربعة أنواع من الأهداف وقد أشار إليها المؤلف وهي: الأهداف العامة و الخاصة، المختصة، والإجرائية.

أما عن الأهداف العامة تعود إلى أهداف تعليم القواعد العربية التي حددها المنهج ومنه إلى الأهداف الخاصة والتي تعود هي الأخرى إلى أهداف تعليم القواعد العربية التي حددها المنهج ولكن تعتبر حلقة من حلقات السلم التَّعليمي ولسنة من سنوات هذه الحلقة.

فهذان النوعان من الأهداف تحدد مرة واحدة في بداية السنة، أمَّا عن الأهداف المختصة فهي تنبع من طبيعة الدرس ومن مستوى العمق الذي يمكن أن نصل إليه من خلال معالجة درس معين في سنة

[1] ينظر: أنطوان صباح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 82.

دراسية معينة، وأما عن الإجرائية فقد حددها الكاتب بأنَّها تستنتج من الخطوات التفصيلية التي تنوي القيام بها لشرح مفصل للدَّرس متوقعين جملة من النتائج.[1]

❖ مرحلة تحليل النص تحليلا صرفيًا، نحويًا، مركزاً على مفهوم قواعدي لغوي:

ففي هذا العنصر نقوم بتحليل النص تحليلا صرفيًا نحويًا، انطلاقا من الوحدة العضوية التي يتسم بها النص مع التركيز على مفهوم قواعدي معين أي مفهوم الدَرس القواعدي المراد معالجته، ولفهمه والتَّعمق فيه يجب ربط المعطيات الصرفية بالمعطيات النحوية، وهذا يتطلب دراسة الوحدات الصَّرفية والنَّحوية لنتمكن من استثمارها في إبراز جمالية النَّص.[2]

❖ مرحلة اكتشاف المفهوم القواعدي اللغوي:

يتم التركيز في هذه المرحلة على كشف المفهوم القواعدي من قبل المتعلمين وذلك من خلال قراءة النص عدة مرات وتكون القراءة موجهة توجيها صرفيا نحويا وفيه يستنتج المتعلمون القاعدة ويلعب المعلم دور التوجيه والإرشاد وذلك عن طريق طرح السؤال المناسب في الوقت المناسب، مع تقديم مساعدة لطلابه في حين يبقى الدور الرئيسي للمتعلِّمين في كشف المفهوم القواعدي.[3]

❖ مرحلة ربط القاعدة الصرفية النحوية بسائر القواعد المدروسة:

يؤكد الكاتب في هذه المرحلة على ضرورة ربط القاعدة الصرفية النحوية بسائر القواعد المدروسة، باعتبار القاعد اللغوية كتلة واحدة لا يمكن أن تستقيم إذا لم تحترم باقي القواعد، إذ يدعو المعلم بأن يربط الدرس السابق بما يتم تدريسه بهدف ترسيخ المعارف في ذهن المتعلم وإعطائه فرصة التقدم والزيادة في رصيده اللُّغوي.[4]

---

[1] ينظر: أنطوان صباح، تعلُّمية القواعد العربية، ص:83.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص:86.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص: 86 – 87.

[4] ينظر: المصدر نفسه، ص: 87 – 89.

❖ مرحلة التدرب من خلال النصوص المكتملة:

تعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسية لتعليم القواعد العربية على أكمل وجه، بحيث يرى المؤلف بأن الكتب المدرسية لم تعد تفي بالغرض لتدريس تلك القواعد والإلمام بها، لذلك يدعو إلى ضرورة وضع تمارين إضافية مصدرها النصوص المكتملة المأخوذة من كتب ومراجع غير الكتب المدرسية، فهذا يساعد المتعلم على ربط ما يراه ويطلع عليه وما يسمعه بما تعلمه، وأيضا ربط المدرسة بالواقع الخارجي فهذا ينمي ملكته اللغوية.[1]

❖ مرحلة وضع رسم بياني للمفهوم القواعدي المدروس:

تهدف هذه المرحلة إلى ترسيخ المفهوم القواعدي المدروس الذي توصل إليه المتعلم، ودلَّ بوضع المعلم رسما بيانيا يحتوي على خطين ، خط أفقي، وخط عمودي فهذان الخطان بمثابة ترجمة وتوضيح للقاعدة المستنتجة وفي هذه الخطوة يتمكن المعلم من تثبيت القاعدة في ذهن المتعلِّم حتى يستطيع استثمارها وقت الحاجة.[2]

❖ مرحلة وضع ترسيمة للمفهوم القواعدي المدروس:

تعد هذه المرحلة تكملة لما هو ناقص في المرحلة التي سبقتها، وذلك بوضع ترسيمة تعطي مفهوما شاملا للقاعدة سواء أكانت نحوية، صرفية أم بلاغية معنوية فهذه الطريقة تسمح للمتعلم بتذكر المفاهيم القواعدية، التقليل من الكلام من خلال الاقتصار على وضع بيانات توضّح ذلك.[3]

د/طرائق تعليم قواعد العربية:

إنّ درس القواعد تغلب عليه العلمية لذلك نجد طرائق تدريس تلك القواعد مرهون بالتفكير والتحليل والقدرة على الاستنباط والقياس، ونظرا لطبيعة مناهج القواعد وموضوعاتها، فإنَّ هناك أكثر

[1] ينظر: أنطوان صيّاح،تعلُّية القواعد العربية ، ص:88-89.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص: 89.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص: 91.

من طريقة تستخدم في تدريس قواعد اللغة العربية على المعلم أن يختار إحداها على حسب تقديره للمتطلبات الموضوع الذي يدرسه كذلك حسب قدرات المتعلمين ومستواهم التَّعليمي.[1] وقد أشار أنطوان صيّاح لهذه الطرائق فهو يرى أن الطريقة المجدية في تعليم القواعد اللغوية هي الطريقة التكاملية والتي تبنى على الأسس الآتية:[2]

1- الإنطلاق من النص واستثماره واكتشاف المفهوم القواعدي من خلال استخدام النص من أجل اظهار القاعدة واعطاء المفهوم الخاص بها.

2-التزام الطريقة الاستقرائية والاستكشافية التي تدفع المتعلم نحو اكتشاف القاعدة بنفسه ويلعب المعلم دور المحفز والميسر لاكتشاف تلك القاعدة وإجراء تطبيق حولها.

3-التدرب عن طريق النصوص المكتملة على تمارين متنوعة تدفع بالمتعلم إلى الإنتاج والإبداع اللغوي.

4-وضع رسم بياني وترسيمة موجزة بمعطيات المفهوم القواعدي سواء لما يلبي استراتيجيات التعلم أو تقديم شرح يلخص فيه المضمون من أجل الترسيخ والإدراك.

تعتبر الطريقة التكاملية من الطرائق المعتمد عليها في التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات التي تتخذ من المقاربة النصية أساسا لها، فجميع فروع اللغة العربية تدرس وفق صورة متكاملة وموحدة.[3]، حيث يستخدم فيها المعلم أكثر من طريقة تدريس في الموقف التدريسي الواحد، شريطة أن ينتقل من طريقة إلى أخرى انتقالا طبيعيا ليس مفاجئا، وذلك وفق خطوات الموقف التعليمي

[1] ينظر: محسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:172.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلُّمية القواعد العربية، ص: 94.

[3] ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص:115.

التدريسي كأن يبدأ المعلم باستخدام طريقة الإلقاء، ثم ينتقل إلى طريقة الحوار والمناقشة ....الخ، وهذا يساعد على التفاعل أكثر داخل حجرة الدرس تفاعلا إيجابيا مع الموقف التَّعليمي.[1]

وفي هذه الطريقة يكون تحقيق الهدف مرهونًا على المعلِّم وذلك لاختياره الطريقة المناسبة لتحقيق هذا الهدف.

تتضمن الطريقة التكاملية ثلاث خطوات أساسية يتبعها المعلم في أدائه للموقف التدريسي تتمثل في:[2]

1-التمهيد للدرس:وهو عبارة عن مقدمة تمهيدية لتهيئة المتعلمين لموضوع الدرس وجذبهم إليه بحيث يكون التمهيد سريعا ومثيرا ومشوقا، عن طريق طرح أسئلة تتعلق ببعض المفاهيم الخاصة بالدرس الماضي لربطه بالدرس الحالي، أو ذكر حدث جارٍ يتناول مفهوما أو عدة مفاهيم لها، تربطها بموضوع الدرس الحالي.

2-عرض محتوى الدرس: هو عبارة عن عرض وتقديم عناصر الموضوع وأفكاره الرئيسية والفرعية التي يجب على المعلم تناولها بالشرح الواضح، ويسجلها على السّبورة بمشاركة المتعلمين وتفاعلهم معه ولا ينتقل إلى فكرة أخرى إلّا بعد تأكده من فهم المتعلمين، لها وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تساعده على المتابعة وربط موضوع الدرس بحياتهم وبالكتاب المدرس وبالمجتمع الذي يعيشون فيه.

3-ملخص الدرس: وهنا يقوم المعلم بتلخيص عام وموجز سريع لموضوع الدرس والخلاصة المستفادة منها، بهدف مساعدة المتعلِّمين على تثبيت أفكارهم ومفاهيم الدرس في ذاكرتهم، ومنعا لتشتت أذهانه في نهاية الحصة.

وللطريقة التكاملية مميزات نذكرها على الوجه الآتي:[3]

---

[1] مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس "طرائق واستراتيجيات" جمعية المعارف الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1 ،2011م ص:171.

[2] المرجع نفسه، ص :171.

[3] مركز نون للتأليف والترجمة، المرجع السابق، ص:171.

1-اكتساب مبادئ تربوية حديثة مثل مبدأ التَّنوع الذي يمكن تحقيقه واستخدامه والتي تظهر في اختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للموقف التَّعليمي التَّدريسي.

2-تساهم هذه الطريقة في زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال استخدام طرق تدريس متنوعة.

3-تساعد على تنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل.

4- تنمية المرونة في التعامل والمشاركة الإيجابية في الموقف التَّعليمي.

5-تنمية روح التجديد والتحديث في طرق التدريس والوسائل والنشاطات التَّعليمية في الموقف التَّعليمي.

هـ-تمارين القواعد اللُّغوية:

تحتل التمارين اللغوية مكانة هامة في العملية التعليمية فبواسطتها يتمكن المعلم من التعرف على مستوى تلاميذه اللغوي ومدى قدرة كل منهم، ومقدار الصعوبات التي تعترضهم، كما تعتبر هذه الأخيرة عنصرا فعالا في عملية التَّعلم خاصة التمارين القواعدية التي لا يكتمل الكلام في باب تعليم القواعد اللغوية إلا بعد تخصيص حيز لتمارين بها، وقد أشار أنطوان صيّاح إلى أهم ما يميز تلك التمارين القواعدية في ثلاث أبعاد نذكرها على الوجه التالي:[1]

1-البعد اللُّغوي: يتمثل هذا الأخير في النظرية اللغوية الكامنة وراء هذه التمارين، إذ لا يمكن لمن يضع هذه التمارين أن يهمل الأسس اللغوية التي تبنى عليها اللغة العربية والأسس النظرية لعلوم اللغة التي تتطابق مع طريقة تعلم المتعلم للغة.

2-البعد اللُّغوي النَّفسي: يقوم هذا البعد على واضع التمارين للصعوبات النحوية ودورها في التَّعلم واختيار الطريقة التي تحفز المتعلمين لقياس درجة قدراتهم اللغوية.

[1] أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:91.

3-البعد التَّربوي: يتمثل في دور المعلم في وضع تمارين القواعد للمتعلم وهو الذي يخطط لمدى الصعوبة، والمتعلِّم بدوره يتوقع هذه الصعوبة وبالتالي تكون علاقة تربوية بينهما يتحكم فيها المعلم وتنعكس على المتعلِّم

❖ **شروط التمارين القواعدية:**

1-تلبية حاجة المتعلم إلى تعبير وخلق روح الإبداع اللُّغوي فيه[1]

2-الانطلاق من النصوص المكتملة والتعبير عنها بطريقة جمالية[2] بحيث تكون أمثلة التمارين نصوصا أدبية و آيات قرآنية، وفقرات من مواضيع ذات صلة بالحياة، ولاتكون أمثلة وجملا جافة حتى ينفر التلاميذ من القواعد.

3-الابتعاد عن التردد والتكرار ووضع ما يثير المتعلم إلى التفكير، والتي يجب أن تكون غير بعيدة عما يمكنه القيام به .

4-الدقة في وضع التمارين لِيَسْهُل على المتعلم القيام بما هو مطلوب منه والإجابة عنها بأسلوب دقيق وواضح.[3]

❖ **أنواعها** :تنقسم التّمارين القواعدية إلى أربعة أنواع نذكر منها:[4]

1/تمارين استخراج مميزات أو سمات قواعدية من نص مدروس.

2/ تمارين استبدال وتحويل انطلاقا من النَّص وتطبيقا لقواعد محددة.

3/تمارين إنتاج انطلاقا من المفهوم المدروس كأن نطلب تأليف نص بموصفات صرفية ونحوية محددة.

4/تمارين إعراب تتركز حول مفهوم المدروس وما سبق من درس المفاهيم القواعدية .

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:95

[2] سميح أبو المغني ،الأساليب الحديثة لتدرس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط2005،1م، ص:65-66.

[3] فخر الدين عامر ،طرق التدريس باللغة والتربية الإسلامية ،عالم الكتب القاهرة، ط2، 2000م، ص: 135.

[4] أنطوان صياح، المصدر السابق، ص:96.

إضافة إلى الأنواع التي ذكرها الكاتب هناك أنواع أخرى لتمارين القواعد اللغوية فنذكرها على الوجه الآتي:[1]

أ/التمارين الشفوية:وهي ذلك التطبيق الذي يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية أو كلية في درس بعينه، ولتحقيق الهدف المرجو من التمرين الشفوي يسعى المعلم جاهدا لاختيار الوسائل التي تتلاءم مع طبيعة تلامذته وطبيعة التمرين الشفوي.

ب/التمارين الكتابية(التطبيقات التحريرية): وهي تلك التطبيقات التي تستدعي من المتعلِّم الاجابة عنها كتابيا دون مساعدة المعلم وهذا الأخير يقتصر دوره على عرض أسئلة هذا التطبيق بإحدى الوسائل دون شرح ومناقشة، ثم بعد الإجابة المتعلمين يأتي دور المعلم لتصحيح هذه التمارين ثم يتركهم يصوبون أخطاءهم بأنفسهم.

نستخلص ممّا سبق أنَّ ضبط تمارين القواعد اللغوية، واتّباع شروطها يشكل الطريق الذي يرسمه المعلم من أجل تعليم تلامذته وتدريبهم على التمارين لمعرفة مستواهم اللغوي، فهي بمثابة الركيزة الأساسية لتعليم التَّلاميذ ونجاحهم، خاصة التمارين المتعلقة بنشاط القواعد النَّحوية، لذا من واجب المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد التي سطَّرت من أجل التمارين، متبعا في ذلك أهم الشروط من أجل بلوغ الهدف.

[1] أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:134-135.

دراسة الفصل الرابع :

تنميّة المخزون المعجميّ للمتعلِّم

تمهيد:

لطالما عُرفت اللُّغة بأنساقها المتفرعة من نسق صوتي، وصرفي، ودلالي، ونحوي، ومعجمي لكونه ممثلا لهذه الأنساق التي تُعالج اللُّغة من خلاله؛ بإنتاج اللُّغة وتوظيفها والإبداع في صياغة مجموعة المفردات اللُّغوية للتَّعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في ظلّ سياق محدد.

يطرح أنطوان صيّاح في بداية فصله مجموعة من الأسئلة التي من الممكن أن تثير انتباه المتلقي في معرفة المخزون المعجمي للمتعلّم كمحور رئيسي في تعلّم اللُّغة.

يقول أنطوان صيَّاح إنَّ تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم يقتضي دراسة المعجم اللُّغوي للمتعلّم باعتباره مكوِّنًا أساسيًا من مكونات تعلُّم اللُّغة، فهو يشكل نقطة التقاء الصَّرف والمعنى في اللُّغة. فإذا كان علم النَّحو يدرس أصول تركيب الجملة وشروطها فالمعجم هو الذي يؤمن لعلم النَّحو العدَّة التي تبنى عليها الجملة.[1]

معنى ذلك أنّ هناك علاقة تربط النَّحو والصّرف والمعنى بالمعجم، إذْ أنّه يشكل ميدان الالتقاء العلوم في الكلام والنَّص وأثره على إنماء الحصيلة اللُّغوية للمتعلم.

وهذا ما أكده أصحاب المعاجم في توضيحهم لأهمية النَّحو في الصناعة المعجمية لكونها تهدف إلى تحقيق عدة وظائف أبرزها تأكيد صحة اللسان، وضبط دلالة الكلمة وتأثير ذلك على النحو لازم للكلام المركب، وغايته إظهار الفروق في معاني الكلمات، ولا يمكن الاستغناء عنه، خاصة إذا أدى إلى فساد المعنى واللُّبس، ولهذا السبب لجأ المعجميون القدامى إلى توظيف النحو لضبط اللُّغة فالدلالة النحوية غالبًا ماتبنى على المعنى الذي تختص به اللَّفظ في السياق اللُّغوي.[2]

من هنا نقول أنَّه لا يمكن أن يستغني المعجم عن النَّحو لأنهما يمثلان وجهان لحقيقة واحدة لأنَّ المادة التي يقدمها المعجميّ تكون في صورة نحويَّة.

---

[1] ينظر: مشري عبد الناصر، العلاقات الدلالية بين المعجم والصَّرف، الملتقى الدُّولي الأول في المصطلح النَّقدي، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة- 2011م، ص:109،110.

[2] أنطوان صياح، علمية قواعد العربية، ص:105.

أمّا عن علم الصَّرف فتكمن علاقته بالمعجم في تحديد دلالات الصيغة بواقع اللُّغة، وذلك لأنَّ لهذا الأخير دور في تصنيف الكلمات حسب بنيتها الشّكلية، أي حسب الجذور والسوابق واللواحق وحسب مشتقاتها وفي تحليل العلاقة الداخلية التي تربط مفردات المعجم وفصائله المختلفة.فإنَّ هذا يعود بالنفع على الباحث المعجمي الذي يعمل على دراسة الكلمات مثل:المشتقات، المفردات التي لها نفس اللواحق والسوابق.[1]

إذن فالعلاقة الرابطة بين المعجم والصرف هي علاقة تكاملية لكون المعجم يعنى بالقضايا الصَّرفية كالاشتقاق وتحديد جذور الكلمات.

ويعرف أنطوان صيّاح المعجم اللُّغوي للغة معينة والمعجم اللغوي للمتعلم؛إذ أن المعجم اللُّغوي يأخذ المفهوم الواسع الذي يشتمل على عدد لا متناه من المفردات تحددها سياقات، بينما المعجم اللغوي للمتعلم ينتقي من الأوّل ما يناسب المتعلّم في اختيار المفردات وربطها بالوجهة الاستعمالية.[2] إنّ المعجم اللغوي للغة قدرة يمتلكها الفرد تحول إمكانية صياغة الكلام والتواصل به، أي هو المخزون المفرداتي الذي يمثّل جزءا من قدرة المتكلم المستمع اللغوي.

يرى أنطوان صياح أنَّ في جعل أثر السياقات اللغوية على المفردات من الوجهة الاستعمالية التي ترد فيه المفردات والعبارات.إذ أنّ السياق اللغوي تابع لحركية المعاني ولطواعية المفردات في التعبير عنها.

وفي صميم هذا القول نجد فان ديك في كتابه" النص والسياق" يعتبر أن السياق أو الموقف عامل سحري له تأثير كبير في تعلُّم اللّغة.[3]

---

[1] ينظر:مشري عبد الناصر، العلاقات الدلالية بين المعجم والصَّرف، ص:111.

[2] ينظر: أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:108.

[3] ينظر: إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات نحو النّص، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان،ط2، 2009م، ص:195.

لنأخذ الجملة الآتية: تلك الطاولة كثيرة الضحك فهي إذا ما وردت وحدها معزولة السياق فلن يكون لها معنى ويرفضها السامع فورًا مع أنها من الناحية النحوية خالصة صحيحة بينما معناها غير منطقي فيجعل من التركيب مرفوضا من حيث المعنى.[1]

إذن فالسياق هو المحدد للنظام اللغوي الكلي الذي يشمل معجم المتعلم الذي يمده بمفاهيم خالصة لإثراء فكره اللُّغوي.

يرى أنطوان صياح أنَّ المعجم يشتمل على عدد من المفردات تحكمها سياقات معينة، فهو لا يختلف عن الفاسي الفهري في تحديد المخزون المفرداتي(المعجم) ولا يختلف عن ابراهيم محمود خليل في جعل أثر السياق في فهم معنى الكلمات داخل نص.

يقول أنطوان صيّاح:" إنَّ المفردة والعبارة لا تدخلان إلى الذاكرة الطويلة فتستقران في ذهن المتعلم وتشكلان جزءا من مخزونه المعجمي إلا إذا ارتبطتا بالسياق الذي وُضِعتا فيه، والتأثير الذي يتركه النص الذي يحملهما."[2]

وفي ضوء هذا يمكننا القول إنَّ العبارات والمفردات والجمل لايمكن تحديدها إلا من السياق الذي يمثل جزءا كبيرا في فهم النص كما له أثر في بقاء المفردات في ذهن المتعلِّم.

وعليه فإن أنطوان يوضّح الغاية من تعلُّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلم من كون المعجم يساعد المتعلمين في تنمية ثروته اللغوية، وجعله يكتشف مميزات الوحدات اللغوية الصرفية، النحوية، الدلالية)، كما يكسبه القدرة على انتقاء المفردات والعبارات في التعبير، وتنمية الحدس اللغوي للمتعلم المبني على إحساسه اللغوي بالوحدات اللغوية المختلفة، وبدورها في تأدية المعنى فكل هذه الغايات تنبثق في إطار السّعي الحثيث للمعلّم لجعل العمل المعجمي محببا وشيقا للمتعلمين.[3]

---

[1] ينظر: إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات نحو النّص، ص: 196.

[2] أنطوان صياح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:110.

[3] ينظر: المصدر نفسه ،ص:110 -111.

ويشير إيسكيردو**(izeequirdo)** إلى الغاية من تعلُّمية المخزون المعجمي وسيرورة الكفاية اللُّغوية المرتبطة بالتغيرات المحددة بالشَّكل الآتي:[1]

1. تعرف الوحدة المعجمية عند التلفظ بها وسماعها ومعرفة النطق بها.
2. تعرف الوحدة المعجمية بالقدرة على كتابتها.
3. القدرة على توظيف المفردة وفق المعنى المناسب للسياق الذي ترد فيه.
4. تمكين المتعلم من التوظيف البراغماتي للوحدة المعجمية في الوضعية المستهدفة.
5. معرفة التوظيف البراغماتي للوحدة المعجمية في الوضعية التواصلية المستهدفة.
6. معرفة الحمولة الثّقافية للوحدة المعجمية.

ومن وجهة نظر أخرى نجد الباحثة عمورة خديجة وعزام عمورة يحدِّدان أنَّ أهداف تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم بما يأتي:[2]

-تنمية القدرة التعبيرية والتّواصلية لدى التلاميذ.

-تمكين المتعلّمين من التواصل والإبداع بسرعة في تعلم اللغة العربية، والدراسات الحديثة تثبت أن معرفة المعجم تمكن من اكتساب كتابة لغوية.

- إنَّ دراسة المعجم(lexique) هي أعمال ترمي إلى تيسير عملية التّعلم على كل راغب في تعلّم لغة ما.

- يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاية معجمية بحيث يستطيع فهم المفردة أثناء القراءة، ويستطيع التّعرف على اللفظة في شكلها المكتوب.

[1] هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلّم المعجم، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية،مج 2، ع1، (دت)، ص:149.

[2] عمور خديجة وعزام عمورة، معاجم المعاني دورها في تنمية الثروة اللَّغوية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة – دراسة تطبيقية كتاب فقه اللُّغة وسر العربية للثعالبي-مذكرة تخرج الماستر، جامعة دراية -الجزائر - 2015،2016م، ص:46.

غير أن أنطوان صياح لم يعط أهمية لمعايير اكتساب الكفاية المعجمية للمتعلِّمين من كونها تنعكس على كتابات المتعلمين وانتاجاتهم الخطابية وتتمثل هذه المعايير في مستويات أربعة:[1]

- ✓ التنوع المعجمي: من خلال استثمار المرادفات والأضداد وتفادي التكرار.
- ✓ الحنكة المعجمية: وتبرز عندما يقدّم المتعلم مفردات نادرة لايعلمها إلا الملم باللغة وخصائصها.
- ✓ الغزارة المعجمية: التي تتمثل في توظيف مستعمل اللغة وحدات معجمية متنوعة كالأسماء والأفعال ومشتقاتها.
- ✓ قلة الأخطاء المعجمية:وهذا ما يثبت الوعي المورفولوجي بالمفردة ووظائفها النحوية ودلالتها، وكيفية استعمالها استعمالا سليما ودقيقا وملائما للسياق اللغوي.

وفي ختام هذا القول نخلص إلى أن الكفاية المعجمية للمتعلّم هي عملية معقدة لم تقف عند معرفة المفردات رسما ومعنى فقط وإنما تجاوزتها إلى المعايير التي تفيد المتعلم في اكتساب الكفاية المعجمية.

أ/أساسيات تعلُّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم:

يسرد الباحث أساسيات تعلُّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم والتي تشمل عملية اكتشاف المعنى في النّص من خلال: إزالة الالتباسات المعنوية التي تثيرها المفردات والعبارات غير الواضحة المعنى،والتقاط التلميحات المعنوية التي ضمنها الكاتب في نصّه والتعمق في أبعادها، والمساهمة في دفع المعنى إلى الأمام في النّص انطلاقا من السياق الذي يحدده، واكتشاف مقصديّة الكاتب من خلال طرحه للأفكار والعبارات ومدلولاتها الثقافية.[2]

[1] هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلّم المعجم، ص:147.

[2] ينظر: أنطوان صيّاح، تعلمية قواعد العربية، ص:112.

إذن فالمؤلف يحصر أساسيات معجم المتعلم في إزالة الغموض المعنوية التي تشكل خللا في اكتشاف المعنى في النص، وكذا بعض الإشارات التي يشير إليها الكاتب تحمل في مضمونها دلالات وأبعاد يمكن فهمها من القراءة المتكررة للنص انطلاقا من السياق الذي حدده والأفكار التي استقاها.

ب/ العناصر المساهمة في تكوّن المعنى في النّص:

يقول أنطوان صياح:" لا يدرك المعنى في نص من النصوص إلا من خلال الثوب اللغوي الذي يحمله ويعبر عنه وتتلخص عناصره في أدوات الربط بين الجمل الدّالة على التسلسل المنطقي بين الأفكار، والتعبير عن الزمن في النص والتنويع في(الماضي، الحاضر، المستقبل)، واستحضار كل زمن من الأزمنة للتعبير، وكذا أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وسلاسل المعاني المبثوثة والتَّقدم المعنوي في الانتقال بين الأفكار."[1]

بناء على هذا القول يتبيّن لنا أن العناصر الجوهرية التي تجعل النص مترابطا منها(حروف العطف حروف الجر، والأسماء الموصولة، أسماء الإشارة، والتعبير عن الأزمنة)، كلُّها أدوات تساهم في تشكيل المعنى في النص والتي يسعى القارئ إلى إدراك معانيها.

ومن هنا نجد الكاتب يولي أهمية للعناصر المساهمة في تحقيق اتّساق النّص وانسجامه ويجعلُها من الأساسيات التي يبنى عليها النَّص.

لكن المؤلّف لم يشر إلى المعايير الشّكلية التي يبنى عليها النص، والتي تعمل على فهم النَّص والقدرة على تحليله والتي عدّها دي بوجراند(debougrand) كالآتي:[2]

1-الاتّساق:يقصد به الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على سطح النص، يعمل على تنمية الكفاءة النّصية للمتعلم في ضوء الوحدات اللغوية (النّحوية، الصّرفية، المعجميَّة)؛ فتجعلهم يفهمون النّصوص التي تلقى إليهم وينمو لديهم الأداء بحيث يستطعون محاكاة تلك النّصوص، وإنتاج نصوص جديدة.

[1] أنطوان صيّاح، تعلمية قواعد العربية، ص:113.

[2] ينظر:محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته التطبيقية، دار العربية للعلوم، الجزائر، ط1 2008م، ص:81.

2- الانسجام: يتعلق هذا بالجانب الباطني للنّص، فتظهر فائدتها في تحسين قدرة المتعلّم في نسج الملفوظات وتفكيكها، وكذا تنشيط ذاكرة المتعلّم.

3- المقصديّة: يتمثل دورها في مقاربة تصور المعنى كما هو عند المرسل، إذ يستلزم منه مراعاة كيفية التعبيرعن قصده.

4- المقبوليّة:ةيقصد بها في الحقل التّعليمي مراعاة الأستاذ موقف التّلميذ تجاه مايلقى إليه من الأمثلة، حيث تقدّم له مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصّيتها حتى يتمكن من فهمها وضعًا واستعمالاً.

5- السيّاق:إنَّ رعاية الموقف التي تلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري جدّا لنجاح العملية التّعليمية، فالنّصوص المهيّأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه، لتحدد للمعلِّم طريقة أدائه وترتيب أفكاره في الموقف التّعليمي.

6- التّناص: تكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التّقريب بي النّصوص المتشاكلة فيتعلّم ثقافة الرّبط والاستنتاج، ويتدرب على القراءة مابين السّطور.

7- الإعلامية:تعني الجدّة أو التّنوع التي توصف به المعلومات في بعض المواقف.

ويرى سعد مصلوح بخصوص هذه المعايير أنّه يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف:[1]

- ✓ الصِّنف الأوّل:ويشمل معياري الاتّساق والانسجام.
- ✓ الصّنف الثّاني:يتّصل بإنتاج النّص ومتلقيه. ويشمل معياري المقصديّة و المقبوليّة.
- ✓ الصّنف الثالث:يتّصل بظّروف إنتاج النّص وتلقيّه ويندرج ضمن معيار السّياق و التّناص.

ج/ مراحل تعلّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم:

يقول أنطوان صياح "ولا يكون تحليل النّص وافيًا إلا إذا وفي التحليل المعجميّ حقّه وهو مايجب القيام به قبل الوصول إلى أي مستوى من مستويات التحليل الأخرى."[2]

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته التطبيقية، ص:82.

[2] أنطوان صيّاح، تعلمية قواعد العربية،ص:114.

وللكاتب رؤية خاصة للعمل المعجمي من حيث هو المدخل أو العتبة التي يلج منها المتعلّم لتحليل النَّص تحليلاً منطقيًا وافيًا بعد ملاحظته الدقيقة في ضوء المفردات والعبارات المكوّنة للنَّص ومعرفة الفروق المعجميَّة وكيفية تفسيرها واستثمارها في تمارين معجميّة قصد ترسيخها في ذاكرة المتعلّم انطلاقً من النَّص بحد ذاته.

فاقتصرت نظرة الكاتب في معرفة مراحل تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم على النّص دون إعطاء اهتمام لإستراتيجيات المتعلّمين في تعلّم المعجم والتي تجعل المتعلّم يكتسب كفاية تواصلية بلغته وسرعان مايتحوّل نشاط المتعلّم إلى ممارسة لاواعية فيصبح عمله ميكانيكيًا.

ويعرض الباحثان أومالي **(omalley chamot)** وشاموت **(chamot)** استراتيجيات التَّعلم كأفكـــار و سلوكات مميزة توظّف من طرف المتعلّمين فتساعدهم على الفهم والتَّعلم، والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، وتقسَّم الاستراتيجيات إلى ثلاثة أصناف:[1]

1/**الاستراتيجيات الميتامعرفية**:تشتمل الاستراتيجيات الميتامعرفية على:

-التصميم: والمتمثل في تحديد أهداف بعيدة المدى أو قريبة المدى لها علاقة بقضية لغوية أو مهارة لسانية لم تكتسب.

-الانتباه والتدبير الذاتي وتنظيم الذاتي، وتحديد المشكلات والتقويم الذّاتي.

2/الاستراتيجيات المعرفية:وهي مجموعة من الخطوات والعمليات الذّهنية المعتمدة من طرف المتعلّمين لمعالجة المعطيات اللّغوية(والمتمثّلة في التكرار وهي تكرار توظيف اللّغة بهدف التَّمكّن من تخزينها واستعمالها في مواقف محددة).

3/الاستراتيجيات السوسيوعاطفيّة:ترتبط بالأنشطة التي يمارسها المتعلّمون والتي لها القدرة على إثارة الاستعداد العاطفي للمتعلّم وضبط المشاعر وأحاسيس النّفسية التي تعرقل عملية التّعلُّم. وانطلاقًا من هذه الاستراتيجيات نطرح السؤال الآتي: ماهي الاستراتيجيات الأنجح في تحقيق فعل التعلّم المعجمي؟

[1] هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلّم المعجم، ص:150 -151.

يجيب في هذا بولتون حيث قال:" يحتاج المتعلّمون على اختلافهم على اختيار الاستراتيجيات التي تناسبهم في تعليم المفردات وفي مواقف تعلّمية مختلفة، كما أنَّ لها تأثيرا واضحًا في بنية المعجم الذهني."[1]

وحقيقة أنّ اختيار لاستراتيجية بعيّنها واعتبارها هي الأنجح في تعلّم المفردات يعدُّ أمرًا بعيدًا عن الواقع و الممارسة الديداكيكية لتعلّم اللغة؛ إذ يبدو ومن خلال احتكاك المتعلّمين تفاوت كبير في طرائق الإقبال على النَّصوص المقروءة وكيفية البحث عن معنى المفردة، ليبقى المجال مفتوحًا أمام المعلّمين للإختبار الطريقة المناسبة ما دام بلوغ الثروة المعجميّة الذَّهنية منظمًا وسهل التّوظيف.

[1] ينظر:هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلّم المعجم ،ص:153.

دراسة الفصل الخامس :

مقترحات تبسيط قواعد اللُّغة العربية وفي تيسير تعليمها

تمهيد:

لطالما عرفت قواعد اللُّغة العربية على أنَّها العمود الفقري الذي يشدُّ اللُّغة، والوسيلة التي تصون اللِّسان والقلم من الخطأ، والتي تعين المتعلِّم للتعبير عمَّا في نفسه بلغة صحيحة، وعبارات سليمة، ولما كانت لهذه القواعد صعوبات في تعلُّمها، فقد تعسّر على المتعلّم إدراكها وفهمها. فقد دعت الحاجة الملّحة إلى النظر في تيسير قواعد العربيّة وتبسيطها للمتعلّمين عن طريق وضع مقترحات ناجعة في العملية التعليمية التّعلمية.

فالحياة الحضرية تفرض السرعة، وتتطلب الكفاءة، وتنحني إلى الاقتصاد في الجهد والوقت، والتيسير ليس أمرًا مصطنعًا وإنّما فرضته الحياة فرضًا طبيعيًا لا مناص منه.

أ/ مقترحات في باب الصَّرف:

يقول أنطوان صيّاح من المقترحات لتبسيط قواعد اللُّغة العربيّة :الاقلاع عن التمييز بين الأسماء الجامدة و الأسماء المشتقة، إذ لامعنى للتمييز بين المشتق والجامد، وهذا ما نراه في المفردات العربية أنَّ لا مفردة في اللُّغة العربيَّة تنتج إلاَّ عن طريق الاشتقاق. وإلاَّ فلماذا القول أنَّ اللُّغة العربيّة لغة اشتقاقية؛ ولماذا هذا الخطأ الفادح في التفريق بين المفردات الجامدة والمفردات المشتقة[1].

بناء على هذا القول بيّن لنا الكاتب الكلمات القابلة للاشتقاق والكلمات غير المشتقة . الجامدة . فكل الأسماء مشتقة فمنها ماله اشتقاق منتج، ومنها ماله اشتقاق غير منتج.

ولكن التفريق بينهما أمر صعب على المتعلّم فيقع في حيرة ما الفرق بينهما؟ ضفْ إلى هذا أنَّ الحياة تفرض التيسير والتسهيل وفق مايتلاءم مع متطلبات العصر فلماذا هذا التَّعقيد؟ فلزم تعميم القاعدة على كل المفردات العربيّة القابلة للاشتقاق.

يقول أنطوان صيَّاح الاقتصار على مصادر الأفعال الثلاثية ماهو أكثر شيوعًا واستعمالًا وتعميم التَّصغير على بعض المفردات القابلة للتّصغير، والاقتصار في أوزان الفعل الماضي على اثني عشر وزنًا

[1] ينظر:أنطوان صيّاح، تعلُّمية قواعد العربية، ص:129.

والأخذ بما هوأكثر شيوعًا واستعمالًا، والاقتصار في أوزان الفعل الثلاثي المجرد باعتبار مضارعه على الأوزان الخمسة الآتية:(فَعَلَ- يَفْعَلُ، فَعَلَ- يفْعِلُ، فَعِلَ- يَفْعَلُ، فَعُلَ- يَفْعُلُ).[1]

فاعتمد على إزالة الوزن فَعِلَ- يَفْعِلُ من بين أوزان الفعل الثلاثي المجرد، والإقلاع على تحريك لام الفعل الماضي بالفتحة، وتسكينها لأنَّ هذا الصائت لاوظيفة صرفية أونحوية له مثل: فَعَلَ← فَعَلْ

والدليل على ذلك تغيب الفتحة في تصريف الفعل مع بعض الضمائر: كتبتا، و كتبتْ[2]، والاستغناء على النون في الأفعال الخمسة فبدلًا من القول "تكتبان" نقول "تكتبا" وفي النصب والجزم لن يكتبا، ولم تكتبا.ويترك لأدوات النصب والجزم لتبيان أنَّ الفعل منصوب أو مجزوم؛ إذْ يعرف هذا تحت مبدأ الاقتصاد اللُّغوي في علم اللُّغة.[3]

-الإقلال من التفاصيل الفرعية، ومن الإسهاب الممل الذي لاتقع منه والاقتصار على الأصلي الشائع وترك الشّاذ(يحفظ ولا يقاس عليه مثلا الفعل المضعف في اللهجات العربيّة نجد قبيلة بكر يبقون التشديد ويأتون الضمير مثل:مدَّ-مدّت، ونظرًا لشذوذ هذه الحالة وجب الأخذبما هو مستعمل فالفعل المضعف يفك الإدغام في الماضي المسند.إذا أسند إلى تاء الضمير مثل:شدّ- شددت، مدّ- مددت وهذا التيسير لنطق بالكلمة نظرا لثقل اللِّسان.[4]

-الاقلال من المصطلحات الصَّرفية، ونحن نسلم أنّ لكل علم مصطلحاته التي لاغنى عنها لتسهيل ذلك العلم، وكثرة المصطلحات التي تفوق مستوى المتعلمين فهي تعسر عليهم فهم ذاك العلم.

---

[1] أنطوان صيّاح، تعلُّمية قواعدالعربية، ص:129-131 .

[2] المصدر نفسه، ص:132.

[3] المصدر نفسه، ص:133-134.

[4] عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، مكتبة غريب، مصر، (دط)، 1975م، ص:21.

يقول أنيس فريحة: "لماذا الصّفة المشبهة، والمشبهة بأي شيء؟والمثال من الأفعال الثلاثية واللفيف المفروق، وقس على هذا المصطلحات الغريبة التي لابد تجاوزها لتبسيط على المتعلم إدراكها".[1]

معرفة المتعلمين الزائد من الأصلي في الكلمات كقولنا كَرُمَ خالدُ، فَكَرُم أصلي، وإذا قلنا "تكارما"أو أكرم فمجرد زيادة حرف يأتي إلى زيادة في المعنى كما قيل في زيادة المبنى زيادة في المعنى ويقول ابن القطاع الصقلي :" اعلم أن أوّل مايلزم الطالب لهذا العلم معرفة الزائد من الأصلي."[2]

التدرج في تعليم المادة من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل والربط بين العناصر اللُّغوية كالرَّبط بين المفرد والجمع والمثنى، والربط بين الفعل ومصدره، وهذا الترابط يساعد المتعلّم في تذكر دروس بتسلسل ومراجعتها، حيث يستطيع المتعلّم الربط بين العناصر اللغوية انطلاقًا من المطّرد من البنى الصّرفية وتأخير الشّاذ منها ولو كان مستعملًا وذلك لمسايرة عملية النّمو اللُّغوي إلى جانب إعطاء الأولوية إلى الأصلي من الأبنية اللُّغوية على الفرعي منها:[3]

الأصل	الفرع
المفرد	المثنى/الجمع
الفعل الماضي	الفعل المضارع/الأمر
الإعراب في الأسماء	البناء
البناء في الأفعال	الإعراب

الأصلية والفرعية في النحو العربي

[1] أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد،دار لنوادر للنشر، لبنان، ط1، 2006م،ص:20.

[2] ابن القطاع الصقلي،أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، تح:أحمد محمد الدايم،مطبعة دار الكتب المصرية- القاهرة-1999، ص:47.

[3] كمال عذاورى،دراسة وصفية مقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط، رسالة الماجستر،جامعة بن يوسف بن خدة 2008-2009م،ص:27-28.

-الابتعاد عن التمييز بين الكلمات القابلة للتثنيةوالكلمات غير القابلة للتثنية، وهذا القول مبني على تتبع الأساليب الفصحى فتوجد كلمات صُرّحت العرب في كلامها ولم يرد لها التثنية وكان قولهم مبني على مجموعة من الاعتبارات من بينها:[1]

إذا أفاد اللَّفظ على العموم بأن كان يصلح للمثنى والجمع امتنعت العرب من تثنيته وجمعه، ولكن هذا موجود في اللَّهجات العربية القديمة في قبيلة بني أسد يلحقون التثنية والجمع بالفعل فيقولون:نعما الرجلان أحمد ومحمد، بدل من القول نعم الرجلان أحمد ومحمد، وبئسوا الظالمون غيرهم، بدلا من القول بئس الظالمون غيرهم.فلماذا خلْق قاعدة جديدة للمتعلّم وخلق الاستثناءات التي تعرقل فهم المتعلّم؟ولأجل تيسير علم الصّرف وجب تثنية وجمع الكلمات القابلة للتثنية والجمع.[2]

ب/مقترحات في باب النَّحو:

يقول أنطوان صيّاح في هذا الباب:" الإقلاع عن فرض تحريك أواخر المفردات إلاَّ عند التَّخوف من حصول لبس في المعنى فينطلق الأخذ بهذا الاقتراح من الأمور الآتية: إنَّ العرب يقضون بالتسكين عند الوقف فهم لايعتبرون الحركات لازمة أو ضرورية لوضوح المعنى إنَّ العرب يقضون بتحريك السّاكن لغرض لفظي منعًا لالتقاء الساكنين، كذلك وجود جوازات عديدة للكلمة الواحدة في الكثير من الأحيان كقولك يانفسُ اصبري، ويا نفسَ اصبري، ويا نفسي اصبري.وهذه التغيرات في الحركات لا تؤدي إلى تغيّرُ في المعنى. ضف إلى هذا عدم وجود صلة في الحركات الإعرابية التي تقترن بأواخر الأفعال ومعاني هذه الأفعال، كذلك من الممكن حذف الحركات الإعرابية في نهاية المفردة في النّص والتي من الممكن أنْ يطرأ أيّ تغير في المعنى، حتى وإن كان ذلك التَّغيُّر أحدث لبسًا دلاليًا وجب وضع الحركات، فلا يمكن إلغاء الصوائت التي تشكّل جزءا من الهيكل الصّوتي للمفردة كأن نقول

[1] ينظر:عبد الرحمان محمد إسماعيل، المنهج الوظيفي لظاهرة التثنية، المملكة العربية السعودية-جامعة أم القرى، ط1- ع 3 1405-1406 م، ص:82.

[2] أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد، ص:21.

دخلتُ إلى بيتِه، فالحركة على التّاء واجبة لأنّها جزء من الهيكل الصّوتي، بينما حركة الهاء يمكن حذفها".[1]

إنَّ النظر في هذا الباب يذكّرنا بمحاولات العلماء القدامى الذين نادوا بتيسير النّحو، منهم الكسائي وضع كتابا سمّاه "مختصر النّحو"، وأوّل محاولة في تيسير النّحو بنحوٍ فعلي محاولة ابن مضاء الأندلسي الذي دعا إلى إلغاء نظرية العامل، واعتراضه على تقدير العوامل المقدَّرة ومتعلّقات المجرورات والضمائر المستترة في المشتقات، ثم طلب إلغاء التمرينات غير الوظيفية.والاقتصار على ما يفيد اللُّغة واقعًا وفعلًا.[2]ومن خلال هذا نستنتج أنَّ القدامى كان لهم الفضل في تبسيط قواعد النّحو.

أمَّا الجاحظ فقد وجّه نصحًا إلى معلمي اللُّغة العربيَّة قائلاً:أمَّا النّحو فلاتشغل قلب الصّبي منه إلاَّ بقدر مايؤديه إلى السلامة من فاحش اللَّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، وممّا زاد عن ذلك، فهو مشغلة عمّا هو أولى به من المثل والشّاهد والخبر الصادق والتعبير البارع، وإنَّما يرغب في بلوغ غاية النّحو ومجاوزة الاقتصاد من لايحتاج إلى تعريف جسيمات الأمور وتدبير المصالح للبلاد والعباد (...) وعويص النّحو لا تجدي في المعاملات ولا يقطر إليه شيء.[3]

من خلال هذا القول نستنتج أنّ الجاحظ يوجه العناية إلى أساسيات القواعد النَّحوية، والابتعاد ما أمكن عن الفرعيات التي تشوش ذهن المتعلّم، والاقتصار عمَّا يحتاجه الدَّارس من المادة التي تحميّه من الوقوع في اللَّحن.

[1] أنطوان صيّاح، تعلّمية قواعد العربية، ص:135-137.

[2] ينظر: الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر،الحيوان، ص:125.

[3] سعد علي زاير،سماء تركي، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية،دار المنهجية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2015م ص:68

ومن المحدثين نجد من أسهم في تبسيط القواعد النَّحوية كإبراهيم مصطفى الذي دعاإلى الابتعاد عن الفلسفة، وإلغاء نظرية العامل، والاحتكام في الإعراب إلى المعنى، وبناءً على مقترحاته التي عرضت على مجمع اللُّغة العربيّة في عام 1945م، فقد أقر المجمع هذه المقترحات:[1]

-الاستغناء عن الإعرابين التقديري والمحلي في الجمل.

-إلغاء العلامات الفرعية في الإعراب وهي :الرّفع والنّصب والجرّ والجزم والاكتفاء بألقاب بناء الضّم، والفتح والكسر والسّكون.

-إقامة صرح النَّحو على ركنين أساسين هما:الموضوع والمحمول، وقد تلاهما تكملة جميع المفعولات وحذف الإعلال والإبدال الصَّرفيين إضافة إلى المحاولات – التي سبق ذكرها – في تيسير النّحو قديمًا وحديثًا، نظرا لما يحمله النَّحو من أهمية كبيرة وعلى مرّ العصور ابتداء من القرن الثاني الهجري بعد وضع النّحو، إلى يومنا هذا، لازالت جهود علماء النَّحو متواصلة في تيسير القواعد حتى يستقيم اللِّسان ويبتعد عن اللَّحن والزلل في الكلام.

ومن بين المحاولات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار لمعالجة تبسيط النَّحو العربيّ:[2]

-تصفية المادة النّحوية من تعدد الآراء النَّحويّة تبعًا لاختلاف المدرستين الكوفية والبصرية، وعد الإكثار من المصطلحات والتَّعريفات، وتجنُّب تقديم الأوجه الإعرابية للمتعلّم إلاَّ بما يخدم الواقع.[3]

– من الأساليب التي تستعمل في تبسيط النّحو الصّورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّم قدر الإمكان؛حتى يستوعبها، نجد الصياغة الرياضية كعلامات الجمع:(+)، والأقواس( )والأسهم والرّسوم البيانية وكل مايساعد في إبراز العلاقات البنيوية التي تربط العناصر اللُّغوية.

[1] سعد علي زاير،سماء تركي، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص:69.

[2] المرجع نفسه، ص:69.

[3] المرجع نفسه ،ص:70.

يقول عبد الرحمان الحاج صالح:" إنَّ أحسن الطرق التَّربوية لتحصيل النّحو النّظري هي التي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسومات بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرّموز"[1]

-ربط القواعد بالمفاهيم والعلاقات التي تعبّر عنها بعض الباحث النّحوية، مثل:العلاقة الظّرفية والعلاقة الحالية، والعلاقة السببية(...)، وغيرها.[2]

-التّركيز على المباحث النّحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة، في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء.

- الاهتمام بالموقف التّعليمي والوسائل التّعليمية وطرائق التّدريس المستعملة الملائمة والجو المدرسي والنشاط السائد في كل من المدرس والتلاميذ، لكي يتماشى مع الدّراسات النّفسية.

- ضبط المناهج النّحوية واستعمال اللُّغة الميسرة التي يستطيع المتعلّم استيعابها، والاقلال من المصطلحات الصَّرفية والنَّحوية.[3]

يجب أن يكون التوكيد في تدريس القواعد على لفظة "أنشئ"لا "أعرب" وممّا لاشك فيه أنَّ علم العربية كان في يوم مضى مادة لإنماء التَّفكير والقياس والمنطق.وما هوملاحظة التّوكيد في المدارس الثانوية على " أعرب"، بدلا من "أنشئ"أو" أُكتب"جملا فيها كذا وكذا، وسيرى القارئ أنَّ الإعراب في اقتراحنا قد تقمَّص إلى تحليل الجملة إلى عناصرها لفهم المعنى وكفى.[4]

وحتى تصبح القواعد للمتعلّمين يجب أنّ يكون تعلّم قواعد اللُّغة كل سنة، فلا يعلّم هذه السنة مثلا(الضمير، الفعل)، والسنة المقبلة (المبتدأ و النَّعت)، بل يجب أنّ تتكرر جميعها على قدر.فلا ينهي الطالب مرحلة الدّراسة الثانوية حتى يكون قد حذق قواعد الاشتقاق والتّركيب.[5]

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللُّغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4،ص ص:68-69.

[2] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص:70

[3] المرجع نفسه، ص:70.

[4] ينظر:أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد، ص:21.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص:22.

التنويع في استعمال الطرائق التدريسية في تعلّم قواعد العربيّة ويكون انتهاجها على حسب قدرات المتعلّمين (الاستقرائية، الاستنباطية ، الاستكشافية، المعدّلة ...).

ج/ مقترحات في باب الكتابة:

يسرد أنطوان صياح بعض المقترحات التي يراها تناسب المتعلّمين في استعاب اللُّغة العربيّة والتي تشمل:الحرف المحذوفة إلى الكلمات التي حُذفت منها مثلًا:هذا تكتب هاذا، وحذف الألف التي تعقب واو الجماعة في الفعل لأنّ وجودها غير مبرر في التمييز بين الأسماء والأفعال، وحذف همزة الوصل تطبيقًا لمبدأ جواز بساكن، ولا يشكل هذا إضرارًا في الوصول إلى المعنى المقصود، وحذفها يسهل على المتعلّمين حفظ قواعدها المتشعبة، ويساعد في تيسير الكتابة خصوصًا عندما تقع هذه الهمزة في وسط الكلمة فتحذف ، كذلك تدوين الحركات في بداية المفردات وأوساطها بالشَّكل الآتي:[1]

الفتحة ـــــــــــ ا

الضمة ـــــــــــ .

الكسرة ـــــــــــ ا

وهذه الحركات تيسر للمتعلّم اتقان الكتابة، ولا تجعله يخطئ في القراءة لأنّها المقوّم الأساسي في ضبط الكلام العربي قراءة وكتابة.

فتغيّر صورة الكلمة بعد دخول همزة الاستفهام عليها، سيضع أمام التّلميذ صورة أخرى جديدة، لتلك الكلمة التي طالما مرّت في مجالات القراءة ونحوها حتى ثبتت صورتها الخطيَّة في ذهنه وأصبح التقاطها بصريا والنُّطق بها في سرعة بمجرد النَّظر عليها كأن تكتب أمامه:(أئنَّك -أئنَّك)، (أ إذا - أئذا)، ويقتضي هذا الاعتبار همزة الاستفهام مثل بقية الحروف التي تدخل على الكلمات المبدوءة بهمزة قطع.[2]

[1] أنطوان صيّاح، تعلّمية قواعد العربية،ص:138-139.

[2] أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد، ص:114.

يلزم تعميم القاعدة في الأسماء المثناة والتي تنتهي بهمزة في آخر اسم حالها كحال الأفعال، وهذا لمسايرة التحليل النَّحوي وتيسيره مثل: كلمة مبدأ تكتب في المثنى مبدآن، وفي الفعل"بدأ " في المثنى تكتب "بدأا "، ونظرا للحيرة التي يقع فيها المتعلّم في طرح السؤال ما الفرق بين "يبدأان"، و"مبدآن"؟ أليست الكلمة الأولى فعلا مهموزا الآخر جاء بعد همزته ألف الاثنين والثانية اسما مهموزًا الآخر جاء بعد همزته ألف التثنية؟[1]

حذف الألف من كلمتي ابن وابنة، فما الدَّاعي على حذف الذي يكلّفنا قبل الإقدام عليهن تلك الضريبة الفكرية الفادحة؟ وماذا يحدث في عالم الكتابة العربيّة لو كُتِبَت كل كلمة منها دون الفهم فيقولون الحذف للاختصار، فأيُّ اختصار يطلب في الكلمة الثلاثية؟

تلك بعض المقترحات الموجهة للمعلمين تعمل على تبسيط قواعد اللُّغة العربية وتيسير تعليمها، وهي مقترحات مبنية على الأسس اللغوية المتعارف عليها والعرض منها تفعيل تعلُّم القواعد العربية وتنشيط العمل فيها.وجعلها عملًا محببًا محفزاً، يفيد منها المتعلّم في اكتساب الكفاية اللُّغة.

[1] ينظر: أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد ص:115.

نقد وتقويم

1/مدى مطابقة العنوان مع المتن

من خلال داستنا لكتاب أنطوان صياح يتَّضح بأنَّ العنوان يتناسب مع مضمون الكتاب وذلك لأنَّ الكاتب تناول في طيّات كتابه:"تعلُّمية قواعد اللُّغة العربية" قضايا أساسية وتمثلت في:التَّقعيد اللُّغوي وعلاقته بالعملية التربوية، الأساسيات اللُّغوية واللُّغوية التربوية التي تندرج في مهمَّات المعلّم واللازمة على المدرّس الأخذ بها، الطرائق النّاجحة في تعليم القواعد العربيّة (الطريقة النَّصية و التكامليّة)، وبالنّظر إلى المآذق التي تكتسح قواعد العربيّة، وأثر المعجم في تنمية الحصيلة اللُّغوية للمتعلّم.

2/الحكم على الكتاب في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه:

من خلال عنوان الكتاب "تعلُّميّة قواعد العربية" يتَّضح أهميته، في جلب انتباه القارئ وللموضوع مكانة مرموقة في السّاحة التّعليمية، إذْ تناوله العديد من الكتاب وعلماء التّربية منهم: طه حسين علي الدليمي في كتابه أساليب حديثة في تدريس اللّغة العربية، محسن علي عطيّة في كتابه تدريس اللُّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، أنيس فريحة في كتابه تبسيط قواعد العربيّة ، زكريا إسماعيل في كتابه طرق تدريس اللُّغة العربية، علي احمد مدكور في كتابه" تدريس فنون اللُّغة العربيّة".

وإنّ مثل هذه العناوين، علت مكانتها في السّاحة التعليمية نظرًا لأهمية تعليم القواعد وانعكاسها على المتعلّمين في تقويم الألسنة من الزلل واللحن ، فالكتاب تجربة جريئة لإعادة النَّظر إلى قواعد اللغة العربيّة باعتبارها نشاطاً مرفوضًا لأنه مفروض على التلميذ، واستدراك نقاط القصور التي تجعل المتعلّم يسأم منها وينفر.

ونحن ندرس في كتابه ليس أمامنا إلاَّ أن ننوه إلى مواطن الجِدّة فيه التي لايمكن بأيّ حال من الأحوال نكرانها والمتمثلة في:الدعوة إلى تدريس القواعد عن طريق النَّص، وهذا هو الجديد الذي أضافه الكاتب، الواقع أنَّ هذا الأمر لم يكن جديدًا فقد كان منذ القِدم والدليل كتاب(الكامل) للمبرد، وكتاب (الأمالي)لأبي علي القالي، فهما يدعوان إلى تدريس اللُّغة عن طريق النُّصوص، وأخذ

بعين الاعتبار لوظيفة المتعلّم إذْ هو المحور الأوّل الذي يستكشف القاعدة من خلال ملاحظته للنُّصوص واستقرائه للأمثلة وفق مايتطلب الفهم والاستيعاب والتّحليل بدلًا من الرؤية التّقليدية التي اقتصرت على المعلّم باعتباره ملقنًا ومالكًا للمعرفة والمتعلّم هو المستهلك السلبي للمعارف.

وعليه فإنّ النظرة الجديدة التي أتى بها أنطوان صياح كانت نظرة مخالفة للقدامى من حيث طريقة التَّعليم، فالمؤلّف اتّخذ رؤية جديدة وهي تعليم القواعد بالطريقة النّصية على خلاف القدامى الذين اعتمدوا الطريقة التلقينية في تدريس القواعد العربيّة.

ومن جهة أخرى سننبه إلى مواطن القصور التي حدثت أثناء عرضه والمتمثلة في:

- إهمال التوثيق للمعلومات المأخوذة من كتب أخرى، علمًا أنَّ الكتاب قد تناول مواضيع كانت أساس بحثٍ في القديم: كالتقعيد اللّغوي مثلًا كان محور بحث واستقراء في التراث العربيّ غير أنَّ الكاتب تجاهل هذا الأمر.
- من خلال دراستنا لهذا الكتاب تبيَّن لنا أنَّ أنطوان صياح كانت أفكاره مجرد إعادة صياغة لكتابيه السّابقين(أنطوان صيّاح، تعلُّميّة اللُّغة العربيّةج2، 1)، وهي مجرد تحصيل حاصل فقد سبق انّ تطرّق إليها.
- ضفْ إلى هذا ما لمسناه من دراستنا للكتاب أنَّه أخذ موضوع التَّقعيد اللغوي بالمفهوم الواسع الشامل لنشاط المتعلّم مخالفة للقدامى.
- كما نجد الكاتب اقتصر على ثلاث وظائف لغوية واعتبرها المرجع الوحيد لقوام اللّغة واستعمالها استعمالًاحيًّا غير أن هناك تصنيفات أخرى وضعهاعلماء اللّغة فهناك من نظر إليها من زاوية اجتماعية وهناك من نظر إليها من زاوية نفسية فلسفية.
- وفي بعض الأحيان نجد الكاتب يقع في تناقض من خلال طرح أفكاره مثلًا طرح فكرة تطويع القواعد بقواعدها وفوائدها، ومن جهة أخرى يراها إغراقًا في مآذق تعليم قواعد العربية.

تكرار العبارات والكلمات دون إعطاء مرادفات لها، مثل: (التّقعيد، النَّص، الفهم، الوعي...)

-كثرة طرح الأسئلة في بداية كل فصل من الفصول دون إعطاء مبررات وإجابات مفصلة للأسئلة مثلاً في قول: لماذا تعلمية القواعد العربية؟هل تتغير القواعد لتغيّر طريقة تعليمها؟لماذا التَّقعيد اللغوي؟أليس محصورًا باللُّغويين الدَّارسين؟كلُّها أسئلة تحتاج إلى شروحات مفصلة وإجابات شافية حتى لا يتعسر على القارئ فهمها أو غموض مصطلحاتها.

2-1- الآليات المنهجية المستعملة في الكتاب:فيما يخص المادة المعرفية المستحضرة لاحظنا بانّها مستوفاة وقيّمة، حيث لجأ الباحث في استحضارها إلى مصادر في الدّراسات اللُّغوية العربيّة كتاب "الخصائص" لابن جني، "الكتاب"لسيبويه.

وإذا ماتحدَّ ثنا عن الشواهد المستخدمة في بحثه نجدها نادرة ويعود هذا لصعوبة الموضوع الذي تناوله.

2-2- الببليوغرافيا:تعتبر الببليوغرافيا من أهم العناصر التي يتم من خلالها التّعرف على مدى تشبع البحث بالمعارف والمعلومات لما لها من دور هام في تفعيل البحث العلمي حيث تساعد الباحثين في إعداد المواد الصادرة بلغة من اللُّغات.

ذكر الباحث في نهاية كل فصل قائمة المصادر والمراجع فكانت ممزوجة بين القديم والحديث وهي كلّها في مجال التخصص (التعليمية، القواعد النَّحوية) ككتاب ابن جني: "الخصائص"، سيبويه في كتابه: "الكتاب"، ومراجع حديثة ككتاب محسن علي عطية "الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة"، أنيس فريحة في مؤلَّفه:"تبسيط قواعد اللُّغة العربيَّة وتبويبها"، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود الدليمي في كتابهما :"أساليب حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة"، التَّعليمية، كما أنَّه استند إلى مراجع أجنبية تصب في حقل التعليمية نذكرمنها: claque,E,didactique du lexique-

-Paveau M.A, la langue sans classe de la grammair scolaire

3/الهوامش وقيمتها: تشكل الهوامش أحد الجوانب الأساسية والمهمّة في الرسائل العلميّة، وذلك لأنَّ استخدام الصحيح المناسب لها ووضعها في الموضع المناسب يعتبر دليلًا على الفهم الدقيق للمادة العلّمية، وكما أنّ للهوامش عدّة مهمّات والتي بدورها توثّق النّصوص المقتبسة، وتنسبها إلى أصحابها، واتّخاذها لتنبيه القارئ وتذكيره بنقطة سابقة أو اللاحقةفي البحث والمتعلّقة بموضوع البحث، كما أنَّ

الهوامش تعمل على توضيح بعض النّقاط وشرحها سواء تم عرضها في ثنايا هذا الموضوع أولًا بالإضافة إلى أنّ الهوامش تشير إلى مصادر أخرى غنية بالمعلومات فيما يخص الموضوع، وينصح القارئ بالرجوع إليها.

- عدم الإشارة على المفاهيم التعليمية في الهامش كأسلوب النَّص، المقاربة النَّصية، البنية الضمنية (...).
- وفي العموم ومن خلال اقتباسات الباحث، نلاحظ أنَّه لم يعتمد على التوثيق المتتبع أكاديميا وهذه من الصعوبات التي واجهتنا أثناء الدّراسة ليتمكن من الحكم على مدى أمانته العلمية.

4/الانتقادات والاعتراضات:

في حدود معرفتنا وما توصلنا إليه بعد البحث انَّه لا توجد انتقادات واعتراضات يمكن توجيهها للكاتب، غير أنّ تلك التي تعلّقت بعدم التَّقيد بمنهجية البحث الأكاديمي فمنهجيته في الكتاب مختلفة عن منهجية البحث الأكاديمي، فكان الأجدر بأن يوثق المعلومات والأفكار المستقاة من الكتب، بدلًا من أنْ يشير إلى الكتب في نهاية كل فصل.

خاتمـــــة

من خلال دراستنا لكتاب تعليمية قواعد العربية لأنطوان صيّاح توصلنا إلى جملة من النتائج تمثلت في:

1. التَّقعيد اللُّغوي من وجهة نظر الكاتب هو نشاط فكري يقوم به المتعلم من خلال الملاحظة والاكتشاف والفهم للنصوص وصياغة القواعد اللغوية وتطبيقها واستثمارها في الإنتاج اللغوي، الشفهي والكتابي.
2. ضرورة تعليم القواعد النحوية عن طريق النصوص لما لهذه الطريقة من فوائد ذلك أنها تخضع لأسلوب النَّص وفق ما يقتضيه من مراحل، وتغيّر النظرة لنشاط القواعد من نشاط فهم واستيعاب إلى نشاط الملاحظة والاستيعاب والاكتشاف لتكوين وعي المتعلِّم وخلق حسّ لغوي لديه انطلاقا من ملاحظة نصوص واكتشافها إلى خلق نصوص جديدة.
3. وجوب وعي المعلم للمفاهيم الأساسية والأساسيات اللغوية التي لا تخفى عن الممارسة الفكرية للمعلمين في تحسين تعليمهم والنظر إلى الأهداف التربوية التي لا يمكن تحصيلها إلا إذا كان التفكير مبنيا على صعيدين أولهما التفكير النظري للمفاهيم اللغوية التي يعلمها، وثانيها التفكير في طريقة المتعلم في تعلم القواعد اللغوية وذلك لبناء شخصية فاعلة للمدرس.
4. إن الهدف من تعليمية قواعد العربية هو جعل التلميذ يقرأ ويكتب ويطالع ويؤلف بصورة سليمة بعيدة عن اللَّحن وخالية من الخطأ مهما كان نوعه.
5. أصبح عمل قواعد اللغة العربية عملا مرفوضا لأنه مفروض وهذا بالنظر إلى المادة التي سبق ذكرها والتي تكتسبها القواعد، غير أن النظر إلى الطريقة الملائمة للمتعلمين تجعلهم يحبون نشاط القواعد ولا ينفرون منه.
6. يعتبر المعلم المحور الأول والأساسي والمشجّع للمتعلمين في استثمار معارفهم و خبراتهم في شتّى الجوانب، فمهمة المعلم مهمة حساسة تقتضي الوعي بالقواعد اللغوية، كما سبق الذكر، لأنها حافظة للّغة، وتحفظها من اللحن دون أن تمنع عنها الابداع، والمعلم هنا قائد لمسيرة العلم

والمعرفة فيهاّ. فكلّما وعي المعلم المادة العلميّة التي يعلّمها كلّما كان وعيه لكيفية كان المعلم المادة العلمية التي يعلمها كلما كان وعيهُ لكيفية الانتقاء منها محولا إياها إلى مادة تربوية.

7. يكتسب المتعلّم مفردات من النص الكامل فيستكشف المعنى العام في إنتاج نصوص أخرى
8. تساعد تمارين تنمية المخزون المعجمي المتعلِّم على ترسيخ المفردات والعبارات المشروحة والمفاهيم المعجمية التي بنيت عليها هذه الشروحات وتنمي بذلك المخزون المعجميّ للمتعلِّم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش بن نافع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العربيّة:

01-إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط2، 1373م ، ج2

02- إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات نحو النّص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009م

03-أحمد مختار عمر، البحث اللُّغوي عند العرب، دار العلوم، القاهرة، ط6، 1988م.

04-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الساحة المركزية، بن عكنون- الجزائر- ط 3، 2007م.

05-أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد

06-إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط 1 2014م.

07-تمام حسان، اللّغة العربية مبناها ومعناها، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، (د ب)، ط3 1998م.

08-الجاحظ أبو عثمان عمروبن بحر، الحيوان،تح:عبد السلام محمدهارون، مكتبة الخانج القاهرة ط3 ،1965م، ج1.

09-حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، كلية الأدب، جامعة بغداد، ، (د ط)، 1990 م.

10-حسن حمزة، المستويات اللغوية المعاصرة، الجامعة الأمريكية، بيروت، (دط)، 2010م.

11-حسن خميس الملخ، التَّفكير العلمي في النَّحو العربي، (تحليل وتفسير استقراب) دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ، 2002.

12-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع القاهرة، ط5، 2004م.

13-حسن عبد البارة عصر، الاتجاهات لتدريس اللغة العربية، مركز إسكندرية للكتاب، الأزاريطة مصر، 2000م.

14-حلمي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 1، 1999 م.

15-خليل أحمد عابر، المسافة بين التنظير النّحوي والتّطبيق اللّغوي، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن ط1، 2004م.

16-راتب قاسم عاشور، محمـــد فؤاد الحوامـــدة، أساليب تدريس اللغـة العربيـة بين النظري والتطبيقي،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1 ،2003م.

17-رمضان عبد التّواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الحائص للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 6، 1999م.

19-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط)، 2005 م .

20-زهدي محمد عبد، نماذج في التطبيق اللغوي المتعامل والأخطاء اللغوية الشائعة، دار الصفاء عمان،ط 2، 2011م.

21-سعد علي زاير،سماء تركي، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية،دار المنهجية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2015م.

22-طه على حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية دار الشروق للنشر،عمان ،الأردن ، ط1 ، 2004 م.

23-عبد الرحمان النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط12 1979م.

24-عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة، مكتبة غريب، مصر، (دط)، 1975م.

25-عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح:محمد رضوان الد اية وفايز الدّ اية، دار الفكر،دمشق سورية، ط1.

26-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، منشورة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء المغرب، ط1، 2006.

27-عبد اللطيف سعيد ، قواعد اللغة العربية المبسطة، الطباعة على الحاسب ، ط 3، 2006م.

28-عبد الله جاد، الاختصار سمة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2006م.

29-العربي سليماني، رشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، الدار البيضاء المغرب ط1، 2005م.
30-ابن عقيل، شرح الألفية، تح:محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط20 1980م.
31-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، (دط)، 1991م.
32-فخر الدين عامر ، طرق التدريس باللغة والتربية الإسلامية ، عالم الكتب القاهرة، ط2 2000م.
33-فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن عمان، (دط)، 2006م.
34-فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النّحوية، الصَّرفية)، دار اليازوري، الأردن ، عمان، (دط) 2009 م.
35-ابن القطاع الصقلي، أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، دار الكتب، الوثائق القومية، تح:أحمد محمد الدايم، مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة 1999م.
36-محسن علي عطيّة، تدريس اللُّغة العربيَّة في ضوء الكفايات الأدائية، دار الشروق، عمان، ط1 2006م .
37-محمد أحمد الربيع، عبد المنعم خفاجي، دراسات في اللُّغة العربية، دار الكندي، (دب)ط1 2003م.
38-محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته التطبيقية، دار العربية للعلوم، الجزائر ط1 2008م
39-محمد اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان، بيروت، ط 1، 1986 م.
40-محمد سهلي التميمي، تغريد عودة التميمي، تأصيل وإبداع،دار قنديل للنشر والتوزيع،ط2004،1م.
41-محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النُّصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة ، الجزائر ، (دط)، 2012م.

42-محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللُّغوية الشائعة، معهد الدراسات العربية العالية مصر- القاهرة-1956م.
43-محمد عيد، في اللغة ودراستها، دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر، ط1، 1974م.
44-محمد فوزي بني ياسين، اللغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها مداخل تعليمها، دار اليازوري، عمّان، أردن، ط 1، 2001م.
45-محمود أحمد نحلة، اللسان العربي أباث دراسات لغوية ، الرباط ، (دط)، 2002م.
46-محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2005 م.
47-مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس "طرائق واستراتيجيات" جمعية المعارف الإسلامية، بيروت لبنان، ط1، 2011 م.
48-مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طكسيج كوم، الدويرة الجزائر، (دط)، 2014م.
49- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي،جامعة الشارقة،(دط)، 2008م.
50-هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلّم المعجم، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية مج:2، ع1،(دت) .

ثانيًا: الكتب المترجمة:

رومان جاكبسون، أساسيات اللغة، تر:سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2008 م.

ثالثًا: الرسائل الجامعية والأطروحات:

01-يحي يعطيش، أطروحة دكتوراه، النَّظرية الوظيفية للنحو العربي، جامعة منتوري قسنطينة،2005-2006.
02-كمال عذاورى، دراسة وصفية مقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط، رسالة الماجستر، جامعة بن يوسف بن خدة 2008-2009م.

03 -عمور خديجة وعزام عمورة، معاجم المعاني دورها في تنمية الثروة اللّغوية لدى متعلميّ اللّغة العربيّة - دراسة تطبيقية كتاب فقه اللُّغة وسر العربية للثعالبي-رسالة الماستر، جامعة دراية-الجزائر - 2015، 2016م

ثالثًا: الملتقيات:

مشري عبد الناصر، العلاقات الدلالية بين المعجم والصَّرف، الملتقى الدُّولي الأول في المصطلح النَّقدي، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة- 2011م.

رابعًا: المجلات والدوريات:

01-سعاد جابر محمود حسن، فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي لدى طالبات كلية التربية بالمجمعة باستخدام بعض الأدوات الجيل الثاني للانترنت (web2)، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ع62 ، 2019.

02-سميح أبو المغني ، الأساليب الحديثة لتدرس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1 2005 م

03-صفية طبني، ، بنية التركيب النّحوي وعلاقته بالدلالة دراسة لنموذج شعري،مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيثر، بسكرة، الجزائر ع6، 2010م.

04-عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللُّغة العربية، مجلة اللسانيات العدد4،2005م-2006م.

05-عبد الرحيم البار، قانون التعليق عند عبد القاهر الجرجاني، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد خيضر – بسكرة- ع1، ج 2، 15جوان2018م.

06-نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية،(مجلة الواحات والبحوث والجرايات)، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع8، 2010 م.

الفهرس

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ-ب
مدخل	10-05
أولا- تعريف التعلُّمية	04
ثانيا- تعريف القواعد العربية	06
دراسة الفصل الأول: التقعيد اللغوي	
تمهيد	12
أ- مفهوم التّقعيد اللُّغوي	20-14
ب- المبادئ الأساسية للقواعد	27-21
دراسة الفصل الثاني: الأساسيات اللغوية واللغوية التربوية لمعلم القواعد العربية	
تمهيد	29
الأساسيات اللغوية واللغوية التربوية لمعلم القواعد العربية	30
الأساسيات اللُّغوية	30
1- وظائف اللغة	33-30
2- نظام المشافهة والكتابة	34-33
3- المعجم اللّغوي للمتعلّم	35-34
4- المستّويات اللغوية	36-35
5- القواعد اللُّغوية والضمنية والعلميّة	38-36
6- القواعد النَّصية	38
7-الوحدة اللُّغوية في النَّص وتنوع ميادين دراسة اللُّغة	40-39
8- البنية العميقة والبنية السطحية	41-40
9- الاستعمال اللُّغوي بين الخطأ والشيوع	44-41
10- الاستراتيجيات اللُّغوية	46-44
11- الاشتقاق في اللغة العربية	47-46

فهرس الموضوعات

12-الإسناد في النَّحو	48-47
13- الفعل والتعبير عن الزمن في اللغة العربية	49-48
الأساسيات اللُّغوية والتَّربوية	49
1- العلاقة بين المعرفة اللغوية والممارسة التعليمية	49
2- الوعي اللُّغوي للمتعلِّم	53-50
3- الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربوية	55-53
دراسة الفصل الثالث: تعلُّمية القواعد العربيَّة	
تمهيد	57
أ- أهداف تعلُّيمية القواعد العربية	58-57
ب- مآذق تعليم القواعد العربية	61-58
ج- مراحل تعليم القواعد العربية	63-61
د- طرائق تعليم قواعد العربية	66-63
هـ- تمارين القواعد اللُّغوية	67-66
أبعاد تمارين قواعد لغوية	67-66
شروط التمارين القواعدية	67
أنواعها	68-67
دراسة الفصل الرابع: تنميّة المخزون المعجميّ للمتعلِّم	
تمهيد	73-70
أ- أساسيات تعلُّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم	74
ب- العناصر المساهمة في تكوّن المعنى في النّص	75
ج- مراحل تعلّمية تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم	76
دراسة الفصل الخامس: مقترحات تبسيط قواعد اللُّغة العربية وفي تيسير تعليمها	
تمهيد	80
أ- مقترحات في باب الصَّرف	83-80
ب- مقترحات في باب النَّحو	87-83

فهرس الموضوعات

ج- مقترحات في باب الكتابة	88-87
نقد وتقويم	89
1- مدى مطابقة العنوان مع المتن	90
2- الحكم على الكتاب في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه	92
2-1- الآليات المنهجية المستعملة في الكتاب	92
2-2- الببليوغرافيا	92
3- الهوامش وقيمتها	93-92
4- الانتقادات والاعتراضات	93
خاتمة	96-95
قائمة المصادر والمراجع	106-98